
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Αποτίμηση της συμβολής των Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας, μέσω της εφαρμογής ενός σχεδίου έρευνας δράσης»

Γεωργία Παπανικολάου

Επόπτης: κ. Καραγιώργος Δημήτριος Επίκουρος Καθηγητής

**Συνεπόπτες: κ. Μουδατσάκης Τηλέμαχος Καθηγητής
κ. Ανδρεαδάκης Νικόλαος Αναπληρωτής Καθηγητής**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2016

Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Η σύνθεση της Τριμελούς Επιτροπής με απόφαση της Ειδικής Σύνοψης της Γενικής Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι η εξής:

1. Καραγιώργος Δημήτρης, Επικ. Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης ως Επόπτη Καθηγητή
2. Μουδατσάκις Τηλέμαχος, Ομ. Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης ως μέλος
3. Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου ως μέλος

Η ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Η σύνθεση της Επταμελούς Επιτροπής με απόφαση της Ειδικής Σύνοψης Γενικής Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι η εξής:

1. Καραγιώργος Δημήτρης, Επικ. Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
2. Μουδατσάκις Τηλέμαχος, Ομ. Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
3. Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου
4. Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
5. Στιβανάκη Ευανθία, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών
6. Φουντουλάκης Ανδρέας, Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
7. Ορφανός Στέλιος, Λέκτορας του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Frederic Κύπρου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής παρακολούθησης της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Ιδιαίτερες ευχαριστίες και βαθύτατη ευγνωμοσύνη απευθύνω στον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Δημήτριο Καραγιώργο (Επόπτη), για τη δυνατότητα που μου έδωσε να πραγματοποιήσω το παρόν ερευνητικό εγχείρημα. Τον ευχαριστώ για τη διαρκή καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την αμέριστη ηθική υποστήριξη τόσο ως Επόπτης Καθηγητής όσο και ως ‘κριτικός φίλος’ στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης (μεθοδολογία της παρούσας ερευνητικής μελέτης). Τον ευχαριστώ θερμά για την ουσιαστική κριτική καθοδήγησή του και τον σωκρατικό τρόπο με τον οποίο με βοήθησε να εμβαθύνω τον προβληματισμό μου σε ζητήματα διδακτικής της Ιστορίας και τη σχέση της Ιστορίας με το Θέατρο ως παιδαγωγικό μέσο.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους δύο συνεπόπτες της τριμελούς επιτροπής, κ. Τηλέμαχο Μουδατσάκι, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης και κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τον κ. Μουδατσάκι τον ευχαριστώ πολύ για την αμέριστη υποστήριξη, πολύτιμη καθοδήγηση που μου πρόσφερε στην κατανόηση ζητημάτων σχετικά με τις τεχνικές του Θεάτρου, την παιδαγωγική του Θεάτρου, την αξιοποίηση και τη σύνδεση του Θεάτρου με το αντικείμενο της διδακτικής της Ιστορίας. Όχι μόνο ως Καθηγητής αλλά και ως συγγραφέας βιβλίων για το Θέατρο, με πολύτιμη πείρα ενίσχυσε γόνιμα την παρούσα εργασία. Τον κ. Ανδρεαδάκη Νικόλαο τον ευχαριστώ για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση στην επιλογή και πορεία της ερευνητικής μεθοδολογίας της παρούσας εργασίας .

Στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης συνέβαλε σημαντικά η δημιουργική συνεργασία μου με τους εκπαιδευτικούς και τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας στην οποία έλαβε χώρα η έρευνα. Τους ευχαριστώ πολύ και πάνω από όλα ευχαριστώ τους μαθητές που συμμετείχαν με χαρά στη διαδικασία.

Τέλος, ευχαριστώ το σύζυγό μου και τα τρία μου παιδιά για την αμέριστη κατανόηση και συμπαράσταση, καθώς και τους γονείς μου για την υποστήριξη και προσφορά όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

1.1. Ορισμός της «Ιστορίας».....	8
1.2. Επιστημονική ή Παιδαγωγική Ιστορία;	9
1.3. Γιατί να διδάσκεται η Ιστορία;	13
1.4. Σκοπός και στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας	16
1.5. Η ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης και Συνείδησης – εννοιολογικοί Προσδιορισμοί	21
1.5.1. Ιστορική Σκέψη	21
1.5.2. Ιστορική Συνείδηση	25
1.6. Ιστορική Ενσυναίσθηση	26
1.7. Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας	32
1.8. Η αξιοποίηση της Θεατρικής Αγωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.	37
1.9. Θεατρική Αγωγή και Θεατρικές Συμβάσεις	43
1.10. Η Θεατρική Αγωγή στην Κύπρο: Πλαίσιο Εφαρμογής στη Δημοτική Εκπαίδευση	48
1.11. Είδη Θεατρικών Συμβάσεων για τη διδασκαλία της Ιστορίας	51
1.11.1. Παγωμένη Εικόνα	53
1.11.2. Διάδρομος του Αναστοχασμού	54
1.11.3. Ανίχνευση Σκέψης	55
1.11.4. Ρόλος στον Τοίχο/Πάτωμα	56
1.11.5. Καυτή Καρέκλα	57
1.11.6. Μιμητική Παντομίμα	58
1.11.7. Εκπαιδευτικός σε Ρόλο	59
1.11.8. Γραφή και Ανάγνωση σε Ρόλο	61
1.11.9. Μανδύας του Ειδικού	62
1.11.10. Αναπαραγωγή Εννοιών με διάφορους δραματικούς τρόπους	64

1.11.11. Αυτοσχεδιασμός	65
1.11.12. Συνέντευξη	66
1.11.13. Θεατρικός Διάλογος	67
1.11.14. Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση	69
1.11.15. Δραματοποίηση	71
1.11.16. Θέατρο Αγοράς	73
1.11.17. Κύκλος Αξιολόγησης	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

2.1. Έρευνα δράσης ως στρατηγική στην εκπαιδευτική έρευνα	77
2.1.1. Αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση	77
2.1.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αρχές της έρευνας δράσης	82
2.1.3. Πώς διενεργείται η έρευνα δράσης	86
2.1.4. Μελέτη περίπτωσης	90
2.2. Προβληματική της έρευνας	92
2.3. Αναγκαιότητα-πρωτοτυπία της έρευνας	96
2.4. Σημαντικότητα-επικαιρότητα της έρευνας	98
2.5. Σκοπός της έρευνας	102
2.6. Στόχοι της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα	102
2.7. Στρατηγική της έρευνας	105
2.8. Ερευνητικό δείγμα	107
2.9. Μέσα παραγωγής δεδομένων	107

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ-ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Εισαγωγή	115
3.1. Προετοιμασία- Στάδια Εφαρμογής έρευνας δράσης	115
3.1.1. Πρώτο Στάδιο: Αναγνώριση/Προσέγγιση και ανάλυση της υπό διερεύνηση κατάστασης	115
3.1.2. Δεύτερο Στάδιο: Παρέμβαση/ Προγραμματισμός και εφαρμογή της δράσης	123

3.1.2.1. Προγραμματισμός – Σχεδιασμός και Αποτίμηση της 1 ^{ης} και 2 ^{ης} διδασκαλίας	135
3.1.2.2. Προγραμματισμός – Σχεδιασμός και Αποτίμηση της 25 ^{ης} και 26 ^{ης} διδακτικής παρέμβασης	166
3.1.2.3. Προγραμματισμός – Σχεδιασμός και Αποτίμηση της 39 ^{ης} και 40 ^{ης} διδακτικής παρέμβασης	197
3.1.3. Τρίτο Στάδιο: Αξιολόγηση/Παρατήρηση της επιτευχθείσας αλλαγής/ Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας	235
3.2. Θετικά σημεία της παρέμβασης	239
3.2.1. Η αποτελεσματική εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας	239
3.2.2. Προσωπική ανάπτυξη των μαθητών	247
3.2.3. Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	252
3.2.4. Η έννοια της συνεργασίας	254
3.2.5. Η εκπαιδευτική μονάδα ως κοινότητα μάθησης	273
3.2.6. Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση	276
3.3. Αρνητικά σημεία της παρέμβασης	
3.3.1. Προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις ως εμπόδια στην εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας	280
3.3.2. Περιθώρια αυτονομίας εκπαιδευτικής μονάδας και Εκπαιδευτικού	283
3.3.3. Διδακτικός χρόνος	287
3.3.4. Προσωπικός χρόνος	290

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή	293
4.1.Οι αρχές-παράμετροι που συμβάλουν στην κατάκτηση των στόχων και σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας	294
4.1.1. Αλληλεξάρτηση ιστορικών όρων με την ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος.....	297
4.1.2.Αλληλεξάρτηση ιστορικής ενσυναίσθησης με την ιστορική μέθοδο και επιστήμη	299
4.1.3.Αλληλεξάρτηση ποικιλίας ιστορικών πηγών με την αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης	303
4.1.4.Αλληλεξάρτηση πλουραλιστικής θεώρησης με τη μύηση στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου	309
4.1.5.Αλληλεξάρτηση απροκατάληπτης προσέγγισης άλλων λαών με τη μύηση στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου	315
4.2.Τα πορίσματα αναφορικά με τη σχέση «Θεατρικές Συμβάσεις και Μάθημα της Ιστορίας»	322
4.3.Τα είδη των Θ.Σ. σε σχέση με τις παραμέτρους που συμβάλουν στην κατάκτηση των στόχων και των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας	331
4.4.Θεατρικές Συμβάσεις – Παράμετροι που συνθέτουν το μάθημα της Ιστορίας	338
4.5. Κατηγοριοποίηση των Θεατρικών Συμβάσεων	343
4.6. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού-εμψυχώτριας κατά την εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας	349
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	355
Επίλογος	361

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ημερολόγια-Σχέδια Μαθήματος-Φωτογραφικό Υλικό (ψηφιακή μορφή)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα του θεάτρου στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο που επιχειρήθηκε με μια σειρά εναλλακτικών διδακτικών παρεμβάσεων στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σε όλα τα μαθήματα της Ιστορίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-13.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών αποτελεσμάτων της αξιοποίησης των Θεατρικών Συμβάσεων (τεχνικών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Εφαρμόζοντας αυτές τις συμβάσεις οι μαθητές, ορμώμενοι από την ανάγκη της ενσυναίσθησης για την επιτυχή υπόδηση του εκάστοτε ρόλου, εξετάζουν ιστορικές πηγές και πληροφορίες τις οποίες αξιολογούν και αξιοποιούν, ώστε να οδηγηθούν, μέσα από διαλογικές συζητήσεις και συνεργατικές διαδικασίες στην κατανόηση της ιστορικής «πραγματικότητας», στην παραγωγή ιστορικού λόγου και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια να προσεγγίσει με ενεργητικό τρόπο, σημαντικές έννοιες της Ιστορίας, που δύσκολα κατανοούν οι μαθητές, ενώ ταυτόχρονα οι Θεατρικές Συμβάσεις λειτουργούν ως κίνητρο για μύηση και εξοικείωση των μαθητών με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας.

Η χρήση της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου ήταν καθοριστική, ώστε το παρόν ερευνητικό εγχείρημα να ανταποκριθεί στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του μαθήματος της Ιστορίας. Αυτό έχει επιτευχθεί με τους διαρκείς σχεδιασμούς μέσα από την κυκλική διαδικασία: σχεδιασμός ⇒ δράση ⇒ παρατήρηση ⇒ αναστοχασμός ⇒ επανασχεδιασμός. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία κατανόησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών του μαθήματος της Ιστορίας.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη, το *θεωρητικό* και το *ερευνητικό*. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό μέρος προσφέροντας βασικές πληροφορίες για τους όρους «Ιστορία» και «Θεατρικές Συμβάσεις». Αναλύονται οι αντιμαχόμενες απόψεις για την παιδαγωγική και επιστημονική Ιστορία, καθώς και ο σκοπός και οι στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας. Προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι ιστορική σκέψη, ιστορική συνείδηση και ιστορική ενσυναίσθηση. Διευκρινίζεται ο όρος «Θεατρική Αγωγή» και γίνεται αναφορά στο πλαίσιο εφαρμογής της στη Δημοτική Εκπαίδευση στην κυπριακή πραγματικότητα. Ξεκινώντας από τους προβληματισμούς γύρω από τη διδακτική της Ιστορίας, η εργασία αναφέρεται στην αξιοποίηση της Θεατρικής Αγωγής, συνδέοντας τους όρους «Ιστορία» και «Θεατρικές Συμβάσεις». Το κεφάλαιο καταλήγει με την ανάλυση των ειδών των Θεατρικών Συμβάσεων που έχουν επιλεγεί να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Μεθοδολογία της έρευνας» αναφέρεται αρχικά σε πληροφορίες για το μεθοδολογικό μοντέλο της έρευνας δράσης και για τους λόγους τους οποίους έχει επιλεγεί. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται η προβληματική, η αναγκαιότητα, η σημαντικότητα, καθώς και ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τέλος, προσεγγίζονται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας και τα μέσα παραγωγής δεδομένων. Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της μελέτης, το θεωρητικό.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αναλύονται τα τρία στάδια εφαρμογής της έρευνας: (1) αναγνώριση-προσέγγιση της υπό διερεύνηση κατάστασης, (2) παρέμβαση-προγραμματισμός και εφαρμογή της δράσης και (3) αξιολόγηση-παρατήρηση της επιτευχθείσας αλλαγής.

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα θετικά και αρνητικά σημεία της παρέμβασης. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα τα υποκεφάλαια του ερευνητικού μέρους της εργασίας παρουσιάζονται αποσπάσματα από τις θεατρικές δραστηριότητες που έχουν εφαρμοστεί στις διδακτικές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτές. Στη συνέχεια αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας και διερευνούνται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο «γενικά συμπεράσματα-προτάσεις» όπου γίνεται μια συνολική αξιολόγηση του προγράμματος, δίνονται απαντήσεις στους ερευνητικούς προβληματισμούς που είχαν τεθεί και παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά και προς την πολιτεία.

Ακολουθεί παράρτημα σε ψηφιακή μορφή που περιλαμβάνει τα Ημερολόγια των διδακτικών παρεμβάσεων (Σχέδια μαθήματος, παρατηρήσεις, προβληματισμούς, ανταποκρίσεις των μαθητών και φωτογραφικό υλικό).

Εισαγωγή

Η θέση της Ιστορίας στη σχολική εκπαίδευση, ο ρόλος της και ο τρόπος διδασκαλίας της αποτελούν καίρια ζητήματα με τα οποία αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί. Η πολλαπλότητα, η πολυφωνία αλλά και η αντιφατικότητα των ιστορικών εκδοχών του παρελθόντος προάγουν αντιμαχόμενες απόψεις για την Ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση. Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση και αποσαφήνιση βασικών όρων της μελέτης που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την κατάκτηση από τους μαθητές του σκοπού και των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Για το λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η αποσαφήνιση των δύο εννοιών «Ιστορία» και «Διδακτική της Ιστορίας». Επιπλέον, διασαφηνίζεται ο τρόπος σύνδεσης των δύο όρων. Έτσι, κρίνεται αναγκαίο να εξεταστούν οι όροι που απορρέουν και σχετίζονται με την «Ιστορία» και «Διδακτική της Ιστορίας». Συγκεκριμένα αναλύονται οι πιο κάτω όροι-κλειδιά:

- Ιστορία: επιστημονική και παιδαγωγική Ιστορία
- σκοπός και στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας
- ιστορική σκέψη
- ιστορική συνείδηση
- ιστορική ενσυναίσθηση
- διδακτική της Ιστορίας

Επειδή το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη είναι η διερεύνηση των προϋποθέσεων της εφαρμογής των Θεατρικών Συμβάσεων στην διδασκαλία της Ιστορίας, θεωρείται απαραίτητο να προσεγγιστούν οι πιο κάτω όροι-κλειδιά:

- Θεατρική Αγωγή
- Θεατρικές Συμβάσεις
 - Παγωμένη Εικόνα
 - Διάδρομος του Αναστοχασμού
 - Ανίχνευση σκέψης
 - Ρόλος στον τοίχο/πάτωμα
 - Καυτή καρτέλα
 - Μιμητική Παντομίμα
 - Δασκάλα σε ρόλο
 - Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο
 - Μανδύας του ειδικού
 - Αναπαραγωγή λέξεων-εννοιών με διάφορους δραματικούς τρόπους
 - Αυτοσχεδιασμός
 - Συνέντευξη
 - Θεατρικός διάλογος
 - Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση
 - Δραματοποίηση
 - Θέατρο αγοράς
 - Κύκλος Αξιολόγηση

1.1.Ορισμός της «Ιστορίας»

Θεωρείται αναγκαίο στην παρούσα μελέτη να αποσαφηνισθεί ο όρος «Ιστορία», καθώς πραγματεύεται παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας. Είναι αυτονόητο, ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η Παιδαγωγική Ιστορία εξαρτάται άμεσα από το τι ορίζεται ως Ιστορία. Αν για παράδειγμα, ο ορισμός της Ιστορίας αφορά μόνο στη γνώση του παρελθόντος τότε ο στόχος της σχολικής Ιστορίας περιορίζεται στη μετάδοση αυτής της γνώσης. Όταν όμως οριστεί η Ιστορία ως επιστήμη, ο σκοπός της σχολικής Ιστορίας δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων αναφορικά με το παρελθόν, αλλά στην ανάπτυξη της δεξιότητας των μαθητών να *σκέφτονται με* και να *σκέφτονται για* την ιστορική γνώση.

Η έννοια «Ιστορία» δεν έχει σαφές και σταθερό νόημα. Προσλαμβάνει ποικίλο νόημα και περιεχόμενο. Μια συχνή απάντηση στο ερώτημα «τι είναι η Ιστορία;» αποτελεί η αναφορά ότι είναι η *γνώση του παρελθόντος*. Ο όρος «Ιστορία» στα βιολογικά έργα του Αριστοτέλη - για παράδειγμα - το «Ζώων Ιστορία» - ορίζεται ως η γνώση των εξελισσόμενων οργανισμών. Η σημασία αυτή διατηρείται ως την εποχή του Διαφωτισμού. Ο φυσιοδίφης Buffon χρησιμοποιεί τον όρο «ιστορία» για να περιγράψει το σχηματισμό του φλοιού της γης (Ehrard, 1970: 117).

Όταν ο άνθρωπος άρχισε να αναπτύσσει τη συνείδηση ότι είναι ον ξεχωριστό από τη φύση και ότι ο συνειδησιακός χρόνος δεν είναι κυκλικός, όπως είναι η διαδοχή των εποχών, θεωρήθηκε ότι η Ιστορία αναφέρεται στις ανθρώπινες πράξεις που έγιναν σε ένα ορισμένο τόπο και χρόνο του παρελθόντος, είτε είναι ατομικές, όπως η θυσία του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου, είτε είναι συλλογικές, όπως το εμπόριο της Πελοποννήσου επί Τουρκοκρατίας (Μπαγιόνας, 2004).

Με το πέρασμα του χρόνου οι διαφωνίες για τον ορισμό της έννοιας οφείλονται στο διαφορετικό οπτικό πεδίο όπου αντικρίζεται η ιστορία. Στις περισσότερες περιπτώσεις η Ιστορία ορίζεται με βάση το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της. Το *περιεχόμενό* της αναφέρεται σε σύνολο γεγονότων τα οποία συνέβησαν στο παρελθόν, καταγεγραμμένα και μη. Η *μεθοδολογία* αφορά στη συνεχή και συστηματική προσπάθεια του ανθρώπου για ανασύνθεση, περιγραφή και ερμηνεία του παρελθόντος (Watts,1972 Jones,1973 Bryant,1970 Sylvester,1975 Marwick,1985).

Ο Σκούρος (1997:13-14) διατυπώνει τον ακόλουθο ορισμό: «*Ιστορία* είναι η ιδιαίτερη, συνεχής, συστηματική και επιστημονική ερευνητική διαδικασία που χρησιμοποιεί ο ιστορικός και η οποία έχει ως σκοπό και ως αποτέλεσμα την ανασύνθεση, περιγραφή, κατανόηση και ερμηνεία των γεγονότων και των δραστηριοτήτων ατόμων, κοινωνικών ομάδων και εθνών που έζησαν στο παρελθόν».

Κάποιο άλλοι ορισμοί προβάλλουν, εκτός από τα πιο πάνω, την επίδραση των παραμέτρων παρελθόν - παρόν - μέλλον στην Ιστορία. Σύμφωνα με το Βώρο (χ.χ.), η «*Ιστορία* ερευνά τη συγκεκριμένη ανθρώπινη πράξη (ατομική, ομαδική, κοινωνική) και αναζητεί τα κίνητρα, τον τρόπο δράσης, τα αποτελέσματα, τις κρίσεις των δρώντων σε κάθε περίπτωση, *κρίσεις των αντιδρώντων, κρίσεις τυχαίων παρατηρητών, κρίσεις μεταγενεστέρων μελετητών*». Ο Lee

(2006) επισημαίνει ότι η Ιστορία είναι ένας τρόπος διερεύνησης ο οποίος πιθανόν ενδιαφέρεται για το παρελθόν για διαφορετικούς λόγους από αυτούς που κυριαρχούν στην καθημερινότητά μας. Ο Βερέμης (2013) επισημαίνει την ευάλωτη σε υποκειμενικές κρίσεις και αλλοιώσεις φύση της Ιστορίας. Τονίζει ότι αυτό συμβαίνει λόγω της αλλαγής των συνθηκών της κάθε εποχής. Δεδομένου ότι αλλάζουν οι προτεραιότητες, αλλάζει και η κρίση των ιστορικών. Έτσι η Ιστορία θα μπορούσε να οριστεί ως σύνολο γνώσεων, αλλά και ως μορφή γνώσης.

Ο «μεταμοντέρνος» ορισμός της Ιστορίας διαφοροποιείται από τους πιο πάνω ορισμούς και προσεγγίζει την Ιστορία ως ένα *σύνολο αφηγήσεων* που αφορούν στο παρελθόν. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση δεν είναι εφικτή η γνώση για το τι πραγματικά συνέβη στο παρελθόν, παρά μόνο το πώς οι άνθρωποι (ιστορικοί, συγγραφείς, μάρτυρες κτλ) το περιέγραψαν. Για τους μεταμοντερνιστές, οι ιστορίες είναι απλά «ιστορίες» ή «διηγήσεις» που αφηγούνται οι άνθρωποι. Οι μεταμοντερνιστές προτιμούν να εστιάζουν στους συγγραφείς «ιστοριών Ιστορίας», στις ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές τους «τοποθετήσεις» στο παρόν (Jenkins, 1991).

Στην παρούσα εργασία, υιοθετείται η άποψη ότι η Ιστορία δεν είναι μόνο η συλλογή ισχυρισμών γνώσης αναφορικά με το παρελθόν, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο παράγεται η γνώση για το παρελθόν. «Το να μάθει κανείς Ιστορία σημαίνει να γνωρίσει και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η Ιστορία ή τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ιστορικές διαδικασίες της εξαγωγής συμπερασμάτων και της επιχειρηματολογίας, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται οι ισχυρισμοί σχετικά με το παρελθόν» (Charman, Perikleous, Iakinthou & Celal, 2012:6). Προϋπόθεση για την καλλιέργεια της πιο πάνω δεξιότητας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο παράγεται αυτού του είδους η γνώση.

1.2 Επιστημονική ή Παιδαγωγική Ιστορία;

Η ύπαρξη της Ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου θεμελιώνεται στην επιθυμία να κατανοήσουμε ποιοι και τι είμαστε, να το αποκαλύψουμε και να σφυρηλατήσουμε. Ο ιστορικός μελετά τον άνθρωπο μέσα στην κοινωνία και όχι μόνο. Από την άλλη, η σχολική επιστήμη περιλαμβάνει τη γνώση, Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικά εγχειρίδια, διδακτικές μεθόδους, μορφές ασκήσεων και δοκιμίων και αξιολόγηση. Η επιστημονική Ιστορία αποτελεί μία από τις επιστήμες αναφοράς της παιδαγωγικής Ιστορίας, χωρίς όμως να κατέχει την αποκλειστικότητα.

Η Ιστορία ως επιστήμη της κατανόησης των κοινωνικών μηχανισμών και ως κουλτούρα του χρόνου, έχει ασφαλώς και διδακτικές ευθύνες και παιδαγωγικές λειτουργίες. «Είναι αναγκαίο να εξασφαλίζεται η «μετάδοση» της γνώσης και η καλλιέργεια μιας νοητικής στάσης η οποία επιτρέπει την απόκτηση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων, που καθορίζει η επιστήμη» (Καββούρα, 2010:18). Παρόλο που η επιστημονική Ιστορία δεν εγγυάται την

προαγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών αξιών, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται ότι τις ενσωματώνει στην πράξη. Ένα παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της δημοκρατίας. Η επιστήμη της Ιστορίας μοιράζεται κοινές αξίες με το ιδεώδες της δημοκρατίας, αφού συστατικά του ιστορικού τρόπου σκέψης αποτελούν η αφοσίωση η ελεύθερη ανταλλαγή επιχειρημάτων, η ανοικτή διερεύνηση των ιστορικών ενδείξεων και η δέσμευση για δημόσιο διάλογο.

Όμως, πώς μπορεί μέσα από την πολύπλοκη φύση της να προσαρμοστεί στις γνωστικές και ψυχολογικές ικανότητες των παιδιών; Η επιστημονική Ιστορία μπορεί να μεταμορφωθεί σε παιδαγωγική διαδικασία και ταυτόχρονα να επιτελεί το κοινωνικό της έργο; Υπάρχουν περιθώρια σύγκλισης της Ιστορίας των ιστορικών με τη σχολική Ιστορία; Είναι δυνατή η μεταφορά κάποιων στοιχείων που διέπουν την σύγχρονη ιστοριογραφία να περάσουν στη διδακτική πράξη με τρόπο έγκυρο; Οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου είναι σε θέση γνωστικά και ηλικιακά να συναντηθούν γόνιμα με πτυχές της επιστήμης της Ιστορίας; Ο Γατσωτής (2005) επισημαίνει τα πολυδιάστατα προβλήματα που προκύπτουν από το εγχείρημα της πιο πάνω σύγκλισης, αφού η σχολική Ιστορία και η επιστημονική Ιστορία, απευθύνονται, η καθεμιά, σε διαφορετικό κοινό και σε διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους.

Ο Παναγιωτόπουλος (2011) αναφέρει ότι η επιστημονική Ιστορία δεν μπορεί να μεταμορφωθεί σε παιδαγωγική διαδικασία, γιατί τότε δεν θα επιτελούσε το κοινωνικό της έργο και γιατί η ίδια οφείλει περισσότερα στην εθνική πολιτιστική κοινότητα εντός της οποίας δραστηριοποιείται. Οφείλει να διαμορφώνει την κοινωνική συνείδηση του παρόντος, ως τη μοναδική εγγύηση για τις μορφές και την ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων του μέλλοντος. Γιατί το μέλλον είναι επίπεδο και γι' αυτό διαθέσιμο σε μεταλλαγές και τροποποιήσεις. Συνεπώς, μόνο μία Ιστορία υφίσταται και αυτή είναι η επιστημονική (Παναγιωτόπουλος, 2011).

Ο Μονιότ (2000:44-45) επισημαίνει την έλλειψη συμβατότητας μεταξύ της επιστημονικής και διδασκόμενης γνώσης: «Ο επιστήμονας που μελετά τη διδακτική οφείλει να φέρει στο φως την απόσταση αυτή και να την αποκαλύψει, ενάντια στην κοινή πεποίθηση της συμβατότητας μεταξύ της επιστημονικής και της διδασκόμενης γνώσης. Ο καταναγκασμός που έχει επιβληθεί στην επιστημονική γνώση επιφέρει την απώλεια της ταυτότητας της, του ίδιου του ονόματός της, την αποσύνθεσή της λόγω της διαίρεσης σε πεδία μελέτης, τη διάσπασή της σύμφωνα με τις αρχές του προγραμματισμού της μάθησης».

Η σχολική Ιστορία δομείται από διάφορα πεδία αναφοράς και όχι αποκλειστικά από την ακαδημαϊκή Ιστορία. Έτσι προκύπτει μια μορφή αντιφατικότητας. «Τα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα και εγχειρίδια φανερώνουν την ποικιλία, αλλά και την αντιφατικότητα των πεδίων αναφοράς: επιστημονική γνώση και συλλογική μνήμη. Οι στόχοι είναι επίσης αντιφατικοί: ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και εγχάραξη ταυτότητας» (Καββούρα, 2010:19). Επιπλέον, στην παιδαγωγική Ιστορία παρατηρείται ως ένα βαθμό αποσπασματικότητα και απομόνωση από το πλαίσιο της, καθώς και μονοδιάστατη

ερμηνεία των γεγονότων. Αντίθετα, η επιστημονική Ιστορία επιτρέπει στους ιστορικούς να επιλέγουν ελεύθερα το θέμα μελέτης και να το ερμηνεύουν ποικιλοτρόπως, χωρίς δογματισμούς.

Η σπουδή όμως της Ιστορίας είναι σπουδή της ανθρώπινης συλλογικής δραστηριότητας, γιατί αυτή η σπουδή «αναπτύσσει και καλλιεργεί την *κοινωνική αντίληψη* του νέου και τον βοηθάει στη διαμόρφωση *κοινωνικής συνείδησης* (τι είναι κοινωνία, ποιες οι ανάγκες της, ποιοι οι θεσμοί της και πώς διαμορφώνονται και λειτουργούν και ποιους υπηρετούν κ.λ.π) και της *πολιτικής κρίσης*» (Βώρος, 1987). Πώς θα μπορούσε λοιπόν η παιδαγωγική αξία της ιστορίας να μείνει έξω από τα σχολεία; Εξάλλου, η σχολική Ιστορία «προσφέρει στην ακαδημαϊκή Ιστορία ένα σημαντικό χαρακτηριστικό: την καθιστά αναγκαία γνώση για τις κοινωνίες» (Καββούρα, 2010:19).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η Επιστημονική και η Παιδαγωγική Ιστορία, εκτός από τις διαφορές τους, έχουν κάποια κοινά πεδία αναφοράς: τον κοινωνικό λόγο, τις μνήμες των κοινωνικών ομάδων και την πολιτισμική κληρονομιά. Σύμφωνα με το Μονιότ (στο Καββούρα 2010:19), η ακαδημαϊκή Ιστορία και η σχολική Ιστορία αντλούν την προβληματική τους και σχηματοποιούν τα συλλογικά υποκείμενα από την πολιτισμική κληρονομιά. Επίσης, και οι δύο εμπνέονται από ζητήματα εποχής και δομούν την επιχειρηματολογία τους στο πλαίσιο των κοινοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ιστορικοί ωφελούνται με τη δημιουργία ευνοϊκών υποδοχών για τη γνωστοποίηση του έργου τους στο ευρύτερο κοινό, αφού οι μαθητές αποτελούν το μεγαλύτερο κοινό της επιστήμης της Ιστορίας.

Οι Γατσωτής και Αθανασιάδης (στο Κόκκινος και Νάκου, 2006:528) τονίζουν ότι η εγκατάλειψη του πεδίου της σχολικής Ιστορίας θα ήταν απαράδεκτη. Θα σήμαινε ότι δεν αναγνωρίζονται στη σχολική Ιστορία οι αξίες και οι σκοποί της σύγχρονης επιστήμης, ιδιαίτερα τον κριτικό, χειραφετητικό της ρόλο. Επισημαίνουν τη συμβολή της σχολικής Ιστορίας στη διάπλαση του είδους εκείνου των συνειδήσεων που αρμόζουν σε μελλοντικούς, πολλαπλά ενημερωμένους, ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

Ο Van Borries (2005:47) αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο διαπλάθονται οι συνειδήσεις υπεύθυνων πολιτών υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική Ιστορία είναι σκόπιμη και υποχρεωτική. Γιατί ένα από τα πεδία αναφοράς της σχολικής Ιστορίας είναι η επιστημονική Ιστορία, η οποία περιλαμβάνει αυτοεπιβεβαίωση και αυτοεξέταση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάκληση. Μάλιστα, διευκρινίζεται ότι το «εμείς» δεν αφορά μόνο σε συλλογικές ομάδες του «κράτους έθνους». Αφορά και σε περιφέρειες, θρησκευτικές κοινότητες, αστικούς πληθυσμούς, ηλικιακές ομάδες, φύλλα, γλωσσολογικές κοινότητες ή μειονότητες. Δεδομένου ότι οι μαθητές έχουν πάντοτε διαφορετικές ταυτότητες σε διαφορετικές συλλογικότητες, η παιδαγωγική Ιστορία έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει διεξοδικά τη μεροληψία και την προκατάληψη.

Αντίθετα στο πιο πάνω πεδίο αναφοράς, είναι η σχολική ή κρατική αντίληψη της εθνικής Ιστορίας που σύμφωνα με το Βερέμη (2011:1), δεν περιορίζεται στην Ελλάδα. Όπως ο ίδιος επισημαίνει, «όλα τα έθνη-κράτη καλλιεργούν ψευδαισθήσεις για τη μοναδικότητα και την ιερότητα των προγόνων τους.» Για το λόγο αυτό, η Παιδαγωγική Ιστορία θα πρέπει να έχει πρώτιστο μέλημα την υπέρβαση των πιο πάνω τάσεων, έτσι ώστε να αντανακλά την αντικειμενικότητα της Επιστημονικής Ιστορίας περιορίζοντας το χάσμα ανάμεσα στην σχολική και ακαδημαϊκή Ιστορία.

Συνεπώς, η Ιστορία ως επιστήμη της κατανόησης των κοινωνικών μηχανισμών και ως κουλτούρα του χρόνου, έχει ασφαλώς και διδακτικές ευθύνες και παιδαγωγικές λειτουργίες. Το ζήτημα λοιπόν, δεν είναι Επιστημονική ή Παιδαγωγική Ιστορία, αλλά με ποιο τρόπο οι παιδαγωγικές επιστήμες στο σύνολό τους και ο ειδικότερος κλάδος της Διδακτικής της Ιστορίας, θα οργανώσουν τη μετάβαση από το σπουδαστήριο της επιστημονικής Ιστορίας στη σχολική τάξη; Διότι, όπως επισημαίνει ο Βερέμης (2011), η Ιστορία δεν είναι ακριβής επιστήμη σαν τη Βιολογία ή την Φυσική. Οι ιστορικοί, αναλώνουν μεγάλο μέρος του βίου τους μελετώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές της Ιστορίας επιχειρώντας διαδοχικές προσεγγίσεις της αλήθειας κάθε θέματος.

Ο Yves Chevallard, ειδικός στη διδακτική των μαθηματικών, εισήγαγε γύρω στο 1980 την έννοια της *διδακτικής μετατόπισης* όπου ανέλυσε τη μετάβαση από τα «επιστημονικά» μαθηματικά στα διδασκόμενα (εφαρμογή της διδακτικής μετατόπισης στη λεγόμενη μεταρρύθμιση των σύγχρονων μαθηματικών). Κατά τη διδακτική μετατόπιση μετασχηματίζεται ένα γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία σε διδασκόμενο αντικείμενο. Όλη αυτή η διαδικασία, το πλαίσιο των πρακτικών καθώς και των νοητικών ψυχικών διαδικασιών που συνδέονται με τον πιο πάνω μετασχηματισμό, ορίζεται ως διδακτική μετατόπιση (Κόκκινος, 1998· Μονιότ, 2000:44-45).

Βέβαια, τα Μαθηματικά συνιστούν ένα σαφώς καθορισμένο διανοητικό επίπεδο επιτρέποντας την ομαλή (αβίαστη) διδακτική μετατόπιση. Η διδακτική μετατόπιση μπορεί να εφαρμοστεί το ίδιο αποτελεσματικά και στις άλλες επιστήμες και συγκεκριμένα στην Ιστορία; Ο Μονιότ (2000:48) επισημαίνει ότι η διδακτική μετατόπιση της Ιστορίας είναι πολύπλοκη διαδικασία: «Η επιστημονική ιστορία διαμορφώνεται ως τέτοια μέσα από τις διανοητικές απαιτήσεις που αναδύονται στο κέντρο της επιστημονικής κοινότητας, ενώ ο μετασχηματισμός της (σε διδακτικό αντικείμενο) διενεργείται σε μία μακρά περιφέρεια πολύπλοκων πολιτισμικών στρατηγικών».

Μήπως όμως η σχολική Ιστορία κατά την πιο πάνω διαδικασία του μετασχηματισμού και προσαρμογής κινδυνεύει να θεωρηθεί ως μια εκλαϊκευμένη μορφή γνώσης, συνδεδεμένη με ένα πεδίο αναφοράς; Η Καββούρα (2010:18) υποστηρίζει ότι κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, αφού ασκείται έλεγχος των μετασχηματισμών της επιστημονικής γνώσης, ο οποίος ασκείται προκειμένου να οικοδομηθεί η σχολική επιστήμη. Εξάλλου, πρώτος ο Bruner (1960) επισήμανε την αποτελεσματική διδασκαλία του σύνθετου φάσματος των ιστορικών γνώσεων σε κάθε ηλικία, δεδομένου ότι θα βρεθεί η κατάλληλη διδακτική μέθοδος κατά την οποία οι μαθησιακές πρακτικές θα μετατοπιστούν σταδιακά

από το περιεχόμενο στην κατανόηση και την ανάπτυξη αντιληπτικών και ερευνητικών δεξιοτήτων (Καραγιώργος, 2005, 2010).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσε η *διδασκτική μετατόπιση* που αφορά στην Επιστήμη της Ιστορίας να οριστεί ως *πραγματοποιήσιμη*. «Καμία επιστήμη δεν αυτοακυρώνεται όταν βγαίνει από το επιστημονικό εργαστήριο ή τον χώρο της πρωτογενούς παραγωγής της, για να μεταφερθεί στο σχολείο» (Παναγιωτόπουλος, 2011). Επιπλέον, «η σχολική ιστορία, εξαγγέλλοντας κάποιες ήδη διατυπωμένες αλήθειες, επιχειρεί, κατά πρώτο λόγο να υπογραμμίσει το κύρος της και όχι την επιστημονικότητα των γνώσεων που παρέχει: η αξία της απορρέει από την αξιοπιστία που της αποδίδεται» (Μονιότ, 2000:70).

Σε ανατροφοδοτική συνάντηση εμπειρογνομόνων για τα πρώτα συμπεράσματα των πιλοτικών ερευνών του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο Van Borties (2005:47) υπογραμμίζει ότι η ακαδημαϊκή και η σχολική Ιστορία δεν μπορούν να διαχωριστούν, αν γίνονται κατανοητές με ένα σωστό τρόπο: οι ιστορικοί επικεντρώνονται περισσότερο σε εξειδικευμένες λεπτομέρειες περιεχομένου, οι διδακτικοί περισσότερο στις συνθήκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, στις ανάγκες και πρακτικές της κοινωνίας, στις γενικεύσεις και τα λογικά σχήματα.

Πρέπει, λοιπόν, να ληφθεί σοβαρά υπόψη η πολύπλοκη φύση της επιστημονικής Ιστορίας για να διεξαχθεί η διαδικασία της διδακτικής μετατόπισης αποτελεσματικά και να αποφευχθούν οι πιο πάνω προσκρούσεις. Σύμφωνα με την Αβδελά (1998), τα νέα στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία τονίζουν την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας της μεταβίβασης της ιστορικής γνώσης στους μαθητές, τη σημαντικότητα της εμπλοκής των ίδιων των ιστορικών/ερευνητών στα θέματα αυτά και τη σημασία της διασύνδεσης της διδασκαλίας με τις επιστημονικές αρχές και μεθόδους.

Συνοψίζοντας, η Ιστορία είναι ένας κλάδος διδακτικός, ζωντανός και προσπελάσιμος όπου μπορεί να οργανωθεί σε μαθησιακό αντικείμενο, δεδομένου ότι ένα μαθησιακό αντικείμενο δεν συνίσταται απλά σε κάποια επιστημονικά δεδομένα ή σε κάποιες έτοιμες γνώσεις, αλλά (κυρίως;) στις γνωστικές και πολιτισμικές δυνατότητες που ενεργοποιεί (Αβδελά, 1998). Τη γέφυρα ανάμεσα στην επιστημονική Ιστορία και την παιδαγωγική Ιστορία θα αποτελέσει η Διδακτική της Ιστορίας.

1.3 Γιατί να διδάσκεται η Ιστορία;

Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Lee (1984: 4) για την Ιστορία η οποία καταδεικνύει την αναγκαιότητά και τη σπουδαιότητά της: «Αν η γνώση μας για τον παρόντα κόσμο

δεν είναι «στιγμιαία» γνώση, αλλά κουβαλά οπωσδήποτε κάποια στοιχειώδη σύλληψη του παρελθόντος, τότε το να είναι κάποιος ιστορικά αδαής είναι απλώς το ίδιο με το να είναι αδαής».

Ποια είναι τελικά η χρησιμότητα της Ιστορίας; «Να εξασκήσει τη μνήμη, όπως διαβεβαίωνε το παλαιό πανεπιστήμιο, πράγμα που έχει προφανώς, πλούσια πλεονεκτήματα, προκειμένου για την άσκηση ενός ελεύθερου επαγγέλματος; Να αφυπνίσει την περιέργεια και να διεγείρει τη φαντασία; Να οδηγήσει σε καλύτερο τρόπο του σκέπτεσθαι, στην απόκτηση της αίσθησης του τυγχάνοντος, του σχετικού; Να παράσχει κάποιες γνώμες χρήσιμες στο μελλοντικό πολίτη, να ασκήσει τις κριτικές του ικανότητες, να διαμορφώσει την κοινή γνώμη; Να ενδυναμώσει την εθνική ταυτότητα, να σφυρηλατήσει μια «εθνική συνείδηση;» (Thuillier&Tulard,1993:64).

Η ιστορία είναι το μέσο, με το οποίο το παρελθόν γίνεται προσιτό και αποκτά οντότητα. Αναπτύσσει τη δημιουργική φαντασία των μαθητών, γιατί η χρήση της ιστορικής φαντασίας αποτελεί προϋπόθεση, μεταξύ άλλων, για την κατανόηση και ερμηνεία της ιστορικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τη Νάκου (2000), η ιστορική εκπαίδευση είναι σημαντική, χρήσιμη και απαραίτητη για τα άτομα και την κοινωνία, εφόσον καλλιεργεί στα νεαρά άτομα την κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, διανοητικές δεξιότητες που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον τους, αλλά και σε σχέση με τους «άλλους». Οι μαθητές, ως μελλοντικοί πολίτες, θα πρέπει, να μεγαλώσουν μέσα σε ένα σταθερό επίπεδο προσαρμογής για την ομαλή τους ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία.

Πολλοί ερευνητές (Βώρος, 1987 · Κόκκινος, 1998 · White, 1993· Νάκου, 2000) έχουν επισημάνει το γεγονός ότι η Ιστορία συμβάλει στην κατανόηση από τους μαθητές του σύγχρονου κόσμου και της θέσης τους μέσα σ' αυτήν. Οι μαθητές μελετώντας το παρελθόν μπορούν να αναπτύξουν «καινούριους τρόπους θέασης του κόσμου, κάτι που με τη σειρά του θα επιτρέψει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας, θα προσδώσει μεγαλύτερη σημασία στο παρόν και θα παρέχει στους μαθητές και μαθήτριες τα εργαλεία που χρειάζονται για να εξετάζουν το μέλλον» (Chapman, Perikleous, Iakinthou & Celal, 2012:10).

Η σπουδαιότητα του μαθήματος της Ιστορίας περιγράφεται πολύ παραστατικά από τον Βώρο (1987:39): «Γιατί αν η ιστορία έχει αντικείμενο τους νεκρούς, ως μάθημα έχει στόχο τους ζωντανούς, όπως η εργασία του γιατρού στο νεκροτομείο γίνεται σε πτώματα, αλλά στόχο έχει την αυριανή θεραπεία ζωντανών ανθρώπων». Για παράδειγμα μέσω της ιστορικής μελέτης οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι ενώ η κοινωνία και οι κοινωνικές δομές αλλάζουν, υπάρχουν όρια στο τι μπορεί να αλλάξει μέσα σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή ακόμη συλλαμβάνουν το γεγονός ότι η πρόοδος στην ανθρωπότητα απαιτεί συνέχεια, διάρκεια και αλλαγή.

Σύμφωνα με το Shemilt (1980:3), η αίσθηση της ολοκληρωμένης σύλληψης του παρελθόντος, με τη κοινωνική και τη χρονική του διάσταση, από τους μαθητές, είναι η

ρίζα που θα διατηρήσει τον κορμό ζωντανό και θα δώσει τη δυνατότητα παραγωγής καρπών. Μέσω της Ιστορίας, οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν ότι ο κόσμος, με όλα τα προβλήματα και τις ατέλειές του, είναι το αποτέλεσμα των εκούσιων και των ακούσιων συνεπειών δράσης, του ιδεαλισμού και των αγαθών προθέσεων, αλλά και του κυνισμού και του προσωπικού ενδιαφέροντος των δασκάλων, των γονέων, των παππούδων και γενικότερα των προγόνων τους. Ο Burston (1972:12) επισημαίνει ότι μέσα από τη μελέτη της Ιστορίας υπάρχει η δυνατότητα της διάκρισης τι ήταν εφήμερα σημαντικό και τι διήρκησε, ποιοι σπόροι ήταν ασήμαντοι στην εποχή τους, αλλά, όταν μεγάλωσαν, επηρέασαν πολλές γενιές.

Είναι εμφανές, ότι η Ιστορία προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή τους ως μελλοντικούς δημοκρατικούς πολίτες. Η Ματθαίου (1988:37) επισημαίνει ότι μελετώντας Ιστορία οξύνεται το μυαλό και η κρίση και καλλιεργείται η διανοητική ικανότητα. Και είναι χρέος των εκπαιδευτικών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Θεοφιλίδης (1993: 239-253), να καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών τους και θα πρέπει οι μαθητές να εφοδιάζονται με δεξιότητες που είναι απαραίτητες, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται «σφαιρικά» τα γεγονότα και τις εξελίξεις και να μπορούν να δίνουν λογικές εξηγήσεις σε αυτά. Μόνο έτσι θα αποφευχθούν ο αρνητισμός, η παράλειψη και ο εθνοκεντρισμός και θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για να ζήσουμε σ' ένα καλύτερο κόσμο, σε ένα κόσμο αμοιβαίας αποδοχής, αλληλοκατανόησης και αρμονικής συνύπαρξης. Αφού, λοιπόν, η εκπαίδευση οφείλει να μάθει στα παιδιά να σκέφτονται κριτικά, θετική παρενέργεια αυτής της διαδικασίας είναι η προσπάθεια των παιδιών να ψάξουν και να μελετήσουν την Ιστορία του τόπου, της πατρίδας τους και εκτενέστερα του πλανήτη τους.

Σε κάποιες χώρες του δυτικού κόσμου όπως για παράδειγμα στην Αγγλία, το μάθημα της ιστορίας είναι επιλεγόμενο και όχι υποχρεωτικό. Αυτό λογικά οδηγεί στον προβληματισμό για την εγκατάλειψη του πεδίου της σχολικής Ιστορίας. Μια τέτοια περίπτωση όμως θα σήμαινε ότι:

α) Δεν αναγνωρίζουμε στη σχολική Ιστορία, τις αξίες και τους σκοπούς της σύγχρονης επιστήμης, ιδιαίτερα τον κριτικό και χειραφετητικό της ρόλο.

β) Συνηγορούμε στην οικοδόμηση μιας γνώσης υποτελούς σε ιδεολογικές σκοπιμότητες ή εγκλωβισμένης σε ποικίλες αδράνειες, φαινόμενο που δε σπανίζει, δυστυχώς, αλλά και δε συμβάλλει στη διάπλαση του είδους των συνειδήσεων που αρμόζουν σε μελλοντικούς, πολλαπλά ενημερωμένους, ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες (Γατσωτής & Αθανασιάδης στο Κόκκινος και Νάκου, 2006).

γ) Οι μαθητές και οι μαθήτριες δε θα είναι ποτέ σε θέση να κατανοήσουν τον κόσμο (ειδικά τον πολύπλοκο σύγχρονο κόσμο όπου απομακρυσμένα μέρη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε καθημερινή βάση) αν δεν τους δοθεί η ευκαιρία να μελετήσουν το παρελθόν πέρα από το στενά τοπικό παρελθόν το οποίο ούτως ή άλλως δεν μπορεί να υπάρξει και να έχει νόημα από μόνο του (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2011).

Οι Hill & Kerber (στο Cohen and Manion, 1994:72) κατηγοριοποίησαν τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την ιστορική μελέτη και έρευνα ως εξής:

1. Δίνεται η δυνατότητα αναζήτησης στο παρελθόν προτάσεις για την αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων.
2. Φωτίζονται τάσεις του παρόντος και του μέλλοντος.
3. Επισημαίνονται και αναλύονται τα αποτελέσματα των ποικίλων αλληλεπιδράσεων που συναντώνται σε όλες τις κουλτούρες.
4. Δίνεται η δυνατότητα επανεκτίμησης των δεδομένων σε σχέση με επιλεγμένες υποθέσεις, θεωρίες και γενικεύσεις, που διατυπώνονται σήμερα σχετικά με το παρελθόν.

Αδιαμφισβήτητα το σχολείο ως οργανωμένος θεσμός σκοπεύει στην πνευματική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και την ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Η παιδαγωγική αξία της Ιστορίας είναι εμφανής και η αποτελεσματική διδακτική της ακόμα πιο αναγκαία. Διότι μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας «ο μαθητής πρέπει να εφοδιαστεί με την απαραίτητη πνευματική διαύγεια, αυτονομία και υπευθυνότητα για το δημόσιο παιχνίδι της χρήσης του παρελθόντος - ένα παιχνίδι που υφίσταται και διαμορφώνεται ταυτόχρονα.» (Μονιότ,2000:244).

Το παρελθόν είναι παρελθόν και δεν μπορεί κανείς να επέμβει και να το αλλάξει. Όμως η μελέτη του πρέπει να απευθύνεται κατεξοχήν στους μαθητές, τους μελλοντικούς πολίτες. Σύμφωνα με το Lee (2011), διδάσκοντας τους μαθητές πώς να μελετούν το παρελθόν και πώς να σκέφτονται ιστορικά, τους βοηθά να δίνουν νόημα στο παρόν, να αναστοχάζονται το μέλλον και να αλλάξουν την αντίληψη τους για τον κόσμο με ποικίλους τρόπους. «Αν οι μαθητές και μαθήτριες μας μάθουν να προσεγγίζουν το παρελθόν με ιστορικό τρόπο, θα έχουν τη δυνατότητα, όχι απλά να εγκαταλείψουν ή να προσκολληθούν σε πεποιθήσεις, παραδόσεις και κοινωνικές ή πολιτικές συμπάθειες, αλλά και να τις εξετάσουν υπό διαφορετικό πρίσμα» (Lee, 2011:155).

1.4 Σκοπός και στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας

Τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αναγκαίο να διατυπωθούν συνοπτικά και περιεκτικά ο σκοπός και οι στόχοι για κάθε μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η στοχοθεσία του μαθήματος συμβάλει στη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών, αφού μέσω αυτής θα αποκτηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο θα βασιστούν για να οργανωθούν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Η Αβδελά (1998:75) επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να έχει η κρατική παρέμβαση στο σχολικό πρόγραμμα και στο σχολικό αντικείμενο. Μάλιστα, σε κάποια κράτη οι εκπαιδευτικές αρχές έχουν τον πρώτο λόγο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων της Ιστορίας, γεγονός το οποίο χρήζει προβληματισμό για το αν και σε ποιο βαθμό η σχολική Ιστορία, πρέπει να εξυπηρετεί πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες. Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει το ενδεχόμενο διαμεσολάβησης πολιτικών συμφερόντων κατά τη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος της Ιστορίας. Για παράδειγμα, η Ahonen (2001) έχει επισημαίνει τη διαμεσολάβηση των πολιτικών συμφερόντων στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης μέσω του σχολικού μηχανισμού, μελετώντας τα παραδείγματα της Εσθονίας και της πρώην Ανατολικής Γερμανίας μετά την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος.

Παλαιότερα το μάθημα της Ιστορίας χαρακτηριζόταν από ηθικολογία και διδακτισμό στηριγμένα σ' ένα λόγο κανονιστικό, που πολλές φορές είχε την «μορφή προστακτικών» (Κούλουρη, 1987:10). Ήταν ένα μέσο για «ηθοποίηση» των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο αυτό οι μαθητές διαμόρφωναν ψευδή ιστορική συνείδηση (Καραγιώργος, 2005, 2010). Γιατί ιστορική συνείδηση σημαίνει «να ζει κανείς με πλήρη επίγνωση του τι είναι, που περιλαμβάνει και αντιθέσεις και συγκρούσεις, να νιώθει τη διαφορά από το παρελθόν και να τη βιώνει όχι τραυματικά» (Ματθαίου, 1987:38).

Ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας έχουν επαναπροσδιορισθεί πρόσφατα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Ως γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας αναφέρεται ότι είναι «είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης επιδιώκεται η συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το ιστορικό παρελθόν και για τη διάσωση της ιστορικής μνήμης, με στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Μέσα από την παροχή ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αναπτύσσεται η ιστορική ύλη στο χρόνο και στο χώρο (με τη βοήθεια της γεωγραφίας), με έμφαση στο ουσιώδες μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων.» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2010: 160).

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας είναι οργανωμένο και δομημένο σύμφωνα με τις βασικές αρχές του «Αναλυτικού Προγράμματος για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010: 161) και εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν:

1. Ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων (σημαντικότερες περιόδους της ιστορίας της Κύπρου, της Ελλάδας και του ευρύτερου ελληνικού κόσμου, καθώς και της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας ιστορίας).
2. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών, που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο δημοκρατικό πολίτη (καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών και να προάγουν θεμελιώδεις αξίες, όπως η δημοκρατία και η ελευθερία).

3. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αι. (δεξιότητες που σχετίζονται με την ιστορική γνώση σε συνδυασμό με την κριτική και δημιουργική σκέψη, που να επιτρέπουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, μέσα από αφηγηματικές παρεμβάσεις και εργασίες, στη διεξαγωγή του μαθήματος).

Είναι εμφανές, ότι το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας έχει αναπροσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές και πολιτικές απαιτήσεις.

Οι επιμέρους επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος της Ιστορίας είναι:

- η προοδευτική απόκτηση βασικών γνώσεων για τις σημαντικότερες περιόδους της Ιστορίας της Κύπρου και του ελληνικού κόσμου και, στη συνέχεια, και των κατά περιόδους συνοίκων θρησκευτικών και εθνικών ομάδων της νήσου.
- η απροκατάληπτη προσέγγιση των σημαντικότερων γεγονότων και φαινομένων που επηρέασαν με ποικίλους τρόπους την ιστορική εξέλιξη της Κύπρου, του ευρύτερου Ελληνισμού και άλλων λαών της ανατολικής Μεσογείου και της Ευρώπης·
- η εκτίμηση της ιστορικής εξέλιξης και ιδιαίτερα των πολιτιστικών επιτευγμάτων διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, με σεβασμό στις θρησκευτικές και πολιτιστικές τους ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες·
- η κατανόηση των μεγάλων ιστορικών αλλαγών που σημειώθηκαν (και σημειώνονται) στη συλλογική ζωή των ανθρώπων στο χρόνο και στο χώρο, των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και των παραγόντων που συντέλεσαν (και συντελούν), με αλληλουχία αιτίων και αποτελεσμάτων, άλλοτε στην επιτάχυνση και άλλοτε στην επιβράδυνση των ιστορικών εξελίξεων σε γεωγραφικά τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο.

Μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οι μαθητές/τριες θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξουν τις εξής δεξιότητες:

- Να διαχωρίζουν το μύθο και το θρύλο από το ιστορικό γεγονός, κατανοώντας, ωστόσο, την αλληλεξάρτησή τους.
- Να αντιλαμβάνονται τις «συνέχειες» και συγκλίσεις, αλλά και τις μεγάλες αλλαγές και τις αποκλίσεις που παρατηρούνται στην ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, ιδιαίτερα σε εκτεταμένες χρονικά περιόδους.
- Να διακρίνουν τα βασικότερα είδη των ιστορικών πηγών και τη σχετική (ανάλογα με τις εποχές και τις συνθήκες) σημασία τους.
- Να εξοικειωθούν σταδιακά με τις σημαντικότερες ιστορικές έννοιες και τη στοιχειώδη ιστοριογραφική ορολογία.
- Να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες ιστορικών γεγονότων και φαινομένων.
- Να εκθέτουν την ιστορική τους γνώση μέσω κυρίως της ιστορικής αφήγησης (προφορικής και γραπτής).

- Να χρησιμοποιούν παραγωγικά τη σύγχρονη τεχνολογία στη μελέτη και την προβολή του ιστορικού παρελθόντος.
- Να αξιοποιούν ή ακόμα και να αξιολογούν κριτικά τις ποικίλες μορφές της μη συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης (μουσεία, ειδικά τηλεοπτικά προγράμματα, εκλαϊκευτικές εκδόσεις κ.λπ.).
- Να αντιλαμβάνονται την ιστορική σημασία των διαφόρων μνημείων, παλαιότερων και νεότερων, αλλά και των ποικίλων άλλων ιστορικών πηγών (εγγράφων, καλλιτεχνικών έργων, παλαίτυπων κ.λπ.) και να επιδεικνύουν σεβασμό στη διάσωσή τους.
- Να διασυνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα μαθήματα, ιδιαίτερα τα περισσότερο «συγγενικά» [γεωγραφία - περιβαλλοντική εκπαίδευση (γνωρίζω τον κόσμο μου), φιλολογία-λογοτεχνία, θρησκευτική αγωγή, τέχνη, αγωγή του πολίτη κ.ά.] (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2010: 161-162).

Πέρα από την κατανόηση των εννοιών και την απόκτηση δεξιοτήτων ως προς την ιστορική διερεύνηση, επιδιώκεται η ανάπτυξη ορισμένων *στάσεων* από τους μαθητές που αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο της επιστήμης της Ιστορίας, όπως π.χ. να:

- επιδεικνύουν σεβασμό προς τα τεκμήρια και είναι σε θέση να κατασκευάζουν αμερόληπτες ιστορικές αναφορές·
- εκτιμούν τους καλά τεκμηριωμένους ιστορικούς ισχυρισμούς και καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να τους επιτυγχάνουν·
- αποδέχονται την ύπαρξη ποικίλων απόψεων και στάσεων, και υιοθετούν μια πολυπρισματική προσέγγιση ως προς την ερμηνεία των γεγονότων·
- επιδεικνύουν σεβασμό προς το παρελθόν, τους ανθρώπους του και τα επιτεύγματά τους·
- αναγνωρίζουν την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε εμάς και το παρελθόν, αλλά και ανάμεσα σε εμάς και τους ανθρώπους του παρελθόντος· και αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν όρια σχετικά με τη γνώση που μπορούμε να έχουμε για το παρελθόν·
- στέκονται κριτικά απέναντι στις διάφορες περιπτώσεις κακής χρήσης της Ιστορίας, είτε αυτές οφείλονται στην απόρριψη συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων, στη διαστρέβλωση, την παράλειψη και την άγνοια· είτε αυτές προέρχονται από το σφετερισμό του παρελθόντος για ιδεολογικούς σκοπούς (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2012: 17).

Παράλληλα, το Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών προσδιορίζει τους επιμέρους σκοπούς και διδακτικούς στόχους ανά τάξη και αναφέρεται στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Προτείνει μέσα και τεχνικές και αναγνωρίζει την αξιολόγηση ως βασικό στοιχείο της διδασκαλίας αναφέροντας τρόπους εφαρμογής της. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρατηρείται μετατόπιση στη μορφή της διδασκαλίας της Ιστορίας από την παραδοσιακή σε πιο ενεργητική όπως στη μαθητοκεντρική και διερευνητική διδασκαλία. «Δίνουμε έμφαση στην ικανοποίηση της ανάγκης του κάθε παιδιού για ενεργό συμμετοχή σε οργανωμένα, ευχάριστα μαθήματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του και προάγουν την ιστορική σκέψη, δίνοντας

παράλληλα τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να εμπλακεί στη διαδικασία του αναστοχασμού και της κριτικής τοποθέτησης απέναντι στα όσα έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος. Είναι για το λόγο αυτό, που το μαθησιακό περιβάλλον συνδιοργανώνεται με την ενεργό εμπλοκή των παιδιών» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012: 20).

Η στόχευση των εκπαιδευτικών για την κατάκτηση των πιο πάνω στόχων από τους μαθητές συντελεί στην έμπρακτη ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος της Ιστορίας.

1.5 Ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης - εννοιολογικοί προσδιορισμοί.

1.5.1. Ιστορική Σκέψη

Για την αποσαφήνιση και κατανόηση του όρου «ιστορική σκέψη» θα ακολουθήσει εξέταση του τρόπου με τον οποίο σχηματίζεται, της δομής την οποία συγκροτεί, του ρόλου που έχει στη ζωή του ανθρώπου, της λειτουργίας την οποία εκπληρώνει και τέλος του τρόπου με τον οποίο καλλιεργείται.

«Σκέπτομαι ιστορικά», κατά το Moniot (2002: 68), σημαίνει μαθαίνω να εξατομικεύω, αλλά και να γενικεύω κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ιστορικές πηγές που διαθέτω και τα ερωτήματα που τους απευθύνω. Η ιστορική σκέψη, έχει χαρακτηριστεί από τον Virta (2003) ως μια «εξαιρετικά πολύπλοκη έννοια», η οποία, συνδέεται με την ιστορική κουλτούρα ή την ιστορική νοοτροπία (Le Goff 1998, σ. 180) της κοινωνίας και κατ' επέκταση με την ιστορική κουλτούρα του κάθε ατόμου. Η κουλτούρα, η αποθήκη αυτή των συμβολισμών, είναι κάτι παραπάνω από ένα απλό «περιεχόμενο» της εκπαίδευσης. Κουλτούρα είναι η εσωτερικευμένη καθημερινή πρακτική ενός συνόλου συμβολικών νοημάτων μέσα σε διαρκώς ανανεούμενες καταστάσεις και ανάγκες. Αυτό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές είναι να «παίζουν» με αυτήν, να τη μεταπλάθουν όσο γίνεται με την προσωπική τους νοηματοδότηση, και όχι να αποστηθίζουν βασικούς τόπους της μέσα σε συμβατικές και προβλέψιμες συνθήκες (Moniot, 2002: 68).

Έτσι οι μαθητές, με αυτού του είδους τη σκέψη θα μπορέσουν να κατανοήσουν ένα ιστορικό κείμενο, θα μπορέσουν να προσεγγίσουν τον κόσμο του παρελθόντος, να αντιληφθούν τα νοήματα, τις αξίες και τη διαφορετικότητά του, να κατανοήσουν και να σεβαστούν διαφορές με άλλες κοινωνίες ή κοινωνικές ομάδες και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες για να αναγνωρίσουν το κοινωνικό γίνεσθαι και να οικειοποιηθούν αξίες του σύγχρονου κόσμου. Σε τέτοιες μαθησιακές διαδικασίες μετατρέπεται η πληροφορία σε γνώση, χτίζεται η κριτική απόσταση και θεμελιώνεται η ιστορική σκέψη.

Η Νάκου (2000: 18, 20, 40) διερευνώντας την ιστορική σκέψη και γνώση, σύμφωνα με «παραδοσιακές», «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» προσεγγίσεις της ιστορίας, καταλήγει στα ακόλουθα: η ιστορική σκέψη είναι μια σύνθετη διανοητική ενέργεια που μεταβάλλεται σύμφωνα με το μεταλλασσόμενο ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο και συμμετέχει καθοριστικά σε όλο το φάσμα της ιστορικής διαδικασίας: στη διάπλαση της ιστορικής γνώσης, στην ιστορική ερώτηση και ερμηνεία, στην ιστορική μέθοδο και έρευνα, στην άρθρωση ιστορικού λόγου και στην πλατιά παιδευτική λειτουργία της ιστορίας. Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών οδήγησε στον προσδιορισμό της ιστορικής σκέψης σύμφωνα με τον οποίο αυτή συνδέεται: α) με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» (ιστορική γνώση): το «πραγματικό» παρελθόν, τα κάθε λογής τεκμήρια του παρελθόντος, τον ιστορικό (τον ιστορικά σκεπτόμενο άνθρωπο), το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν και β) με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες: τη χρήση καταλοίπων

ως πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών με τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Οι «πραγματικότητες» και οι διαδικασίες αυτές ενυπάρχουν σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης, όμως, η εννοιολογική σύλληψή τους εξαρτάται κάθε φορά από το ειδικό θεωρητικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική σκέψη πραγματώνεται.

Είναι εμφανές, ότι η ιστορική σκέψη συνδέεται με την κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων σε συνάρτηση με τις συνθήκες παραγωγής τους. Σε αυτές τις συνθήκες περιλαμβάνονται και κάποια «εξωτερικά» στοιχεία όπως οι έννοιες του χρόνου και του χώρου, επειδή συνδέονται με την πραγματικότητα και την ιστορικότητα, με το παρόν και το παρελθόν. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από την επισήμανση του Γιαννόπουλου (1988: 40-67), ο οποίος διακρίνει τα ακόλουθα βασικά στοιχεία θεωρίας της Ιστορίας που διαμορφώνουν την ιστορική σκέψη: (1) αναγνώριση του πεδίου της Ιστορίας, (2) διασταύρωση των ιστορικών χρόνων του μακρού χρόνου –μακρά διάρκεια – των δομών, του μέσου χρόνου των συγκυριών και του σύντομου χρόνου των γεγονότων και (3) ιστορική ανάλυση.

Αναλυτικότερα, για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ο Moniot (στο Κόκκινος, 1998:318-319) θεωρεί ότι η σχολική ιστορία πρέπει να επιτελεί τις ακόλουθες λειτουργίες: α) τη διαμόρφωση και τη δυναμική μετάβαση της συλλογικής μνήμης σε κριτική αντιπαράθεση με τις εκδοχές του επίσημου ιστορικού λόγου, τις ερμηνείες που παράγει η ιστοριογραφία, τα ΜΜΕ, η προφορική ιστορία σύμφωνα με τους προβληματισμούς του παρόντος, β) να διαμορφώνει κριτικό πνεύμα με τη σύγκριση πολιτισμών, εποχών, στάσεων, αλλά και με τη συνειδητοποίηση της σχετικότητας των αξιολογικών κρίσεων, το σεβασμό και την ανοχή του διαφορετικού, γ) τον εθισμό των μαθητών στην ορθολογική προσέγγιση φαινομένων με την υπέρβαση ανελαστικών ερμηνευτικών σχημάτων και δ) τη δημιουργία προϋποθέσεων για τη συγκρότηση ενεργού δημοκρατικής πολιτικής συνείδησης των μαθητών.

«Η διαδικασία της ιστορικής σκέψης έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- τη ρητορική, που αποκαλύπτεται με την άρθρωση του ιστορικού λόγου·
- την εγκυρότητα, εφόσον είναι αντικείμενο κοινωνικού ελέγχου και κοινωνικής αξιολόγησης·
- την ιστορική γνώση, εφόσον βασίζεται σε προϋπάρχουσα ιστορική γνώση κατά τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων στην αρχή μιας ιστορικής έρευνας, κατά την επεξεργασία και την ερμηνεία των καταλοίπων ως πηγών και κατά τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων·
- την ιστορική «ανάγνωση», στο βαθμό που εξαρτάται από την ικανότητα του ιστορικού να «αναγνώσει» ένα κατάλοιπο. Η «ανάγνωση» ενός καταλοίπου (οποιασδήποτε μορφής), σε σχέση με την ιστορική σημασία του, απαιτεί ανεπτυγμένες και σύνθετες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες, γιατί συνδέεται στενά με όλη τη σύνθετη διαδικασία της ερμηνείας, η οποία προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, γνώση, κριτική ικανότητα, φαντασία και ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση» (Νάκου, 2000: 48).

Βέβαια, η κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης, κατά τον Moniot (2002) θέτει προϋποθέσεις οι οποίες αφορούν: α) στη μεγαλύτερη δυνατή ευρύτητα του φάσματος των ιστορικών περιόδων, των πολιτισμών και των εθνικών ιστοριών οι οποίες διδάσκονται, β) στη συστηματική μελέτη με ποικιλία ιστορικών πηγών, μεθόδων, και εννοιών αιτιότητας, γ) στο εύρος της διδασκόμενης ύλης ως προς το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, δ) στη γνώση του νοητικού επιπέδου των μαθητών, και ε) στην παροχή δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές με την απλοποίηση των μεθοδολογικών και εννοιολογικών εργαλείων της ιστορικής μεθόδου. Εκτός όμως από τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθοριστικό ρόλο έχει και η διδακτική μέθοδος η οποία εφαρμόζεται. Κατά τον Μαρκιανό (1988), η ιστορική σκέψη αναπτύσσεται όταν μεταδίδεται στους μαθητές η μέθοδος που συνίσταται στην απακρίβωση και διασύνδεση των ιστορικών πληροφοριών κατά την αιτιώδη συνάφειά τους, στο σχηματισμό μιας υπόθεσης που επιβεβαιώνεται ή αναμορφώνεται από τα δεδομένα της εμπειρίας και στη μετάβαση από το ειδικό και συγκεκριμένο στο γενικό και αφηρημένο και η οποία αποτελεί το μόνο τρόπο γνώσης όχι μόνο της ιστορικής, αλλά και της σημερινής πραγματικότητας.

Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης εστιάζεται στην έρευνα, στη μελέτη και στην κατανόηση των διαθέσιμων ιστορικών πηγών κι ακολούθως στην προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισής τους, σε αναφορά με πλαίσια ιστορικών συμφραζομένων (Καραγιώργος, 2005). «Η θύμηση ενός γεγονότος δε βοηθάει σε τίποτε, ούτε καν στο να αποφύγουμε να το επαναλάβουμε, εφόσον δεν το εξηγήσουμε. Χρειάζεται να κατανοήσουμε πώς και γιατί έγιναν τα πράγματα» (Αβδελά, 1998: 106).

«Οι Dickinson και Lee, όπως και οι Booth και Smith, θεωρούν ότι η διανοητική ωριμότητα και η δεξιότητα έκφρασης ώριμων ιστορικών συλλογισμών δε συνδέονται μόνο με την ηλικία, αλλά πρωτίστως με το χαρακτήρα της εκπαίδευσής τους· επίσης, εξελίσσονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τη γενική διανοητική ωριμότητα των παιδιών και εξαρτώνται άμεσα και από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες» (Νάκου, 2000: 75). Θεωρώντας ο Moniot (2002) ότι ο μαθητής είναι φορέας αξιολογικών σχημάτων, υποστηρίζει την ενεργητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης για την αποδόμηση των προϋπαρχόντων σχημάτων και την οικειοποίηση της εκάστοτε επιστημονικά αποδεκτής, άρα σχετικής ιστορικής αλήθειας. Είναι επιτακτική ανάγκη της μετατόπισης της παραδοσιακής διδασκαλίας της ιστορίας σε ενεργητικές και βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις. «Θεωρείται πια δεδομένο ότι η δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν συνδέεται, εκτός των άλλων, και με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευσή τους, εξαιτίας της οποίας δε διαθέτουν γνώση ή εμπειρία της ιστορικής μεθόδου, αλλά και δεν έχουν ασκηθεί στη χρήση των καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών και στην ερμηνεία τους ως ιστορικών τεκμηρίων για τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων, υποθέσεων ή συμπερασμάτων» (Νάκου, 2000: 146-7).

Είναι πια αποδεδειγμένο ότι η παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση των παιδιών έχει αρνητικές επιδράσεις στην ιστορική τους σκέψη, αφού αντί να την καλλιεργεί τη συρρικνώνει.

Σύμφωνα με τη Νάκου (2000:210), «η παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας επηρεάζει την ιστορική σκέψη και γνώση τους, καθώς από τη μια περιορίζει την ιστορική γνώση τους στην απλή συσσώρευση ιστορικών στοιχείων και, από την άλλη, συρρικνώνει την ιστορική σκέψη τους στο απλοϊκό επίπεδο της αναπαραγωγής των στοιχείων αυτών. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα παιδιά Ιστορία μέχρι σήμερα φαίνεται ότι έχει καλλιεργήσει το περιεχόμενο της σκέψης τους περισσότερο με ιστορικά ιδεολογήματα, παρά με κριτική ουσιαστική γνώση. Από την άλλη, μη δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν τη σκέψη τους ως προς την ιστορική μεθοδολογία και τα ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης, ελαχιστοποιήθηκαν οι όποιες θετικές επιδράσεις στο περιεχόμενο των συλλογισμών τους».

Ο Σκούρος (1997:55-84) μελετώντας τις ψυχολογικές θεωρίες νοητικής ανάπτυξης που σχετίζονται με τους βασικούς τομείς της ιστορικής σκέψης και τα αποτελέσματα ερευνών για τα επίπεδα ιστορικής σκέψης των μαθητών, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- Οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας μπορούν να σκεφτούν λογικά και με διάφορους τρόπους δεδομένου ότι δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και εφαρμόζονται αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας (Peel, 1960· Bruner, 1960· Isaacs, 1948· Nichol, 1984· Doise, 1985· Mugny & Carugati, 1989 στο Σκούρος, 1997: 82).
- Η ικανότητα των μαθητών να διατυπώνουν επιχειρήματα και υποθέσεις, να ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα, να αιτιολογούν ενέργειες ιστορικών προσώπων και γενικά να καταλήγουν σε συμπεράσματα χρησιμοποιώντας ιστορικές πηγές μπορεί να προαχθεί με την εφαρμογή των πιο κάτω διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων:
 1. Διερεύνηση και λύση ανοικτών προβλημάτων με τη χρήση ιστορικών πηγών (Dickinson & Lee, 1978· Shemilt, 1980· Shawyer, Booth & Brown, 1988· Wright, 1984· Davis, 1986· Hodgkinson, 1986· Booth, 1987).
 2. Ελεύθερη συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές χωρίς τη συνεχή επέμβαση του δασκάλου (Booth, 1987, Marbeau, 1988).
 3. Υπόδυση ρόλων (Booth, 1987).
 4. Διερευνητική εργασία σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους με πραγματικά κατάλοιπα του παρελθόντος (Hodgkinson, 1986, Booth, 1987).

Συνεπώς, για να καλλιεργηθεί η ιστορική σκέψη στα παιδιά αυτής της ηλικίας πρέπει να μάθουν πώς να παρατηρούν, να συγκρίνουν και να συσχετίζουν στοιχεία, πώς να διακρίνουν και να εκτιμούν διαφορετικές οπτικές, πώς να διατυπώνουν επιχειρήματα και συμπεράσματα, πώς να αμφισβητούν τεκμηριωμένα, πώς να τοποθετούν πρόσωπα και γεγονότα στο χρόνο, πώς να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν ιστορικές έννοιες, πώς να συνθέτουν απαντήσεις. Ο Κόκκινος (1998: 302) αναφέρει πορίσματα σχετικών ερευνών όπου επισημαίνεται ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών συγκροτείται ευκολότερα, όταν οι μαθητές εθίζονται περισσότερο στην εξήγηση και όχι τόσο στην περιγραφή των ιστορικών γεγονότων. Βέβαια η εξήγηση των ιστορικών γεγονότων δε μπορεί να γίνει αποδεκτή ως ιστορική, όταν είναι εκφρασμένη με ακατάλληλο λεξιλόγιο. Η επαρκής γνώση-χρήση ιστορικών όρων για την έκφραση μιας σκέψης είναι στοιχείο που αποκαλύπτει το εννοιολογικό σύστημα στο οποίο η σκέψη έχει βασιστεί. «Σκέφτομαι ιστορικά» σημαίνει ότι

σκέφτομαι με ιστορικούς όρους, ότι κάνω μια συνειδητοποιημένη, αξιολογημένη και ακριβή χρήση των όρων της Ιστορίας, στην προσπάθειά μου να προσεγγίσω και να ερμηνεύσω το παρελθόν (Σκούρος, 1997:196-197).

Ο Shemilt (1987: 44) καταδεικνύει τη σημαντικότητα της εύστοχης διατύπωσης υποθέσεων και ερωτημάτων αναφέροντας ότι η ιστορική γνώση εξαρτάται τόσο από τις ερωτήσεις που έχουν τεθεί, από τις πληροφορίες που έχουν χρησιμοποιηθεί και η εγκυρότητά της γνώσης αυτής εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη διαδικασία της διατύπωσης υποθέσεων και της υποβολής ερωτήσεων στο τεκμήριο-μαρτυρία, καθώς και από τα συμπεράσματα που γίνονται αποδεκτά ως λογικά και αξιόπιστα.

Συνοψίζοντας, η ιστορική σκέψη αναπτύσσεται με την κατανόηση διάφορων ιστορικών εννοιών οι οποίες εντάσσονται σε συγκεκριμένο ιστορικό περιεχόμενο, με τη χρήση και αξιοποίηση ιστορικών τεκμηρίων, με την ανάλυση της αιτιότητας και των συνεπειών καθώς και με την κατανόηση της κοινωνικής διάστασης και προοπτικής της Ιστορίας.

1.5.2. Ιστορική Συνείδηση

Με τον όρο «ιστορική συνείδηση» εννοείται η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί αιτιώδεις σχέσεις των ιστορικών γεγονότων, σχέσεις αλληλουχίας, συσχέτισης, εξέλιξης, καθώς και την ικανότητα να αξιολογεί και να διαλέγεται επιστημονικά (Αντωνιάδης, 1995:6-7). Μια διαφορετική διάσταση δίνει ο Γεωργούλης (1974:223) στον όρο «ιστορική συνείδηση» υποστηρίζοντας ότι «ο άνθρωπος είναι κληρονόμος μιας ιστορικής παράδοσης και ότι αυτός φέρει την ιστορική ευθύνη». Συνεπώς, η ιστορική συνείδηση σχετίζεται άμεσα με τη σχέση των ατόμων με την ιστορία, την ιστορική τους γνώση, κατανόηση, τα ενδιαφέροντά τους, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους.

Ο Βώρος (2001:1) ερμηνεύει τον όρο «συνείδηση» προβάλλοντας το υποκειμενικό στοιχείο που εμπεριέχεται σε αυτήν: «Με τον όρο συν - είδηση εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να δέχεται ειδήσεις από το περιβάλλον, να τις επεξεργάζεται, να συγκινείται απ' αυτές, να αποφασίζει τρόπους δράσης σε σχέση προς τις καταστάσεις που διαμορφώνονται και τον αφορούν, να δρα για τη διαμόρφωσή τους όπως αυτός νομίζει προσφορότερα γι' αυτόν».

Ο Παπανούτσος (1976:86) ορίζει την «ιστορική συνείδηση» ως την «αντίληψη ότι ο κόσμος του ανθρώπου έχει αρχίσει από χρόνους που χάνονται μέσα στους αιώνες και στο διάβα τους εξακολουθεί να πλουτίζει και να φτωχαίνει, να προκόβει και να φθίνει όσο υπάρχει ο άνθρωπος». Η ιστορική σκέψη αποτελεί τον προπομπό και απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Κατά τον Jeismann (στο Ruesen, 2001), η ιστορική συνείδηση είναι η «σύνδεση μεταξύ ερμηνείας του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και η προοπτική του μέλλοντος». Η υπάρχουσα επίγνωση, δηλαδή, ότι το παρόν προέρχεται

από το παρελθόν και ότι το μέλλον κυοφορείται στο βιούμενο παρόν. Διότι μέσα από την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις θα μπορούσαν να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. «Η συνειδητοποίηση της αλήθειας πως το παρόν είναι αποτέλεσμα της δράσης του ανθρώπου στο παρελθόν και πως από τη δράση του στο παρόν εξαρτάται η έκβαση του μέλλοντος» (Μαρκιανός, 1984:21).

Κατακτώντας την ιστορική γνώση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποτιμήσουν κριτικά το παρελθόν, να σκιαγραφήσουν το παρόν και να ιχνηλατήσουν το άμεσο και απώτερο μέλλον. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν οι μαθητές ένα γόνιμο τρόπο σκέψης δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ουσιαστική και *συνειδητή* θέαση της ανθρώπινης ζωής και δράσης σε όλες της εκφάνσεις της (Βαγιανός, 1999: 50-55).

Συνοψίζοντας, ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης συνδέεται με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών. Με τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορούν οι μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση του σύγχρονου κόσμου, ο οποίος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος και την επίγνωση ότι η σύγχρονη προσέγγιση της Ιστορίας σχετίζεται άμεσα με τη ζωή τους. Οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν το παρελθόν βιωματικά, δηλαδή με τη βουλητική και τη συναισθηματική συμμετοχή τους. Έτσι κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα από την κοινωνική, πολιτιστική θρησκευτική, πολιτισμική διάσταση και αποκτούν συνείδηση ιστορικής ευθύνης που οδηγεί στο σεβασμό των παραδόσεων και στη δημιουργία διάθεσης προώθησης των επιδιώξεων της ευρύτερης κοινότητας των εθνών. Οι μαθητές αποκτούν αίσθηση καθήκοντος και υπευθυνότητας απέναντι στη δική τους πατρίδα, αλλά και απέναντι στην παγκόσμια κοινότητα. Τέλος, οι μαθητές βρίσκονται σε μια διαρκή και γόνιμη εγρήγορση, όσον αφορά τα πολιτικά δρώμενα γύρω τους.

1.6.Ιστορική ενσυναίσθηση-αποσαφήνιση του όρου

«Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει τη δυνατότητα της άμεσης πρόσβασης στην πραγματική έννοια του παρελθόντος, χωρίς την πάλη με τον απόκρυφο, προκατειλημμένο, «κατασκευασμένο», «επινοημένο» μηχανισμό της ιστορικής γραφής» (Clark, 2004:6).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 αναπτύχθηκε ως προϋπόθεση της διδασκαλίας της Ιστορίας η ιστορική κατανόηση και εξήγηση, μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης και της δημιουργικής φαντασίας. «Η ιστορική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα διείσδυσης στη νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος και βασίζεται στη δια μέσου της φαντασίας ερμηνεία των μαρτυριών και παράλληλα στην ικανότητα να αποφεύγεται ο αναχρονισμός» (Pluckrose, 1993: 28). Έτσι, δίνεται έμφαση στην ερμηνεία ιστορικών καταστάσεων και αντιλήψεων μέσα στα συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια. Η διδακτική της Ιστορίας επικεντρώνεται στην αναζήτηση της αιτιότητας, με διαδικασίες που ευνοούν την ανάπτυξη

τόσο του κριτικού πνεύματος όσο και της *ενσυναισθητικής γνώσης*, δηλαδή την καλλιέργεια της δεξιότητας-δυνατότητας για «εννόηση» των σκέψεων και των θέσεων των άλλων.

Ο Lee (1983:19-49) αποδίδει στην ιστορική ενσυναίσθηση την έννοια μιας *διανοητικής μετατόπισης-προσαρμογής* στο χώρο και το χρόνο που συμβαίνουν τα γεγονότα προς μελέτη. Θεωρεί ότι βασική προϋπόθεση για την εξήγηση των ιστορικών φαινομένων, αποτελεί η «έξοδος» από το δικό μας τρόπο σκέψης ως ανθρώπων του 20^{ου} (σήμερα 21^{ου}) αιώνα και η προσπάθεια εξήγησης ενεργειών και σκέψεων με βάση τα δεδομένα της εποχής που μελετάμε. Ότι θεωρείται σήμερα «λογικό» και αναμενόμενο, δεν ήταν κατά την εποχή που μελετάται. Η κατανόηση των αιτιών, των πεποιθήσεων, των αισθημάτων που ωθούν το ιστορικό υποκείμενο στις συγκεκριμένες πράξεις που έχουν φτάσει σε εμάς ως ιστορικά γεγονότα, αποτελεί το πρώτο βήμα για την ερμηνεία, σε συνδυασμό πάντα με τις διαθέσιμες πηγές, οι οποίες θα λειτουργήσουν και ως έναρξη για διερεύνηση και ως αποδείξεις για την εξήγηση που θα δοθεί.

Στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος «ενσυναίσθηση» παραπέμπει «σε δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής, ώστε να προσεγγίζει με το συναίσθημα και τη φαντασία του τα βασικά εσωτερικά στοιχεία του ιστορικού υλικού που μελετά. Σημαίνει στενή ταύτιση με κάποιο άλλο πρόσωπο. «*Ενσυναισθάνεται κάποιος:*

- όταν γίνεται το ίδιο το πρόσωπο που δρα, επιτυγχάνοντας είτε τη συγχρονική ενσυναίσθηση (όταν το δρών πρόσωπο υπάρχει τώρα), είτε την ιστορική ενσυναίσθηση (όταν υπήρξε στο παρελθόν)·
- όταν οργανώνει, ως δάσκαλος, το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αφογκράζεται κατά το δυνατόν άμεσα τις φωνές των ανθρώπων (και των κοινωνιών) του παρελθόντος·
- όταν αντικαθιστά το «εγώ» με το οι «άλλοι» προσπαθώντας να εισχωρήσει στο πνεύμα τους, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα και αποτελεσματικότερα το παρελθόν» (Λεοντσίνης, 1999: 124).

Η ενσυναίσθηση (empathy)-λογική κατανόηση (rational understanding) δεν είναι μόνο ένα αναγκαίο στοιχείο για την αναδόμηση του παρελθόντος, αλλά η έννοια της ενσυναίσθησης αυτής καθαυτής προϋποθέτει ότι το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί. Στην προσπάθεια για την ιστορική κατανόηση, για την ερμηνεία του παρελθόντος, η λογική κατανόηση απαιτεί επίπονη σκέψη με βάση τις ιστορικές πηγές. Απαιτεί κριτική εξέταση των πηγών και προσπάθεια αφενός απομάκρυνσης από τα νοητικά πλαίσια του παρόντος και αφετέρου «ενσυναίσθησης». Στην απόπειρά να γνωρίσουμε τους άλλους, η δική μας εμπειρία είναι ανεπαρκής, γιατί απλώς είναι διαφορετική (Moniot, 2000:78-79). Απαιτεί από τους μαθητές να γνωρίζουν λίγη Ιστορία, αλλά να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση, προκειμένου να εξηγήσουν δράσεις ή καταστάσεις κατά το παρελθόν. Συνεπώς, προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση της ενσυναίσθησης είναι ο συνδυασμός της με άλλες δεξιότητες και φυσικά με την ιστορική γνώση, η οποία θα βασίζεται στις μαρτυρίες του παρελθόντος. Η ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται ουσιαστικά με την ανάπτυξη μιας διαλεκτικής

σχέσης ανάμεσα στην ανθρώπινη φαντασία και στην προσκτώμενη ιστορική πληροφορία (Λεοντσίνης, 1999: 130).

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Ματσαγγούρα (2000), ο οποίος προτιμά τους όρους «εμβίωση» ή «αντιμεταχώρηση» από τη χρήση του όρου «ενσυναίσθηση», αφού πρόκειται για τη μετάφραση του αγγλικού όρου «empathy». Επισημαίνει, ότι ο όρος «εμπάθεια» από τα αγγλικά «έχει αρνητικό περιεχόμενο και δε χρησιμοποιείται στα ελληνικά με την έννοια της αποστασιοποίησης από τα προσωπικά βιώματα και της απόκτησης κοινωνικο-ψυχολογικής προοπτικής» (Ματσαγγούρας, 2000: 567). Ο ίδιος, μελετώντας και καταγράφοντας τις γνωστικές δεξιότητες που συναπαρτίζουν την κριτική σκέψη και προσφέρονται για διδακτική χρήση, καταλήγει στο ότι υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες γνωστικών δεξιοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια των στρατηγικών για την οργάνωση της διαδικασίας της διδασκαλίας. Η ενσυναίσθηση (εμβίωση ή αντιμεταχώρηση) εντάσσεται στις «δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων», οι οποίες μάλιστα είναι η πεμπτούσια της κριτικής σκέψης διότι με αυτές «το άτομο αναδεικνύει τα λανθάνοντα και υπονοούμενα στοιχεία των δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια συσχετίζει μεταξύ τους, αλλά και με την προϋπάρχουσα γνώση του, για να καταλήξει τελικά στην παραγωγή νέων στοιχείων, τα οποία οδηγούν στην παραγωγή νέας γνώσης, η οποία βασίζεται μεν στα διαθέσιμα δεδομένα, αλλά τα 'υπερβαίνει'» (Ματσαγγούρας, 2000: 552).

Είτε χρησιμοποιείται ο όρος «ενσυναίσθηση», είτε «εμβίωση» ή «αντιμεταχώρηση», το σημαντικό αφορά στη σύγκλιση που διαπιστώνεται στην απόδοση της ερμηνείας του κάθε όρου και στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και συνείδησης γίνεται μία προσπάθεια αντίληψης των διαθέσεων και των προθέσεων των ιστορικών προσώπων. Η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό παράγοντα για την επίτευξη της πιο πάνω αντίληψης και για τη διαχείριση με συγκεκριμένα επιχειρήματα οποιασδήποτε ιστορικής ερμηνείας. Συγκεκριμένα, στην προσπάθεια σύλληψης των σκέψεων και των προθέσεων του δρώντος στο παρελθόν προσώπου, η ενσυναίσθηση θεωρείται προϋπόθεση για την κατανόηση στο παρόν, τις αιτίες και το ιστορικό πλαίσιο της δράσης.

Ο Lee (1984: 89) επισημαίνει ότι η σκέψη του ιστορικού καταξιώνεται ως ιστορική, αν είναι κριτική και, ταυτόχρονα, εμπλουτισμένη με ενσυναίσθηση αλλά και *φαντασία*. Η χρήση της ιστορικής φαντασίας έχει σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Τόσο ο ιστορικός ερευνητής ή ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής, προκειμένου να προσεγγίσουν ενσυναισθητικά το παρελθόν, είναι αναγκαίο «με τη φαντασία και τα μάτια του νου, να πετάξουν και να βρεθούν πάνω από τα ιστορικά γεγονότα και τα πρόσωπα, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν εμπειρία του χώρου και να παρατηρούν με άμεσο τρόπο, από πολύ κοντά και σε ένα μεγάλο εύρος της, την κίνηση και την ποικιλία της ζωής στο παρελθόν» (Λεοντσίνης, 1999: 126).

Ο Carr (1983) προβάλλει τη σημασία της ιστορικής ενσυναίσθησης, διατυπώνοντας τα παρακάτω επιχειρήματα:

- Το παρελθόν που μελετά ο ιστορικός δεν είναι νεκρό, δηλαδή χωρίς νόημα, αλλά κατά μια έννοια ζει στο παρόν. Ωστόσο, ένα γεγονός του παρελθόντος είναι νεκρό, μέχρι να καταφέρει ο ιστορικός να καταλάβει τη σκέψη που βρίσκεται πίσω απ' αυτό (Carr, 1983: 24).
- Η διαδικασία της ανάπλασης του παρελθόντος ελέγχει την επιλογή και την ερμηνεία των γεγονότων. Αυτή η ιστορική και ερμηνευτική πλαισίωση που καθιστά τα γεγονότα «ιστορικά» (Carr, 1983: 25).
- Ιστορία είναι στην πραγματικότητα μια συνεχής διαδικασία αμοιβαίας δράσης ανάμεσα στον ιστορικό και στα γεγονότα με τα οποία επιλέγει να συζητήσει (Carr, 1983: 34).

Βάση των παραπάνω, ο ιστορικός θα πρέπει να «ενσυναισθανθεί» το τι σκέπτονταν οι άνθρωποι του παρελθόντος. Στη συνέχεια θα πρέπει και οι μαθητές και ο κάθε αναγνώστης να «ενσυναισθανθούν» τη σκέψη του ιστορικού. «Μελετήστε τον ιστορικό πριν αρχίσετε τη μελέτη των γεγονότων» (Carr, 1983: 26).

Ο Λεοντσίνης (1999), υποστηρίζει τη σημασία της ιστορικής ενσυναίσθησης επισημαίνοντας ότι μέσω αυτής, το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να απαλλαχθεί από τη στείρα απομνημόνευση και τη μάθηση με τη μορφή της επιφανειακής πληροφόρησης. «Θέτοντας τη γνώση σε δοκιμασία στο δικό μας μυαλό, στη δική μας κρίση, μπορούμε να ισχυριζόμαστε ότι αυτή παίρνει μορφή οικοδόμησης και 'εφαρμογής' στον εαυτό μας, λαμβάνει χαρακτήρα επεξήγησης και ερμηνείας των συγκεκριμένων ενεργειών που αφορούν πρόσωπα και ιστορικές καταστάσεις» (Λεοντσίνης, 1999:135).

Ο Carr (1983: 26) θεωρεί ότι η διαδικασία της ιστορικής ενσυναίσθησης δεν είναι κάτι πολύ δύσκολο. Αντίθετα, ο Λεοντσίνης (1999) επισημαίνει τη δυσκολία που υπάρχει στη σύλληψη και κατανόηση των στόχων, των ιδεών και των αξιών άλλων ανθρώπων, επειδή ο καθένας διατηρεί στο νου του διαφορετικά στερεότυπα και πλέγματα. Οι μαθητές θα πρέπει να μπορέσουν να κατανοήσουν αυτά που μπορεί να αισθάνεται κάποιος, όταν σε κάποιον άλλο συμβαίνει ή προκαλείται κάτι. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ουσιαστικά ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας: «οι ιδέες και οι αντιλήψεις του καθενός δεν διατηρούνται στο νου του, αλλά με βάση αυτές αναφέρεται στις πράξεις των ανθρώπων κατά το παρελθόν, τις αναλύει και τις ερμηνεύει και φτάνει με τον τρόπο αυτό σε υψηλό επίπεδο ιστορικής κατανόησης» (Λεοντσίνης, 1999: 129).

Για τους μαθητές πιθανότατα, η διαδικασία της ιστορικής ενσυναίσθησης, επειδή λειτουργεί με κάποιες προϋποθέσεις (στοιχειώδης ιστορική γνώση, επίπονη διανοητική εργασία, εγρήγορση και προβληματισμός κ.λπ.) και σε μήκος χρόνου, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολη. Ωστόσο, οι Lee & Ashby (2001:25) τονίζουν ότι «μαθαίνω Ιστορία στο σχολείο» δε σημαίνει «γίνομαι ιστορικός» και «πρόοδος» στην εκπαιδευτική διαδικασία δε σημαίνει «όλα ή τίποτε». Η προσπάθεια του δασκάλου της Ιστορίας πρέπει να επικεντρώνεται στο να

δοθούν στους μαθητές ιδέες πιο ισχυρές και αποτελεσματικές από εκείνες που είχαν ξεκινώντας τη μάθηση και ότι η διδασκαλία μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι, ως ένα βαθμό, μια άσκηση στο να παρέχονται στους μαθητές πολλαπλές και διαφορετικές υποθέσεις και στρατηγικές, ώστε εκείνοι να προβληματίζονται και να δραστηριοποιούνται. Όσο οι μαθητές και οι μαθήτριες ακολουθούν περισσότερο ορθολογικά το διαφορετικό τρόπο σκέψης αυτών που έζησαν στο παρελθόν, τόσο υψηλότερα επίπεδα κατανόησης μπορούν να επιτύχουν.

Η ενσυναισθητική προσέγγιση της Ιστορίας, σύμφωνα με τον Prost (στο Κάββουρα, 2010: 90-91), θέτει τρία προβλήματα:

1. *Τα ηθικά όρια της κατανόησης:* Η ενσυναισθηματική κατανόηση μπορεί, έστω και υπόρρητα, να σημαίνει και συγγνώμη: «κατανοώ τη συμπεριφορά και την απόφαση κάποιου...σημαίνει τοποθετούμαι στη θέση του, ταυτίζομαι μαζί του. Κανένας φυσιολογικός άνθρωπος δε θα μπορούσε ποτέ να ταυτιστεί με το Χίτλερ, το Χίμλερ, τον Γκέμπελς....
2. *Τη μη εμπλοκή του ιστορικού:* Το καθήκον του ιστορικού για διαυγή σκέψη επιβάλλει την κατανόηση του συνόλου των μετεχόντων και των καταστάσεων που αναλύει. Η οικουμενικότητα, κατά τη διαδικασία της κατανόησης, θα του επιτρέψει να λάβει την αναγκαία απόσταση, ώστε να θεμελιωθεί η αξία της ανάλυσής του.
3. *Την εγκυρότητα της μεταφοράς:* Ο ιστορικός επιχειρεί την μεταφορά, θέτοντας τον εαυτό του στη θέση αυτών που μελετά. Η μεσολάβηση της χρονικής απόστασης καθιστά την κατανόηση αβέβαιη. Πολλές ερμηνείες, που διακρίνονται για την «εντιμότητα» και την πληρότητά τους, καταλήγουν σε παρανοήσεις και ο ιστορικός διατρέχει το σοβαρό κίνδυνο του «ψυχολογικού αναχρονισμού», σύμφωνα με την έκφραση του Febvre, να μιλά δηλαδή, για τον εαυτό του πιστεύοντας ότι μιλά για τους «άλλους».

Μελετώντας τα προβλήματα που επισήμανε ο Prost, θεωρείται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης δεν ταυτίζεται με την δικαιολόγηση των πράξεων των ιστορικών υποκειμένων, αλλά με την *αιτιολόγησή τους*, υπό την έννοια ότι κατά τη διαδικασία της ενσυναισθητικής κατανόησης αυτό που ενδιαφέρει τον ιστορικό είναι να συνδέσει τις πράξεις των ιστορικών προσώπων με τις αντιλήψεις και το σύστημα αξιών τους, ώστε με βάση τη σύνδεση αυτή να εξηγήσει τις αιτίες των ενεργειών που μελετά. Ο στόχος δεν είναι να ταυτιστεί κανείς με τις αντιλήψεις των ανθρώπων που μελετά για να μπορέσει να κατανοήσει τα ιστορικά γεγονότα, αλλά να *αναγνωρίσει τους λόγους* για τους οποίους, στα συγκεκριμένα ιστορικά συμφραζόμενα, οι πράξεις των ανθρώπων ήταν αυτές που ήταν, και όχι κάποιες άλλες.

Η μέθοδος αυτή, υποστηρίζει ο Lee (1983:19-49), δεν είναι «συναισθηματική» αλλά καθαρά λογική, διότι ο ιστορικός δεν μπορεί να ταυτιστεί ποτέ με μια αντίληψη ενός ιστορικού προσώπου, η οποία γνωρίζει ότι είναι λανθασμένη, καθώς δεν είναι αυτός ο σκοπός της ενσυναισθηματικής κατανόησης. Ακόμα και αυτά τα συναισθήματα έχουν λογική βάση, ως

πεποιθήσεις σχετικά με τα πράγματα, που βοηθούν τον άνθρωπο να ξεχωρίσει αντίθετες μεταξύ τους έννοιες όπως το φόβο από την ελπίδα, τη ζήλια από το θυμό κλπ. Επιπλέον, προκειμένου να κατανοήσει κανείς το σύστημα πεποιθήσεων ανθρώπων παλαιότερων εποχών μέσω της ενσυναίσθησης, είναι απαραίτητο να στηριχθεί σε μια λογική συνέχειας και αιτιότητας, που θα προσφέρουν οι αποδείξεις που παρέχουν οι ιστορικές πηγές, όπως και στην αποδοχή ορισμένων μεταβλητών, τις οποίες εξ αρχής θα δεχθεί σαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίχθηκαν τα γεγονότα και αναπτύσσεται η ερμηνεία τους.

Ο Makkreel (2000) διαφωνώντας ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας τρόπος διαισθητικής κατανόησης, την χαρακτηρίζει ως ένα τρόπο προσομοίωσης με τη βοήθεια της φαντασίας. «Η προσομοίωση μου επιτρέπει να ταυτιστώ με άλλους, όταν προσποιούμαι ότι βρίσκομαι στη θέση τους. Δεν ταυτίζομαι μόνο επειδή αισθάνομαι το ίδιο με αυτούς (ενσυναίσθηση), αλλά παράλληλα προβλέπω τη συμπεριφορά τους, με το να φαντάζομαι τι θα έκανα, αν ήμουν στη θέση τους (προσομοίωση). Η ενσυναίσθηση με τον τρόπο αυτό αποκτά μια πιο πειραματική μορφή. Η προσομοίωση δεν είναι πια ένα συναίσθημα ή μια μυστηριώδης διαίσθηση, αλλά επιτρέπει να προβάλλω τον εαυτό μου σε μια σειρά από υποθετικές καταστάσεις, δοκιμάζοντας την καταλληλότερη συμπεριφορά. Κι ενώ η ενσυναίσθηση θεωρείται κάτι, με το οποίο ενδεχομένως γεννιόμαστε ή δε γεννιόμαστε, η προσομοίωση είναι περισσότερο μια τεχνική που μπορεί να τη μάθω και να την καλλιεργώ» (Makkreel, 2000: 181).

Η εννοιολόγηση της ιστορικής ενσυναίσθησης δίνει έμφαση στη διαφορά μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, με την οποία κατανοούμε ανθρώπους και καταστάσεις του παρόντος και της ιστορικής ενσυναίσθησης, η οποία αναγνωρίζει ότι η ταύτιση με συνθήκες χρειάζεται να πιστοποιηθεί από μια χρονική διαμεσολάβηση (VanSledright, 2001: 54-55). Οι Lee & Ashby (2001: 23) διασαφηνίζοντας τη διαδικασία της ιστορικής διαμεσολάβησης, θεωρούν ότι αυτή προϋποθέτει ότι οι δάσκαλοι κατανοούν τους ιστορικούς, οι μαθητές τους δασκάλους κ.λπ. «αν έπρεπε να απορρίψουμε την ενσυναίσθηση επειδή οι στόχοι της είναι απραγματοποίητοι, τότε θα έπρεπε επίσης να εγκαταλείψουμε και την Ιστορία, μια και θα αποτυγχάναμε να εξηγήσουμε πώς και γιατί έγιναν τα πράγματα στο παρελθόν».

Ο Stueber (2000) αναλύει με τέτοιο τρόπο το περιεχόμενο της ιστορικής ενσυναίσθησης όπου τα πιο πάνω προβλήματα αντιμετωπίζονται και ξεπερνιούνται αποδεικνύοντας ότι η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερης σημασίας για την ιστορική κατανόηση και την ερμηνεία των ανθρώπινων πράξεων:

- «Η ενσυναίσθηση δεν πρέπει να νοείται ως παθητική νοητική προσαρμογή στην ιδιαιτερότητα των ιστορικών φαινομένων, αλλά ως ενεργητική, κριτική εξοικείωση με το παρελθόν, η οποία να καταλήγει στην κατανόηση των ιστορικών διαφορών και, μέσω αυτής, στη σύνδεση σκέψης και δράσης» (στο Κόκκινος, 2003: 145).
- Η επιτυχημένη ερμηνεία δεν εξαρτάται πάντοτε από την ικανότητά μας να προσομοιωθούμε με το άλλο πρόσωπο. Η ερμηνεία είναι περισσότερο η ικανότητα να συλλέγουμε πληροφορίες για τις βασικές διαφορές σε γνωστικά και πολιτισμικά πλαίσια, οι οποίες θα κάνουν τον άλλο κατανοητό και προβλέψιμο, εξαιτίας της

δυνατότητάς μας να καταλάβουμε την αντίδραση του ερμηνευόμενου με το συγκεκριμένο τρόπο (Stueber, 2000, 157).

- Οι προλήψεις και οι προκαταλήψεις για το πρόσωπο που πρέπει να ερμηνευτεί καθορίζουν ακριβώς το πώς η αλληλεπίδραση μεταξύ της προβολής και του γνωστικού συμπεράσματος ενεργοποιείται σε κάθε συγκεκριμένη ερμηνευτική απόπειρα (Stueber, 2000, 158).
- Δεν είναι αναγκαίο ένα πρόσωπο που δεν έχει ακριβώς τις ίδιες εμπειρίες με ένα άλλο εκ των προτέρων να μην μπορεί να το κατανοήσει. Με βάση αυτό, πρέπει να γίνει διαχωρισμός μεταξύ «άμεσης κατανόησης» (immediate understanding), η οποία απαιτεί μια ζωντανή οικειότητα με μια συγκεκριμένη κουλτούρα και ένα κοινωνικό πλαίσιο, και «αναστοχαστικής κατανόησης» (reflective understanding), η οποία συνδυάζει το γνωστικό συμπέρασμα με τη χρήση των δικών μας δευτερογενών-μεθοδολογικών (second-order) εννοιών και δεξιοτήτων (Stueber, 2000, 161).

Καταληκτικά, η ιστορική σκέψη επάνω στην οποία χτίζεται η ιστορική γνώση και γίνεται κατανοητό το παρελθόν, είναι κοινωνικά και επιστημονικά, άμεσα συνδεδεμένη με την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τον Moniot (2000), ένας τρόπος προσέγγισης της αλήθειας είναι η κατανόηση των άλλων, του χθες, του αλλού, η διείσδυση στο νόημα του τι έπραξαν και τι βίωσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, η σύλληψη των συναισθημάτων τους, των κινήτρων, των σχεδίων, των κρίσεων, των λογικών, των αξιών, των συνηθειών, γενικότερα του πολιτισμικού κώδικά τους. Όλοι αυτοί οι τρόποι αναζήτησης της αλήθειας στην Ιστορία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Σε αυτή τη πτυχή έγκειται και ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας, που επηρεάζει το πλαίσιο και τους σκοπούς της διδασκαλίας του ως σχολικού μαθήματος, αλλά και τις διδακτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν: στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να «μπαίνουν στη θέση του άλλου», να κατανοούν πώς ένιωθαν και κατ' επέκταση γιατί έπραξαν όπως έπραξαν οι άνθρωποι τις ενέργειες των οποίων μελετούν.

1.7. Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Για την επίτευξη του σκοπού και στόχων της διδασκαλίας της Ιστορίας έχουν προταθεί διάφορες μορφές διδασκαλίας. Μέχρι πρόσφατα, η ευρέως καθιερωμένη ήταν η παραδοσιακή¹ μέθοδος διδασκαλίας κατά την οποία κυριαρχούσε η αφήγηση, ο μονόλογος και η επεξήγηση. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως πομποί πληροφοριών και οι μαθητές παθητικοί δέκτες, οι οποίοι καλούνται να αποστηθίσουν τη διδακτέα ύλη. Χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι η μετωπική διδασκαλία και η βιβλιοκεντρική

¹ Ο όρος «παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας» έχει καθιερωθεί από τη σχετική βιβλιογραφία. Βλ. ενδεικτικά Φράγκου (1995:328).

προσέγγιση, αφού το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το βασικό εργαλείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Τέλος, όλοι οι μαθητές εργάζονται με τον ίδιο τρόπο και στο ίδιο θέμα.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα από τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας, η *αφήγηση*, «παρά τις επικρίσεις που έχει δεχθεί ότι προάγει το μονόλογο, καθιλώνει τους μαθητές κ.λ.π., έχει αναγνωρισθεί η αξία της ιδίως στη διδασκαλία συγκεκριμένων ιστορικών θεμάτων» (Γουστέρης, 1998:51). Σύμφωνα με την Κάββουρα (2012:74), «η αφήγηση αποτελεί μια προνομιακή είσοδο αναγνωσιμότητας της ιστορικής γνώσης, και παράλληλα κομβικό σταθμό για κάθε σκέψη και μελέτη γύρω από την οικειοποίησή της».

Το ζήτημα λοιπόν, δεν είναι «ναι ή όχι στην ιστορική αφήγηση», αλλά στο τι τελικά επιτυγχάνεται με το μονόλογο και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Η ιστορική αφήγηση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, διότι έχει τη δυνατότητα να προσφέρει το ιστορικό περιεχόμενο (Καραγιώργος, 2010). Εξάλλου, «οι ιστορικές δεξιότητες δεν είναι δυνατό να διδαχτούν αποκομμένες από το ιστορικό περιεχόμενο» (Sebba, 2000:46).

Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει τα μη επιθυμητά αποτελέσματα που προκύπτουν από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας της Ιστορίας. Η Αβδελά (1998: 37) υποστηρίζει ότι εφαρμόζοντας μια τέτοια μέθοδο στη διδασκαλία της Ιστορίας, οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η ιστορική γνώση και κατ' επέκταση, ούτε να αντιληφθούν το συνεχή εμπλουτισμό της με νέα πορίσματα που τη συμπληρώνουν ή και αναθεωρούν τα παλαιότερα. Αυτό έχει ως συνέπεια, οι μαθητές να μην μαθαίνουν να ξεχωρίζουν το δεδομένο από τη γνώση, να μην είναι σε θέση να οργανώσουν και να διεξάγουν μια συστηματική έρευνα, να μην μπορούν να διακρίνουν την παρουσίαση πορισμάτων από το σχολιασμό τους. Ακόμη, οι μαθητές αδυνατούν να διασταυρώσουν και να επαληθεύσουν δεδομένα.

Οι Κοσσυβάκη και Μπρούζος (1996) θεωρούν ότι λόγω της αναγκαίας συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και του κυρίαρχου εγκυκλοπαιδισμού, στο μάθημα της Ιστορίας κυριαρχεί η αφήγηση γεγονότων (ιδεολογική εγχάραξη – αποστήθιση). Ο Κόκκινος (2002) υποστηρίζει ότι το μάθημα της Ιστορίας παραμένει εγκλωβισμένο στις παραδοσιακές πρακτικές, κινείται περισσότερο προς την επίτευξη στόχων σχετικών με τον εμπλουτισμό εγκυκλοπαιδικών γνώσεων και την προαγωγή συγκεκριμένων στάσεων, αντί να κατευθύνεται στην κατανόηση του εαυτού και στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Αναφορικά με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας της Ιστορίας η Sebba (2000:19) επισημαίνει ότι σχετίζονται άμεσα με την στάση του τι είναι Ιστορία και σε τι αποσκοπεί: «Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης βασίζονται στην παραδοχή ότι η Ιστορία συνδέεται μόνο με το παρελθόν, την πραγματικότητα του οποίου αποκαλύπτει η μία και μοναδική, αντικειμενική, μη αμφισβητούμενη και γι' αυτό ιδεολογικά οριοθετημένη και χρονολογικά διατεταγμένη ιστορική αφήγηση. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η

ιστορική εκπαίδευση αποσκοπεί στην τυφλή αναπαραγωγή αυτής της μοναδικής χρονολογικής ιστορικής αφήγησης από τους μαθητές, διαδικασία που εξυπηρετεί την ελεγχόμενη διαμόρφωση μίας συγκεκριμένης και αντίστοιχα ιδεολογικά οριοθετημένης ιστορικής συνείδησης».

Στη σημερινή εποχή με τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται αρχίζει να συνειδητοποιείται το αδιέξοδο στο οποίο έχουν περιέλθει τόσο τα παλαιά παιδαγωγικά πρότυπα όσο και οι διδακτικές πράξεις. Ο Lee (1983: 19-49) τονίζει πόσο σημαντικό είναι η ιστορική γνώση να γίνεται αντιληπτή ως μια δυναμική διαδικασία και όχι ως ένα παγιωμένο στατικό, δεδομένο στοιχείο της ανθρώπινης συνείδησης και νοητικής αντίληψης.

Η φύση και ο χαρακτήρας της επιστήμης της Ιστορίας επιτάσσει αναθεώρηση της μορφής διδασκαλίας της. Οι διδακτικές προσεγγίσεις θα πρέπει να αποσκοπούν στη δόμηση της γνώσης, της κατανόησης της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων των μαθητών. Στα πλαίσια του νέου προγράμματος σπουδών η διδασκαλία της Ιστορίας πηγάζει από τη διασταύρωση της σχολικής επιστήμης με την παιδαγωγική θεωρία και τη γνωστική ψυχολογία. Το διεπιστημονικό πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας έχει αναδιαμορφωθεί βάση του πλαισίου της εξέλιξης των επιμέρους επιστημών.

Ως προς την *Ιστοριογραφία* δίνεται έμφαση στην Ιστορία-πρόβλημα, και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την έκφραση επιστημολογικών εννοιών. «Οι επιστημολογικές έννοιες είναι πολύπλοκες και δεν αναπτύσσονται απλώς με την μηχανική εξάσκηση και την επανάληψη, αλλά προϋποθέτουν ουσιαστική κατανόηση των εννοιών και αναστοχασμό» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2012: 16).

Ως προς την *παιδαγωγική διάσταση* είναι εμφανής αξιοποίηση μαθητοκεντρικών μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία προάγουν την ελεύθερη δόμηση της προσωπικής ιδεολογίας των μαθητών, το δικαίωμα της κοινωνικής πολλαπλότητας, της διαπολιτισμικότητας, της εναλλακτικής γνώσης, της αντίστασης της «ηθοποίησης».

«Σχετικά με την *ψυχολογική προσέγγιση*, για τη διδασκαλία της Ιστορίας υιοθετούνται σήμερα περισσότερο εξελιγμένες απόψεις του γνωστικού και κοινωνικού εποικοδομησμού. Προσλαμβάνουμε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας ως ένα ευέλικτο εργαλείο, το οποίο θέτει τις πρώτες βάσεις για τη θεώρηση της Ιστορίας ως πεδίου προβληματισμού και έρευνας. Οι βασικοί άξονες και οι θεματικές ενότητες μας προσφέρουν περισσότερη ευελιξία ως προς την επιλογή του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων μας και, με τις προτροπές τους για ενημερωμένη επιλογή, σφαιρικές επισκοπήσεις, θεματικές και εις βάθος μελέτες, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των ερευνητικών μεθόδων και του ιστορικού προβληματισμού, καθώς και τη χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας πηγών. Το γεγονός αυτό συμβάλλει και στην ανάπτυξη νέων τρόπων αξιολόγησης και ελέγχου των ιστορικών γνώσεων των μαθητών/τριών» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012: 8).

Σύμφωνα με τον Κόκκινο (στο Sebba, 2000:16), το μοντέλο της διδασκαλίας της Ιστορίας «που δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας μεταξύ της επιστημολογίας της Ιστορίας, της

Ιστοριογραφίας και της παιδαγωγικής θεωρίας, κόβει τον ομφάλιο λώρο με τον εθνοκεντρισμό και αναβαθμίζει τις ιστορικές σπουδές, ευαισθητοποιεί την κοινωνία των πολιτών για τον κοινωνικό ρόλο της ιστορικής γνώσης και συμβάλει στην υπέρβαση της επιστημολογικής παραδοσιακότητας».

Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα εστιάζουν σε ζητήματα της ιστορικής μάθησης και προβάλλουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσεγγίζουν το ιστορικό παρελθόν. Για παράδειγμα, η Κάββουρα (2007) επισημαίνει ότι τα νεαρά παιδιά που δυσκολεύονται πολύ να διαχωρίσουν την ιστορία από το μύθο, εύκολα και ατεκμηρίωτα υιοθετούν απόψεις. Το βιβλίο δεν προσφέρει έτοιμη γνώση για «κατάποση», αλλά δεδομένα και ερωτήματα για να προβληματιστούν και να πειραματιστούν με τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ιστορίας.

Ο Βρεττός (1995:138) αναφέρεται στις διάφορες έρευνες που έχουν δείξει, κατά την πιαζετική θεωρία, ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ιστορική κριτική σκέψη και να συνειδητοποιήσουν την έννοια του χρόνου, τις γενικευμένες και αφηρημένες έννοιες μετά το 11^ο έτος της ηλικίας τους. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές μετά το 11^ο έτος της ηλικίας τους βρίσκονται στην τελευταία τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Εύλογα αναρωτιέται κανείς για τη ματαιότητα του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές που είναι μικρότεροι από την ηλικία των 11 ετών. Βέβαια, την πιο πάνω αντίληψη έχουν αμφισβητήσει έρευνες που στηρίζονται στη θεωρία του Bruner (1960), σύμφωνα με την οποία, η διδασκαλία της ιστορικής γνώσης είναι αποτελεσματική σε κάθε ηλικία, χωρίς μάλιστα να παραβιάζεται η επιστημολογία της Ιστορίας.²

Η ανάγκη δημιουργίας προϋποθέσεων και επαναπροσδιορισμού των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης για την κατάκτηση του σκοπού και των στόχων της Ιστορίας, είναι επιτακτική. Οι Κάββουρα κ.ά. (2002:345-352) θεωρούν ότι η ιστορική γνώση ορίζεται από χαλαρά οριζόμενες έννοιες με μεταβλητά χαρακτηριστικά οι οποίες είναι ρευστές και μη προβλέψιμες. Για το λόγο αυτό, εισηγούνται την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών οι οποίες είναι ευέλικτες όπως είναι οι εποικοδομηστικές, συγκειμενοποιημένες, οι βιωματικές, οι ολιστικές κ.λ.π. Επισημαίνουν, επίσης, τον κίνδυνο που ενέχεται στην εφαρμογή άκριτων μοντέλων διδασκαλίας και οδηγούν τους μαθητές σε υπεραπλουστεύσεις, υπεργενικεύσεις και στην κατάτμηση σύνθετων δομών γνώσεων που στην πραγματικότητα είναι διασυνδεδεμένες.

Την ανάγκη αξιοποίησης διερευνητικών μεθόδων στη διδασκαλία της Ιστορίας υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές. «Σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές πρέπει να προχωρούν τόσο στην ανάλυση όσο και στη σύνθεση. Ο δάσκαλος θα διευκολύνει, θα βοηθά, θα δίνει ερεθίσματα σκέψης, θα ενθαρρύνει την αναλυτική ή συνθετική εργασία» (Πετρουλάκης, 1992:92). Άλλωστε, οι μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου τους έχουν την ευθύνη αιτιολόγησης, ανάλυσης, σύνθεσης και ερμηνείας των ιστορικών δεδομένων τους (Βαγιανός, 1999:422). Κατά τον Σκούρο (1991), μέσω διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας «ο/η μαθητής/τρια «καθοδηγείται» και βοηθιέται, ώστε να κατανοήσει τις σχέσεις, τις συνθήκες,

² Ο Bruner (1960) θέτει ως προϋπόθεση την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, κατά την οποία οι μαθησιακές πρακτικές θα μετατοπιστούν σταδιακά από το γνωστικό περιεχόμενο στην κατανόηση και εφαρμογή.

τις αιτίες και τις αφορμές και έτσι, να οδηγηθεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων, εξελίσσοντας σκέψεις, πιστεύω και ιδέες. Το παιδί μαθαίνει για τις δεξιότητες του/της ιστορικού και αρχίζει να σκέφτεται ιστορικά. Αποδεσμεύεται από τη διαδικασία, της απλής και στείρας τις πιο πολλές φορές, απομνημόνευσης ξερών γνώσεων (συμπεράσματα, πληροφορίες κτλ. που δεν συνδυάζονται)» (Σκούρος, 1991: 11-12).

Είναι αυτονόητο ότι για να «λειτουργήσει» αποτελεσματικά το μάθημα της Ιστορίας, απαιτείται ευέλικτη διδακτική προσέγγιση που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών οι οποίοι θα δραστηριοποιούνται και θα εκφράζονται συνειδητά. Μια τέτοια μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, θα επιχειρηθεί στην παρούσα μελέτη, όπου στόχος δε θα είναι η πιστή αναπαραγωγή μιας ιστορικής αφήγησης, αλλά η εισαγωγή των μαθητών στην ιστορική έρευνα μέσα από την κριτική μελέτη διάφορων ιστορικών πηγών, διάφορων ιστορικών ερμηνειών, εξάσκηση τους στον ιστορικό λόγο και στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, υποθέσεων, συμπερασμάτων.

Η διδακτική προσέγγιση που θα εφαρμοστεί στην παρούσα έρευνα:

1. Θα λάβει υπόψη της διάφορα στάδια της ιστορικής διαδικασίας όπως για παράδειγμα αυτά που εισηγείται η Νάκου (2000: 41):

- «τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων με βάση μια προϋπάρχουσα ιστορική γνώση·
- τη συλλογή καταλοίπων και τη χρήση τους ως ιστορικών πηγών·
- τη διατύπωση ερωτήσεων με αναφορά στις πηγές και την ερμηνεία των πηγών ως μαρτυριών μέσα στο ιστορικό πλαίσιο·
- τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων, με πρόθεση την αναδόμηση του παρελθόντος ως «ιστορικού» παρελθόντος·
- την άρθρωση ιστορικού λόγου, με ένα ειδικό εννοιολογικό σύστημα και αντίστοιχο «λεξιλόγιο», μέσω του οποίου πραγματώνεται και καταδεικνύεται η ιστορική σκέψη στο σύνολό της·
- τη συμμετοχή στον κοινωνικό ιστορικό διάλογο, στο πλαίσιο του οποίου η ιστορική σκέψη ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα·
- τον εμπλουτισμό της ιστορικής γνώσης, ο οποίος επανατροφοδοτεί την ιστορική σκέψη οδηγώντας ξανά στο αρχικό στάδιο, με τη διατύπωση νέων ερωτημάτων».

2. Θα βασιστεί σε αρχές και οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, που κατά το Σκούρο (1997: 5), είναι:

- «Ο σωστός προγραμματισμός και η οργάνωση της διδασκαλίας·
- η πρόκληση και η συντήρηση του ενδιαφέροντος·
- η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές·
- η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν την *ενεργητική μάθηση*·
- η εποπτικοποίηση της διδασκαλίας·

- η υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων·
 - οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών·
 - η καταλληλότητα του μαθησιακού υλικού».
3. Θα λάβει σοβαρά υπόψη την ιστορική σκέψη και τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. «Η κατανόηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών έχει μεγάλη σημασία για την ιστορική εκπαίδευση, γιατί οι δικές τους ιδέες και σκέψεις μπορούν να μας παράσχουν μία ανεκτίμητη βάση για τη βελτίωση της παιδαγωγικής μεθόδου με την οποία διδάσκεται η Ιστορία» (Νάκου, 2000:17).

1.8. Η αξιοποίηση της Θεατρικής Αγωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Μια παλιά παροιμία αυτοχθόνων Αμερικανών λέει: «Πες μου και θα ξεχάσω. Δείξε μου και ίσως να μη θυμάμαι. Βάλε με να συμμετάσχω και τότε θα κατανοήσω!» (“Tell me, and I’ll forget. Show me, and I may not remember. Involve me, and I’ll understand”). Αδιαμφισβήτητα, το θέατρο στη σχολική τάξη, όχι απλά δίνει ευκαιρίες συμμετοχής των μαθητών, αλλά θέτει ως βασική προϋπόθεση την ενεργό συμμετοχή τους.

Υπάρχουν πολλές διδακτικές στρατηγικές τις οποίες μπορεί κανείς να ακολουθήσει για να προσεγγίσει αποτελεσματικά το μάθημα της Ιστορίας. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι δυνατότητες αξιοποίησης της Θεατρικής Αγωγής (Θ.Α.) στο μάθημα της Ιστορίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην κινδυνεύει το μάθημα να γίνει μια άσκηση ανάγνωσης και γραψίματος όπου οι μαθητές δεν κατανοούν τις ιστορικές έννοιες και όρους, δεν αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά ούτε και καλλιεργούν την ιστορική κριτική σκέψη και συνείδηση.

Η διδασκαλία της Ιστορίας και η Θ.Α. έχουν κοινούς στόχους και προσανατολισμούς. Σύμφωνα με τη Sebba (2000:138), «το θέατρο παρέχει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη πολλαπλών προοπτικών για την Ιστορία. Η εκπαιδευτική θεατρική πράξη παρέχει παραδείγματα ‘ενεργητικής μάθησης’ προσφέροντας τη δυνατότητα για έντονες και αλησμόνητες εμπειρίες μέσα από υψηλά επίπεδα εμπλοκής». Λαμβάνοντας μέρος οι μαθητές σε μια θεατρική δραστηριότητα, τους δίνεται η ευκαιρία μέσα από το θεατρικό ρόλο που καλούνται να υποδυθούν, να αναπτύξουν την *αντίληψη* και τη *διορατικότητα* που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαιδευτική θεατρική πράξη περιστρέφεται γύρω από θέματα σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τα οποία διερευνώνται μέσα σε ένα φανταστικό θέμα ιστορικού περιεχομένου. Έτσι, επιτυγχάνεται η κατανόηση όρων όπως για παράδειγμα οι αιτίες που οδήγησαν σε ένα ιστορικό γεγονός.

Η Sebba (2000: 101) εισηγείται διάφορες πρακτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της ιστορίας που ακολουθούν την κατηγοριοποίηση της ιστορικής γνώσης: (α) *αλλαγή και συνέπεια*, (β) *γνώση και κατανόηση βασικών γεγονότων του παρελθόντος*, (γ) *αιτίες και*

συνέπειες, (δ) ερμηνείες και (ε) χρήση πηγών. Τονίζει μεταξύ άλλων ότι η θεατρική πράξη μπορεί να είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος διερεύνησης των αιτιών και των κινήτρων ορισμένων γεγονότων του παρελθόντος.

Ο Κουργιαντάκης (στο Κόκκινος και Νάκου, 2006: 454) επισημαίνει τη σημασία της επιλογής διδακτικών στρατηγικών στο μάθημα της Ιστορίας, ώστε να παρέχονται στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για *διάδραση*. Μάλιστα, θεωρεί ότι η κατανόηση του παρελθόντος όταν επιτυγχάνεται, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία, παρά μόνο όταν συνδυάζεται με την κριτική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των καταστάσεων του παρόντος. Μια τέτοια διάδραση θα μπορούσε να εξελιχθεί κατά την εφαρμογή της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας. Κατά την διαδικασία της εφαρμογής τα παιδιά θα καλλιεργούν τη διάθεση για ενσυναίσθηση, αποφεύγοντας έτσι την αφομοίωση μιας αδρανής και στείρας γνώσης. Διότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί³, η ενσυναίσθηση, η οποία είναι μέσο και όχι σκοπός, έχει την ευρύτητα να εκτείνεται πέρα από τα στενά πλαίσια της κατανόησης του παρελθόντος. Ένα μέσο, το οποίο, παρέχεται αβίαστα αλλά και βιωματικά στους μαθητές μέσα από την εφαρμογή διάφορων τεχνικών - συμβάσεων της Θ.Α.

Μέσω της ενσυναίσθησης, κατά τους Woodhouse and Wilson (1988), οι μαθητές αντλούν ιδέες και πληροφορίες από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, ακολουθώντας μπαίνουν στο πετσί του ρόλου των ιστορικών προσώπων που υποδύονται και προβαίνουν σε συμπεράσματα και υποθέσεις. Αυτή η μέθοδος, σύμφωνα με το McMaster (1998), παρέχει τη δυνατότητα της «δέσμευσης», με αβίαστο τρόπο, των μαθητών με τις ιστορικές έννοιες. Αυτό συμβαίνει λόγω του απελευθερωτικού χαρακτήρα που έχουν οι θεατρικές δραστηριότητες, όπου επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκηθούν και να αναπτύξουν τις φόρμες επικοινωνίας, το λεκτικό και τους διάφορους όρους που χρησιμοποιούνται (Somers, 1994).

Ο Speer (διαδίκτυο) επισημαίνει ότι μέσα από την εφαρμογή του δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας, επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση της ανθρώπινης εμπειρίας και των ιστορικών χαρακτήρων ως ανθρώπων που έζησαν πραγματικά. Οι μαθητές θα μπορούσαν να ενσαρκώνουν ρόλους ανθρώπων, οι οποίοι έδρασαν σε μια σημαντική ιστορική στιγμή, κατά την οποία έπρεπε να ληφθεί μια σημαντική απόφαση, να αντιμετωπιστεί ένα δίλημμα και να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Μέσω της διαδικασίας αυτής, επιτυγχάνεται η *γνώση και κατανόηση βασικών γεγονότων του παρελθόντος*⁴. Επιπλέον, οι μαθητές οδηγούνται σε ένα *δημιουργικό διάλογο*, καθώς μέσα από τη δραματοποίηση αναδεικνύονται τα συναισθήματα και οι αντιπαραθέσεις.

Οι μαθητές ακολουθώντας τη διαδικασία ενσάρκωσης ενός ρόλου, θα πρέπει να εγείρουν ερωτήματα του τύπου:

³ Βλ. κεφάλαιο « 1.7.Ιστορική ενσυναίσθηση-αποσαφήνιση του όρου»

- Γιατί ο συγκεκριμένος χαρακτήρας επέλεξε τις συγκεκριμένες ενέργειες;
- Ποιο ήταν το κίνητρο και ποιες επιπτώσεις είχαν οι ενέργειες αυτές τη συγκεκριμένη περίοδο;
- Τι θα συνέβαινε αν αυτός ζούσε στη σημερινή εποχή, πώς θα συμπεριφερόταν, ποιες θα ήταν οι συνέπειες; (Καβαλιέρου στο Κόκκινος και Νάκου, 2006).

Έτσι, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις συνέπειες των πράξεων και των ιδεών τους. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο προσεγγίζεται η τρίτη κατηγοριοποίηση της ιστορικής γνώσης⁵, που αφορά στις *αιτίες* και στις *συνέπειες*, αλλά δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να κατακτήσουν ένα είδος αποφασιστικότητας που θα αποτελέσει πολύτιμο εφόδιο για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.

Σύμφωνα με τη Sebba (2000: 101) κατά τη συμμετοχή των παιδιών στη θεατρική πράξη οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διορατικότητα αναφορικά με τα κίνητρα των ανθρώπων της εποχής, καθώς και τις αιτίες και τις συνέπειες ιστορικών γεγονότων που συνεπάγεται την ανάπτυξη της θεατρικής πράξης προς μια «ιστορικά λανθασμένη» κατεύθυνση. Ενδεχομένως, αυτή η κατεύθυνση να δείξει ένα χρήσιμο μαθησιακό στοιχείο: ότι η πορεία της Ιστορίας θα μπορούσε να είναι διαφορετική και ότι κατά καιρούς είχαν ληφθεί λανθασμένες αποφάσεις.

Επιπρόσθετα, η θεατρική πράξη στο μάθημα της Ιστορίας συμβάλει στην αντίληψη από τους μαθητές ότι τα ιστορικά πρόσωπα ήταν αληθινοί άνθρωποι με στόχους, φιλοδοξίες, συγκρούσεις και κίνητρα (Scrubber, 2001). Σημαντικό, επίσης, είναι το γεγονός ότι μέσα από μια θεατρική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα είναι αυτή της δραματοποίησης, μεταφέρονται στο εδώ και τώρα τα προβλήματα τα οποία αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, συντελώντας έτσι στον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με το εάν και σήμερα οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα ίδια ή διαφορετικά. Ανακαλύπτουν έτσι και κατανοούν ότι οι άνθρωποι σε διαφορετικές χρονικές περιόδους αισθάνονταν, σκέφτονταν, πίστευαν και συμπεριφέρονταν διαφορετικά απ' ότι εμείς σήμερα. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται στην αναγνώριση *διαχρονικών αξιών και βαθύτερων μηνυμάτων* (Καβαλιέρου στο Κόκκινος και Νάκου, 2006).

Μια άλλη πτυχή καλλιέργειας της κριτικής ιστορικής σκέψης που πραγματοποιείται με την ασφάλεια που παρέχει η θεατρική μίμηση, είναι η απομόνωση ενός γεγονότος, η σύγκριση του με ένα άλλο (τι συνέβη σε άλλους ανθρώπους, άλλα μέρη και άλλες χρονικές περιόδους) και η συνειδητοποίηση της προσωπικής εμπειρίας μετά το γεγονός. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές απομακρύνονται ένα βήμα από τον εαυτό τους, απορροφούνται από μια αφήγηση βασισμένη σε ιστορικά γεγονότα και τότε η αφήγηση αυτή αποκτά τη δική της ορμή και δύναμη (Speer, 2011).

Μέσα από τις δραστηριότητες της θεατρικής πράξης οι μαθητές μπορούν πλησιάσουν στην πραγματική εμπειρία. Μέσω της ερμηνείας τους αισθάνονται. Ο Μουδατσάκις (1994: 203)

⁵ Όπως έχει διατυπωθεί «η κατηγοριοποίηση της ιστορικής γνώσης» από τη Sebba (2000).

εξηγά ότι «ερμηνεύω για το μαθητή σημαίνει αισθάνομαι: Ζω τις ιδέες από τις οποίες εμφορείται ο ήρωας που υποδύομαι, δρω για να τις ενσαρκώσω». Ο Τσάφος (στο Κόκκινος και Νάκου, 2006: 479-480) επισημαίνει ότι η προσπάθεια μετατροπής του λεκτικού μηνύματος σε εικόνα αποκαλύπτει πως το δραματικό κείμενο παραμένει ανοικτό σε πιθανές εκδοχές και ερμηνείες. Με αυτό τον τρόπο οι ερμηνείες και οι δυνατές αναγνώσεις του πολλαπλασιάζονται σημαντικά, παρέχοντας μεγάλο βαθμό ελευθερίας στην πιθανή, αλλά ποτέ μοναδική άποψη που μπορεί να εκφράσει ο μελετητής.

Προσθετική αξία στην ποικιλία εκδοχών και ερμηνειών, κατά την Κοντογιάννη (2008:28), αποτελεί η δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων «όχι μόνο να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους, όχι μόνο να τις μετασηματίσουν, αλλά να έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν τις πολλαπλές ‘υποκειμενικότητες’ τους, τους πιθανούς εαυτούς τους και να ξανασχεδιάσουν τον εαυτό τους ως άλλος ή να βρουν τον εαυτό τους μέσα στον άλλο».

Όπως είναι γνωστό πολλά θεατρικά έργα τόσο από την ελληνική όσο και από την παγκόσμια λογοτεχνία, είναι εμπνευσμένα από ιστορικά γεγονότα. Οι συγγραφείς των έργων αυτών σ’ ένα πρώτο στάδιο και ως ένα βαθμό χρησιμοποιούν τις μεθόδους εργασίας του ιστορικού, ο οποίος συγκεντρώνει και μελετά πηγές με σκοπό την επαφή και τη γνωριμία με τα γεγονότα και το σχηματισμό όσο το δυνατό μιας αντικειμενικής γνώσης. Να διευκρινιστεί ότι αυτό δε σημαίνει πως οι θεατρικοί συγγραφείς γράφουν Ιστορία όπως οι ιστορικοί. Σύμφωνα με τον Αντωνόπουλο (1989) τα ιστορικά γεγονότα για το θεατρικό συγγραφέα λειτουργούν ως βοηθητικά μέσα για το πλάσιμο των ηρώων τους, που με τη στάση και γενικά τη δράση τους θα τους βοηθήσουν να μεταφέρουν στο θεατή το μήνυμα που περιέχεται στο έργο του. Το σημαντικό είναι το γεγονός ότι «το δράμα είναι το καταλληλότερο μέσο με το οποίο προωθείται η διερεύνηση των ιστορικών περιόδων και μέσων» (Speer, 2011).

Θα μπορούσαν λοιπόν οι μαθητές, υπό το ρόλο του θεατρικού συγγραφέα να παρουσιάσουν με θεατρικά κείμενα κάποια ιστορικά γεγονότα χρησιμοποιώντας μεθόδους εργασίας «επαγγελματιών» ιστορικών. Φυσικά ακολούθως θα μπορούσαν να «παίξουν» το θεατρικό τους κείμενο εξασφαλίζοντας έτσι την αποδοχή, αλλά και το ενδιαφέρον όλων των μαθητών κατά τη διαδικασία κατάκτησης των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας.

Συγκεκριμένα οι μαθητές υπό την καθοδήγηση και εμπύχωση των δασκάλων τους καλούνται να μελετήσουν ιστορικές πηγές. Ακολούθως διατυπώνουν ερωτήσεις και συμπεράσματα τα οποία αποτελούν το έναυσμα για μια εποικοδομητική συζήτηση. Η συζήτηση αυτή θα αποτελέσει το περιεχόμενο και το πλαίσιο στο οποίο θα βασιστούν για να υποθέσουν ρόλους, να σκεφτούν δημιουργικά και κριτικά, να επιλύσουν προβλήματα και να δημιουργήσουν ένα σενάριο ιστορικού περιεχομένου, το οποίο θα μπορούσε να έχει διάφορες μορφές-φόρμες. Με άλλα λόγια μπαίνουν στη θέση του άλλου («step into another’s shoes»), βιώνουν και ενσυναισθάνονται, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη (Heathcote & Bolton, 1995).

Μια άλλη προσφορά της θεατρικής πράξης στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι πως προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών, αφού δημιουργούνται σχέσεις διαμαθητικής συνεργασίας, οι οποίες ευνοούν και την αλληλοαποδοχή. Η προσέγγιση της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας έχει ομαδοσυνεργατική μορφή όπου οι εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Σύμφωνα με την Τουπλικιώτη (2007), η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας συνειδητά και συστηματικά δημιουργεί ένα κοινωνικό πλαίσιο αποδοχής, συνεργατικότητας και ενθάρρυνσης, όπου έμμεσα 'αναγκάζονται' να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ανεξάρτητα από τη σχολική γνώση, τη σχολική επίδοση, το φύλο καθώς και την κοινωνική-πολιτισμική προέλευση.

Σε αυτό το πλαίσιο εκπληρώνονται εκτός από το σκοπό και τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, γενικότεροι στόχοι της εκπαίδευσης, στόχοι που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα και τη σύγχρονη αγορά εργασίας, δηλαδή η ανάπτυξη της ικανότητας των εργαζομένων για συνεργασία και την παραγωγή συνεργατικού έργου. Κατά τον Gardner (στο Giddens, 2002:36), «οι επιτυχημένοι πωλητές, πολιτικοί, δάσκαλοι, κλινικοί και θρησκευτικοί ηγέτες μοιάζει πως είναι όλοι τους άτομα με υψηλό βαθμός διαπροσωπικής νοημοσύνης».

Αυτό επιτυγχάνεται, γιατί με τη χρήση του δράματος οι μαθητές βιώνουν την υπόθεση, «περπατούν στις αρχαίες οδούς», αντιλαμβάνονται πληρέστερα τους ρόλους τους και λαμβάνουν κάποιες αποφάσεις για την εξέλιξη του δράματος. Αυτή η διαδικασία περιέχει και τα χαρακτηριστικά στοιχεία της συμμετοχής σε διαδικασίες της δημοκρατίας, όχι μόνο γιατί καλούνται οι μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά και γιατί κατά την ενσάρκωση του ρόλου τους πρέπει να ταυτιστούν συναισθηματικά με άλλες συνθήκες και ανθρώπους. Ακόμη, τους επιτρέπει να γνωρίσουν πολλαπλές πτυχές διαφόρων συνθηκών ή προβλημάτων (Ζαφειριάδης, 2010). Έτσι, οι μαθητές καλλιεργούν μεταξύ άλλων, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι εφαρμόζοντας θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας, ο κεντρικός προσανατολισμός είναι η *κατανόηση* του ιστορικού προσώπου από τους μαθητές και *όχι η ταύτιση* τους με αυτό. Ο Παπαδόπουλος (2004:2) επισημαίνει αυτό το χαρακτηριστικό των θεατρικών τεχνικών: «Ενώ δηλαδή ασκεί τα παιδιά στο να οικοδομήσουν πίστη στο ρόλο, δεν τους αφήνει να κυριαρχηθούν από τα συναισθήματά του. Έτσι, σε δεδομένες στιγμές τους ζητά να αποστασιοποιηθούν από αυτόν και να κρίνουν τις καταστάσεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τις δικές τους και των άλλων».

Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της θεατρικής πράξης παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να:

- χρησιμοποιούν ορολογία σχετική με το πέρασμα του χρόνου

- μελετούν την ιστορία από διαφορετικές οπτικές, π.χ. πολιτικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, μέσα από εμπειρίες κατανοητές και άμεσες
- βιώσουν μια «χειροπιαστή» εμπειρία, η οποία θα χρησιμοποιηθεί ως βάση για περαιτέρω συζήτηση και μελέτη που σχετίζεται με ιστορικά θέματα (Sebba, 2000: 141).

Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι η χρήση της δραματικής πράξης στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν είναι απλά μια εγκατάλειψη της παραδοσιακής μεθόδου «μονόλογος και κιμωλία» αλλά μια εναλλακτική παιδαγωγική τεχνική που αν εφαρμοστεί σωστά επιφέρει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα. Μια παιδαγωγική τεχνική όπου τα παιδιά φαίνεται πως τείνουν να μαθαίνουν πληρέστερα μέσα από μια ολιστική προσέγγιση παρά μέσα στο πλαίσιο ενός μόνο αντικειμένου (μαθήματος). «Η μέθοδος project (αποτέλεσμα της οποίας μπορεί να είναι μια θεατρική παράσταση, που να απορρέει από μια διαδικασία θεατρικού παιχνιδιού) συχνά αποτελεί την *ιδανική μέθοδο* της παρουσίασης ιδεών, γνώσεων κτλ. μέσα από μια μορφή που έχει νόημα για το παιδί» (Pluckrose, 1991: 8).

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αυτενεργούν, να πληροφορούνται και να κρίνουν. «Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει το κατ' εξοχήν μέσο αγωγής και παιδείας, των ανήλικων μαθητών, με την απαραίτητη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού, που θα επιτρέπει το συνδυασμό της ελεύθερης αυτενεργούσας μόρφωσης, που προσφέρει η τέχνη, με την κριτική σκέψη και τα ιδανικά της δημοκρατίας, που προσφέρει η γνώση» (Γραμματάς, 2004:150-151). Οι Woodhouse & Wilson (1988) υποστηρίζουν ότι αν οι εκπαιδευτικοί μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στον διπλό ρόλο τους, εμπνευστές θεατρικών δραστηριοτήτων και δάσκαλοι του μαθήματος της Ιστορίας, τότε οι μαθητές θα καταφέρουν να ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα χρησιμοποιώντας ιστορικές πηγές και θα έρθουν πιο κοντά στην ιστορική κατανόηση μιας περιόδου. Επισημαίνουν ακόμη, ότι οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών τους αλλά και με τους δασκάλους τους θα βελτιωθούν σημαντικά.

Μετά από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Ιστορία αναγνωρίζουν τα θετικά αποτελέσματα που έχει η προσέγγιση του θεάτρου στη διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας. Όμως, υπάρχει μια ισχυρή αίσθηση αβεβαιότητας και έλλειψης εμπιστοσύνης καθώς νιώθουν ότι δεν μπορούν να εφαρμόσουν μια τέτοια μεθοδολογία με επιτυχία (Dawson, 1989· Easdown, 1991· Goalen and Hendy, 1992). Συνεπώς, η θεατρική πράξη μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στο μάθημα της Ιστορίας αν οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν έχουν επιμορφωθεί σχετικά.

Σε αυτή την περίπτωση μια τέτοια προσέγγιση μπορεί επιτυχώς να αποτελέσει τη δραστηριότητα της διαφοροποίησης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπου χρειάζεται. Παρέχει κίνητρα και εξασφαλίζει τη χαρά της μάθησης. Προάγει την εννοιολογική διασύνδεση των ιστορικών όρων. Αναπτύσσεται η διαδικαστική επάρκεια στην ιστορική ερμηνεία κατά την οποία γίνεται χρήση του ιστορικού περιεχομένου με ευελιξία, εύστοχη ερμηνεία ιστορικών πηγών, διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων. Καλλιεργεί την

ιστορική κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στο μάθημα της Ιστορίας. Συνδέεται με άλλα αντικείμενα και στόχους του Α.Π.. Κάτω από αυτές τις διδακτικές συνθήκες το μάθημα της Ιστορίας θα πάρει τέτοια θέση στην καρδιά και το μυαλό των μαθητών που θα παθιαστούν με αυτό και θα αποτελεί κάτι πολύ περισσότερο από απλώς μια μελέτη ημερομηνιών και γεγονότων.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί όχι απλά η παιδαγωγική αξία της Θ.Α., αλλά και η υπεροχή της απέναντι σε άλλες παιδαγωγικές μορφές διδασκαλίας, αφού «το Θέατρο καταργεί το μονόδρομο από την έδρα στα θρανία και ενεργοποιεί την αυτενέργεια του μαθητή. Η προσωπική συμμετοχή στην επεξεργασία του γνωστικού αντικείμενου σε συνδυασμό με την πρακτική και συναισθηματική εμπειρία και με την ελευθερία της καλλιτεχνικής διαδρομής, οδηγεί σε μια γόνιμη μέθοδο πρόσληψης. Ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή αποτελεί πλέον άλμα και στόχο της ελεύθερης και δημοκρατικής εκπαίδευσης (μαθητοκεντρική διδασκαλία) και σ' αυτό έρχεται να συμβάλει σημαντικά η Θεατρική Αγωγή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, Θεατρική Αγωγή, 2007).

1.9. Θεατρική Αγωγή και Θεατρικές Συμβάσεις

Μελετώντας τον όρο Θεατρική Αγωγή (Θ.Α.) συναντά κανείς διαφορετικά ονόματα όπως Θεατρική Παιδεία και Αγωγή, Εκπαιδευτικό Δράμα, Θέατρο και Δράμα στην Εκπαίδευση, Δημιουργικό Δράμα, Δράμα Διαδικασίας, Θέατρο και Δράμα για την Εκπαίδευση, Θεατρικό Παιχνίδι κ.λ.π.. Όλοι αυτοί οι όροι που αφορούν στη διαδικασία δημιουργίας θεάτρου παιδευτικού χαρακτήρα παρουσιάζουν διαφορές σε επίπεδο θεωρίας, πράξης και φιλοσοφίας. Ακόμη και οι γενικότεροι όροι Θέατρο και Δράμα παρουσιάζουν διαφορές στην ιστορική τους διαδρομή. Ο Μουδατσάκης (1994:11) επισημαίνει την «ύπαρξη βιβλιογραφικού κενού για την εφαρμογή της θεωρίας του Δράματος στη σχολική τάξη, καθώς και τη χρήση μιας ασαφούς ορολογίας για την αντιμετώπιση της ίδιας θεωρίας στην εκπαίδευση». Για το λόγο αυτό, θα ακολουθήσει αποσαφήνιση των όρων που αναφέρονται στην παρούσα μελέτη και έρευνα, υιοθετώντας έτσι, ένα παραπεμπτικό σύστημα ορολογίας για να γίνει εφικτός ο έλεγχος της πρωτοτυπίας της παρούσας εισήγησης, αλλά και των απόψεων της εισηγήτριας.

Η Θεατρική Αγωγή, συμπεριλαμβάνει τους όρους *παιδεία* και *αγωγή*. Ο όρος Θεατρική Παιδεία αναγνωρίζει το γεγονός, κατά την Πολυκάρπου (2012:9), ότι «δεν διαχωρίζουμε την πρόθεση να μάθουμε μέσα από το θέατρο και το δράμα από την πρόθεση να επικοινωνήσουμε θεατρικά αυτό που μαθαίνουμε. Καθώς προσεγγίζουμε τη Θεατρική Αγωγή ως μέσο για να μάθουμε κάτι άλλο, χρησιμοποιούμε ταυτόχρονα τα ιδιαίτερα εργαλεία της, την προσεγγίζουμε δηλαδή ως αντικείμενο. Έτσι, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η Θεατρική Αγωγή επιδιώκει ταυτόχρονα να εκπαιδεύσει τα παιδιά να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα μέσα της για να εκφραστούν και να δημιουργήσουν με έναν άλλο τρόπο». Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής (2012:2), «τη Θεατρική Αγωγή αποτελεί η παιδαγωγική και κοινωνική προσέγγιση του θεάτρου και του δράματος. Το Θέατρο και το Δράμα αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο της γενικής παιδείας των μαθητών παρέχοντας τους ευκαιρίες να μάθουν γι' αυτά, με αυτά και μέσα από αυτά. Με

τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του Θεάτρου και του Δράματος, οι μαθητές/μαθήτριες της δημόσιας εκπαίδευσης αναπτύσσουν ικανότητες, δεξιότητες, συμπεριφορές απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα». Αξίζει να σημειωθεί ότι η ξεχωριστή αναφορά στους όρους Θέατρο και Δράμα στο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής γίνεται για λόγους συνέπειας στην ιστορική τους διαδρομή.

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, ο ορισμός της Θεατρικής Αγωγής σχετίζεται άμεσα με το σκοπό ένταξης της στην εκπαίδευση, ο οποίος δικαιώνει την πίστη των παιδαγωγών και καλλιτεχνών στην παιδευτική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η Σέξτου (2005:21) επισημαίνει ότι ο σκοπός της ένταξης του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο οι αισθητικές εμπειρίες που προκαλούνται και η συσχέτιση των μαθητών με το θεατρικό κείμενο, αλλά «να δείξει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν μέσα από το θέατρο». Παρόμοια άποψη διατυπώνει η Πιτούλη (2000), όπου κάνει λόγο για τη «συνάντηση» του θεάτρου στην εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε να εμβαθύνεται η σχέση των μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, τονίζοντας και την αφύπνιση που προκαλείται στα παιδιά, καθώς συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους για να υιοθετήσουν ενεργό ρόλο σε ζητήματα που αφορούν το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η Μπακονικόλα (2002:22) ενισχύοντας την προσέγγιση της Θ.Α. στην εκπαίδευση, ως εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία, αναφέρει ότι η δραματοποίηση στην εκπαίδευση προσφέρει πρισματικότερη πρόσληψη του γνωστικού τοπίου και αφομοίωση όγκου απτών δεδομένων και αφηρημένων εννοιών ενός εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, ο Παπαδόπουλος Σ. (2010:161) τονίζει ότι «η αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση, παύει να σημαίνει μόνο θεατρική παράσταση ή σκετς για επετειακές εκδηλώσεις και αποτελεί μέσο παιδείας, αλλά και εργαλείο μάθησης».

Παιδαγωγοί, θεατρολόγοι, ηθοποιοί, θεατρικοί συγγραφείς, ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία προσεγγίζουν τη παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός επιστημονικού πεδίου. «Η Θ.Α. στην εκπαίδευση, ως μέρος του Α.Π. διεθνώς, προϋποθέτει και επιβάλλει πλέον την επιστημονική διδακτική προσέγγιση της και, συνακόλουθα, τη συστηματοποίηση του σχετικού επιστημονικού πεδίου» (Γραμματάς, 1999:12). Ενός επιστημονικού πεδίου όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται μέσω του θεάτρου και δεν περιορίζονται σε απλή πληροφόρηση της γνώσης, αλλά διεισδύουν ενεργητικά για να ερευνήσουν και να αναδημιουργήσουν κριτικο-στοχαστικά με διαθεματικές μεθόδους. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο Σ. (2010: 46), «η Παιδαγωγική του Θεάτρου μπορεί να δώσει απαντήσεις σε μια διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και συμβάλλοντας στην κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, να προσφέρει μια σφαιρική αντίληψη του εαυτού και του κόσμου, να γίνει το πλαίσιο για μια ολιστική προσέγγιση».

Μελετώντας την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Kempe & Ashwell, 2000:5-9 · Παπαδόπουλος Π., 2010: 18-19 · Παπαδόπουλος Σ., 2010: 162-163 · Πολυκάρπου, 2012:7-9), η εισαγωγή της Θ.Α. στην εκπαίδευση προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως:

- Ως *αυτόνομο μάθημα* του σχολικού ωρολογίου προγράμματος: Διδάσκεται από εκπαιδευτικούς - εμπυχωτές θεάτρου, όπου οι μαθητές:

- μετασχηματίζουν γόνιμα τη γνώση, την εμπειρία τους και την εξελίσσουν,
 - αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, ελευθερίας και αυτονομίας,
 - έρχονται σε επαφή με όλο το φάσμα των καλλιτεχνικών ειδών,
 - κατανοούν την προσφορά της τέχνης και της δημιουργίας στον προσδιορισμό της ταυτότητας ατόμων και κοινωνιών.
- *Ως παιδαγωγική πρακτική*, ως εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία: Διδάσκεται από τους εκπαιδευτικούς ως συμπλήρωμα των άλλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που δομούν την εμπειρία της μάθησης άλλων γνωστικών αντικειμένων του Α.Π. Για το λόγο αυτό, αξιοποιείται αποσπασματικά υπό μορφή μεθόδων, τεχνικών και συμβάσεων, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς το είδος συμμετοχής και τη θεατρική φόρμα.
 - *Ως διαθεματική προσέγγιση*: Οι θεματικές της Θ.Α. μπορεί να προέρχονται από τις θεματικές ενότητες όλων των υπόλοιπων μαθημάτων του Α.Π. για την ανάπτυξη ενός ενιαίου σχεδίου εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση το θεατρικό εργαστήρι μπορεί να πραγματώνεται στις διδακτικές περιόδους των πιο πάνω μαθημάτων και διδάσκεται από εκπαιδευτικούς ή και από εκπαιδευτικούς - εμψυχωτές θεάτρου.
 - *Ως εργαλείο έρευνας και παρέμβασης*, όπου εμφανίζονται οι τεχνικές του θεάτρου σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη λήψη αποφάσεων, στην προσωπική έκφραση, στη διατύπωση της προσωπικής άποψης, καθώς και στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων από τους μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση, πρωτεύοντα ρόλο έχει το βίωμα που αποκτούν οι μαθητές και όχι η παρουσίαση σε κοινό.
 - *Ως οργάνωση εργαστηρίου με σκοπό την θεατρική παράσταση*: Διεκπεραιώνεται από εκπαιδευτικούς - εμψυχωτές θεάτρου ή εκπαιδευτικούς με θεατρική γνώση και εμπειρία, όπου οι μαθητές καλούνται να ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση. Σε αυτή την περίπτωση η Θ.Α. προσεγγίζεται και *ως μορφή τέχνης*, αφού οι μαθητές θα ασχοληθούν και με την καλλιτεχνική γλώσσα. Συγκεκριμένα θα έρθουν σε επαφή με υποκριτικούς όρους, το χαρακτήρα, τη φωνή, το ρόλο, τη χορογραφία, τη σκηνοθεσία, το ρεπερτόριο, τη πρόβα, την παράσταση, τα κοστούμια, το φωτισμό, τη σκηνογραφία, τη μουσική κ.λ.π.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πιο πάνω προσεγγίσεις δεν έχουν αυστηρά όρια, αφού σχετίζονται, αλληλοσυμπληρώνονται και οι τεχνικές τους εναλλάσσονται.

Στην παρούσα εργασία με τον όρο Θ.Α. εννοείται μία ή και περισσότερες από τις μορφές και τα μέσα που διαθέτουν το Θέατρο και το Δράμα που χρησιμοποιούνται σε κάθε μορφή διδασκαλίας ή δραστηριότητας στην εκπαίδευση. Η ανάγκη για τη δημιουργία ενός βιωματικού και ενεργητικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο μάθημα της Ιστορίας, η Θ.Α. προσεγγίζεται *ως παιδαγωγική πρακτική και ως εργαλείο έρευνας και παρέμβασης*

φιλοδοξώντας να βοηθηθούν οι μαθητές να κατακτήσουν τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας και να μάθουν με το θέατρο και το δράμα και διαμέσου αυτών. Βέβαια, δεν αποκλείεται κατά την πιο πάνω προσέγγιση, σε κάποιες περιπτώσεις η Θ.Α. να εφαρμοστεί και *ως μορφή τέχνης*, χωρίς απαραίτητα να περιλαμβάνει το ανέβασμα μιας σχολικής παράστασης.

Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις οι μαθητές θα αναπτύσσουν και θα εμβαθύνουν σε ιδέες, που θα αντλούνται από ποικιλία ιστορικών πηγών και θα δημιουργούν Δράμα και Θέατρο. Επίσης, θα δημιουργούνται τέτοιες συνθήκες μάθησης, όπου οι μαθητές θα παρουσιάζουν και θα ανταποκρίνονται κριτικά στη δραματολογία. Συνεπώς, θα αναπτύσσουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν τα νοήματα του μαθήματος της Ιστορίας και να τα ερμηνεύουν. Τέλος, οι μαθητές θα διερευνούν το αντικείμενο μελέτης μέσω του δράματος σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό φάσμα και κατ' επέκταση θα το καλλιεργούν και αναπτύσσουν. Όλα τα πιο πάνω επιτυγχάνονται μέσω της χρήσης των εργαλείων της Θ.Α. τα οποία περιλαμβάνουν κατάλληλες διαδικασίες, τεχνικές, πρακτικές, φόρμες, συμβάσεις και τεχνολογίες.

Καθοριστικό ρόλο στην έκβαση της εφαρμογής της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας έχουν τόσο ο τρόπος με τον οποίο κινείται ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στις θεατρικές πρακτικές, όσο και οι εύστοχες επιλογές που θα κάνει κάθε φορά για να εξυπηρετηθούν οι στόχοι κατά τη διαδικασία μάθησης. Κατά συνέπεια, θα δοθεί έμφαση στα ιδιαίτερα εργαλεία της Θ.Α. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, ο τρόπος με τον οποίο μεθοδεύεται το θέατρο παρουσιάζεται με διάφορους όρους όπως «θεατρικές μορφές», «θεατρικές τεχνικές», «θεατρικά μέσα», «θεατρικές συμβάσεις», «θεατρικές πρακτικές», «δραματικές τεχνικές». Παρόλο που οι όροι αυτοί προσδιορίζονται ποικιλοτρόπως, η βασική ιδέα και οι κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής είναι κοινές.

Ο Παπαδόπουλος Π. (2010), αξιολογώντας θεατρικές δραστηριότητες στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, όρισε αυτές τις τεχνικές ως «*θεατρικές πρακτικές*». Συγκεκριμένα εφάρμοσε τη Δραματοποίηση, τη Παντομίμα, το Παιχνίδι Ρόλων, την Αντιπαράθεση Επιχειρημάτων, τις Δημόσιες Συζητήσεις, το Θεατρικό Παιχνίδι σε επίπεδο Αυτοσχεδιασμού και τη Σχολική Παράσταση (υλοποίηση σε κοινό με βάση θεατρικό κείμενο). Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, ο τρόπος που μεθοδεύονται οι πιο πάνω *θεατρικές πρακτικές* δεν παρεκκλίνουν από τον τρόπο που εφαρμόστηκαν και τις διαδικασίες στις οποίες κλήθηκαν οι μαθητές να συμμετάσχουν σε αυτές στην παρούσα εργασία, έστω κι αν οι ίδιες θεατρικές δραστηριότητες παρουσιάζουν διαφοροποίηση στην ονομασία τους.

Η Πολυκάρπου (2013:28) διαχωρίζει τους όρους «θεατρικές συμβάσεις» και «θεατρικές τεχνικές» αναφέροντας ότι «οι θεατρικές συμβάσεις (conventions) είναι οι τεχνικές μέσω των οποίων ο χρόνος, ο χώρος και η φυσική παρουσία αλληλεπιδρούν και διαμορφώνονται για να δημιουργήσουν διάφορα νοήματα ή σημάνσεις στο θέατρο. Ενώ, οι θεατρικές τεχνικές είναι οι μέθοδοι ή και οι διαδικασίες που ακολουθούνται για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι στο δράμα και μπορεί να αφορούν στη χρήση της φωνής, την έκφραση, την κίνηση κ.λ.π». Από τις πιο πάνω ερμηνείες, είναι εμφανές ότι οι θεατρικές συμβάσεις θα μπορούσαν να οριστούν και ως θεατρικές τεχνικές, αφού εξ ορισμού οι συμβάσεις είναι τεχνικές, ενώ οι

θεατρικές τεχνικές είναι μέθοδοι και διαδικασίες. Ο όρος σύμβαση συνδέεται με το πλαίσιο του θεάτρου ως επινόημα. Στην περίπτωση, λοιπόν, της εφαρμογής θεατρικών συμβάσεων στο σχολείο, το θέατρο, προσεγγίζεται ως δημιούργημα των μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς έρευνας και αναζήτησης. Αφού, λοιπόν, οι θεατρικές τεχνικές οριοθετούνται από τη διαδικασία της δημιουργίας και επινόησης, η σύγκλιση των δύο ορισμών είναι εμφανής.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε ότι οι μελετητές εστιάζουν τις αναφορές τους στον *τρόπο εφαρμογής, τον σκοπό της χρήσης τους και στις δυνατότητες εφαρμογής* αυτών των θεατρικών δραστηριοτήτων και όχι στον καθεαυτό ορισμό τους.

Η Μπιρμπίλη (2012) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί ως εργαλεία του τις δραματικές τεχνικές οι οποίες έχουν ιδιαίτερη αναστοχαστική λειτουργία. Μελετώντας την αγγλική και ελληνική βιβλιογραφία, ξεχωρίζει τις ακόλουθες βασιζόμενη στη δομή τους: Δάσκαλος σε Ρόλο (Teacher in Role), Δικαστήριο (Tribunal), Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre), Παγωμένη εικόνα (Still image/ Freeze frame), Μια μέρα στη ζωή (A day in the life), Αναδρομή στο παρελθόν ή προβολή στο μέλλον (Flashback/ Flash forwards), Η γραμμή της ζωής (Life line), Μανδύας του ειδικού (Mantle of the expert), Τελετουργικά (Rituals), Συζητήσεις που κρυφακούγονται (Eavesdropping), Συνεντεύξεις (Interviews), Παιχνίδι ρόλων (Role playing), Επισημαίνοντας τη στιγμή (Marking the moment), Αναπαράσταση (Re-enactment). Θεωρεί ότι οι τεχνικές αυτές «δρουν αναστοχαστικά, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να κάνουν ένα βήμα πίσω και να δουν από απόσταση τις πράξεις τους και τις συνέπειές τους».

Είτε γίνονται αναφορές σε θεατρικές συμβάσεις, είτε σε θεατρικές τεχνικές, είτε σε θεατρικές φόρμες, είτε σε θεατρικές πρακτικές, είτε σε δραματικές τεχνικές κ.λ.π. η διαπίστωση είναι ότι υπάρχει σύγκλιση ως προς τη λειτουργία και τη μορφοπαιδευτική αξία τους:

Ο Neelands (1995) επισημαίνει ότι η χρήση των διαφόρων ειδών θεατρικής φόρμας προωθεί τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία διερεύνησης των διαφορετικών επεισοδίων μιας ιστορίας, τις διαφορετικές συμπεριφορές ενός δραματικού χαρακτήρα, τις διαφορετικές ή και αντικρουόμενες πτυχές μιας στιγμής στο δράμα. Διευκρινίζει ότι καθεμιά από τις θεατρικές φόρμες έχει διαφορετικό σκοπό. Ταυτόχρονα, η επιλογή από ένα ευρύ φάσμα θεατρικών συμβάσεων (conventions) εκδημοκρατικοποιεί τις διαδικασίες δημιουργίας θεάτρου, γιατί μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες τόσο των μαθητών και μαθητριών όσο και των εκπαιδευτικών.

Ο Παπαδόπουλος Σ. (2010:245) αναφέρεται στις θεατρικές τεχνικές ως προς την μορφοπαιδευτική αξία τους: «Οι θεατρικές τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν και να εμβαθύνουν στο δραματικό περιβάλλον, διεισδύοντας στο χώρο και στο χρόνο, εξελίσσοντας τις σκηνές, διερευνώντας τη συμπεριφορά των ρόλων, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων τις δραματικές καταστάσεις και αξιολογώντας τη δράση τους. Έτσι, εμβαθύνουν και επεκτείνουν τη γνώση

τους για την ιστορία, αναπτύσσουν την αυτοσχέδια δράση τους και στοχάζονται πάνω σ' αυτήν, ώστε να οικοδομήσουν το δραματικό περιβάλλον. Συντελούν, επίσης, στο να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες την εσωτερική διάρθρωση των σχέσεων και των καταστάσεων, τη μη γραμμική ροή της ιστορίας από το παρόν στο παρελθόν και στο μέλλον, αλλά και τη μεταξύ τους σχέση. Κι ακόμα, τους επιτρέπουν να αναπτύξουν την ικανότητα για έκφραση, απεικόνιση, στοχαστική διερεύνηση, έρευνα, αυτοσχεδιασμό, συμβολική αναπαράσταση κ.λ.π.».

Έτσι, ενισχύεται για ακόμη μια φορά η άποψη ότι υπάρχει σύγκλιση ανάμεσα στις θεατρικές συμβάσεις και θεατρικές τεχνικές.

Υπό τον όρο Θεατρικές Συμβάσεις (Θ.Σ.) εννοούνται, στην παρούσα εργασία, συγκεκριμένες θεατρικές δράσεις (δραστηριότητες) που χρησιμοποιούν μια ή περισσότερες από τις μορφές και τα μέσα του θεάτρου και του δράματος με σκοπό την κατανόηση, την έρευνα, την ανάλυση και την επινόηση (ανασύνθεση). Έχουν κατηγοριοποιηθεί, προσφέροντας έτσι, μια αρκετά μεγάλη γκάμα θεατρικών δραστηριοτήτων και μπορούν να ενσωματωθούν ενεργητικά σε διδακτικές προσεγγίσεις. Εκείνο που προωθείται στην παρούσα εργασία, είναι η δυνατότητα δημιουργίας πληθώρας δραστηριοτήτων, ασκήσεων και αυτοσχέδιων δράσεων προσαρμοσμένων στους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

1.10. Η Θεατρική Αγωγή στην Κύπρο: Πλαίσιο Εφαρμογής στη Δημοτική Εκπαίδευση

Η διεθνής βιβλιογραφία προωθεί την εισαγωγή του Θεάτρου στην εκπαίδευση. Μάλιστα, στα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών, η Θεατρική Αγωγή έχει εισαχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως αυτόνομο μάθημα. Στην Κύπρο, η Θεατρική Αγωγή έχει εισαχθεί επίσημα στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα το 2011, όχι όμως ως αυτόνομο μάθημα. Αυτό, βέβαια, που έχει παρατηρηθεί είναι ότι η εισαγωγή της Θ.Α. στην Κυπριακή Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίζεται σε συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές παραστάσεις. Μέχρι τώρα η εφαρμογή της Θ.Α. βασιζόταν κυρίως στο ενδιαφέρον και τη διάθεση κάποιων εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν κάποια μαθήματα ή δράσεις, όπως την Αγωγή Ζωής, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, διάφορα πολιτιστικά θέματα και σχολικές γιορτές - εκδηλώσεις, με θεατρικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είχαν μορφή θεατρικού παιχνιδιού, δραματοποίησης ή ακόμη και σχηματισμό απλού διαλόγου.

Η Θ.Α. στην Κύπρο αποτέλεσε πεδίο ενδιαφέροντος τα τελευταία είκοσι χρόνια, έστω κι αν η πολιτεία εξέφρασε έμπρακτα το ενδιαφέρον της το 2009, όταν άρχισε η συγγραφή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σε αυτό το διάστημα έγιναν κάποια σχετικά βιωματικά σεμινάρια-εργαστήρια με περιορισμένο αριθμό συμμετοχής, λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα. Σε αυτά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει μέρος, είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν και να αρχίσουν να αποκτούν εμπειρία στο χώρο αυτό. Το πρώτο Συνέδριο Θεατρικής Αγωγής πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2012 από τον Κυπριακό Σύνδεσμο Θεατρικής Αγωγής ΙΔΕΑ Κύπρου (ο οποίος ιδρύθηκε το ίδιο έτος). Από το 2014 οι

Σύμβουλοι της Θ.Α. επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τους τρόπους ένταξης της Θ.Α. στην εκπαίδευση. Βέβαια, η επίσκεψη των Συμβούλων της Θ.Α. σε μια σχολική μονάδα πραγματοποιείται μόνο μετά από επίσημη πρόσκληση από το/τη Διευθυντή/τρια, γιατί μια ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Συνεπώς, εναπόκειται στην προσωπική άποψη και στάση του/της Διευθυντή/τριας του κάθε σχολείου, αναφορικά με την αξία της Θ.Α., ώστε να προβεί στις απαιτούμενες ενέργειες για την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας.

Η ανάπτυξη της Θεατρικής Παιδείας στο κυπριακό δημοτικό σχολείο υποστηρίζεται ιδιαίτερα από την Πολιτεία το 2012. Πρόκειται για μια χρονολογία σταθμό για τη Θ.Α. στη Δημοτική Εκπαίδευση, καθώς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και η Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων εκδίδουν το πρώτο εγχειρίδιο-βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς με τίτλο «Θεατρική Αγωγή-Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση». Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο αναφέρονται:

- Τρόποι ένταξης της Θ.Α.
- Η μάθηση που επιτυγχάνεται με την εφαρμογή της Θ.Α.
- Μεθοδολογικές αρχές και μέσα για τον τρόπο που επιτυγχάνεται ένα θεατρικό εργαστήρι.
- Ενδεικτικές Θεατρικές Συμβάσεις και Τεχνικές
- Δείκτες Επιτυχίας και Αξιολόγησης

Επιπρόσθετος βασικός οδηγός για τη Θ.Α, πάνω στον οποίο θα μπορέσουν να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί, είναι το «Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Αγωγή στην Προδημοτική και Δημοτική Εκπαίδευση». Ο σχεδιασμός των περιεχομένων αυτού του Προγράμματος Σπουδών διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, αφού είναι χωρισμένος σε τρία προοδευτικά επίπεδα, τα οποία είναι ενδεικτικά για τις ακόλουθες βαθμίδες εκπαίδευσης:

Επίπεδο 1: Προδημοτική Εκπαίδευση – Β΄ Δημοτικού

Επίπεδο 2: Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού

Επίπεδο 3: Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού

«Τα πιο πάνω επίπεδα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας μαθητών και μαθητριών όσο και της αντίστοιχης σχολικής μονάδας. Ακολουθούν σπειροειδή μορφή, συνήθως αλληλεπικαλύπτονται, αναλόγως της δυναμικής της κάθε ομάδας» (ΥΠΠ, Πρόγραμμα Σπουδών, 2012:6). Σε κάθε ένα από τα πιο πάνω επίπεδα καταγράφονται οι γενικοί σκοποί του μαθήματος, οι επιμέρους στόχοι και δείκτες επιτυχίας, οι οποίοι είναι άμεσα συνδεδεμένοι με:

- την έννοια της εξέλιξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων,
- την ισορροπία της ύλης, δεξιοτήτων και στάσεων,
- την παιδαγωγική αυτονομία της/του εκπαιδευτικού,

έτσι ώστε, να δημιουργηθούν οι κατάλληλες θεατροπαιδαγωγικές συνθήκες και να κατακτηθούν από τους μαθητές οι πιο πάνω διαβαθμισμένοι στόχοι.

Ενώ η Θ.Α. έχει εισαχθεί επίσημα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν διάφορα ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο της εφαρμογής της Θ.Α. στην τάξη, δεδομένου ότι δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Από την εισαγωγή των θεατρικών συμβάσεων και τεχνικών, ως εργαλεία της Θ.Α., στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων ως την πρακτική εφαρμογή τους στη σχολική τάξη, προκύπτουν προβληματισμοί που σχετίζονται με τον τρόπο εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς. Πώς εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις θεατρικές συμβάσεις και τεχνικές χωρίς να έχουν σχετική γνώση και εμπειρία; Ποιες είναι οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική προσέγγιση μιας τέτοιας διδακτικής;

1.11. Είδη Θεατρικών Συμβάσεων για τη διδασκαλία της Ιστορίας

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι Θ.Σ. που εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας κατά τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά από βιβλιογραφική έρευνα έχουν επισημανθεί περισσότερα είδη Θ.Σ. από αυτά που παρατίθενται. Στον πίνακα που ακολουθεί, καταγράφονται όλες οι Θ.Σ. που εφαρμόστηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στο μάθημα της Ιστορίας, η οποία διήρκησε ένα ακαδημαϊκό έτος. Η επιλογή των συγκεκριμένων Θ.Σ. έγινε με βάση κριτήρια, όπως:

- διδακτικός χρόνος,
- περιεχόμενο διδακτέας ύλης,
- ηλικία μαθητών,
- προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε αυτές.

Θεατρικές Συμβάσεις που εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας	
Θεατρική Σύμβαση	Βασικό Χαρακτηριστικό σε σχέση με τον τρόπο εφαρμογής τους στο μάθημα της Ιστορίας
1. Παγωμένη Εικόνα	Βασίζεται συνήθως στην εικονική και εκφραστική αναπαράσταση ενός στιγμιότυπου μιας ιστορικής πηγής.
2. Διάδρομος του Αναστοχασμού	Υπόδυση ενός ιστορικού προσώπου και ανάπτυξη της συνείδησης του μέσα από διάφορες οπτικές και ερμηνείες.
3. Ανίχνευση σκέψης	Διερεύνηση της συναισθηματικής, διανοητικής και κοινωνικής κατάστασης ενός ιστορικού προσώπου.
4. Ρόλος στον τοίχο/πάτωμα	Δημιουργία περιγράμματος του σώματος ενός ιστορικού προσώπου, σε φυσικό μέγεθος, όπου όλα τα παιδιά καταγράφουν χαρακτηρισμούς, εντυπώσεις, παρατηρήσεις, σκέψεις κ.λ.π..
5. Καυτή καρτέλα	Υποβολή ερωτήσεων σε ένα ιστορικό χαρακτήρα για τη βαθύτερη κατανόηση των ενεργειών του.
6. Μιμητική Παντομίμα	Κίνηση, ήχος και συντονισμός με απουσία λόγου με σκοπό την αναπαράσταση ιστορικών εννοιών ή προσώπων.
7. Δασκάλα σε ρόλο	Ποικιλία εφαρμογών μέσω της αναπαράστασης ενός ιστορικού προσώπου.
8. Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο	Συγγραφή ιστορικών ρόλων τροφοδοτούμενων από τις προσωπικές σημασίες.

9. Μανδύας του ειδικού	Διαθεματική προσέγγιση ενός ιστορικού θέματος μέσα από ρόλο επαγγελματιών οι οποίοι επιτελούν ερευνητικό έργο.
10. Αναπαραγωγή λέξεων-εννοιών με διάφορους δραματικούς τρόπους	Ποικιλία δραματικής ανάγνωσης ιστορικών όρων και εκφράσεων.
11. Αυτοσχεδιασμός	Αυθόρμητη κατάθεση ιστορικών πληροφοριών, ιδεών και σκέψεων οι οποίες ενσωματώνονται στις στάσεις των ρόλων.
12. Συνέντευξη	Έκφραση προσωπικών απόψεων και υποθέσεων για ένα ιστορικό γεγονός.
13. Θεατρικός διάλογος	Υπόδυση δύο ιστορικών προσώπων και ανάπτυξη χρήσιμου διάλογου.
14. Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση	Βασίζεται κυρίως σε ένα ιστορικό κείμενο ή μια ιστορική πηγή.
15. Δραματοποίηση	Αποτελεί το επόμενο στάδιο της απλής δραματοποιημένης αφήγησης. Περιέχει ερμηνευτικούς και υποθετικούς διαλόγους καθώς και δραματική ένταση (επιτυγχάνεται βαθύτερη διερεύνηση των ιστορικών ζητημάτων).
16. Θέατρο αγοράς	Οι συμμετέχοντες σε ένα δράμα που παίζεται με ιστορικό θέμα μαζί με τους θεατές έχουν τη δυνατότητα να το σταματήσουν σε οποιοδήποτε σημείο, για να κάνουν εισηγήσεις και να φέρουν άλλη οπτική γωνία στην επιφάνεια.
17. Κύκλος Αξιολόγησης	Οι μαθητές με την εμπυχώτρια, διαταγμένοι σε κύκλο, αξιολογούν τις εργασίες που προηγήθηκαν.

Οι Θ.Σ. ενισχύουν τα διδακτικά εργαλεία των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας, ώστε να διαφοροποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν με τους μαθητές τους και να προκαλέσουν την ευαισθητοποίηση, την ιστορική σκέψη και την ενεργοποίησή τους πάνω σε ιστορικά και πολιτισμικά ζητήματα. Εξαρτάται, λοιπόν, άμεσα από τους εκπαιδευτικούς το πόσο και πώς θα αξιοποιήσουν τις Θ.Σ. λειτουργικά, πώς θα τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά και πώς θα διαφοροποιήσουν τον παραδοσιακό τους ρόλο απέναντι στους μαθητές. Η αποτελεσματική εφαρμογή τους δίνει δυνατά μηνύματα για την ανάγκη της αλλαγής της παραδοσιακής διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας. Η λειτουργική αξιοποίηση των Θ.Σ. προϋποθέτει πολύ καλή γνώση της φιλοσοφίας και του θεωρητικού υπόβαθρου τους από τους εκπαιδευτικούς των ίδιων των Θ.Σ. σε σχέση με το πλαίσιο εφαρμογής τους στο μάθημα της Ιστορίας.

1.11.1. Παγωμένη Εικόνα

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας το σώμα τους, δημιουργούν μια εικόνα, διατηρώντας μια ακίνητη στάση σώματος και έκφραση, αντιπροσωπευτική μιας στιγμής της ιστορικής πηγής που έχει επιλεγεί ή ενός ιστορικού γεγονότος. Η σιωπή, η παρατήρηση, ο έλεγχος των συναισθημάτων, οι σχέσεις και οι διαθέσεις των χαρακτήρων αποτυπώνονται σε αυτή την «παγωμένη» αναπαράσταση. «Είναι μια κατεξοχήν απεικονιστική και αποστασιοποιητική τεχνική, όπου η δράση σταματά και ο χρόνος ανοίγει για να φωτιστούν οι λεπτομέρειες μιας ιστορίας. Τα στιγμιότυπα παγώνουν και οι σκέψεις των χαρακτήρων προβάλλονται με το μεγεθυντικό φακό μιας ακίνητης, αλλά δυνατής εικόνας» (Παπαδόπουλος Σ., 2010:247).

Η αποκρυστάλλωση του δραματικού πλάνου αποτελεί ερέθισμα απαραίτητο για τις ζυμώσεις ιδεών. Γενικότερα, η εικόνα που παρίσταται σε αυτή τη Θ.Σ. έχει τη δυνατότητα να κάνει το μάθημα σε όλα τα επίπεδα πιο βατό, κατανοητό και ευκολομνημόνευτο. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για ένα γεγονός, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους, επιστρατεύοντας μηχανισμούς κατανόησης, αλλά και ερμηνείας ιστορικών γεγονότων. Λειτουργεί ως αντίβαρο στον αφηρημένο ιστορικό λόγο και στην πολύ μειωμένη παραστατικότητα που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό μάθημα της Ιστορίας. Ποιο είναι όμως το πλαίσιο εφαρμογής της στο μάθημα; Πώς θα μπορούσε αυτή η Θ.Σ να ενταχθεί στη διδασκαλία με επιτυχία;

Σύμφωνα με το Μουδατσάκι (2005: 295), η θεατρική δραστηριότητα «Παγωμένη Εικόνα» (Stop Carré), μπορεί να εφαρμοστεί ενόψει μιας δραματοποίησης: «Αν το γεγονός εστιάζεται κυρίως σε ένα πλάνο, αυτό που έχουμε απομονώσει με το stop, δεν εξαντλείται ποτέ σ' αυτό. Οι πρωταγωνιστές, οι λεπτομέρειες, οι μικροαναλύσεις διανέμονται στο σύνολο της είδησης ως εικονικής ροής. Έτσι, ένα προηγούμενο ή ένα επόμενο πλάνο θα μας δώσει στοιχεία για το συμβάν, όπως το έχουμε απομονώσει με το stop.». Ο Παπαδόπουλος Σ. (2010:247-248) εισηγείται αξιοποίηση κι άλλων στοιχείων για να τονιστεί η θεατρικότητα της παγωμένης εικόνας, έτσι ώστε να προβληθούν οι επιμέρους σχέσεις των χαρακτήρων, να μεγεθυνθούν οι ενδεχόμενες εντάσεις ανάμεσα στις σχέσεις αυτές, να εμβαθύνουν την κατανόηση, να διερευνήσουν τη δραματικότητα της κατάστασης και να κεντρίσει τη μνήμη των μαθητών. Τονίζει, βέβαια, ότι ο χρόνος που διατίθεται για την εισαγωγή αυτών των στοιχείων δεν πρέπει να αναστέλλει τον αφαιρετικό και στοχαστικό χαρακτήρα αυτής της Θ.Σ.. Τα στοιχεία αυτά είναι η κατάλληλη μουσική, τραγούδια, ύμνοι, ηχητικά, φωνητικά και λεκτικά ερεθίσματα, η χρήση φωτισμού, ένα ιδιαίτερα αφαιρετικό σκηνικό (κατάλληλο ύφασμα), κάποια σκηνικά αντικείμενα (μια βαλίτσα, ένα ποτήρι), κοστούμια (μια μπερτα, ένα καπέλο) και μάσκες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από την Παγωμένη Εικόνα μέχρι τη Δραματοποίηση, κάποιες άλλες συμβάσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ενδιάμεσα για να εξελίξουν τη διερεύνηση στο δράμα. Κάποιες από αυτές είναι η «Ανίχνευση Σκέψης», ο «Διάδρομος του Αναστοχασμού» κ.λ.π. Με αυτό τον τρόπο όλοι οι μαθητές αβίαστα, βιωματικά και με αμείωτο ενδιαφέρον εισάγονται λειτουργικά στη δραματοποίηση και αρχίζουν να κατανοούν γεγονότα και

χαρακτήρες. Τέλος, θα μπορούσε η Θ.Σ. της Παγωμένης Εικόνας να συνοδεύεται από Αφήγηση για να εξασφαλιστεί η αποστασιοποίηση των μαθητών από το δράμα.

1.11.2. Διάδρομος του Αναστοχασμού

Κατά την εφαρμογή αυτής της Θ.Σ. δημιουργείται ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, αφού οι μαθητές εστιάζονται στη σκέψη και στην κατανόηση παρά στην απομνημόνευση και την απλή αναμετάδοση πληροφοριών. Οι ιστορικές έννοιες γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από όλα τα παιδιά. Επιπρόσθετα δημιουργείται μια παραγωγική και συνεργατική ατμόσφαιρα.

Πρόκειται για μια θεατρική φόρμα όπου επιδιώκεται ο κριτικός αναστοχασμός, η αντιπαράθεση σκέψεων, απόψεων και επιχειρημάτων. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της δραστηριότητας είναι το γεγονός ότι τα επιχειρήματα που καταθέτονται δεν αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές προσωπικές απόψεις των μαθητών, αλλά τις προσωπικές απόψεις και αξιών των ρόλων που υποδύονται οι μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναλαμβάνουν να ζωντανέψουν τις σκέψεις ενός χαρακτήρα, ο οποίος βρίσκεται σε μια διαλογική κατάσταση, καθώς πρέπει να πάρει μια απόφαση ή αντιμετωπίζει ένα δίλημμα ή ακόμη και πρόβλημα. Τα παιδιά στέκονται σε δύο παράλληλες σειρές και σχηματίζουν ένα διάδρομο. Καθώς ο χαρακτήρας ο οποίος βρίσκεται στη διαλογική κατάσταση περπατά στο διάδρομο, οι μαθητές ζωντανεύουν ανακοινώνοντας τις σκέψεις του. Οι σκέψεις μπορούν να έχουν τη μορφή άποψης, συμβουλής και επιχειρήματος. Σε αρκετές περιπτώσεις εκφράζονται αντικρουόμενες απόψεις, γιατί συχνά οι ιδέες είναι αντίθετες και αντιπαλεύουν η μια την άλλη. Έτσι ενισχύεται η τραγική θέση του χαρακτήρα.

Εφαρμόζοντας αυτή τη σύμβαση δημιουργείται ένα αίσθημα συνεργασίας και ευθύνης ανάμεσα στους μαθητές, αφού προϋποθέτει την προσοχή, ετοιμότητα, συντονισμό λόγου και κίνησή τους. Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η ιστορική τους σκέψη, καθώς διατυπώνουν υποθέσεις για ιστορικές αποφάσεις που έχουν παρθεί. Επιπρόσθετα, τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν την περιπλοκότητα που εμπεριέχουν κάποιες αποφάσεις, αλλά και τη δύναμη των ανθρώπων να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. «Με τα συνειδησιακά εμπόδια που θέτει, καλλιεργεί τη στοχαστική τους ικανότητα. Τους βοηθάει να αντιληφθούν τις αντικρουόμενες δυνάμεις που συνθέτουν και κυβερνούν τον άνθρωπο και τον κόσμο και να συλλάβουν το μέγεθος της μάχης των στοιχείων που το αποτελούν» (Παπαδόπουλος Σ., 2000:262).

Αυτή η Θ.Σ. παρουσιάζεται και με κάποιες παραλλαγές όπως «Αντιπαράθεση Επιχειρημάτων», «Αντικρουόμενες Σκέψεις ή Συμβουλές», «Τούνελ της Σκέψης», «Διάδρομος της Σκέψης», κ.λ.π. Η φιλοσοφία εφαρμογής σε όλες σχεδόν τις εκδοχές είναι η ίδια με το Διάδρομο του Αναστοχασμού. Σε όλες, οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τη σκέψη τους για μια απόφαση, ή ένα δίλημμα που αντιμετωπίζει ένα δραματικό πρόσωπο με λόγο κριτικό και πυκνό σε μια κοινή εμπειρία.

Από όλες τις πιο πάνω παραλλαγές, στην παρούσα εργασία επιλέγεται ο ορισμός «Διάδρομος του Αναστοχασμού», γιατί η ίδια η ορολογία αυτής της Θ.Σ. αποκαλύπτει τη συγκεκριμένη διαδικασία που καλούνται οι μαθητές να ακολουθήσουν στο μάθημα της Ιστορίας: μέσω της ενσυναίσθησης, καλούνται να προσεγγίσουν αναστοχαστικά τις πράξεις-αποφάσεις ενός ιστορικού προσώπου, να διευρύνουν στιγμές ή εποχές του παρελθόντος, να αναλύσουν και να εξετάσουν ιστορικά γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή αναστοχασμό, αφού μέσω αυτού καλλιεργείται και αναπτύσσεται η ιστορική ενσυναίσθηση.

1.11.3. Ανίχνευση σκέψης

Αυτή η Θ.Σ. εφαρμόζεται σε συνδυασμό με τη σύμβαση της Παγωμένης Εικόνας. Η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία πλησιάζει τους μαθητές οι οποίοι στέκονται ακίνητοι κατά την εφαρμογή της Θ.Σ. Παγωμένη Εικόνα. Ακολούθως, με ένα σήμα-άγγιγμα τους θέτει ερωτήσεις ζητώντας να εκφράσουν τις εσωτερικές σκέψεις του ιστορικού προσώπου που υποδύονται. Οι φωναχτές σκέψεις *thought-tracking* ή *talking freeze* εκφράζονται με σύντομους στοχαστικούς μονολόγους των ρόλων (Pavis, 1998: 218-219).

Οι ερωτήσεις είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες ώστε κάθε χαρακτήρας να εξηγεί την ταυτότητά του, τη σχέση του και τη στάση του προς τους άλλους. Κάθε μαθητής προσθέτει νέα στοιχεία για την ταυτότητα του ιστορικού προσώπου, αφού κάποιος μαθητής τυγχάνει να έχουν επιλέξει να υποδυθούν τον ίδιο χαρακτήρα.

Επιπρόσθετα, η διαδικασία καθεαυτή υποχρεώνει τους μαθητές να σκεφτούν τη διαφορετική ιδέα και τη δυνατότητα μιας διαφορετικής εκδοχής. «Η ίδια η διαδικασία κινητοποιεί τους μαθητές και τους υποχρεώνει σε μια ενεργητική θέαση» (Παπαδόπουλος, 2010:252) συνεισφέροντας στην κατανόηση της πολλαπλής ερμηνείας και υποκειμενικότητας της Ιστορίας. Ο Somers (1994:74) επισημαίνει ότι συχνά, κατά την εξέλιξη αυτής της Θ.Σ. η αρχική κατανόηση ανατρέπεται, ενώ αποκαλύπτεται το «υπόγειο» κείμενο (*subtext*). Έτσι η Παγωμένη Εικόνα δεν είναι πια παγωμένη, αλλά διανθίζεται με λόγο και έκφραση και νοηματοδοτείται με τρόπο σύντομο και περιεκτικό.

Οι ερωτήσεις τις οποίες θα υποβάλει η εμπυχωτρία στους μαθητές να είναι του τύπου:

- Ποιος είσαι;
- Πώς αισθάνεσαι;
- Τι κάνεις;
- Γιατί το κάνεις;
- Πού προσβλέπεις;
- Ποια είναι τα πρότυπά σου;
- Τι σημαίνει αυτό για τη ζωή σου;
- Τι σκέφτεσαι να κάνεις;
- Τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει;
- Τι έχει συμβεί;
- Που βρίσκεσαι και γιατί;

- Ποιος ευθύνεται;
 - Τι σκέφτεσαι για αυτούς που σε έφεραν σε αυτήν την κατάσταση;
- (Heathcote & Bolton, 1995:19 · Παπαδόπουλος, 2010:252-253, ·Πουταχίδης, 2012: 178).

Οι μαθητές μπαίνοντας στη διαδικασία να απαντήσουν τις πιο πάνω ερωτήσεις, ουσιαστικά διερευνούν τη συναισθηματική, διανοητική και κοινωνική κατάσταση των ιστορικών χαρακτήρων, αφού καλούνται να ανιχνεύσουν τη σκέψη τους αποκαλύπτοντας τις βαθύτερες σκέψεις, τα κίνητρα, τις προθέσεις και τις επιδιώξεις τους. Οι απαντήσεις των μαθητών μπορούν να φωτίζουν σημεία τα οποία δεν είναι δυνατό να γίνονται κατανοητά με την παγωμένη εικόνα (Παπαδόπουλος, 2013). Παράλληλα, η σύμβαση αυτή, δυναμώνει τη μεταγνωστική κατάσταση των συμμετεχόντων οι οποίοι μέσα από το ρόλο τους καλούνται να παρατηρήσουν τη σκέψη τους, καθώς και τη σχέση τους με τους άλλους (Παπαδόπουλος, 2007:65).

1.11.4.Ρόλος στον τοίχο/πάτωμα

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η Θ.Σ. παρουσιάζεται και με άλλη ορολογία, δηλαδή ως «περίγραμμα του χαρακτήρα». Στην αγγλική βιβλιογραφία ο όρος είναι «tole on the wall». Στην παρούσα εργασία έχει επιλεγεί ο όρος «Ρόλος στον τοίχο/πάτωμα» για λόγους συμβατότητας και συνέπειας με το Α.Π. της Θ.Α. του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου.

Αυτή η σύμβαση αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορη σύμβαση, καθώς πρόκειται για μια ιδεοθύελλα σκέψεων, συναισθημάτων, συμπερασμάτων και υποθέσεων των μαθητών για το ιστορικό πρόσωπο το οποίο μελετούν. Συγκεκριμένα, σε μια μεγάλη κόλλα σχεδιάζεται η πιθανή φιγούρα, σε φυσικό μέγεθος, του ιστορικού χαρακτήρα. Ακολουθώντας, οι μαθητές γράφουν φράσεις κλειδιά, ιδέες ή ακόμη και συναισθήματα για το χαρακτήρα αυτό. «Του στέλνουν μηνύματα, επιστολές, του δίνουν οδηγίες και συμβουλές, του απευθύνουν ευχαριστίες και ευχές. Κι ακόμα, του γράφουν σχετικά με το τι γνωρίζουν για την προσωπικότητά του και τι θα ήθελαν να πληροφορηθούν» (Παπαδόπουλος, 2010:248).

Μια παραλλαγή της προσέγγισης είναι όταν οι μαθητές καλούνται να γράψουν στο εσωτερικό της φιγούρας γνωστά χαρακτηριστικά και στο εξωτερικό θέματα προς μελέτη και διερεύνηση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ταξινομούν καλύτερα τις ιδέες και τη σκέψη τους. Τα θέματα που θα γραφτούν στο εξωτερικό της φιγούρας θα αποτελέσουν την απαρχή για την κατάσρωση ενός πλάνου προς διερεύνηση των ιστορικών ζητημάτων.

«Η τεχνική τους δίνει την ευκαιρία να κατανοήσουν βαθύτερα την κατάσταση του χαρακτήρα, να νιώσουν την ενσυναίσθηση, να εκφράσουν αισθήματα αλληλεγγύης, αλλά και την κριτική τους απέναντι σε συμπεριφορές με τις οποίες δε συμφωνούν» (Παπαδόπουλος, 2007:67). Έτσι οι μαθητές ‘επικοινωνούν’ με το ιστορικό πρόσωπο «σε κλίμα ενσυναίσθησης και στοχασμού» (Παπαδόπουλος, 2010:249) .

Ουσιαστικά οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τα κρίσιμα σημεία ενός ιστορικού θέματος. Αξιολογούν τα γεγονότα και τη στάση του ιστορικού χαρακτήρα. Μπορεί φαινομενικά αυτή

η σύμβαση να διακόπτει την ιστορική συνέχεια, όμως επιτρέπει στη διείσδυση βαθύτερων νοημάτων. Το γεγονός ότι η ακίνητη φιγούρα του ιστορικού προσώπου παραμένει αμίλητη, παρ' όλες τις απόψεις τις οποίες λαμβάνει, δημιουργεί ένα ιδιαίτερα φορτισμένο κλίμα. «Πρόκειται για μια διαδικασία αυθεντικά παραγόμενου επικοινωνιακού λόγου, που προκύπτει ταυτόχρονα ως αποτέλεσμα συγκινησιακής φόρτισης και κριτικού ελέγχου» (Παπαδόπουλος, 2010:249).

1.11.5.Καυτή καρέκλα

Πρόκειται για μια θεατρική δραστηριότητα όπου σε μια καρέκλα, η οποία τοποθετείται στο κέντρο της ομάδας, κάθεται ο «ανακρινόμενος» χαρακτήρας. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες υποβάλλουν διάφορες ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση. Σύμφωνα με τον Γκόβα (2001), όσο πιο επιδέξιες είναι οι ερωτήσεις της εμπυχωτριάς τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται ο χαρακτήρας και αναδεικνύονται οι συνθήκες του έργου-«δοσμένες ή μη». Οι ερωτήσεις αφορούν κίνητρα, επιδιώξεις, ενέργειες, συμπεριφορά κ.λ.π. «Μια διαδικασία διείσδυσης πραγματοποιείται, που βάζει τον χαρακτήρα στην 'καυτή καρέκλα' (hot seating), για να δώσει περισσότερα στοιχεία, να απαντήσει σε πράγματα που ζητούνται ή που ο ίδιος αποφασίζει να πει» (Παπαδόπουλος Σ., 2010:264).

Η καυτή καρέκλα βοηθά να συγκεντρωθούν νέα στοιχεία, να ξεκαθαρίσουν καταστάσεις και συναισθήματα, να αναπτυχθεί και εμπλουτιστεί ο περιβάλλον κόσμος του χαρακτήρα. Συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση από τους μαθητές των κινήτρων που οδήγησαν τα πρόσωπα που υποδύονται στις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Συνεπώς, μέσα από τη διαδικασία της «καυτής καρέκλας» οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και την πίστη (του ανακρινόμενου) «ότι η δική μου άποψη είναι σωστή άρα και δίκαιη». Αυτή η θεατρική δραστηριότητα έχει ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του προβληματισμού των μαθητών για τους ενδεχόμενους εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς των χαρακτήρων (Γκόβας & Ζώνιου, 2010).

Στην παρούσα εργασία, εκτός από την πιο πάνω προσέγγιση, η σύμβαση «καυτή καρέκλα» εφαρμόστηκε και με την ακόλουθη παραλλαγή (επινοήση της γράφουσας): Δίνεται σε κάθε μαθητή ένα διπλωμένο χαρτάκι, στο οποίο αναγράφεται ένας ιστορικός χαρακτήρας. Να σημειωθεί ότι σε κάθε χαρτάκι είναι γραμμένο διαφορετικό ιστορικό πρόσωπο. Καλούνται εκ περιτροπής οι μαθητές στην καυτή καρέκλα και η δασκάλα ανακρίνει το μαθητή που κάθεται σε αυτήν, υποδύμενος το πρόσωπο που είναι γραμμένο στο δικό του χαρτάκι. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν την «ανάκριση» και μαντεύουν το κοινωνικό στάτους του μαθητή που ανακρίνεται ή ακόμη και το ίδιο το ιστορικό πρόσωπο. Η εμπυχωτρία τον ανακρίνει με ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα που πηγάζουν μέσα από τις ιστορικές πηγές τις οποίες οι μαθητές έχουν ήδη μελετήσει. Με αυτόν τον τρόπο η ομάδα παίρνει τις πληροφορίες που θέλει και ο χαρακτήρας του ιστορικού προσώπου αναλύεται σε βάθος. Στην καυτή καρέκλα δίνεται η ευκαιρία στο ρόλο να

εκφράσει αντιλήψεις και πεποιθήσεις που δεν αποτυπώνονται με σαφήνεια στη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας που έχει προηγηθεί. Για να επιτευχθεί αυτό η δασκάλα εμπυχώτρια έχει καθοριστικό ρόλο, διότι με τις παρεμβάσεις της, είτε σε μορφή ερωτήσεων, είτε ακόμη και απαντήσεων, αφού και η ίδια μπορεί να καθίσει στην καυτή καρέκλα υποδύομενη κάποιο ιστορικό χαρακτήρα, κρατά τους μαθητές στην ουσία του θέματος και τους καθοδηγεί να εμβαθύνουν τους συλλογισμούς τους.

Η τεχνική αυτή διευκολύνει τους συμμετέχοντες να αντιληφθούν τα κίνητρα και τις διαθέσεις του ιστορικού προσώπου που υποδύονται, ενώ τους βοηθά να εμβαθύνουν στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επίσης, «επιτρέπει την ανάδειξη της απόκλισης στις γνώμες, έως και την ‘εκ διαμέτρου’ αντίθετη ερμηνεία» (Παπαδόπουλος Σ., 2010:265). Έτσι η διαδοχική παρουσίαση των απόψεων τριών ιστορικών προσώπων για το ίδιο γεγονός μπορεί να αναδείξει την διαφορετική οπτική γωνία και τη διαφορετικότητα στην ερμηνεία. Κατά τον Παπαδόπουλος Σ. (2010:264), μέσω αυτής της Θ.Σ. οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά ανάμεσα στην άποψη και στο γεγονός, και τη σημασία που έχουν τα προσωπικά κίνητρα στη διαμόρφωση των απόψεών τους.

1.11.6.Μιμητική Παντομίμα

Οι μαθητές με στοχευόμενες κινήσεις και χειρονομίες αναπαριστούν μια κατάσταση ή τη συμπεριφορά κάποιου χαρακτήρα. Πρόκειται για μια απλή θεατρική πρακτική που γίνεται ατομικά ή ομαδικά. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η απουσία λόγου. Ο Müller εξηγεί ότι ο χώρος, τα αντικείμενα, τα μεγέθη, τα πρόσωπα και οι δυνάμεις τους παύουν να υπάρχουν και συνεχίζουν να είναι ορατά μόνο στη φαντασία του ηθοποιού και του θεατή. Επιτρέπει την ολόπλευρη εμπλοκή του σώματός τους και το θεατρικό κείμενο αναπαρίσταται από τρόπους, συμπεριφορές, κραυγές, χαμόγελα, κινήσεις, σιωπές κ.λ.π.. «Ζητάει από τους συμμετέχοντες να φαντάζονται έννοιες, φυσικές καταστάσεις, ιδιότητες και πράγματα και τα συναισθήματά τους χωρίς να στοχεύουν στην άσκηση και την ακρίβεια της μιμητικής δεξιοτήτας» (Παπαδόπουλος, Σ. 2010:285). Σύμφωνα με τη Beauchamp (1998), η παντομίμα αποτελεί μια τεχνική ενεργοποίησης κι έκφρασης της φαντασίας του παιδιού και δεν αποτελεί αναπαραγωγή, αλλά αναπαράσταση της πραγματικότητας. Πρόκειται για μια έντεχνη κίνηση που εκπέμπει νόημα, για μια κίνηση που υπερβαίνει τις ανάγκες προσαρμογής στο περιβάλλον, για μια κινητική έκφραση όπου έχει το δικό της παραστατικό κώδικα (Μουδατσάκης, 1994: 47). Βάση αυτού, η εφαρμογή της παντομίμας στο μάθημα της Ιστορίας συμβάλει στην βαθύτερη κατανόηση ιστορικών όρων, εννοιών, συμπεριφορών και καταστάσεων σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια.

Οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους που αναφέρεται σε ιστορικούς όρους και έννοιες, με πολύ εκφραστικές χειρονομίες. Έτσι, αντισταθμίζεται η δυσκολία που αντιμετωπίζουν να εκφράσουν τα νοήματα μέσα από τη γλώσσα. Εξάλλου, όσα λέγονται μέσα στην τάξη είναι ως ένα βαθμό ιδεολογικά και πολιτικά φορτισμένα. Κατά τον το Boal (2007), οι λέξεις είναι απλά ‘οχήματα’ που μεταφέρουν ιδέες, αναμνήσεις και συναισθήματα, τα οποία δεν είναι

απαραίτητα για όλους. Η λέξη που προφέρεται δεν είναι ίδια με αυτήν που ακούει ο καθένας. Οι λέξεις είναι κοινωνικές κατασκευές που τόσο οι ίδιες όσο και τα νοήματά τους δεν διαρκούν για πάντα.

Αρκετοί μελετητές (Gardner, 1982· Koster, 2001· Σέξτου, 2005) έχουν επισημάνει ότι η παντομίμα μέσα από την κίνηση με την πλήρη απουσία του λεξιλογίου αποτελεί μια εύκολη μιμητική θεατρική πρακτική που ταυτόχρονα δίνει στα παιδιά να καταλάβουν το νόημα διαφόρων εννοιών. Για τα παιδιά πολλές φορές η ανάκληση μιας έννοιας ταυτίζεται με την ανάκληση μιας ομάδας οπτικών ερεθισμάτων, καθώς τα παιδιά δημιουργούν συλλογικές εικόνες, έτσι ώστε να δημιουργήσουν μια σκηνή στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Σύμφωνα με το Boal (2006), τα βασικά χαρακτηριστικά της παντομίμας είναι:

- Πλαστικότητα: Όλα είναι πιθανά και μπορεί αυτός που την προσεγγίζει να υποδυθεί τα πάντα.
- Απελευθέρωση της μνήμης και της φαντασίας.

Η παντομίμα έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί σε τέσσερις περιοχές: α) του φανταστικού αντικειμένου, β) του φανταστικού χώρου, γ) της φανταστικής εξάσκησης μιας δύναμης, και δ) του φανταστικού προσώπου (Μουδατσάκης, 2005:318). Αξιοποιώντας τις δυνατότητες της παντομίμας στο μάθημα της Ιστορίας, τόσο η δασκάλα σε ρόλο όσο και οι μαθητές, μπορούν να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους για να οριοθετήσουν το ιστορικό πλαίσιο που μελετούν, τις συμπεριφορές των ιστορικών χαρακτήρων κ.λ.π..

Επιπρόσθετα, η παντομίμα αναπτύσσει τη συγκέντρωση της προσοχής, την παρατηρητικότητα και τη διεύρυνση των προσληπτικών, εκφραστικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών (Παπαδόπουλος, Σ. 2010:285-86). Ακόμη, παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη στρατηγικών έκφρασης και με άλλους τρόπους, εκτός από το λεκτικό. Η εμπλοκή των μαθητών πραγματοποιείται ακόμη και καθώς παρατηρούν τους συμμαθητές τους, αφού γίνονται μέλη ενός ακροατηρίου που αισθάνεται, διακρίνει και συμμετέχει.

1.11.7. Εκπαιδευτικός σε ρόλο

Η σύμβαση 'εκπαιδευτικός σε ρόλο' (teacher in role) δίνει την ευκαιρία στη δασκάλα να συμμετάσχει στο δραματικό περιβάλλον αναλαμβάνοντας ένα θεατρικό ρόλο. Αυτό της επιτρέπει να έχει τον έλεγχο της ανάπτυξης και αξιολόγησης της δραματικής εργασίας (Wagner, 1990). Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να παρέμβει και να κατευθύνει την διερεύνηση ενός ζητήματος και το στοχασμό ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και το θέμα του μαθήματος. Σύμφωνα με τους Manning & Sharp (1977), η πρωτοβουλία και η ανάληψη ρόλου από τους ενήλικες στο παιχνίδι των παιδιών, συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητάς του.

Προσεγγίζοντας αυτή τη Θ.Σ., η εκπαιδευτικός – εμπνευστήρια της ομάδας επιλέγει να υποδυθεί τον κατάλληλο ρόλο που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον, θα ελέγξει τη δράση, θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή, θα αντικρούσει την επιφανειακή σκέψη, θα παρακινήσει την

ένταση, θα δημιουργήσει επιλογές και αμφιβολία, θα παρακινήσει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και θα αναπτύξει την αφήγηση (Neelands & Goode, 2000:40). Έτσι, μέσω αυτής της τεχνικής επιτυγχάνεται η ενίσχυση του μαθήματος και ανατροφοδοτούνται τα σημεία του μαθήματος όπου φαίνεται ότι δεν προχωρά ή απλά ανακυκλώνεται. Για παράδειγμα, στο μάθημα «Οι γείτονες των βυζαντινών» οι μαθητές κλήθηκαν να υποδυθούν τους βυζαντινούς πολίτες που αγωνιούν για τα γεγονότα που συμβαίνουν στην αυτοκρατορία λόγω των εχθρικών επιδρομών. Η εκπαιδευτικός εμπυχώτρια μπορεί να υποδυθεί ένα βυζαντινό πολίτη, ο οποίος συμπληρώνει αλλά και διαφωνεί με τους υπόλοιπους, κατευθύνοντας τη συζήτηση και τον αναστοχασμό (βλ. Ημερολόγιο Μαθήματος 22-23). Η' ακόμη στην περίπτωση όπου οι μαθητές σε ρόλο αρχαιολόγου μελετούν ένα εύρημα, η δασκάλα θα μπορούσε να υποδυθεί και αυτή τον αρχαιολόγο για να διευκολύνει και να καθοδηγεί τη διαδικασία (βλ. Ημερολόγιο Μαθήματος 15).

Οι Morgan & Saxton (1995) διακρίνουν τους ρόλους που μπορεί να υποδυθεί η εκπαιδευτικός σε τρεις κατηγορίες:

- 1) Υψηλής κοινωνικής θέσης. Για παράδειγμα, σε ρόλο Αυτοκράτορα, όπου μέσω αυτής της θέσης επιτρέπει στην δασκάλα να ελέγχει και να κατευθύνει τη δράση. Ο Παπαδόπουλος Σ. (2010: 289) επισημαίνει ότι μια τέτοια περίπτωση αφαιρεί πρωτοβουλίες από τα παιδιά, εκτός και αν ο αρχηγικός ρόλος λειτουργεί ανταγωνιστικά. Αν και μια τέτοια αντιπαράθεση μπορεί να δημιουργήσει προστριβές με το ρόλο του δασκάλου, να κλονίσει την ισορροπία στην εξέλιξη της δράσης, αλλά και την εμπιστοσύνη των παιδιών στο πρόσωπό της.
- 2) Ίσης κοινωνικής θέσης. Για παράδειγμα, σε ρόλο αγγελιαφόρου ή ενός προσώπου που έλειπε και μόλις έχει αφιχθεί, όπου η δασκάλα έχει την ευχέρεια να ελίσσεται, να εξισορροπεί και να διευκολύνει τα πράγματα, δίνοντας και αντλώντας πληροφορίες και ερμηνείες για τα ιστορικά γεγονότα. Έτσι η αυθεντία της εκπαιδευτικού χάνεται και η ευθύνη περνάει στους μαθητές.
- 3) Του αδυνάτου. Για παράδειγμα, σε ρόλο φτωχού βυζαντινού πολίτη, αιχμαλώτου ή ακόμη και δούλου. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές έχουν θέση ισχύος, ενώ η δασκάλα μέσα από το ρόλο της με κατευθυντήριες ερωτήσεις και εύστοχες παρεμβάσεις ενισχύει την αυτοπεποίθηση και το στοχασμό των μαθητών. «Η θέση του αδυνάτου δημιουργεί υποστηρικτικό περιβάλλον σε παιδιά με χαμηλό αυτοσυναίσθημα, καθώς βρίσκονται σε θέση αυθεντίας με τις πρωτοβουλίες που παίρνουν» (Σ. Παπαδόπουλος, 2010:290).

Η Heathcote (1995) τονίζει ότι βασική αρχή για την επιτυχία αυτής της Θ.Σ. είναι η επιδέξια κίνησή της εντός και εκτός ρόλου. Με τη διαφοροποίηση της φωνής, της σωματικής έκφρασης και της επιλογής του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός-εμπυχώτρια, οι μαθητές θα αντιλαμβάνονται τότε τους μιλάει ως εκπαιδευτικός και τότε μέσα από ένα ρόλο. Ο λόγος που η δασκάλα μπαίνει από το ρόλο της είναι για να εντάξει δημιουργικά τους μαθητές στη διδασκαλία και να αναπτύξει την ικανότητά τους να κρίνουν και να αξιολογούν.

Αξίζει να τονιστεί ότι η εκπαιδευτικός εμπνυχώτρια μέσα από αυτή τη σύμβαση δε μονοπωλεί τη δραματική εμπειρία. Αντίθετα, διαλέγεται με τα παιδιά και τα καλεί να ενσυναισθανθούν τις διάφορες πτυχές του ιστορικού ζητήματος, «χωρίς να επιδιώκει να περιορίσει τη δημιουργικότητά και τον κριτικό τους λόγο» (Παπαδόπουλος, Σ. 2010:286). Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται ο ιστορικός λόγος και η κριτική σκέψη.

1.11.8.Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο

Η θεατρική σύμβαση «Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο» αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορη δραστηριότητα αφού πρόκειται για συγγραφή από τους μαθητές χρηστικών κειμένων που μεταξύ άλλων βαθαίνουν το στοχασμό. «Η δραματική σύμβαση στην οποία εμπλέκονται τους καλεί να πιστέψουν και να μπουν στη φαντασιακή κατάσταση, σε ένα κόσμο γεμάτο νοήματα που τους κινητοποιεί και, έτσι, τους παρέχει τα κίνητρα για να γράψουν» (Π. Παπαδόπουλος, 2010:255).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από το θέατρο, αυτή η Θ.Σ. εφαρμόζεται για να ενισχύσει διάφορες δεξιότητες όπως την κατανόηση ιστορικών εννοιών και όρων, ανάπτυξη της επικοινωνίας με τη χρήση αυτών των όρων ενισχύοντας τον ιστορικό λόγο και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού. Κατά τον Booth (1994:123) οι μαθητές γράφοντας ένα ρόλο ξαναβλέπουν και επανεξετάζουν τα διάφορα ζητήματα με νέα ματιά που στο μεταξύ έχει εμπλουτιστεί από τη δραματική εμπειρία. Παρατηρούν, στοχάζονται και επαναξιολογούν τους χαρακτήρες, τις σχέσεις τους και τις καταστάσεις μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες.

Η γραφή μπορεί να ενταχθεί σε κάθε στάδιο του μαθήματος, ως διαδικασία: 1) εναρκτήρια, 2) διερεύνησης μιας ιστορικής πηγής, τεκμηρίου, πληροφορίας, γεγονότος, και 3) αξιολόγησης των διαφόρων υποθέσεων και συμπερασμάτων.

1) Εναρκτήρια διαδικασία:

Για παράδειγμα στο μάθημα «Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζεται» οι μαθητές θα μπορούσαν να γράψουν το ρόλο ενός εκπαιδευτικού, ιστορικού ή ακόμη και του Αυτοκράτορα Ίσαυρου όπου στο σενάριο θα αναφέρονται τα εσωτερικά προβλήματα που αντιμετώπιζε το βυζάντιο τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αυτή η Θ.Σ. θα αποτελέσει την εναρκτήρια δραστηριότητα και βάση αυτής θα εξελιχθεί το μάθημα που θα αναφέρει τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν τα προβλήματα αυτά και τον εκσυγχρονισμό στη νομοθεσία και τη διοίκηση που ακολούθησε.

2) Διαδικασία διερεύνησης μιας ιστορικής πηγής, τεκμηρίου, πληροφορίας, γεγονότος:

Αμέσως μετά την ιστορική αφήγηση και παρουσίαση κάποιων ιστορικών πηγών από την εκπαιδευτικό, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν ένα γραπτό ρόλο για κάποιο

ιστορικό πρόσωπο ή ακόμη και για ένα σύγχρονο άνθρωπο που καταπιάνεται με θέματα από το παρελθόν. Για παράδειγμα μετά την μελέτη κάποιων ιστορικών πηγών σχετικά με τους γείτονες του Βυζαντίου, οι μαθητές θα μπορούσαν να γράψουν σε ρόλο τα αισθήματα, τις επιθυμίες και τα πιστεύω τους για κάθε όμορο τους λαό, ως βυζαντινοί πολίτες. Η ακόμη θα μπορούσαν να γράψουν σε ρόλο σύγχρονου δημοσιογράφου, ιστορικού, ξεναγού κ.λ.π.

3) Διαδικασία αξιολόγησης των διαφόρων υποθέσεων και συμπερασμάτων:

Για παράδειγμα στο μάθημα για την εικονομαχία κάποιοι μαθητές θα μπορούσαν σε ρόλο βυζαντινών χριστιανών και κάποιοι άλλοι σε ρόλο βυζαντινών ειδωλολατρών να γράψουν για τα αποτελέσματα και τις συνέπειες της εικονομαχίας.

Ανεξάρτητα με το στάδιο στο οποίο θα ενταχθεί στο μάθημα αυτή η Θ.Σ., το υλικό που παράγεται μπορεί να χρησιμοποιείται ως βάση για μια πιθανή δραματοποίηση και μπορεί να αποτελέσει και το καθεαυτό μάθημα. Ουσιαστικά, ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγιστεί η σύμβαση εξαρτάται από τους διδακτικούς στόχους.

Συνεπώς, από τη στιγμή που οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία γραφής και ανάγνωσης σε ρόλο, λόγω του επικοινωνιακού της χαρακτήρα, η γραφή είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία και τη χρήση του ιστορικού λόγου, το στοχασμό και την ανταλλαγή των ιστορικών υποθέσεων και ερμηνειών.

1.11.9. Μανδύας του ειδικού

Σύμφωνα με τους Heathcote και Herbert (1985), ο Μανδύας του Ειδικού είναι μια μέθοδος που δημιουργεί δραματικό περιβάλλον και ζητά από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν ρόλους «ειδικών» σε όλο το φάσμα του κοινωνικού και ιστορικού γίγνεσθαι. Σε αυτή τη σύμβαση οι μαθητές επιλέγουν και υιοθετούν ένα ρόλο ειδικευμένου επαγγελματία και αναλαμβάνουν να μελετήσουν και να επεξεργαστούν ένα θέμα μέσα από την οπτική της ειδικότητάς τους. Διερευνώντας την ειδικότητά τους, παίρνουν πληροφορίες που σχετίζονται με το θέμα και «εφοδιάζονται» για να ενεργήσουν στο δρώμενο ως ειδικοί. Οι μαθητές στοχάζονται σε όλη τη διάρκεια της δράσης, μέσα από τη συνάντηση των διαφόρων αντιλήψεων, τόσο σε ενδοπροσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Μέσα από την προοπτική των διαφορετικών ρόλων ένα ιστορικό θέμα προσεγγίζεται διαθεματικά αλλά και πολυπρισματικά. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο Σ. (2010:269), «η εξάσκηση όλων των παιδιών σε διαφορετικούς ρόλους τα φέρνει μπρος στην ενιαία προσέγγιση της γνώσης από αντίθετες οπτικές γωνίες». Για παράδειγμα, στο μάθημα «Ακρίτες» οι μαθητές θα μπορούσαν να ορίσουν κάποιο σενάριο και ο καθένας να προσεγγίσει από διαφορετική οπτική. Ενδεικτικοί ρόλοι:

- Δημοσιογράφος: Δημοσιογραφική προσέγγιση του θέματος «Ακρίτες»
- Ποιητής: Απαγγελία δημοτικού τραγουδιού ο Διγενής Ακρίτας

- Ιστορικός: Ιστορική ανάλυση του θέματος βασισμένη σε ιστορικές πηγές (ποιοι ήταν οι Ακρίτες, τι ρόλο έπαιξαν στα βυζαντινά χρόνια, στην πολιτιστική μας παράδοση κ.λ.π.)
- Εκπρόσωπος της ποδοσφαιρικής ομάδας «Διγενής Ακρίτας Μόρφου» (παρουσίαση της ιστορίας του ομώνυμου αθλητικού σωματείου κ.λ.π.) (βλ. Ημερολόγιο Μαθήματος 27-28).

Αυτή η Θ.Σ. μοιράζεται κοινές βασικές φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές με τη μέθοδο Project. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2004:95-107), η επινόηση του μυθοπλαστικού περιβάλλοντος οδηγεί σε μια ιδιαίτερα δημιουργική και κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας, πράγμα που υπηρετεί με άριστο τρόπο το βασικό στόχο της μεθόδου Project για ενεργητική και συλλογική εμπλοκή των παιδιών στον κόσμο των ενδιαφερόντων τους. Από τη θέση «επαγγελματιών» που γνωρίζουν να κάνουν τη δουλειά τους, οι μαθητές, με αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, αναλαμβάνουν μέσω του θεατρικού τους ρόλου (ιστορικός, δημοσιογράφος, ηθοποιός, εκπρόσωπος αθλητικού σωματείου κ.λ.π.) να επιτελέσουν ένα καθήκον. Συνεπώς, το προς διερεύνηση θέμα αποτελεί ένα γνωστικό πυρήνα που αποκτά δυναμική, από το αίσθημα ευθύνης για την αναζήτηση της γνώσης. Βιώνεται μέσα σ' ένα σενάριο όπου τα μέρη πλέκονται με το όλο και όπου οι θεματικές κατηγορίες εξελίσσονται με δυναμικό τρόπο στο θέμα (D. Heathcote & G. Bolton, 1995: 32). Οι μαθητές ως «κάποιοι άλλοι» προσεγγίζουν έναν κόσμο, όπου η συμπεριφορά και τα λεγόμενά τους, υπόκεινται στους κανόνες ενός περιβάλλοντος με συνθήκες πραγματικής ζωής.

Βασική διαφοροποίηση αυτής της σύμβασης με τη μέθοδο Project είναι το γεγονός ότι οι μαθητές μέσα από τη θεατρική δραστηριότητα έχουν την ευκαιρία να «εμπλακούν» μέσα από τις διάφορες οπτικές γωνίες που ορίζει ο ρόλος τους, παρουσιάζουν εσωτερικευμένη ευθύνη που κάνει τους ανθρώπους στη ζωή να δρουν με γνώμονα την αλληλεξάρτηση. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά μέσα από την εμπειρία που βιώνουν να ενισχύσουν την ποιότητα της συμμετοχής τους, αφού γεννιέται μέσα τους η ανάγκη για δράση. Δημιουργώντας το δικό τους σενάριο και τους θεατρικούς ρόλους έχουν την πίστη ότι γίνονται «κάποιοι άλλοι», πράγμα που τους βοηθά να σκέφτονται και να ενεργούν ως «άλλοι», ενώ, ταυτόχρονα, απελευθερώνονται από αναστολές, που στο πραγματικό περιβάλλον της τάξης συχνά δεσμεύουν τη φαντασία και τις δημιουργικές τους ικανότητες. Για τον Anderson (2004:283-284) το προβάδισμα αυτής της Θ.Σ. έναντι της μεθόδου project έγκειται στο γεγονός της τοποθέτησης της μάθησης σε αυθεντικό πλαίσιο (situational learning). Έστω κι αν δεν είναι ταυτόσημο με το αντίστοιχο της πραγματικής ζωής, η συμπερίληψη ουσιαστικών στοιχείων τα οποία αντικατοπτρίζουν την αυθεντική κατάσταση, μπορεί να είναι αρκετά αποτελεσματική απεικόνιση για την υποστήριξη του μαθήματος. «Μέσα από το κτίσιμο της πεποίθησης, τα παιδιά τοποθετούνται στη θέση για να αναλάβουν την ευθύνη του καθήκοντος του ειδικού που περιμένει» (Anderson, 2004:284).

Παράλληλα, «γίνονται ειδικοί ερευνητές, που χρησιμοποιούν τις αρχές της επιστημονικής μεθόδου. Διατυπώνουν υποθέσεις, συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα, οδηγούνται σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Σχεδιάζουν, δρουν, παρατηρούν, αξιολογούν και

στοχάζονται για τα πράγματα» (Σ. Παπαδόπουλος, 2010:267). Έτσι, εισχωρούν όλο και βαθύτερα στην ιστορική γνώση και σκέψη.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2004: 95-107) για τη Θ.Σ. ο Μανδύας του Ειδικού ακολουθούνται τα εξής στάδια:

- 1) Προβληματική του πεδίου
- 2) Προσδιορισμός του θέματος
- 3) Επισήμανση των θεματικών ενοτήτων
- 4) Καθορισμός του έργου των Ειδικών
- 5) Εισαγωγή στο δραματικό περιβάλλον
- 6) Επιλογή θεματικών ενοτήτων για το έργο των Ειδικών
- 7) Συλλογή δεδομένων
- 8) Επεξεργασία των δεδομένων
- 9) Παρουσίαση του έργου των Ειδικών
- 10) Αξιολόγηση του έργου των Ειδικών

Με την ανάληψη από την εκπαιδευτικό ρόλου έμπειρης συμβούλου και καθοδηγήτριας στο έργο των παιδιών (Heathcote & Bolton, 1995:24), ενθαρρύνεται η διερεύνηση κάθε περιοχής της ανθρώπινης εμπειρίας διαμέσου της Ιστορίας με όρους επαγγελματικής συνείδησης.

1.11.10. Αναπαραγωγή λέξεων-εννοιών με διάφορους δραματικούς τρόπους

Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί επινοήση της γράφουσας, συνεπώς δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία. Πρόκειται για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της φωνής, της αναπνοής και του ρυθμού. Οι μαθητές καλούνται να επαναλαμβάνουν εν χορώ ιστορικές λέξεις και φράσεις που δίνονται από την εκπαιδευτικό, σε ποικιλία ρυθμών. Στην ανάσα, τη φωνή και στις ιστορικές φράσεις τους προσθέτουν ποικιλία και επίπεδα ύφους, τόνων ρυθμού και έντασης. Έτσι περνούν από τον ατομικό τους ρυθμό στον ρυθμό της ομάδας.

Να σημειωθεί ότι οι διαφοροποιήσεις στη φωνή, την αναπνοή και του ρυθμού γίνονται ανεξάρτητα με το περιεχόμενο των ιστορικών εννοιών και φράσεων. Διότι, αποκλειστικοί στόχοι αυτής της Θ.Σ. είναι η συγκέντρωση της προσοχής όλων των μαθητών, καθώς και η εξοικείωση και απομνημόνευση του ιστορικού λεξιλογίου.

Για παράδειγμα, λέξεις και φράσεις που θα διευκολύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους για ένα τεκμήριο θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες:

- *Αυτό το τεκμήριο όπου.....*
- *Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....*
- *Προκύπτει ερώτημα προς διερεύνηση γιατί δεν μπορούμε να γνωρίζουμε.....*
- *Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποια αρχαιολογικά ευρήματα μπορούν να μας παραπλανούν.....*

Έτσι, για να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο έκφρασης, καλούνται να διαβάσουν δυνατά τις πιο πάνω φράσεις. Ακολούθως, τους ζητείται να τις ξαναδιαβάσουν ομαδικά με διάφορους τρόπους: χαμηλόφωνα, νευρικά, χαμογελαστά, θυμωμένα, κλαίγοντας, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π.. Έτσι, οι μαθητές, κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων και υποθέσεων, χρησιμοποιούν αβίαστα το πιο πάνω λεκτικό.

1.11.11. Αυτοσχεδιασμός

Σύμφωνα με τον Way, ο αυτοσχεδιασμός είναι «έργο» (play) χωρίς γραπτό κείμενο (Μουδατσάκης, 1994:48). Βασίζεται στην αυθόρμητη έκφραση του συναισθήματος και στην επινόηση της στιγμής. Πρόκειται για τη σύμβαση όπου οι μαθητές παρουσιάζουν ελεύθερα μια δράση και εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, ιδέες και τα συναισθήματά τους. «Ξεκινώντας από μια αφορμή ή ένα θέμα, η ομάδα αναπαριστά αυθόρμητα μια ιστορία ή τη συζητά, την προετοιμάζει χωρίς να τη γράφει και στο τέλος την παρουσιάζει» (Λενακάκης, 2013). Ο Μουδατσάκης (1994:49) τονίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός δε σημαίνει προχειρότητα δεδομένου ότι συντονίζεται από το δάσκαλο. Για να θεωρηθεί επιτυχημένος πρέπει να έχει συγκεκριμένο θέμα, στόχο, μεθόδους προσέγγισης. Απαιτεί εκπαίδευση, προετοιμασία, και πετυχαίνει όταν δίδονται συγκεκριμένες πληροφορίες και μπαίνουν όρια και περιορισμοί (Γκόβας, 2001).

Μέσα από αυτή τη θεατρική δραστηριότητα τα παιδιά ερμηνεύουν ένα ρόλο εμπλουτίζοντάς το με τις προσωπικές τους απόψεις και συμπεράσματα. Κατά την εξέλιξη του αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση του ιστορικού χαρακτήρα που υποδύονται και ανακαλύπτουν τις προεκτάσεις του ρόλου τους. Ακόμη, ο αυτοσχεδιασμός «διευκολύνει τον τοκετό των ιδεών που σχηματίζουν τα παιδιά στην ομάδα με την αλληλεπίδραση: η πρόταση του ενός προκαλεί την επέμβαση του άλλου κ.ο.κ.» (Μουδατσάκης, 1994:49). Προσθετική αξία σε αυτή τη Θ.Σ. είναι το γεγονός ότι ξεκινάει από το άτομο και όχι από τον ρόλο (Γκόβας, 2001), δίνοντας χρόνο στο μαθητή να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά του ιστορικού προσώπου που ερμηνεύει. Επιπρόσθετα, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να εφαρμοστεί σχεδόν σε κάθε θεματολογία, αφού «αφορμή και ερέθισμα για αυτόν μπορεί να αποτελέσει οτιδήποτε» (Ιωακειμίδης, 2011:87).

Ο αυτοσχεδιασμός (improvisation) αποτελεί μια εξαιρετικά δημιουργική τεχνική, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν αυτοστιγμεί κατάλληλο λόγο προς την κατάσταση επικοινωνίας που δημιουργείται ανάμεσά τους. Ακόμη, καλλιεργείται η ικανότητα των μαθητών για ετοιμότητα στο διάλογο με την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά ύφους και λεξιλογίου λόγω της έκθεσής τους σε μη προβλέψιμες κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις. Η έμφαση, βέβαια, δίνεται στη διαδικασία της αυτοσχέδιας δράσης και όχι στο αποτέλεσμά της (Spolin, 1999:361).

Σύμφωνα με τη Σέξτου (1998), ο αυτοσχεδιασμός διακρίνεται σε:

- Ατομικό
- Ομαδικό
- Ελεύθερο (όταν η θεματολογία επιλέγεται από τα παιδιά ή τους ενήλικες που παίζουν)
- Σκηνικό (όταν λαμβάνει χώρα μπροστά σε αριθμό θεατών)

Ο Λενακάκης (2013) διαμορφώνει την πιο πάνω κατηγοριοποίηση με κριτήριο τη μορφή και την ελευθερία που παρέχει ο αυτοσχεδιασμός για δράση:

- Κατευθυνόμενος: Δίνεται ένα συγκεκριμένο θέμα ως συνθήκη ή ως ερέθισμα στα παιδιά για να εκτελεστεί ατομικά ή συλλογικά.
- Ελεύθερος: Τα θέματα ορίζονται από τους ίδιους τους μαθητές. Βέβαια μπορεί να προκύψουν και στην εξέλιξη ενός κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού.
- Αυθόρμητος: Εξελίσσονται από τους ίδιους τους μαθητές υπό μορφή στάσης.
- Σκηνικός: Τελική σκηνική πραγμάτωση των επιλογών των μαθητών κατά την εξέλιξη των προηγούμενων αυτοσχεδιασμών.

Στην παρούσα εργασία έχει εφαρμοστεί ο ατομικός, ομαδικός και ο κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός για να εξυπηρετηθούν οι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός σε ρόλο αυτοκράτορα αυτοσχεδιάζει κατευθύνοντας τους μαθητές που υποδύονται τους βυζαντινούς πολίτες, να διερευνήσουν την ορθότητα και τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης απόφασής τους (βλ. Ημερολόγιο Μαθήματος 29).

1.11.12. Συνέντευξη

Πρόκειται για τη Θ.Σ. όπου οι υποδύομενοι χαρακτήρες δίνουν συνέντευξη σε ρεπόρτερ ή ανακρίνονται από κάποιο άτομο, συνήθως, εξουσίας. Σκοπός αυτής τη δραστηριότητας είναι να διερευνηθούν ή ακόμη και να αμφισβητηθούν κίνητρα, αξίες και πιστεύω των ιστορικών χαρακτήρων ή να αποκομισθούν περισσότερες πληροφορίες για ένα ιστορικό γεγονός.

Βέβαια για να είναι αποτελεσματική η συνέντευξη χρειάζεται καλή προετοιμασία των ερωτήσεων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις πληροφορίες που επιδιώκεται να αντληθούν. Ακόμη, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην μη απόσπαση των παιδιών από την αίσθηση και το στοχασμό του δραματικού περιβάλλοντος. «Οι απαντήσεις πρέπει να μπορούν να σκιαγραφούν την προσωπικότητα των συνεντευξιζόμενων, δίνοντας τη δυνατότητα στους ερωτώντες να αξιολογούν την κατάσταση» (Σ. Παπαδόπουλος, 2010:266).

Η συνέντευξη στην παρούσα εργασία έχει αναπτυχθεί σε ζευγάρια, μικρές ομάδες ή ακόμη και με την ολομέλεια της τάξης. Στόχος της εφαρμογής της είναι η εξοικείωση των μαθητών με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ιστορικού λόγου. Επιπρόσθετη επιδίωξη είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να εστιάζουν σε συγκεκριμένη ιστορική πληροφορία ή γεγονός, να διατυπώνουν την ιστορική τους σκέψη με σαφήνεια και να επαναδιατυπώνουν τις ερωτήσεις τους μετά από αξιολόγηση της κατάστασης.

Για παράδειγμα, στο μάθημα «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο» τα μέλη της κάθε τετραμελούς ομάδας θα μπορούσαν σε ρόλο ερευνητών να πάρουν συνέντευξη από τους χαρακτήρες των σχετικών με το μάθημα εικόνων (Η πολεοδομία της Κωνσταντινούπολης, Υπαίθρια αγορά σε συνοικία της Πόλης, Γιορτή των Βυζαντινών). Σκοπός είναι η άντληση όσων το δυνατό περισσότερων πληροφοριών, καθώς και ερωτημάτων που προκύπτουν, τα οποία όμως δεν απαντιούνται στο βιβλίο τους για τις συγκεκριμένες εικόνες. Έτσι, οι μαθητές μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, θα

μελετήσουν εις βάθος τις πιο πάνω εικόνες, θα κάνουν υποθέσεις και θα διερευνήσουν διάφορα ζητήματα που έχουν προκύψει για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις της συνέντευξης (Ημερολόγιο Μαθήματος 11).

1.11.13-14-15.Θεατρικός Διάλογος, Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση και Δραματοποίηση

Αν και στη βιβλιογραφία, ο Θεατρικός Διάλογος, η Δραματοποίηση και η Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση δεν προσεγγίζονται ως τρεις διαφορετικές τεχνικές, θεωρείται δόκιμο, στην παρούσα εργασία να προσεγγιστεί με αυτόν τον τρόπο για τρεις λόγους: α) για σκοπούς κατηγοριοποίησης (βλ. στο υποκεφάλαιο «Κατηγοριοποίηση των Θεατρικών Συμβάσεων», σελ.343), β) για να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των Θ.Σ. από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι λιγότερο έμπειροι σε θέματα Θ.Α.. Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988:22), ένας από τους τρόπους προσέγγισης της έρευνας δράσης είναι να συλλέξει δεδομένα για το τι επακολουθεί, να στοχαστεί και μετά να κατασκευάσει πιο εξεζητημένα σχέδια δράσης. Μέσα από τους συνεχείς αναστοχασμούς της παρούσας έρευνας δράσης, προέκυψε ότι ο τμηματικός χωρισμός της δραματοποίησης στα πιο πάνω εξελικτικά στάδια είναι δόκιμος. γ) Για λόγους απλοποίησης: Σύμφωνα με την Κατσαρίδου (2011), ο όρος δραματοποίηση, χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, για να περιγράψει δύο διαφορετικές μορφές θεάτρου. Αφού, λοιπόν, πρόκειται για μια σύνθετη θεατρική φόρμα, θεωρείται σημαντικό να «διασπαστεί» σε τρία στάδια, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν και ως αυτόνομες Θ.Σ. που στην εφαρμογή τους εξυπηρετούν τους στόχους του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας.

Στην αρχική φάση της παρούσας έρευνας δράσης, η Δραματοποίηση προσεγγίστηκε ως αυτοτελής Θ.Σ.. Όμως, προέκυψαν ζητήματα, όπως για παράδειγμα αδέξια και ελλιπή δραματοποίηση, δυσκολία κατανόησης ιστορικών εννοιών, δυσκολία κατανόησης και εφαρμογής των τεχνικών του δραματικού κειμένου και ειδικότερα της δραματικής έντασης κ.λ.π.. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει τη σχετική επισήμανση του Μουδατσάκι (1994: 31): «Η Δραματοποίηση είναι μια σχεδόν υπερβατική πράξη, πολυσήμαντη, ελκυστική για το δάσκαλο αλλά και επικίνδυνη για το νεοφώτιστο και τον ανυπόμονο». Έχει θεωρηθεί, λοιπόν, γονιμότερη η *σταδιακή* εφαρμογή και εξέλιξη της Θ.Σ. της δραματοποίησης, κατά την οποία θα κλιμακώνονται οι τεχνικές της, αρχίζοντας από απλούστερες φόρμες.

Σε ένα εργαστήριο Θεατρικής Αγωγής, η δραματοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί ως αυτόνομη θεατρική φόρμα, αφού εξελιχτεί μέσα από ένα κώδικα ανάπτυξης και μετατροπής του ιστορικού κειμένου σε ένα σκηνικό δοκίμιο. Στη διδακτική πράξη, όμως, με δεδομένο το χρονικό περιορισμό των 40', πολύ δύσκολα γίνεται εφικτή η πιο πάνω μετατροπή. Για το λόγο αυτό, η στεγανοποίηση στοιχείων από τον κώδικα ανάπτυξης της δραματοποίησης και η εφαρμογή κάποιων από αυτά, εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους της Ιστορίας, έστω κι αν οι μαθητές δεν οδηγούνται σε κάθε μάθημα στη δραματοποίηση. Ουσιαστικά πρόκειται για μια συστηματική προσπάθεια να αξιοποιηθεί η δράση η οποία αποτελεί βασικό συστατικό του δράματος. «Ο όρος δραματοποίηση αποδίδει με περισσότερη ακρίβεια τον

σκηνικό χαρακτήρα της προσέγγισης που δίνει έμφαση κυρίως στη δράση και όχι στο προϊόν αυτής» (Παπαδόπουλος, 2007:29).

Εκκινώντας από την επισήμανση του Μουδατσάκι (1994:13-14), ότι «η Δραματοποίηση μπορεί να περιοριστεί και σε λιτές δομές που προκύπτουν από τη ζωντανή επαφή του δασκάλου με τα παιδιά, στο σχηματισμό δηλαδή ενός διαλόγου, μιας εφικτής κίνησης κ.λ.π.», οι ακόλουθες δραστηριότητες προσεγγίζονται ξεχωριστά, στοχεύοντας στην αποτελεσματική αξιοποίηση των όσων έχουν να προσφέρουν στο μάθημα της Ιστορίας.

1. Θεατρικός διάλογος (2 ατόμων)
2. Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση
3. Δραματοποίηση

1.11.13. Θεατρικός διάλογος (2 ατόμων)

Κατά την εφαρμογή αυτής της Θ.Σ. δίνεται η ευκαιρία της προβολής ενός συνδέσμου πληροφοριών που προκαλεί τη διανοητική εγρήγορηση των μαθητών και διατυπώνεται από δύο χαρακτήρες. Ο θεατρικός διάλογος (2 ατόμων) αποβαίνει χρήσιμος για την «εργαλειακή» στήριξη ενός μαθήματος, αφού μέσα από αυτόν θα αποδεσμευτούν ιστορικές πληροφορίες, κάποιες αναλύσεις επί μέρους γεγονότων και σε κάποιες περιπτώσεις (ανάλογα με το θέμα του διαλόγου) θα γίνει επεξεργασία μιας σύγκρουσης. Επιπρόσθετα, μέσα από τη δραστηριότητα του θεατρικού διαλόγου εκμαιεύονται αβίαστα πολλά στοιχεία που απαρτίζουν σε κατοπινό στάδιο τη δραματοποίηση.

Κατά την εφαρμογή αυτής της Θ.Σ., οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και καλούνται να διασκεύασουν ή να δημιουργήσουν ένα θεατρικό διάλογο με βάση ένα ιστορικό κείμενο ή μια ιστορική πηγή, και να τον παρουσιάσουν στην ολομέλεια της ομάδας. Το θέμα του διαλόγου καθορίζεται από την εκπαιδευτικό-εμπνευστήρια, η οποία επιλέγει θέματα που εξυπηρετούν τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Τα θέματα αυτά, θα πρέπει να καλύπτουν πολλαπλά επίπεδα όπως: ιστορικές πληροφορίες, ερμηνείες, συναισθήματα, επιχειρήματα, απόψεις κ.λ.π. Έτσι, θα αναπτυχθεί μία δυναμική σε μια συζήτηση, η οποία κτίζεται συνήθως με μια αρχική ερώτηση, ακολουθεί απάντηση και εξελίσσεται ο διάλογος και ο προβληματισμός γύρω από το ιστορικό θέμα.

Για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν θεατρικό διάλογο:

- ανάμεσα σε ένα παιδί και ένα παππού από το Βυζάντιο κατά τη διάρκεια μιας Σταυροφορίας (Ημερολόγιο Μαθήματος 38),
- ανάμεσα σε Βυζαντινούς πολίτες για τη μεταφορά της πρωτεύουσας από τη Ρώμη στην Κωνσταντινούπολη (Ημερολόγιο Μαθήματος 6),
- ανάμεσα στον Αλέξιο Κομνηνό και τη γυναίκα του Ειρήνη για τον επικείμενο αρραβώνα της νεογέννητης κόρης τους με το δεκάχρονο Κωνσταντίνο Δούκα, γιο του εκθρονισμένου αυτοκράτορα Μ. Δούκα (Ημερολόγιο Μαθήματος 37) κ.λ.π..

Σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (2005:107), «με το διάλογο μετακινείται η πληροφορία, περνά από τον ένα συνομιλητή στον άλλο, συγχωνεύεται, κρίνεται, οδηγεί στην κατάθεση μιας άλλης που ίσως αντιφάσκει με την προηγούμενη. Στον οργανωμένο θεατρικό διάλογο, η πληροφορία προκύπτει από τον άλλο που είναι ο εαυτός του και οι άλλοι. Ο λόγος ενός προσώπου αφορά στον ίδιο και τον άλλο, στην ετερότητα του άλλου. Η αποκάλυψη του άλλου αντιστοιχεί στη μυθική οργάνωση του δράματος. Το πέρασμα του λόγου από πρόσωπο σε πρόσωπο υφίσταται έναν μεταβολισμό, καθίσταται η δραματική γνώση». Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται ένας παραγωγικός ιστορικός διάλογος στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών. Προσθετική αξία αυτής της δραστηριότητας είναι η διαδραστικότητα που προκύπτει μεταξύ των μαθητών, η οποία διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Για να γίνει οργανωμένος θεατρικός διάλογος υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Πρέπει να υπάρχει ένα ελάχιστο πεδίο συμφωνίας μεταξύ των συνομιλητών. Οι διαλεγόμενοι θα πρέπει πρώτα να ακούνε τα επιχειρήματα του συνομιλητή τους, έπειτα να κατανοούν αυτά τα επιχειρήματα και, τέλος να αναπτύξουν τα αντεπιχειρήματά τους με τρόπο που τα καθιστά κατανοητά για τον άλλον. Επίσης, θα πρέπει να οριοθετηθεί πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται ο διάλογος αυτός (τόπος, χρόνος, χαρακτήρες).

Ο θεατρικός διάλογος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες άσκησης του νου και της αποκρυστάλλωσης συγκεκριμένης άποψης για ένα ιστορικό θέμα. Ευνοεί τη διαμόρφωση κλίματος οικειότητας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, την εξοικείωση με τη διαδικασία του ιστορικού διαλόγου και την ενθάρρυνση της συμμετοχής και ελεύθερης έκφρασης.

Είναι εμφανές, ότι ο θεατρικός διάλογος (2 ατόμων), είτε ως προστάδιο της Δραματοποίησης, είτε ως αυτόνομη Θ.Σ., είναι ιδιαίτερα χρηστική στο μάθημα της Ιστορίας, αφού πρόκειται για μια δυναμική αρχή που προωθεί, καλλιεργεί και απελευθερώνει τις πληροφορίες, τις γνώσεις, το εξειδικευμένο ιστορικό λεκτικό και τις σκέψεις⁶.

1.11.14. Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση

Αυτή η Θ.Σ. συνδυάζει τη θεατρική δράση με την αφήγηση. Πρόκειται για μια παραλλαγή της θεατρικής φόρμας 'story theatre' ή 'story drama'. Σύμφωνα με την αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, αυτή η θεατρική φόρμα εφαρμόζεται με σκοπό να συνδέσει πολλά επεισόδια αξιοποιώντας την τεχνική της αφήγησης και το παιχνίδι ρόλων. Αυτή η δραστηριότητα έχει εξελιχθεί στη σημερινή της μορφή με το ακόλουθο χαρακτηριστικό: Οι ηθοποιοί αφηγούνται και υποδύονται ταυτόχρονα χαρακτήρες επιτυγχάνοντας την απόδοση του αφηρημένου. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις δε χρειάζεται να απομνημονεύσουν εκτενές κείμενο, αφού ως αφηγητές μπορούν να διαβάζουν γραπτά αποσπάσματα της ιστορίας. Επίσης, δίνει τη

⁶ Στον Πλάτωνα, ο διάλογος ως μορφή, μονοπωλεί την παραγωγή ιδεών.

δυνατότητα στους μαθητές να συγκρίνουν τα στοιχεία και τις αναπαραστάσεις του κειμένου που αφηγούνται με το δικό τους κόσμο και να επαναξιολογήσουν τις ιδέες τους, να εισαχθούν στη ζωή των άλλων και να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους (Barton & Booth, 1990 · McCaslin, 2005· McBride-Smith, 2001).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση, η οποία βασίζεται στην πιο πάνω θεατρική φόρμα, με μία ειδοποιό διαφορά: Στο 'story theatre' «καθώς οι μαθητές ζωντανεύουν την αφήγηση και την εμπλουτίζουν, μεγεθύνουν τις λεπτομέρειες της και της δίνουν δραματική ένταση, με τις αργές, γρήγορες, απότομες και ευαίσθητες κινήσεις τους και με την εκφραστικότητά τους» (Παπαδόπουλος, Σ. 2010: 276). Στην Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση, η δραματική ένταση δεν είναι απαραίτητη. Στόχος είναι η κατανόηση του ιστορικού κειμένου και η εξοικείωση με τους ιστορικούς όρους και έννοιες. Οι μαθητές που συμμετέχουν χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργηθούν οι εικόνες της ιστορίας και μεταμορφώνονται συνεχώς προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ρόλου που υποδύονται τη συγκεκριμένη στιγμή. Με την επιπρόσθετη συμβολή των αφηγητών δημιουργούνται οι εικόνες της ιστορίας.

Ο όρος Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση (Α.Δ.Α.) είναι αποκύημα της παρούσας έρευνας δράσης, ως συνέπεια της αποτελεσματικής εφαρμογής των Θ.Σ. στο πολύ ιδιαίτερο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει. Η Φανουράκη (2010:7), αφού μελέτησε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, έχει ερευνήσει τρόπους εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών σε αυτά. Επισήμανε ότι τα πορίσματα της εργασίας της δεν περιλαμβάνουν «τα σχετικά με την επιστήμη της Ιστορίας μαθήματα»⁷. Η διαφοροποίηση της Φανουράκη απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας ενισχύει την ανάγκη για εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του μαθήματος αυτού μέσα από την τέχνη του θεάτρου και του δράματος. Έτσι, αυτή η Θ.Σ. αποσκοπεί στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και στην αρχική τους μελέτη και ερμηνεία. Δεν επιδιώκεται η δραματική ένταση, γιατί η κατανόηση των ιστορικών εννοιών και πληροφοριών από δεκάχρονα παιδιά είναι ήδη σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Αυτά τα δραματικά μέσα θα αναπτυχθούν στην επόμενη Θ.Σ., τη Δραματοποίηση.

Εξάλλου, η μεθοδολογία του Ιστορικού δεν περιορίζεται σε μια αρχική μελέτη και μια πιθανή ερμηνεία, αλλά προϋποθέτει μελέτη του βαθμού αξιοπιστίας της κάθε πηγής, αντιπαραβολή ιστορικών πηγών, κ.λ.π.. Έτσι και η μετάβαση από το Θεατρικό Διάλογο, στην Απλή Αφηγηματική Δραματοποίηση και μετέπειτα στη Δραματοποίηση, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αντικατοπτρίζει, ως ένα βαθμό, την εξελικτική μεθοδολογία του Ιστορικού.

⁷ Η Φανουράκη εφάρμοσε στην πράξη μια διερευνητική διδακτική παρέμβαση μέσω του θεάτρου, ώστε να ληφθεί έπειτα υπόψη η γνώμη των μαθητών και των φιλολόγων βάσει της συγκεκριμένης εμπειρίας που απέκτησαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι είναι σκόπιμη και αναγκαία η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων με πιο συστηματικό τρόπο. Αν και από την αρχή της εργασίας της η Φανουράκη διευκρίνισε ότι σε αυτά τα μαθήματα δεν συμπεριλαμβάνεται το μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνά της «ζήτησαν να διδαχθούν το μάθημα της Ιστορίας μέσα από τις θεατρικές τεχνικές για να μπορέσουν να το καταλάβουν γιατί τους δυσκολεύει ή γιατί δεν τους αρέσει» (Φανουράκη, 2010:341).

Η Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση λειτουργεί ως το μεταβατικό στάδιο, από το Θεατρικό Διάλογο στη Δραματοποίηση, αφού προβάλλονται εκτός από τους θεατρικούς διαλόγους με τους οποίους οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί, απλές αφηγηματικές τεχνικές, όπως η χρήση φωνής, κίνηση, ρυθμός, στάση σώματος, σκηνοθεσία του ιστορικού γεγονότος, συναίσθημα του αφηγητή. Οι καταστάσεις και τα γεγονότα που περιγράφονται σε ένα ιστορικό κείμενο δραματοποιούνται. Έτσι, οι μαθητές δίνουν μορφή σε γεγονότα που ακούνε και ουσιαστικά δεν έχουν ζήσει. Με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μετατρέπουν τα ιστορικά γεγονότα σε ιστορικό λόγο και εικόνες, φωτίζοντας κομβικά σημεία του ιστορικού θέματος. Βασικά, η αναπαράσταση του ιστορικού κειμένου γίνεται από δύο «πηγές»: τους αφηγητές και τους ιστορικούς χαρακτήρες που υποδύονται οι μαθητές. Τέλος, με αυτή τη Θ.Σ. επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος και ταυτόχρονα η καθολική αντίληψή του.

1.11.15. Δραματοποίηση

Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται μία ασυμβατότητα στον ορισμό της Δραματοποίησης. Έντονη διαφοροποίηση συναντάται ανάμεσα στην ελληνική και αγγλόφωνη βιβλιογραφία (Μουδατσάκις 2005:39). Ακόμα όμως και στην ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνεται εννοιολογική πολυφωνία για τη Δραματοποίηση στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Π. Παπαδόπουλος (2010: 33) στη διδακτορική του διατριβή προσεγγίζει τη δραματοποίηση ως «ζέσταμα» των μαθητών όπου μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους συντελεστές ακόμα και καθιστούς. Σύμφωνα με το Γραμματά (1998:462), η Δραματοποίηση προκύπτει με το παιχνίδι των ρόλων, την παραστατική απεικόνιση των γεγονότων και την ενεργό οπτικοακουστική συμμετοχή των παιδιών. Ο Μουδατσάκις (1994:87) αναφέρει ότι η «Δραματοποίηση ισχύει με την έννοια της μετατροπής ενός κειμένου μιας α' κατηγορίας σε ένα κείμενο μιας β' κατηγορίας μέσα από το δραματικό κώδικα».

Στον αγγλοσαξονικό χώρο, συναντάται ο αντίστοιχος όρος Drama Education, ο οποίος αναφέρεται στην έννοια της σύνθετης Δραματοποίησης και περιλαμβάνει το δραματικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, την προσομοίωση και το δράμα ως τέχνη (Fleming, 2003:9-22). Η Δραματοποίηση εμπεριέχεται μέσα στον γενικό όρο «Δράμα» (Drama). Η διαδικασία του δράματος προσεγγίζεται σύνθετα, γιατί το δράμα αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο της μάθησης. «Το Δράμα είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο που περιέχει μια μεγάλη κατηγορία υποκεφαλαίων τα οποία δεν περιέχουν μόνο τη δραματική λογοτεχνία, αλλά και το δράμα στην τηλεόραση και το φιλμ, τα δραματικά γεγονότα στις ειδήσεις και στις ζωές μας, το ζωντανό θέατρο και οτιδήποτε σχετίζεται με τη δημιουργία και την παρουσίαση δραματοποιημένων μύθων» (Neelands & Dobson, 2000:10).

Ο Μουδατσάκις (2005:13-14) συνδυάζοντας δημιουργικά τις πιο πάνω μορφές της Δραματοποίησης αναφέρει ότι «η νέα Δραματοποίηση θα περιλάβει ανάλυση, ανασύνθεση ενός κειμένου πεζού ή ποιητικού, διάλογο με το ίδιο το ποίημα για την εξαγωγή του

συγκινησιακού τμήματος που το αξιώνει ως λογοτεχνικό κείμενο. Θα περιλάβει επίσης την σκηνοθεσία και την ευρηματικότητα που αυτή συνεπάγεται, το όρθωμα του σκηνικού σημείου ακόμη κι όταν αυτό υποβάλλει ένα αντιφατικό σημαινόμενο. Η νέα Δραματοποίηση εν όψει του σκηνικού δοκιμίου, θα περιλάβει την υποκριτική τέχνη ως σύνολο αξιών, όπως θα έχει προπεμφθεί από ένα εργαστήρι γραφής, όπου θα ιδρύεται ο διάλογος – με αφαιρετικούς ή συνθετότερους όρους- ή που θα εκλείπει ολοσχερώς ο λόγος, ή όπου ακόμη μια μοναδική φράση θα επαναλαμβάνεται ως ηχητικό παλίμψηστο ελευθερώνοντας τον χώρο για το σώμα του ηθοποιού».

Ανεξάρτητα από τον εννοιολογικό πλουραλισμό που παρατηρείται στη βιβλιογραφία για τη Δραματοποίηση, η μορφοπαιδευτική αξία της είναι ευρέως αποδεκτή, διότι πρόκειται για μια καλλιτεχνική και παιδαγωγική διαδικασία «βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου, με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου σ' αυτόν» (Παπαδόπουλος, 2007:28).

Το γεγονός ότι «η ευδοκμία της Δραματοποίησης στη σχολική πράξη αλλά και στην ελεύθερη θεατρική καλλιτεχνική αγορά συνδέεται με την επιμονή στα ιστορικά γεγονότα» (Μουδατσάκις, 2005:147), προσδίδει στη Δραματοποίηση προσθετική αξία κατά την οποία προάγεται η κριτική σκέψη με βιωματική μέθοδο, ενώ συνίσταται η εγρήγορση του μαθητή.

Μετατρέποντας ένα κείμενο σε δραματικό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η παρουσία κάποιων χαρακτηριστικών, τα οποία συνιστούν τη «θεατρικότητα» (Γραμματάς, 1997:23-28):

A) Μορφολογικά γνωρίσματα: Διάκριση σε πράξεις-σκηνές, Πρόσωπα (συμπεριφορές), Δομές Χώρου και Χρόνου, Σκηνικές Οδηγίες-Διδασκαλίες και Διάλογος.

B) Δομικά γνωρίσματα: Διάλογος, Δράση, Πλοκή, Συγκρούσεις, Δραματικές καταστάσεις, Χαρακτήρες.

Γ) Υφολογικά γνωρίσματα: Κατάργηση της αφήγησης και της περιγραφής, Δραματική συμπύκνωση, Ανοιχτό έργο.

Η Δραματοποίηση οργανώνεται σε δύο φάσεις-στάδια. Στην οριζόντια φάση όπου το αρχικό κείμενο διαμορφώνεται σε δραματικό και στην κάθετη φάση η οποία συνίσταται στην ανάδειξη και εκτέλεση του ήδη διαμορφωμένου κειμένου (Μουδατσάκις, 1994α:29-30, Μουδατσάκις, 1994β:6). Στο μάθημα της Ιστορίας, λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει η Δραματοποίηση στην παρούσα εργασία, οργανώνεται σε τρία στάδια. Το πρόσθετο στάδιο προηγείται των δύο πιο πάνω σταδίων και αφορά στη συλλογή ιστορικών πηγών και τη μεθοδική επεξεργασία των πληροφοριών-συμπερασμάτων-υποθέσεων που αντλούνται από αυτές. Η εισαγωγή του πρώτου σταδίου-φάσης στην οργάνωση της δραματοποίησης στοχεύει στην πρόκληση της ιστορικής σκέψης και τη διεύρυνση του πρίσματος της ανάγνωσης της Ιστορίας.

Τα ιστορικά γεγονότα εν όψει μιας δραματοποίησης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: «Σ' αυτά που προβάλλουν μια σύγκρουση και σ' εκείνα που αναδείχνουν ένα μορφοπαιδευτικό

ίνδαλμα, ένα σύνδεσμο πληροφοριών που προκαλεί τη διανοητική μας εγρήγορση» (Μουδατσάκις, 2005:101). Έτσι τα θέματα που έχουν επιλεγεί για Δραματοποίηση στην παρούσα εργασία βασίζονται στις πιο πάνω κατηγορίες. Για παράδειγμα:

1.Μάθημα: «Οι Βυζαντινοί και οι Άραβες»

Θέματα Δραματοποίησης για την ανάδειξη *συνδέσμου πληροφοριών και διανοητικής εγρήγορσης*: α) η σκηνή στην οποία οι Άραβες ενημερώνονται για τη συντριβή του στόλου τους από τους βυζαντινούς (υγρό πυρ), β) η σκηνή όπου παρουσιάζεται «η άλλη πλευρά» των Αράβων (πολιτιστικά χαρακτηριστικά) και γ) η σκηνή όπου ο εφευρέτης Καλλίνικος συναντιέται για πρώτη φορά με τους στρατηγούς του Βυζαντίου και τον Αυτοκράτορα για να τους παρουσιάσει τη νέα του εφεύρεση «υγρό πυρ» (Ημερολόγιο Μαθημάτων 25-26).

2. Μάθημα: «Η ανάκτηση της Πόλης από το Μιχαήλ Η΄ τον Παλαιολόγο».

Θέματα δραματοποίησης για την *προβολή μιας σύγκρουσης*: α) η σύγκρουση ανάμεσα στο Δαβίδ και Αλέξιο Κομνηνό για επικείμενη συνεργασία με τον Παλαιολόγο, β) η σύγκρουση ανάμεσα στον Αυτοκράτορα Μιχαήλ Β΄ Κομνηνό και πρώην αξιωματούχους του Βυζαντίου για την ένωση των ελληνικών πριγκιπάτων (Ημερολόγιο Μαθήματος 39).

Έτσι, κατά την πορεία της μεταγραφής του ιστορικού κειμένου, το οποίο είναι απόρροια μελέτης ιστορικών πηγών και πληροφοριών, σε δραματικό οι μαθητές παραμερίζουν τα περιγραφικά και αφηγηματικά στοιχεία και μεγιστοποιούν τα δραματικά. Προβάλλουν το διάλογο, τη δράση των προσώπων - τι προθέσεις, τα κίνητρα και τις συνέπειες των πράξεων και των επιλογών τους. Τονίζονται οι συγκρούσεις για να μεγαλώσει η δραματικότητα αλλά και για να προβληθούν τα βαθύτερα νοήματα. Να σημειωθεί ότι η χρήση Αφηγητή αξιοποιεί κατάλληλα τα αφηγηματικά στοιχεία για να αναδειχθούν ο δραματικός χαρακτήρας του ιστορικού σεναρίου, επεξηγηματικές πληροφορίες κ.λ.π.

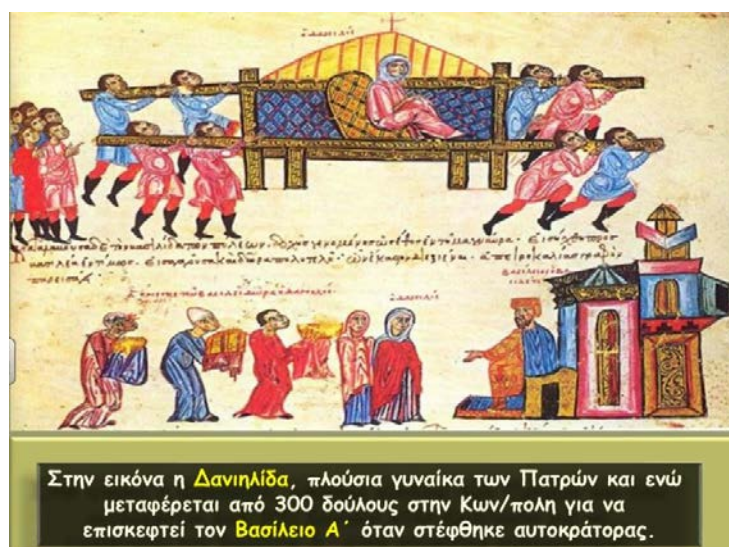
1.11.16. Θέατρο αγοράς

Πρόκειται για τη Θ.Σ. όπου οι θεατές παύουν να είναι απλώς παρατηρητές και δρουν, όπως λέει και ο ιδρυτής του θεάτρου αγοράς ή αλλιώς forum theatre, Augusto Boal, γίνονται spect-ACT-ors. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές-θεατές να πάρουν θέση, να δράσουν, να υπερασπιστούν κάποιον από τους πρωταγωνιστές. Η εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας, είτε ως ηθοποιοί είτε ως θεατές είναι προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της διαδικασίας της δράσης όσο και του αποτελέσματός της. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Τα μέλη της μίας ομάδας δραματοποιούν την προσπάθεια για αντιμετώπιση ενός ζητήματος, ενώ τα μέλη της άλλης ομάδας είναι οι θεατές. Κάποια μέλη της πρώτης ομάδας έχουν ρόλο «καταπιεσμένου» και κάποια άλλα «καταπιεστή». Τα μέλη της δεύτερης ομάδας, οι θεατές μπορούν ως χαρακτήρες να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους και λύσεις. Έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν διαφοροποιήσεις στη δράση, στους διαλόγους ακόμη και στη σωματική έκφραση, εμπλουτίζοντας τις οπτικές γωνίες που παρουσιάζονται (Σ. Παπαδόπουλος, 2010:273).

Σύμφωνα με τον Boal (1991), η παρουσία ενός συντονιστή κρίνεται απαραίτητη, ιδιαίτερα όταν αποκτά το ρόλο «εμψυχωτή» (joker) του κοινού και μεσολαβητή, εξηγώντας τους κανόνες και φροντίζοντας να τον προτρέψει να συμμετέχει, με διάφορες τεχνικές, που ως βάση τους έχουν το θεατρικό παιχνίδι. Επιπρόσθετα, ο συντονιστής έχει δικαίωμα να σταματήσει τη ροή της παράστασης και να πάρει τη θέση του πρωταγωνιστή, των ανταγωνιστών, είτε να επινοήσει άλλο ρόλο με σκοπό να προτείνει λύσεις, να εκφράσει σκέψεις.

«Στο Θέατρο Φόρουμ σε καμία στιγμή δεν μπορεί να επιβληθεί κάποια ιδέα. Δεν κάνει κήρυγμα, δεν είναι δογματικό, δεν στοχεύει στο να χειραγωγήσει τους ανθρώπους. Στην καλύτερη περίπτωση απελευθερώνει τους spect-actors, τους παρέχει κίνητρα και τους μεταμορφώνει σε ηθοποιούς. Ηθοποιός-αυτός ή αυτή που δρα» (Allain& Harvie, 2006:28). Με αυτά τα δεδομένα, αυτή η Θ.Σ. δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάδειξη της διαφορετικής άποψης, όχι ως δυνατότητα αλλά ως αναγκαιότητα. Επιπλέον, το βασικό της χαρακτηριστικό, η συστηματική, δηλαδή, αξιοποίηση του διαλόγου και της διατύπωσης των επιχειρημάτων θέτει σε ύψιστη θέση την πίστη που έχει το θέατρο Φόρουμ στη διαπραγμάτευση των απόψεων και, κατ' αυτόν τον τρόπο, προκρίνει τη διαλογική-ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης» (Σ. Παπαδόπουλος, 2010:274).

Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσω των Θ.Σ., το Θέατρο Αγοράς βρίσκει ιδιαίτερη εφαρμογή, καθώς δίνει τη δυνατότητα στην εμψυχωτή να σκηνοθετήσει ομαδικά μια σκηνή και να προτρέψει τους μαθητές να ερευνήσουν διαφορετικές πτυχές μιας ιστορικής πηγής, ενός ιστορικού γεγονότος και της δικής τους στάσης και άποψης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, όπου παρατηρείται πλουραλισμός απόψεων και εναλλακτικών ιδεών και επιχειρημάτων, προκαλείται η διεύρυνση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών και αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη και γνώση. Για παράδειγμα, στο μάθημα «*Το Βυζάντιο φτάνει στο απόγειο της ακμής του*», οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν στοιχεία από την πιο κάτω πηγή:



Στην εικόνα η **Δανηλίδα**, πλούσια γυναίκα των Πατρών και ενώ μεταφέρεται από 300 δούλους στην Κων/πολη για να επισκεφτεί τον **Βασίλειο Α'** όταν στέφθηκε αυτοκράτορας.

Καθώς η μία ομάδα των μαθητών παρουσιάζει το δραματοποιημένο διάλογο ο οποίος βασίζεται στην πιο πάνω πηγή και μέσα από αυτόν διακρίνεται η καταπίεση των δούλων, τα παιδιά της άλλης ομάδας που τον παρακολουθεί προτρέπονται να παρέμβουν, να πάρουν θέση, να δράσουν, να υπερασπιστούν κάποιο από τα πρόσωπα που προβάλλονται. Μελετώντας την πιο πάνω πηγή, η καταπίεση των δούλων είναι εμφανής, ανεξάρτητα αν αυτή η ιστορική περίοδος χαρακτηρίζεται ως πιο ανθρωπιστική, δεδομένου ότι είχαν επιβληθεί οι νόμοι υπέρ των αδυνάτων και του «Αλληλέγγυου». Συνδυάζοντας λοιπόν, οι μαθητές όλες τις πληροφορίες που αποκόμισαν από το σχετικό μάθημα, τα συμπεράσματα και υποθέσεις που διατυπώθηκαν από την μελέτη των διαφόρων πηγών, καλούνται να επιχειρηματολογήσουν και να αναδείξουν τη διαφορετική άποψη μέσα από την εξέλιξη της Θ.Σ. Θέατρο της Αγοράς με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, των αξιών και στάσεων που χαρακτηρίζουν το ενεργό δημοκρατικό πολίτη (Ημερολόγιο Μαθήματος 35).

1.11.17.Κύκλος Αξιολόγησης

«Ο κύκλος χρησιμοποιείται ως μορφή διάταξης των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών. Μπορεί να είναι η αρχική ή ενδιάμεση δραστηριότητα που παρεμβάλλεται στη ροή του εργαστηρίου, καθώς και η τελική δραστηριότητα, πριν την επαναφορά στη ρουτίνα της τάξης, και αποσκοπεί σε συζήτηση, ανασκόπηση και αξιολόγηση των εργασιών στην ομάδα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012:27).

Κατά την εφαρμογή της Θ.Σ. Κύκλος Αξιολόγησης γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των στοιχείων που απορρέουν από την γενικότερη έννοια της αξιολόγησης όπως έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία. Ο όρος αξιολόγηση έχει καθιερωθεί διεθνώς από τον Tyler (1949) ως τη διαδικασία καθορισμού στόχων που πρέπει να επιτευχθούν. Πρόκειται για ένα αυτονόητο κοινωνικό φαινόμενο που αποσκοπεί στην αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, καθώς και του αποτελέσματός της. Ο Κωνσταντίνου (2004:13) τονίζει πως μέσα από την αξιολογική διαδικασία επιδιώκονται η διαπίστωση του βαθμού επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και ο εντοπισμός διάφορων παραμέτρων που παρεμπόδισαν την υλοποίησή του.

Μέσα από αυτή τη Θ.Σ οι μαθητές και η εμπυχώτρια αυτοαξιολογούνται και αξιολογούν τη θεατρική τους εμπειρία και την ιστορική μάθηση μέσα από την ατομική και συλλογική εμπειρία τους σε ένα περιβάλλον ολιστικής δημιουργίας και όχι με ατομικά διαγωνίσματα όπου καλούνται να αποδείξουν τις γνώσεις τους. Πρόκειται για αξιολόγηση στοχαστικού χαρακτήρα κατά την οποία θέτονται εκ των προτέρων κάποιοι ποιοτικοί δείκτες-κριτήρια στα οποία βασίζονται οι αξιολογικές κρίσεις. Με αυτό τον τρόπο αξιολογούνται οι οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, γλωσσικές, διαλογικές, διερευνητικές, δραματικές, στοχαστικές δεξιότητες των μαθητών κ.λ.π.

Για παράδειγμα, μετά από τη διεκπεραίωση μιας θεατρικής σύμβασης η εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές κάθονται στον κύκλο και συζητούν γι αυτό που παρακολούθησαν πριν.

Βέβαια, αυτό μπορεί να γίνει και κατά τη διάρκεια μιας Θ.Σ. στην περίπτωση που δεν εξελίσσεται ομαλά. Πιθανές ερωτήσεις προς τα παιδιά:

- Πώς νιώθατε καθώς δημιουργούσατε με τα μέλη της ομάδας σας διάφορες δραματικές σκηνές;
- Ήταν εύκολο/ δύσκολο να επικοινωνήσετε με αυτό τον τρόπο; Πότε έγινε πιο εύκολη η επικοινωνία;
- Είναι σημαντική η μορφή της μη λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιήσατε; Τι μπορεί να εξυπηρετεί;
- Ως θεατές, σας άρεσε αυτό που παρακολουθήσατε;
- Ήταν πάντα κατανοητό το νόημα της κάθε δραματικής σκηνής; Τι σας δυσκόλευε/ διευκόλυνε να το αποκωδικοποιήσετε; (Ίσως στο γεγονός ότι τα παιδιά ηθοποιοί δεν είχαν ξεκάθαρη κίνηση, δεν διατύπωναν σωστά τη σκέψη τους, δεν διαμόρφωναν ανάλογα την έκφραση του προσώπου τους κ.λ.π.)
- Τι είναι σημαντικό να προσέχουμε κάθε φορά που εφαρμόζουμε μια Θ.Σ.;
- Ποια στάδια ακολουθήσατε για φέρετε εις πέρας τη Θ.Σ. που σας ανατέθηκε;
- Πώς θα αξιολογούσατε το αποτέλεσμα;

Οι πιο πάνω ερωτήσεις είναι ενδεικτικές. Σε κάθε μάθημα, ανάλογα με την πορεία του και τους στόχους του, οι ερωτήσεις αξιολόγησης διαμορφώνονται και διατυπώνονται τόσο από την εμπυχώτρια όσο και από τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Έρευνα δράσης ως στρατηγική στην εκπαιδευτική έρευνα

Εισαγωγή

Η εμπειρική έρευνα, μεταξύ άλλων, αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων άμεσα συνδεδεμένων με την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και γνώσεων που βοηθούν σε μεγαλύτερη κατανόηση καθημερινών εκπαιδευτικών προβλημάτων. Διότι, σε αρκετές περιπτώσεις, προκύπτουν ερευνητικές δυσκολίες σχετικές με επιστημονικά ερωτήματα, ζητήματα και αντικείμενα που δεν μπορούν να αναπτυχθούν και να μελετηθούν ποσοτικά. Σε τέτοιου είδους έρευνες «απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων» (Παρασκευοπούλου-Κόλια, 2008:2). Η ποιοτική μέθοδος έχει μια φυσιολογική ροή και κατά μεγάλο ποσοστό δεν είναι κατευθυνόμενη από τους ερευνητές. Οι Lincoln και Guba (1985) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. «Η έρευνα φυσικά, δεν είναι αντικειμενική, ουδέτερη ή ελεύθερη αξιακού φορτίου ή ότι μπορεί να εφαρμοστεί με ένα καθαρά τεχνικό τρόπο για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων» (Barton, 2006:2). Συνεπώς, η αποδοχή των ερευνητικών πορισμάτων θα πρέπει να περνάει από κριτικό φακό και να άπτεται του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου αναφοράς. Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι «η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα» (Eisner, 1991: 39). Βέβαια, ανεξάρτητα από την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας έρευνας, τα αποτελέσματα της αποτελούν έναυσμα για τη δημιουργία νέων μεθοδολογικών προσπαθειών, γιατί τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση δεν σταματούν να προκύπτουν και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς προβληματισμούς στους ερευνητές.

Προσθετική αξία στις ερευνητικές προσεγγίσεις αποτελεί το γεγονός ότι αναδεικνύεται η ίδια η ερευνητική δραστηριότητα ως σημαντική παράμετρος προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. «Το ενδιαφέρον βρίσκεται στη διαδικασία παρά στα αποτελέσματα, στο περιεχόμενο παρά στις συγκεκριμένες μεταβλητές, στην ανακάλυψη παρά στην επιβεβαίωση» (Merriam, 2002:19). Τέλος, οι ποιοτικές έρευνες βασίζονται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης, αφού προηγηθεί *κατανόηση της πολυπλοκότητας*, της *λεπτομέρειας και του πλαισίου*. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή *σφαιρικής αντίληψης*, αφού βασίζεται σε λεπτομερή στοιχεία τα οποία εμφανίζονται στο φυσικό και κοινωνικό τους πλαίσιο (Mason, 2009:17-18).

2.1.1. Αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση

Πορίσματα αρκετών ερευνών επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ότι η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών παραμένει στην απομόνωση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους απλούς εφαρμοστές κάποιων οδηγιών και πρακτικών που τους δίνονται «άνωθεν και

έξωθεν». Δε συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στην επεξεργασία τους και δεν τους δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόσουν αυτές τις οδηγίες και πρακτικές δοκιμαστικά στην πράξη. Τέλος, δε λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος της κάθε σχολικής τάξης που πρόκειται να εφαρμοστούν και ουσιαστικά δεν μπορούν να προβούν σε αντίλογο για την ακαταλληλότητά τους (Ανδρεαδάκης, 2006 · Car & Kemmis, 1997). Σύμφωνα με τον Beattie (1989:110), οι θεωρίες για τα στάδια ανάπτυξης και δομής της γνώσης θεωρούνται ξένες προς τα πειστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι διδάσκοντες. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι παραμερισμένοι στην πιο πάνω διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές δηλώνουν τη δυσαρέσκειά τους, αναφέροντας ότι όλα σχεδιάζονται από ανθρώπους που δεν έχουν εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και δε λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι απόψεις των δασκάλων της πράξης. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι το κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η ατομικιστική παράδοση και η επαγγελματική απομόνωση (Bezzina & Testa 2005, Thornton 2006, Kougioumtzis & Patrinsksson 2009). Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο γεφύρωσης της θεωρίας με την πράξη, αφού πρόκειται για συνδυασμό της έρευνας και της δράσης. Σύμφωνα με τον Stenhouse (1975), η έρευνα δράσης, ως μεθοδολογική διαδικασία, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται επαγγελματικά, να κατανοήσουν και να βελτιώσουν ταυτόχρονα την πρακτική τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση επιτρέπει την κατανόηση, την ερμηνεία αλλά και ταυτόχρονα την επίτευξη της αλλαγής και της βελτίωσης.

Προσθετική αξία αποτελεί το μεγάλο εύρος της έρευνας ως μεθόδου. Οι Cohen & Manion (2007:385) επισημαίνουν ότι η έρευνα δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περιβάλλον όπου ένα πρόβλημα εμπλέκει άτομα, έργα και διεργασίες. Επίσης, μπορεί να διεξαχθεί από ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό ή περισσότερους ερευνητές. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια διερευνητική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα αυτός που δρα και ερευνά. Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με το σχολείο (Π.χ. γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, επιθεωρητές⁸ κ.λ.π.).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η εφαρμογή της έρευνας δράσης στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρείται καινοτομική, αφού θεωρεί δεδομένη τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία η οποία ενεργοποιείται μέσα από τις *πραγματικές τους ανάγκες* (Posch 2003, Altrichter, Posch & Somekh 2001). Οι Cohen & Manion (1994:268) υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης «είναι κατάλληλη όταν συγκεκριμένες γνώσεις απαιτούνται για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή όταν μια νέα προσέγγιση πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ήδη υπάρχον σύστημα».

Συνδέεται, λοιπόν, με την εκπαίδευση και αποβαίνει χρήσιμη σε αρκετούς τομείς όπως:

- Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων

⁸ Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει ο θεσμός του Οικείου Επιθεωρητή σε κάθε σχολική μονάδα. Ο Οικείος Επιθεωρητής έχει καθοδηγητικό, εμπνευστικό και αξιολογικό ρόλο.

- Σύνδεση θεωρίας και πράξης
- Μηχανισμός εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
- Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Αναλυτικότερα, οι Cohen & Manion (2007: 385-386) εισηγούνται πληθώρα τομέων της σχολικής ζωής που μπορεί να αξιοποιηθεί η έρευνα δράσης:

- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Στρατηγικές μάθησης
- Διαδικασίες αξιολόγησης
- Στάσεις και αξίες
- Εξέλιξη των ήδη εργαζόμενων εκπαιδευτικών-βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας, ανάπτυξη αναλυτικής ικανότητας κ.λ.π.
- Διαχείριση και έλεγχος
- Διοίκηση

Είναι σαφές ότι η έρευνα δράσης κατέχει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα τη βελτίωση της εκπαίδευσης, αφού βασικά χαρακτηριστικά αυτής της ερευνητικής μεθόδου, είναι η *εμπλοκή* και η *βελτίωση*. Σύμφωνα με το Robson (2007:256), «υπάρχει πρώτον, η βελτίωση μιας πρακτικής κάποιου είδους· δεύτερον, η βελτίωση της κατανόησης μιας πρακτικής από αυτούς που την ασκούν· και τρίτον, η βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η πρακτική».

Όπως συμβαίνει στις ποιοτικές έρευνες, έτσι και στην έρευνα δράσης, η ίδια η ερευνήτρια είναι το μέσο συλλογής των δεδομένων, συμμετέχει και αλληλεπιδρά με τα εμπλεκόμενα άτομα, βασίζεται στην κρίση της ως προς την ποιότητα και τη συλλογή των δεδομένων, ερμηνεύει και επεξηγεί η ίδια τα γεγονότα και παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς της με περιγραφική μορφή (Παπαναστασίου, 1996:122-123).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφοροι ορισμοί της έρευνας δράσης. Ο Lewin⁹ ήταν αυτός που επινόησε τον αγγλικό όρο ‘action research’ το 1944 για να περιγράψει μια διαδικασία έρευνας που στόχευε την εξέταση κοινωνικών προβλημάτων (Beattie, 1989:10). Οι αρχικές ιδέες του μεταφέρθηκαν και στο χώρο της εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση έρευνας που αφορούσε στη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος και στην εξέταση ζητημάτων επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Ο Elliott (1991:69) ορίζει την έρευνα δράση ως τη «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης». Αντίστοιχα ο McNiff (1995: 3) θεωρεί ότι «η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη

⁹ Ο Kurt Lewin προσέγγισε την έρευνα δράσης ως ένα «εργαλείο εκδημοκρατισμού» και έθεσε τις βάσεις για την κατάκτηση της γνώσης μέσω της επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Πρωτοποριακά, ο ερευνητής μετακινείται από τον παραδοσιακό του ρόλο ως εξ αποστάσεως παρατηρητής μιας κατάστασης και δρα εκ των έσω (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 42-44).

συνέχεια να τη βελτιώσει». Η παρούσα μελέτη ταυτίζεται με αυτούς τους ορισμούς, γιατί μέσα από τη διατύπωσή τους, εστιάζεται σε ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για να ασχοληθεί με την έρευνα δράση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η ερευνήτρια θα βρίσκεται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο μελέτης. Στόχος είναι να συμμετέχει ενεργά, να αντιπαρατίθεται με προβληματικές καταστάσεις και προκειμένου να τις κατανοήσει συνολικά και να τις αντιμετωπίσει θα καθιερώσει μια προβληματική, θα διατυπώσει υποθέσεις και θα αναπτύξει την κατάλληλη δράση για να τις υπερκεράσει. Με τον τρόπο αυτό θα συνδεθεί η θεωρία με την πράξη, προβάλλοντας παράλληλα το όλο και τη μη γραμμικότητα. Απώτερος στόχος της ερευνήτριας είναι να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης της Ιστορίας. Η ορθότητα της πιο πάνω πορείας που θα ακολουθηθεί πιστοποιείται και από την αναφορά του Winter (1996:14): «Η έρευνα δράσης δημιουργεί πολλαπλές δομές, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη διατύπωση διαφορετικών περιγραφών και κριτικών έναντι μιας μεμονωμένης ερμηνείας από κάποια 'αυθεντία'».

Οι Cohen and Manion (1989:223) διατυπώνουν πιο περιγραφικά τον ορισμό της έρευνας δράσης αναφέροντας ότι πρόκειται για: «μια επιτόπια διαδικασία σχεδιασμένη για να πραγματοποιηθεί ένα συγκεκριμένο ζήτημα που υφίσταται σε μια άμεση κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι η βήμα προς βήμα διαδικασία παρακολουθείται σταθερά (δηλαδή σημαντικά) σε διάφορες χρονικές περιόδους και μέσα από μία ποικιλία μηχανισμών (για παράδειγμα, ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις και μελέτες περιπτώσεων) έτσι ώστε οι πληροφορίες που ακολουθούν να μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από τροποποιήσεις, προσαρμογές, κατευθυντικές αλλαγές – επαναπροσδιορισμοί που είναι σημαντικοί, με αποτέλεσμα να αναβαθμίζουν συνεχώς την ίδια την εν εξελίξει διαδικασία».

Όπως γίνεται αντιληπτό, η πρακτική δεν προέρχεται από τη θεωρία, ούτε μετατρέπεται η θεωρία σε πρακτική. Η κατανόηση της κατάστασης αποτελεί τη βασική αρχή. Η δράση συμβάλει στην επίτευξη της κατανόησης σε μία αμφίδρομη σχέση. Συγκεκριμένα, «η κατανόηση αναπτύσσεται με τη δράση και η δράση βελτιώνεται ενόσω αναπτύσσεται η κατανόηση» (Ζούκης, 2007:196). Σύμφωνα με τον Kemmis (1985:37-38) «η έρευνα δράση γίνεται αποδεκτή ως κατανοητή και εφαρμόσιμη μέθοδος προσέγγισης και βελτίωσης της καθημερινής πρακτικής, γεγονός που ασκεί ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση στα εμπλεκόμενα με τη διδακτική πράξη άτομα».

Πολλοί ερευνητές (Kemmis&Taggart, 2000: 567-605 Warrigan, 2006:1-4) επισημαίνουν ότι η έρευνα δράση είναι μια διαδικασία «που προκύπτει» στην πορεία. Ακόμη κι αν επιλυθεί με κάποιο τρόπο το πρόβλημα που έχει εντοπιστεί και αποτελεί την αιτία έναρξης της έρευνας, ακόμα κι αν έχει καταγραφεί η απόλυτη ικανοποίηση των συμμετεχόντων, είναι δυνατόν να αλλάξει η κατεύθυνση της πορείας του εγχειρήματος, λόγω μιας τυχαίας παρέμβασης.

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003:38), η έρευνα δράσης δεν εφαρμόζει ποιοτικούς δείκτες, συνεπώς δεν υφίσταται προκωδικοποιημένη λίστα ποιοτικών δεικτών. «Ποιοτικοί δείκτες δεν μπορούν να προκαθοριστούν, γιατί είναι δουλειά της έρευνας να τους

ορίσει». Αυτό θα μπορούσε να καταλογιστεί ως μειονέκτημα της έρευνας δράσης, γιατί ίσως χαρακτηριστεί ως μη επιστημονικό ή ίσως προσδίδει στην έρευνα δράση χαρακτηριστικά, όπως έλλειψη σοβαρότητας, αυστηρότητας ή λογικής. Μια βαθύτερη μελέτη οδηγεί στη διαπίστωση πως η συγκεκριμένη προσέγγιση περιλαμβάνει μια διαδικασία απόλυτα δομημένη και λογικά διαμορφωμένη, που στοχεύει σε υπαρκτά αποτελέσματα και σε συνεχή αξιολόγηση της δράσης. Η έρευνα δράση κατευθύνεται από τη μάθηση που κερδίζει ο ερευνητής μέσω της διαδικασίας και όχι από ένα σύνολο κανόνων που *a priori* έχει σκεφτεί να επιβάλει στην υπό διερεύνηση κατάσταση και στους συμμετέχοντες. Οι αποφάσεις σχετικά με την πορεία της έρευνας λαμβάνονται μέσω του διαλόγου του ερευνητή και όσων εμπλέκονται (Warrigan, 2006:1-4).

Είναι γεγονός ότι η έρευνα δράσης συνήθως αφορά μικρά δείγματα, χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης και η συμμετοχή ή η εμπλοκή του ερευνητή μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας. Αυτά τα μειονεκτήματα αντισταθμίζονται από το δεδομένο ότι η έρευνα δράσης είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση στην έρευνα που έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη γνώσεων άμεσα συνδεδεμένων με την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και γνώσεων που βοηθούν σε μεγαλύτερη κατανόηση καθημερινών προβλημάτων. Σύμφωνα με τους Altrichter, Posch & Somekh (2001: 22-25) η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες, μετά από προβληματισμό και συζήτηση.

Σε αυτό το σημείο θεωρείται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι κατά την ερευνητική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί διερευνώντας την πρακτική τους *δεν εγκαταλείπουν τη θεωρία*. Ουσιαστικά, διαμορφώνουν και εφαρμόζουν στρατηγικές δράσης, τις οποίες υποβάλλουν σε διαρκή παρατήρηση, στοχασμό και διαμόρφωση. Με αυτό τον τρόπο «διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πρακτική, γεγονός που αποτελεί τον πιο τεκμηριωμένο τρόπο ανάπτυξης και των δύο σε ένα πλαίσιο διαρκών πρακτικών και θεωρητικών μετασχηματισμών» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:19). Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί κατευθύνονται από πραγματικά βιωμένες κοινωνικές ανάγκες και όχι από επιστημονικά κενά (Posch, 2003·Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Με αυτά τα δεδομένα η θεωρία δε συνιστά ένα οριοθετημένο μεθοδολογικό πλαίσιο προς εφαρμογή. Αντίθετα είναι η 'πρακτική γνώση' που ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τη διδακτική τους εμπειρία και να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες που αντιστοιχούν σε αυτή (Car & Kemmis, 1997).

Η εφαρμογή της έρευνας δράσης στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρείται καινοτομική για δύο λόγους: α) θεωρεί δεδομένη τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, αλλά και γιατί κατευθύνεται και ενεργοποιείται μέσα από τις πραγματικές τους ανάγκες (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν στην παρούσα μελέτη είναι η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης σε συνδυασμό. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί

προσεγγίζονται θεωρητικά οι δύο προαναφερθέντες στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας που επιλέγηκαν και αναλύεται ο λόγος της επιλογής τους.

2.1.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αρχές της έρευνας δράσης

Η επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου στην παρούσα μελέτη έγινε λόγω των ακόλουθων βασικών της χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και αρχών:

Ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση της πρακτικής τους.

Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988), έρευνα δράσης υφίσταται μόνο όταν είναι συμμετοχική και συνεργατική. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αναθέτει στους εκπαιδευτικούς διπλό ρόλο (παράλληλα διδάσκοντες και ερευνητές), διασφαλίζει συμμετοχική μορφή αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τη προσωπική τους θεωρία και τον τρόπο με τον οποίο αυτή καθορίζει την πρακτική τους. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ερευνητική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζονται ως τα αντικείμενα της έρευνας αλλά ως «υποκείμενα που έχουν συνείδηση και ευθύνη και συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:17).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο συμμετοχικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης στοχεύει στη συστηματική εξέταση μιας προβληματικής κατάστασης κάτω από το πρίσμα των εμπειριών και των προσδοκιών των μελών της. Οι άνθρωποι της εκπαιδευτικής πράξης συμμετέχουν ισότιμα σε κάθε στάδιο της έρευνας (ατομικά ή συλλογικά) και τείνουν να συνεργάζονται άμεσα με τα μέλη της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (Kemmis & McTaggart, 1988· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Με αυτά τα δεδομένα, η συνεργασία δεν προσφέρεται μόνο, αλλά καθιερώνεται και καλλιεργείται μέσα από μια αμφίδρομη μορφή επικοινωνίας (Perez et al, 1998). Προσθετική αξία της πιο πάνω συνεργασίας είναι το γεγονός ότι επικρατεί αμοιβαία αναγνώριση και ανάδειξη του συμπληρωματικού ρόλου κάθε συμμετέχοντα (Meyer & Bruce, 1994).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για να λειτουργήσει συνεργατικά η έρευνα δράσης, πρέπει να στηρίζεται σε σχέσεις ισοτιμίας. «Η δράση άλλωστε είναι αυτή που τελικά θα διερευνήσει και την εγκυρότητα της όποιας πρότασης προέκυψε από τη συνεργασία» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:18). Διότι, η συμμετοχική φύση της έρευνας δράσης σε συνδυασμό με τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, διασφαλίζουν την εγκυρότητα της γνώσης που παράγεται, αφού πρόκειται για γνώση η οποία προκύπτει από τη συμφωνία ομάδας ανθρώπων. «Μια συναίνεση που δεν προκύπτει από τη συμφωνία ίσων συμμετεχόντων στη συζήτηση αποτελεί ψευδή συναίνεση» (Grundy, 2003:162).

Στοχαστικοκριτικός χαρακτήρας:

Η έρευνα δράσης λόγω της διαδικασίας που προϋποθέτει για να διεξαχθεί, οργανώνεται βάση κριτικής και αναστοχασμού. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές της διδακτικής τους πρακτικής και προσωπικής τους θεωρίας εμπλέκονται σε διαρκή παρατήρηση, στοχασμό και αναστοχασμό της καθημερινής εκπαιδευτικής τους πρακτικής αναπτύσσοντας και συνδέοντας τις εκπαιδευτικές θεωρίες με την πράξη. «Η ίδια μάλιστα η ερευνητική διαδικασία προκαλεί τον κριτικό διάλογο σχετικά με τη γνώση που η τρέχουσα πρακτική παράγεται» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:20).

Επιπρόσθετα, μέσα από την εξέλιξη της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες (the reflective practitioner, Schön, 1983) αλλά και ως εκπαιδευτικοί ερευνητές (teacher as researcher, Stenhouse, 1975), τείνουν να στοχάζονται από κοινού μαζί με τους μαθητές τους σχετικά με εμπειρίες, πρακτικές ή επιλογές (Posch,2003). Ουσιαστικά μέσω της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης καθιερώνεται μια αυτοστοχαστική κοινότητα ανθρώπων οι οποίοι προβαίνουν σε ερμηνείες, συσχετίσεις των δράσεων με των συνεπειών, κριτική ανάλυση των διαφόρων εκπαιδευτικών καταστάσεων, καθώς και σε τρόπο αντιμετώπισής τους (Carr, 1994 · Mc Niff, 1988). Συνεπώς, η έρευνα δράση εξελίσσεται σε ένα στοχαστικοκριτικό πλαίσιο παράγοντας γνώση και εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία. «Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αλλάζουν, αξιοποιούν την πρακτική τους σοφία και παράγουν γνώση εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο και την εκπαιδευτική θεωρία μέσα σε ένα πλαίσιο κριτικού στοχασμού» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:20-21).

Προβολή της αξίας της διδακτικής πράξης ως μέσο ανάδειξης και ελέγχου θεωρητικών αντιλήψεων

Σύμφωνα με τον Karl R. Popper (1961: 308) «η γνώση δεν αρχίζει με την αντίληψη ή με την παρατήρηση των πραγμάτων ή με τη συλλογή δεδομένων ή πραγματικών στοιχείων, αλλά ξεκινάει από προβλήματα». Η έρευνα δράσης δεν περιορίζεται σε θεωρητικές ερευνητικές προσεγγίσεις που έχουν σκοπό να αποτυπώσουν προβλήματα και να κάνουν θεωρητικές προτάσεις επίλυσής τους. Επικεντρώνεται στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της πράξης και διευκολύνοντας ανακαλυπτικές, επικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας, η διδακτική πράξη λειτουργεί ως μέσο ανάδειξης και ελέγχου θεωρητικών αντιλήψεων.

Σύμφωνα με τον Elliot (1991) οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διεξαγωγής μιας έρευνας δράσης έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν κριτικά και διαλεκτικά τη θεωρία και την πρακτική τους, χωρίς να απλουστεύουν τις περιπτώσεις της διδασκαλίας με θεωρητικές αφηρημένες απόψεις, αλλά χρησιμοποιούν ή και παράγουν θεωρία για να διαφωτίσουν πρακτικά συγκεκριμένες πτυχές της κάθε περίπτωσης.

Με αυτό τον τρόπο διάφορες πτυχές μιας θεωρίας δοκιμάζονται στην πράξη και η πράξη παράγεται βελτιωμένη. Έτσι η διδακτική πράξη μέσα από αυτή τη μεθοδολογική προσέγγιση συμβάλει στον περιορισμό του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και στη πράξη.

Ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών

Η έρευνα που διεξάγουν οι ίδιοι οι επαγγελματίες αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τον Stenhouse (1975) οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθώντας να αντιληφθούν και παράλληλα να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα ισχυρό μηχανισμό επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όπου:

- οι δάσκαλοι είναι πιο έτοιμοι για την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών,
- παρουσιάζεται ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών,
- ανανεώνεται το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία,
- αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για ενημέρωση σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης,
- αυξάνεται η αυτογνωσία τους

(Altrichter, Posch, & Somekh, 2001; Kemmis & McTaggart, 2000).

Κατά τη διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την ικανότητα τους για κρίση και κριτική. Έτσι μέσω της στοχαστοκριτικής πρακτικής οδηγούνται στην ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης. «Η έρευνα δράσης ενισχύει την επαγγελματική κρίση παρέχοντας πληροφορίες και συνεπώς αναπτύσσει την επαγγελματική σοφία, για παράδειγμα την ικανότητα να διακρίνει κανείς τα σωστά στάδια δράσης όταν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες, περίπλοκες και προβληματικές καταστάσεις» (Elliott στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003:28).

Διατυπώνοντας έναν ορισμό για την έρευνα δράσης η Lomax (1990: 10) επισημαίνει την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, αποκαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται: «Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου».

Κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο για την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση

Το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας δράσης θεωρείται ανανεωτικό, αφού οι εκπαιδευτικοί διερευνούν εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία παρουσιάζουν κάποιες δυσλειτουργίες και αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης στους οποίους συγκαταλέγονται η αλλαγή και η καινοτομία. Αφού λοιπόν, η ίδια η καινοτομία και η αλλαγή αναζητείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν επιβάλεται από άλλους φορείς έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας, γιατί δεν προβάλλονται σε αυτές αντιστάσεις. Οι Cohen & Manion (2000:248-282) επισημαίνουν ότι η έρευνα δράσης ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν αυτές σε ήδη υπάρχοντα συστήματα. Αυτό συμβαίνει γιατί «από τη φύση της η έρευνα δράσης δεν περιορίζεται σε απλή μελέτη κάποιων γνωσιολογικών εννοιών, αλλά στην αλλαγή της στάσης και της αντίληψης του μανθάνοντα απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχολική ζωή και τον κόσμο» (Κουτσελίνη 2014:6).

Σύμφωνα με τους Rudduck & Hopkins (1989), η βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι δογματική παρά μόνο πειραματική. Αφού λοιπόν, η έρευνα δράσης δοκιμάζεται διαρκώς στις εκάστοτε συνθήκες, αναπτύσσεται και διαμορφώνεται δημιουργικά καθώς βρίσκεται σε μια συνεχή επαναλαμβανόμενη διαδικασία κατανόησης, βελτίωσης και αξιολόγησης, είναι εμφανές ότι η έρευνα δράσης προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για να εξηγηθούν και να ερμηνευθούν οι σκοποί, τα διάρκεια και τα κριτήρια της πειραματικής καινοτομίας.

Δυναμική αξιοποίηση και μελέτη δεδομένων μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης.

Αρκετοί ερευνητές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003 · Carr & Kemmis, 1997 · Cohen & Manion, 1989 κ.λ.π.) επισημαίνουν ως χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης τη δυναμική αξιοποίηση και μελέτη δεδομένων και μετά την περάτωση των ερευνητικών διεργασιών. Έτσι η εργασία δε σταματάει, λόγω της δυναμικής εξελικτικής της φύσης, έστω κι αν το σχέδιο της έρευνας έχει ολοκληρωθεί. Οι Brown και McIntyre (1981:245) οι οποίοι εφάρμοσαν την έρευνα δράσης για να μελετήσουν την αλλαγή προγράμματος στα σχολεία της Σκοτίας, αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Οι ερωτήσεις της έρευνας προέρχονται από την ανάλυση των προβλημάτων των συμμετεχόντων στην κατάσταση, και ο άμεσος σκοπός της προκύπτει από την κατανόηση όλων αυτών των προβλημάτων. Ο ερευνητής, ως δρων πρόσωπο, σ' ένα αρχικό στάδιο διαμορφώνει υποθέσεις και γενικές αρχές σε σχέση με τα προβλήματα που έχουν επισημανθεί. Οι υποθέσεις που διατυπώνονται μπορούν έπειτα να γενικευθούν γύρω από το ποια είδους δράση είναι πιθανό να οδηγήσει σε επιθυμητές πρακτικές εξελίξεις. Αυτού του είδους η δράση θα δοκιμαστεί στη συνέχεια και θα συγκεντρωθούν τα στοιχεία από τα αποτελέσματά της. Αυτά τα στοιχεία χρησιμοποιούνται για να επανεξεταστούν οι προηγούμενες υποθέσεις και για να αναγνωρισθεί μια καταλληλότερη δράση, η οποία θα αντανάκλα μια τροποποίηση των γενικών αρχών. Η συλλογή των στοιχείων για τα αποτελέσματα αυτής της νέας δράσης μπορεί στη συνέχεια να ολοκληρώσει τις επιπρόσθετες υποθέσεις ή τις τροποποιημένες αρχές, ώστε να υπάρξει μια όσο το δυνατό ευρύτερη κατανόηση και βελτίωση της πρακτικής μας. Κάτι τέτοιο

υποδηλώνει μια συνεχή ερευνητική διαδικασία, όπου η αξία της εργασίας κρίνεται από την κατανόηση και από την επιθυμητή αλλαγή της πρακτικής που επιτυγχάνεται.»

2.1.3. Πώς διενεργείται η έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης δεν έχει προκαθορισμένο πρότυπο, αφού έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα. Ο Blum (1959, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000: 248-282) διακρίνει δύο γενικά στάδια στην έρευνα δράση:

1. Διαγνωστικό: αναλύονται τα προβλήματα και αναπτύσσονται οι υποθέσεις και
2. Θεραπευτικό: οι αρχικές υποθέσεις ελέγχονται μέσω ενός πειράματος, το οποίο σχετίζεται με την αλλαγή και το οποίο κατευθύνεται συνειδητά.

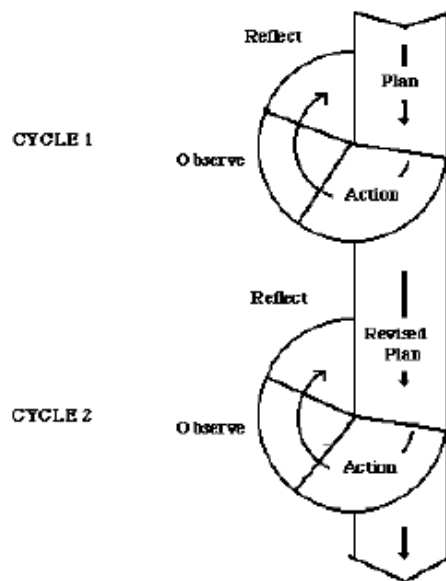
Τα πιο πάνω στάδια διευρύνθηκαν από άλλους μελετητές, οι οποίοι προσέγγισαν την έρευνα δράσης ως μια διαδικασία κυκλική παρά γραμμική, διατυπώνοντας μοντέλα, όπως αυτά του Elliot (1991: 31-35), Kemmis (1988: 11-15), McNiff (1988: 42-46), Zuber-Skerritt (1996), Stringer (2007) κ.λ.π. Διάφορες αλληπάληλες φάσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στη συνεχή εμπάθυνση, αναπτύσσονται στα διάφορα μοντέλα. Για παράδειγμα:

- αναγνώριση γενικής ιδέας
- εφαρμογή κάθε βήματος δράσης
- σχεδιασμός
- δράση
- παρατήρηση
- στοχασμός
- αναθεώρηση
- ξεπάγωμα
- κίνηση
- ανάλυση
- επανασύλληψη προβλήματος
- επανεξέταση κ.λ.π.

(Cohen & Manion, 2008:398-402).

Η διαδικασία η οποία ακολουθείται από τους ερευνητές μπορεί να χαρακτηριστεί ως κυκλική ή σπειροειδής. Κατά τους Kemmis και McTaggart (1988:11-15) η έρευνα δράσης διεξάγεται σπειροειδώς. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από διάφορα μοντέλα, τα οποία αναλύονται ακολούθως:

Το μοντέλο του Kemmis



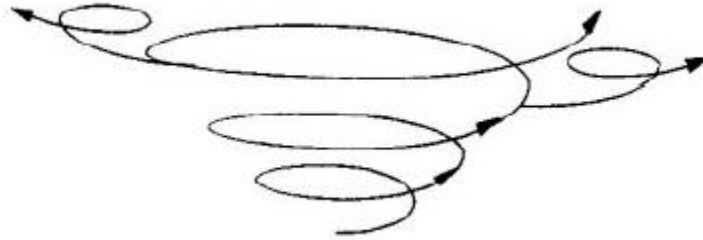
Το μοντέλο του Kemmis¹⁰ ακολουθεί βήματα όπως:

- σχεδιασμός αλλαγής,
- πραγματοποίηση και παρατήρηση της διαδικασίας,
- πραγματοποίηση και παρατήρηση των συνεπειών της αλλαγής,
- στοχασμός πάνω στη διαδικασία και στις συνέπειες της αλλαγής
- επανασχεδιασμός.

Βάση αυτού του μοντέλου η παρούσα ερευνητική μεθοδολογία ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων, που ελέγχονται μέσα από τη διερευνητική διαδικασία, για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή τη διάψυσή τους. Ουσιαστικά, δεν έχει μια δεδομένη αρχή και ένα δεδομένο τέλος. Αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα αναστοχασμού: έναν έλικα από κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού, επανασχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού. Πρόκειται για μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος. Κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική, αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.

¹⁰ Το μοντέλο του Kemmis «βασίζεται στο μοντέλο του Lewin σχετικά με τη σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία και τις τέσσερις φάσεις... Η βασική συνεισφορά του Kemmis είναι ότι πρόσθεσε την επαλληλία των κύκλων της σπείρας καταλήγοντας σε ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:56).

Ωστόσο στην παρούσα εργασία μπορεί κανείς να εντοπίσει και στοιχεία από το μοντέλο της McNiff το οποίο αναπαρίσταται στο πιο κάτω σχήμα.



Σύμφωνα με τη McNiff (1988: 42-46) το μοντέλο αυτό παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές να ασχοληθούν ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα προβλήματα. Το θέμα της παρούσας μελέτης είναι σύνθετο, αφού πραγματεύεται ζητήματα όπως τη Διδακτική της Ιστορίας και την εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων. Συνεπώς, το μοντέλο της McNiff επιτρέπει στην ερευνήτρια να εστιάζεται στο κεντρικό σχήμα που αφορά στο βασικό πρόβλημα¹¹ και ταυτόχρονα σε μια σειρά από υπάλληλους κύκλους κατά τους οποίους θα διερευνούνται δευτερεύοντα προβλήματα. Έτσι, θα πραγματεύονται αρκετά προβλήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν, χωρίς να χάνεται η θέαση του κεντρικού. Στόχος η διερεύνηση σε μεγαλύτερη έκταση, καθώς ελέγχονται όλες οι συνθήκες που το επηρεάζουν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ίδια φιλοσοφία ανήκει η σχηματική απεικόνιση του Elliott (1991:35-38), σε μία κυκλική διαδικασία όπου διατυπώνονται τα εξής στάδια:

1. Εντοπισμός και προσδιορισμός της αρχικής ιδέας
2. Αναγνώριση (αναλυτική περιγραφή όλων των παραμέτρων- ενδελεχής εξήγηση και προσέγγιση όλων των όψεων της προβληματικής κατάστασης).
3. Δόμηση του γενικού πλάνου δράσης (γενική αποτίμηση της αρχικής ιδέας-ανάλυση των παραγόντων που θα συμβάλουν στην αλλαγή-διαπραγματεύσεις και συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους- αποτίμηση του απαιτούμενου υλικού – αποτίμηση του «ηθικού» πλαισίου)
4. Ανάπτυξη των επόμενων σταδίων

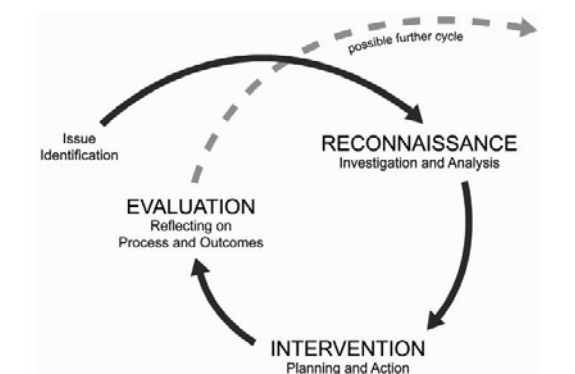
¹¹ Το βασικό ζήτημα της παρούσας μελέτης αφορά στην αποτελεσματική εφαρμογή στοιχείων της Θεατρικής Αγωγής (Θεατρικές Συμβάσεις) έτσι ώστε να μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξης της κριτικής και ιστορικής μάθησης των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

5. Εφαρμογή μελλοντικών βημάτων δράσης.

Στο ίδιο πνεύμα, άλλοι ερευνητές (Mc Niff, 1988:1-18· Cardno, 2006:453-471) αποδέχονται τα στάδια της διεξαγωγής της έρευνας δράσης τα οποία εξελίσσονται σε κυκλική διαδικασία όπως τα έχει ορίσει ο Elliott (1991:35-38). Διατυπώνουν με τη σειρά τους ένα πιο σύντομο και περιεκτικό τρόπο της κυκλικής διαδικασίας:

1. Στάδιο αναγνώρισης: αναγνώριση και αναλυτική προσέγγιση της προβληματικής κατάστασης.
2. Στάδιο παρέμβασης: προγραμματισμός μιας στρατηγικής με σκοπό την αλλαγή και εν συνεχεία την εφαρμογή της.
3. Στάδιο αξιολόγησης: παρατήρηση της επιτευχθείσας αλλαγής και αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της.

Σχηματική αναπαράσταση των πιο πάνω σταδίων σύμφωνα με τους Mc Niff (1988:1-18) και Cardno (2006:453-471) φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί:



Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα έχουν υιοθετηθεί στοιχεία και από το διάγραμμα¹² του Bassegy (1988, όπ. αναφ. στο Robson, 2007:259). Συμπερασματικά, όλα τα μοντέλα τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί στην παρούσα μελέτη και έχουν μερικώς υιοθετηθεί από την ερευνήτρια, μοιράζονται κάποιες κοινές αρχές:

- την κυκλική διαδικασία
- το χωρισμό της σε φάσεις
- αν ακολουθώντας τα προτεινόμενα στάδια, η αλλαγή δεν είναι επαρκής, τότε όλη η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί

Παρά το γεγονός ότι στη σχηματική αναπαράσταση των μοντέλων της έρευνας δράσης η πορεία εργασίας παρουσιάζεται συστηματική και ξεκάθαρη, κατά την υλοποίησή της δεν

¹² το διάγραμμα του Bassegy παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

είναι. Η Atkinson (1994: 392-394) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι κατά την εφαρμογή της, η έρευνα δράσης δεν είναι τόσο σαφής, όπως υπονοούν οι αρχές που βρίσκονται στη βιβλιογραφία¹³. Παρόλα αυτά, μελετώντας ποικιλία βιβλίων που θεωρούνται σταθμοί για την εξέλιξη και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, διαφωτίζονται οι διαδικασίες που έχουν ήδη περιγραφεί. Οι Κατσαρού και Τσάφος (2003: 327-384) διατυπώνουν ένα αναλυτικό-περιγραφικό βιβλιογραφικό οδηγό όπου παρουσιάζονται και σχολιάζονται βιβλία που αναφέρονται στην έρευνα δράσης, επιτρέποντας στους αναγνώστες να μελετήσουν παραδείγματα έρευνας αλλά και να αντιληφθούν:

- το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας δράσης
- τα μοντέλα ανάπτυξης της έρευνας δράσης
- το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διενέργεια μιας έρευνας δράσης
- την ερευνητική διάσταση της διδασκαλίας
- τον όρο «εκπαιδευτικός ερευνητής»
- τα βήματα που θα ακολουθήσει κάποιος για να διενεργήσει την έρευνα, έστω κι αν δεν είναι μυημένοι στην έρευνα δράσης
- την ποικιλία τεχνικών καθώς και τη δυναμικότητα της έρευνας δράσης
- τις προϋποθέσεις της έρευνας δράσης δηλαδή τη γνησιότητα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα
- τρόπους καταγραφής μιας τέτοιας έρευνας

Συνοψίζοντας, η έρευνα δράσης συνδυάζει την έρευνα, την εκπαίδευση και τη δράση. Έχει επιλεγεί ως ερευνητική μεθοδολογία για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, καθώς συνεναρμονίζεται με τη φιλοσοφία της προβληματικής, των βασικών σκοπών και των στόχων της.

2.1.4. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης (Robson, 2007:212). Στη μελέτη περίπτωσης συμπεριλαμβάνονται πολλές μέθοδοι έρευνας που έχουν ως κοινό σημείο εστιασμού τη συλλογή πληροφοριών γύρω από ένα φαινόμενο ή ένα συμβάν (Adelman, Kemmis & Jenkins, 1980). Η μελέτη περίπτωσης προσανατολίζεται αρχικά στην αλληλεπίδραση των παραγόντων και των γεγονότων. Τα γεγονότα συγκεντρώνονται και αναλύονται συστηματικά, μελετείται η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές και η ερευνητική διαδικασία οργανώνεται με μεθοδικότητα. «Ορισμένες φορές αρκεί να πάρουμε ένα συγκεκριμένο περιστατικό και θα έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της αλληλεπίδρασης» (Nisbet & Watt, 1980:5).

¹³ Η Atkinson (1994: 392-394) επισημαίνει τέσσερα προβλήματα τα οποία αποκαλύπτονται κατά την πρακτική εφαρμογή και χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης: 1) σύγχυση σχετικά με την κριτική διδασκαλία, 2) η χρήση του όρου «έρευνα», 3) το κυκλικό μοντέλο, 4) οι 4 κύριες φάσεις της έρευνας δράσης.

Σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι η ανάλυση των θεωρητικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων και γνώσεων, η εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική δίνοντας βαρύτητα στις εμπειρίες αυτών που συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία και η μεταξύ τους διασύνδεση (Cohen & Manion, 1997, σ. 153). Κύριο χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης είναι η δυνατότητα που δίνεται στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση (σε συγκεκριμένη περίπτωση) στην εργασία του και να διακρίνει τις ποικίλες διαδικασίες οι οποίες αλληλεπιδρούν. Ο ερευνητής εστιάζει σε ένα «περιστατικό» που μπορεί να είναι «η εισαγωγή σ' ένα καινούριο πρόγραμμα μαθημάτων, ο τρόπος με τον οποίο ένα σχολείο προσαρμόζεται σ' ένα καινούριο ρόλο ή μια οποιαδήποτε αλλαγή ή στάδιο ανάπτυξης» (Bell, 1997:32).

Ο Robson (2007:212) επισημαίνει τα σημαντικά σημεία της μελέτης περίπτωσης:

1. πρόκειται για μια στρατηγική σε επίπεδο προσέγγισης και όχι μεθόδου (π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη κ.λ.π)
2. ενδιαφέρεται για την έρευνα (π.χ. περιλαμβάνει την αξιολόγηση)
3. εμπειρική (στηρίζεται στη συλλογή αποδείξεων)
4. αναφέρεται στο συγκεκριμένο (μελέτη συγκεκριμένης περίπτωσης)
5. εστιάζεται στο φαινόμενο το οποίο βρίσκεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο (σε καταστάσεις όπου το όριο ανάμεσα στο φαινόμενο και στο πλαίσιο του δεν είναι ξεκάθαρο)
6. διεξάγεται εφαρμόζοντας πολλαπλές μεθόδους αποδείξεων ή συλλογής δεδομένων.

Έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις για την αξία της μελέτης περίπτωσης με το σκεπτικό ότι αφορά μεμονωμένα γεγονότα. Η Bell συνηγορώντας υπέρ της μελέτης περίπτωσης επισημαίνει: «Πολλές εκπαιδευτικές έρευνες ζητούν να γενικεύσουν τα δεδομένα και να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας, αλλά είναι μάλλον απίθανο μια έρευνα του μεγέθους που φανταζόμαστε, ανεξάρτητα από το αν είναι μελέτη μεμονωμένων γεγονότων ή όχι, να επιτύχει τέτοιους σκοπούς» (Bell, 1997:32-33).

Ο Bassegy (1981:85) υποστηρίζει ότι «ένα σημαντικό κριτήριο για να κρίνουμε την αξία μιας μελέτης περίπτωσης είναι ο βαθμός στον οποίο οι λεπτομέρειες είναι επαρκείς και κατάλληλες για έναν διδάσκοντα, που εργάζεται σε παρόμοιες συνθήκες, ώστε να συσχετίσει τις αποφάσεις που καλείται να λάβει μέρος με όσα περιγράφονται στη μελέτη περίπτωσης. Η σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική από ό,τι η γενίκευση της». Ο ίδιος επισημαίνει τις προϋποθέσεις αξιοπιστίας της μελέτης περίπτωσης: «Αν η μελέτη περίπτωσης διεξαχθεί συστηματικά και κριτικά, εάν στοχεύει στην πρόοδο της εκπαίδευσης, εάν είναι συσχετίσιμη κι εάν διευρύνει τα όρια της υπάρχουσας γνώσης μέσω της δημοσίευσης των ευρημάτων της, τότε τα ευρήματα αυτά θεωρούνται έγκυρα.» (Bassegy, 1981:86).

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000:154-157), βασικό πλεονέκτημα στη μελέτη περίπτωσης είναι η ιδιαίτερη δύναμή της που απορρέει από την προσοχή που δίνεται στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης. Επίσης, οι ερευνητές ξεκινούν μέσα σε ένα κόσμο δράσης και συνεισφέρουν σε αυτό. Η ενορατική τους γνώση μπορεί να ερμηνευτεί με άμεσο τρόπο και να τεθεί σε χρήση σε πολλαπλά επίπεδα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού, διαμορφωτική αξιολόγηση, εκπαιδευτική πολιτική κ.λ.π. Οι Hitchcock & Hughes (1995: 322) υποστηρίζουν ότι η μελέτη περίπτωσης είναι πολύτιμη ιδιαίτερα όταν οι ερευνητές έχουν περιορισμένο έλεγχο των γεγονότων. Συγκεκριμένα, διενεργώντας μία μελέτη περίπτωσης, οι ερευνητές συλλέγουν πλούσια και γλαφυρή περιγραφή των γεγονότων, παρέχουν χρονολόγιο των γεγονότων, αναμειγνύουν την περιγραφή των γεγονότων με την ανάλυσή τους, επικεντρώνονται σε δρώντα υποκείμενα και προσπαθούν να κατανοήσουν τον τρόπο αντίληψης των υποκειμένων. Τέλος, οι Adelman, Kemmis & Jenkins (1980) επισημαίνουν ότι η μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει τα δεδομένα έρευνας ή αξιολόγησης σε μορφή που είναι περισσότερο προσβάσιμη εν σχέσει με άλλα είδη ερευνητικών εκθέσεων, εξυπηρετώντας πολλά είδη κοινού. Επιπρόσθετα, μειώνει την εξάρτηση του αναγνώστη από ανομολόγητες αδήλωτες υποθέσεις και κάνει προσβάσιμη την ίδια την ερευνητική διαδικασία αφού επιτρέπει στους ίδιους τους αναγνώστες να κρίνουν τις προεκτάσεις μιας μελέτης.

Συνοψίζοντας, αναφορικά με το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, εφαρμόζοντας τις Θεατρικές Συμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας για ένα σχολικό έτος η ερευνήτρια θα είναι σε θέση να παρατηρεί διαρκώς και εκ των έσω την πορεία αυτής της πρακτικής και να καταγράφει προβλήματα και δυσκολίες που θα συναντά. Μάλιστα, οι διαδικασίες ενδοσκόπησης και αναστοχασμού που θα πραγματοποιηθούν επιτρέπουν την αξιολόγηση της ίδιας της πρακτικής, καθώς και την επίγνωση των ασυνείδητων αντιλήψεων και πιθανόν παρανοήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμη, θα αναδειχτούν ζητήματα για το ρόλο των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη φύση της γνώσης.

Δεδομένου ότι η έρευνα δράσης ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν αυτές, πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του τρόπου προσέγγισης των Θεατρικών Συμβάσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην ελληνοκυπριακή υποχρεωτική εκπαίδευση και κατά πόσο αυτή η εναλλακτική διδακτική πρακτική είναι αποτελεσματική προωθώντας τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

2.2.Προβληματική της έρευνας

Η χρησιμότητα της Ιστορίας, ως γνωστικού αντικειμένου, αλλά και ως αντικειμένου διδασκαλίας, αποτελεί επινόηση και απόκτημα των νεωτερικών χρόνων. Ιδιαίτερη συζήτηση γίνεται για την ποικιλομορφία των λειτουργιών και κατά συνέπεια στις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο η

συμβολή της Ιστορίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση τόσο του εαυτού μας όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή η σύνδεση της Ιστορίας με το παρόν αποτελεί ταυτόχρονα, με κριτήρια της εκάστοτε εποχής, αφετηρία και αποτέλεσμα της άσκησης δεξιοτήτων προσέγγισης των ιδεών και των συναισθημάτων του ανθρώπου στο παρελθόν, αναπαράστασης με φαντασία και κριτικό νου των ιστορικών δρωμένων και αναστοχασμού των τρόπων ερμηνείας τους με σκοπό την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων του μαθήματος αναζητούνται η προσφορότερη ερευνητική μεθοδολογία και οι ανάλογες διδακτικές πρακτικές.

Η μελέτη των πηγών και η ερμηνευτική προσέγγιση των περιεχομένων τους, η χρήση σύγχρονων μεθόδων αναπαράστασης των ιστορικών δρωμένων και η παραγωγή ιστορικού λόγου αποτελούν κύρια μέσα ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών και επίτευξης του σκοπού του μαθήματος της Ιστορίας. Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι, στην περίπτωση όπου το μάθημα της Ιστορίας δεν προσεγγίζεται με τα πιο πάνω μέσα, η Ιστορία ως μάθημα θα υπολείπεται. «Τα παιδιά είναι ικανά να συνδιαλέγουν με το παρελθόν πιο αποτελεσματικά, αν βρεθούν σε μέρη όπου υπάρχουν άμεσα ιστορικά στοιχεία, πολύ περισσότερο απ' όταν 'εκτίθενται' στην ιστορία μόνο μέσα από τις σελίδες των βιβλίων. Για να πετύχει αυτή η επαφή των παιδιών, θα πρέπει όλοι/ες (μαθητές/τριες και δάσκαλος/α) να είναι ικανοί/ες να αποκοπούν από τον παρόντα χρόνο και τις εικόνες, αντιλήψεις και αισθήσεις που φέρει, έτσι ώστε η αξιολόγηση του παρελθόντος να γίνει (όσο είναι δυνατό) έξω από τις προκαταλήψεις και προσδοκίες της εποχής μας (αποφυγή αναχρονισμών)» (Pluckrose, 1991: 33). Η ευελιξία και ο σωστός σχεδιασμός της διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Pluckrose, πρέπει να είναι ένα από τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του/της εκπαιδευτικού (Pluckrose, 1991:43). Παράλληλα, «το δράμα στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται ως προς τον χώρο, ως προς το που δηλαδή θα πραγματοποιηθεί. Μπορεί να πραγματοποιηθεί παντού και να γίνουν πολλών ειδών συνδέσεις» (Somers, 2007:5). Βάση αυτής της ιδιαιτερότητας του δράματος και κατ' επέκταση των θεατρικών του τεχνικών, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στο μάθημα της Ιστορίας, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να «βρεθούν» σε μέρη της ιστορίας.

Σε ένα πειραματικό πρόγραμμα που είχε οργανωθεί (75 σχολικές τάξεις) με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, ο στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, όπως και η επίδραση του σε πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν υποστηρίξει ότι υπάρχουν στο Δημοτικό Σχολείο δυσκολίες στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Αυτές συνίστανται στην έλλειψη επιμόρφωσης, στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας και στην έλλειψη χρόνου, εξ' αιτίας της διάρθρωσης των ωρολογίων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τις δικές τους ανασφάλειες να επιδείξουν επιμονή, υπομονή και κατάλληλη διάθεση εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη (Τσιάρτας, 2004:62-76).

Συνεπώς, η *χρησιμότητα* της παρούσας μελέτης έγκειται στην προοπτική ανάπτυξης σχεδιασμού επιμορφωτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς, όπου μελλοντικά να έχει αντίκτυπο για μια ολοκληρωμένη πρόταση της αξιοποίησης της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας και γενικότερα στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Καταληκτικά, στην παρούσα μελέτη η Θ.Α. προσεγγίζεται ως παιδαγωγική τεχνική, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα της Ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους (περιεχόμενο, χρονικά πλαίσια, βιωματική μάθηση κ.λ.π). Αξιοσημείωτο είναι ότι η πιο πάνω παιδαγωγική τεχνική, η οποία θα προτείνεται στους εκπαιδευτικούς, δε θα προϋποθέτει πτυχίο Θεατρικής Παιδείας για να εφαρμοστεί. Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο, εφαρμόζονται συνεχώς ποικίλες θεατρικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Βασική προϋπόθεση στη διαδικασία της εφαρμογής της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας είναι η διασφάλιση *θετικού πλαισίου* κατά την προσέγγισή της. Η όλη προσπάθεια ενδιαφέρεται να έχει συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς, να γίνεται με τους εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε κάθε τι που πραγματοποιείται να έχει τη συνειδητή συμμετοχή και την υψηλή επαγγελματική δέσμευσή τους. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2006:7), «η ίδια η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, οι νοοτροπιακές του αδράνειες, το ιδεολογικό του φορτίο, οι προσωπικές του μικροθεωρίες και το συντεχνιακό πνεύμα άρχισαν να γίνονται το αντικείμενο της δυναμικότερης συνιστώσας της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας που ασχολείται με τα ζητήματα της ιστορικής συνείδησης και κουλτούρας». Από την άλλη πλευρά, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η επιτυχής και συστηματική εφαρμογή καινοτομιών αποκλειστικά και μόνο ως προς το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας συνδέεται με τη δράση εκπαιδευτικών, οι οποίοι είτε επικεντρώνουν τη μαθησιακή διαδικασία στην επιτέλεση συγκεκριμένων στόχων – ακόμα κι όταν δίνουν την εντύπωση ότι ακολουθούν συμβατικές ή ελαφρώς διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους, είτε αδιαφορούν για το γενικότερο συμβατικό κλίμα που διαπερνά το σχολείο και ειδικότερα τον σύλλογο των εκπαιδευτικών, είτε τέλος απορρίπτουν κάθε πρακτική σκοπιμότητα ή αποσπασματικότητα της διδακτικής πρακτικής εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, οι οποίες προσφέρουν κατά βάση ευχαρίστηση στους ίδιους (Barton & Levstik, 2004).

Από το παραπάνω πλαίσιο προκύπτουν *τρεις βασικοί άξονες* μελέτης:

1. Η κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας.

Η κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές, έχει ήδη προσδιοριστεί ως μια πολύπλοκη διαδικασία και λειτουργεί με αφετηρία την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει την γνώση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών. Η παιδαγωγική αυτή οπτική αποσκοπεί να αποτιμήσει την εφαρμογή των μαθησιακών δράσεων που αναφέρονται με μια ποικιλία βασικών αρχών οι

οποίες πηγάζουν από την Ιστορική Παιδεία και έχουν αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Συνεπώς, ο πρώτος άξονας της παρούσας μελέτης σχετίζεται με το *βαθμό κατάκτησης των στόχων* της Ιστορικής Παιδείας, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα *σύνολο στοχευόμενων δραστηριοτήτων*. Οι μαθητές τίθενται στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας με τη συμβολή της εκπαιδευτικού.

2.Εφαρμογή Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας.

Η εφαρμογή Θεατρικών Συμβάσεων, όπου προσεγγίζεται η παιδαγωγική παράμετρος του θεάτρου, αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του θεάτρου και την ωφελιμότητα του στο μάθημα της Ιστορίας και στην Εκπαίδευση γενικότερα. Σύμφωνα με το Γραμματά (1999), το θέατρο για τους μαθητές συντελεί στην απόκτηση τέτοιων γνώσεων και εμπειριών που δύσκολα θα αποκτούσαν σε διαφορετική περίπτωση. Ακόμη, με την αναπτυσσόμενη επικοινωνία και τη λυτρωτική επενέργεια των δραματικών καταστάσεων που συντελούνται, προάγεται το παιδαγωγικό και ψυχαναλυτικό περιεχόμενο των συγκρούσεων και της επικείμενης κάθαρσης. Με τη συμμετοχή τους στο θέατρο, οι μαθητές αποκτούν τέτοιες παραμέτρους ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες υποδοχές, μέσα από τις οποίες σταδιακά, στη συνέχεια, θα οδηγηθούν στη διαμόρφωση καλλιεργημένων πολιτισμικά προσωπικοτήτων. Έτσι, με επίγνωση του παρόντος και του παρελθόντος οι μαθητές θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν μελλοντικά το ιστορικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Τέλος, ο ίδιος, επισημαίνει ακόμα μια σημαντική παράμετρο της προσφοράς του θεάτρου στην εκπαίδευση: Την υπέρβαση του ιστορικά προσδιορισμένου.

Οι διάφορες τεχνικές και συμβάσεις της Θ.Α. επιτρέπουν στην εκπαιδευτικό να ασκήσει την παιδαγωγική της αυτονομία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν, προσαρμοζόμενες στις ανάγκες και τα επίπεδα των παιδιών, αλλά συγχρόνως να εφαρμοστούν και διαθεματικά, μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα στοιχεία, τις τεχνικές και τις συμβάσεις της Θ.Α., ανακαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται τα νοήματα και γίνονται αντικείμενο επικοινωνίας. Δουλεύοντας με τα στοιχεία ενός ρόλου, το χώρο και το χρόνο, τη δράση, την ένταση και την εστίαση, εξειδικεύονται στο να χρησιμοποιούν τεχνικές του λόγου (ροή και άρθρωση), κινησιολογία, εκφράσεις μέσω προσώπου και σώματος στην προσπάθειά τους να εξερευνήσουν ρόλους και καταστάσεις. Προσδίδοντας βάθος στην εμπειρία τους, χρησιμοποιούν συμβάσεις όπως αφήγηση, παγωμένες εικόνες και παντομίμα κ.λ.π. για να περιγράψουν γεγονότα και συναισθήματα, να παρουσιάσουν και να εξερευνήσουν καινούριες και διαφορετικές τεχνολογίες για να συνεισφέρουν στη δραματική φόρμα και στυλ (Πολυκάρπου Καρίττεβλη· Νικολαΐδου Παλαίχωρου Χατζηγιώαννου, 2011).

3.Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

Καθίσταται σαφές, πως γίνεται λόγος για παράλληλη συγκρότηση της διδασκαλίας της Ιστορίας και της εφαρμογής των Θ.Σ. μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο, αυτό της διδακτικής πράξης. Για να τεθεί σε ισχύ η πιο πάνω παράλληλη συγκρότηση προκύπτει και ο τρίτος άξονας της παρούσας μελέτης: *ο εκπαιδευτικός* ο οποίος καλείται να επιτελέσει *διπλό ρόλο*-του εκπαιδευτικού και του εμπυχωτή. Σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί για να φωτιστούν τα νοήματα του μαθήματος της Ιστορίας και να εμπλουτιστεί η εμπειρία των συμμετεχόντων δρώντας σε πολλά επίπεδα: Στο *παιδαγωγικό*, *επινοώντας*

διάφορους τρόπους-τεχνικές, ώστε τα παιδιά να κινητοποιηθούν και να ανακαλύψουν τα νοήματα του μαθήματος, διάφορους κώδικες επικοινωνίας και έκφρασης και να κατακτηθούν οι στόχοι του μαθήματος από τους μαθητές. Στο *θεατρικό*, βοηθώντας τα παιδιά ν' ανακαλύψουν τα παιχνίδια των ρόλων. Στο *ψυχολογικό*, βοηθώντας τα να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Στο *εκφραστικό*, με δράσεις ατομικές και συλλογικές (Γραμματάς, 1997· Μουδατσάκις, 1994· Bolton, 1992· Γκόβας, 2001). Αξίζει να επισημανθεί πως οι σχετικές με τον παιδευτικό χαρακτήρα του θεάτρου έρευνες, προσανατολίζονται στην ένταξη της Θ.Α. (θεατρικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό δράμα κ.λ.π.) στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόθεση στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο τα εργαλεία της Θ.Α., οι Θεατρικές Συμβάσεις, που θα εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, στο μάθημα της Ιστορίας θα συμβάλουν τόσο στην κατάκτηση από τους μαθητές των στόχων και σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας, όσο και στην ανάπτυξη του πλαισίου με τον οποίο προσεγγίζεται πιο αποτελεσματικά η Θ.Α., αφού διαρκώς θα βρίσκεται σε μια φάση εξέλιξης και αναστοχασμού. Μέσα από την παραπάνω πορεία προκύπτει και ο διττός ρόλος της εκπαιδευτικού κατά την προσέγγιση και εφαρμογή της Θ.Α.: Θα καλείται να υπηρετήσει τη διδακτική της Ιστορίας ως δασκάλα και μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα εφαρμόζει τη Θ.Α. ως εμπυχώτρια. Οι έννοιες υπό διερεύνηση που προκύπτουν από την παραπάνω προσέγγιση είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικού- εμπυχώτριας και η κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές σε σχέση πάντα με την εφαρμογή της Θ.Α. στη διδακτική πράξη.

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί, η παρούσα μελέτη εστιάζει σε *τρεις βασικούς άξονες*, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δημοτική Εκπαίδευση. Θα επιχειρηθεί η διερεύνηση του πλαισίου εφαρμογής της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τα εμπλεκόμενα μέλη αυτής της διαδικασίας: *τους μαθητές και το βαθμό κατάκτησης των στόχων* του μαθήματος της Ιστορίας και της *εκπαιδευτικού*, η οποία καλείται να προσεγγίσει τη Θ.Α. στο πιο πάνω πλαίσιο.

2.3.Αναγκαιότητα-πρωτοτυπία της έρευνας

Η εφαρμογή ποικίλων μεθόδων εντάσσεται σε μια προσπάθεια αναβάθμισης των δεικτών της διδακτικής της Ιστορίας. Η εξέλιξη της διδακτικής της Ιστορίας προσκρούει συχνά σε παγιωμένες θέσεις ετών και σε έκδηλη αρνητική προδιάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για λόγους που έχουν ήδη προαναφερθεί στην παρούσα μελέτη. Η συμβολή της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της διδακτικής της Ιστορίας αφού εξασφαλίζει ενεργητική, βιωματική μάθηση μώντας τους μαθητές στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και σε συμπεριφορές και αξίες που χαρακτηρίζουν τους υπεύθυνους δημοκρατικούς πολίτες.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, η διαπίστωση για την ποικιλία μεθόδων για μια αποτελεσματική διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας είναι ενθαρρυντική. Όμως από όλα αυτά τι εφαρμόζεται στην Κυπριακή Εκπαίδευση, που έχει τόσο μεγάλη ανάγκη από κριτικά σκεπτόμενους πολίτες με δεδομένο το επί 41 έτη άλυτο πολιτικό ζήτημα; Η Δρ Μακρυγιάννη Χ., Πρόεδρος του Συνδέσμου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, υποστηρίζει ότι υπάρχει

χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης που οφείλεται μεταξύ άλλων στην έλλειψη έρευνας που αφορά στην Ιστορία και στη Διδακτική της Ιστορίας στην Κύπρο (Μακρυγιάννη, 2010).

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί στη συμβολή για το γεφύρωμα του πιο πάνω χάσματος και στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων της στη διδακτική πράξη, αφού μελετά τα αποτελέσματα και τις διαδικασίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας. Εφαρμόζοντας τις Θεατρικές Συμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας, δημιουργούνται τέτοιες μαθησιακές συνθήκες όπου προάγεται η συνεργασία και η ενεργητική μάθηση των μαθητών με ένα πλήθος επιτευγμάτων (βλ. υποκεφάλαιο «Θετικά Σημεία της Παρέμβασης» σελ.239). Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη Θεατρική Αγωγή επισημαίνεται ότι μέσω των Θεατρικών Συμβάσεων, ο χρόνος, ο χώρος και η φυσική παρουσία μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να διαμορφωθούν για να δημιουργήσουν διάφορα νοήματα τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για τους θεατές (ΥΠΠ, 2012:10). Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, τις Θ.Σ. οι μαθητές έρχονται σε επαφή με εμπειρίες που δεν είναι δυνατό να βιώσουν άμεσα, φωτίζοντας έτσι τους ιστορικούς όρους και νοήματα. Ακόμη, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να οικοδομήσουν ολοκληρωμένες ιστορικές έννοιες. Με αυτό τον τρόπο, αποφεύγεται η θεωρητική προσέγγιση του μαθήματος, ενώ παράλληλα συντελείται η ανακάλυψη σχέσεων και διασυνδέσεων μεταξύ των πραγμάτων και των γεγονότων, εξασφαλίζοντας την αφομοίωση της γνώσης, καθώς και την ουσιαστικότερη οικοδόμησή της.

Με την ιδιότητα του Συμβούλου, όπου στα δειγματικά μαθήματα εφαρμόζονταν ασκήσεις Θ.Α., αρκετοί εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να εκφράζουν την απορία τους για αυτές τις μεθόδους, να διαπιστώνουν πόσο αποτελεσματικές είναι, αλλά παράλληλα να δηλώνουν άγνοια για το αντικείμενο αυτό. Με βάση αυτή την εξάχρονη πρόσφατη εμπειρία μου (2003-2009) πιστεύω ότι η άγνοια των εκπαιδευτικών για τη Θ.Α. παραμένει, γιατί δεν έχει γίνει κάτι συστηματικό από πλευράς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικό με το θέμα αυτό. Το μόνο που γίνεται είναι η διεξαγωγή κάποιων βιωματικών εργαστηρίων 2-3 φορές το χρόνο με αυστηρό περιορισμό συμμετοχής (περίπου 40 ατόμων) και κύριο άξονα θεματολογίας ζητήματα που απορρέουν από το μάθημα της Αγωγής Ζωής π.χ. 'επίλυση συγκρούσεων', 'αυτογνωσία', 'αντιμετωπίζω τους φόβους μου' κ.λ.π.. Με αυτά τα δεδομένα, είναι σχεδόν σίγουρη η ανύπαρκτη εφαρμογή της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας.

Επομένως, καθίσταται αντιληπτή η αναγκαιότητα ανάληψης μιας συστηματικής και σε βάθος ερευνητικής προσπάθειας όπου θα μπορέσουν να ακολουθηθούν διορθωτικές ενέργειες-κινήσεις (σχετικά σεμινάρια-επιμόρφωση εκπαιδευτικών), προτάσεις βελτιώσεις, έτσι ώστε να διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας. Σημαντικό, επίσης, είναι ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούν να αξιοποιηθούν από όλους τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο από τους Ελληνοκύπριους. Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, ευελπιστεί ότι τα συμπεράσματα που θα διεξαχθούν θα συμβάλουν στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και στα προγράμματα επαγγελματικής προετοιμασίας και επιμόρφωσης.

Η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής έγκειται στην προσπάθεια ανίχνευσης και καταγραφής του πλαισίου εφαρμογής της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας ως αποτελεσματικό εργαλείο στη διδακτική πράξη, καθώς και ο ρόλος της στην καλλιέργεια (α) της ιστορικής σκέψης του μαθητή και (β) συμπεριφορών και αξιών του μαθητή που χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη, αλλά και στην επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αναβαθμίσει και να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές του. Θεωρείται επομένως, αναγκαία, η διερεύνηση τόσο της συμβολής της Θ.Α. ως προς την επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας όσο και στο πλαίσιο εφαρμογής της Θ.Α. Παρατηρείται ένα κενό ή μια ασυνέχεια στη σχετική βιβλιογραφία: Γίνεται λόγος, από τη μια, για την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας και από την άλλη για εμπλεκόμενα στοιχεία και δυσκολίες που απαρτίζουν το μάθημα και τη διδακτική της Ιστορίας. Θεωρείται αναγκαίο να συνδεθεί η εφαρμογή των Θ.Σ. ταυτόχρονα με τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος της Ιστορίας και να διερευνηθούν: (1) οι προϋποθέσεις της πιο πάνω προσέγγισης, (2) το πλαίσιο που προκύπτει από την πιο πάνω εφαρμογή και (3) ο βαθμός κατάκτησης των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας.

Μελετώντας την αγγλόφωνη και ελληνόφωνη βιβλιογραφία δεν βρέθηκε κάποια μελέτη που να έχει τους ίδιους προσανατολισμούς με την παρούσα, παρά τη σημαντικότητα και τη χρηστικότητά της.

Συνοψίζοντας, βάση της προβληματικής που έχει διατυπωθεί πιο πάνω, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αναμένεται να καλύψει ένα κομμάτι του ερευνητικού κενού που υπάρχει, φιλοδοξώντας, βάση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων του, να προστεθεί ακόμα ένα λιθαράκι στο τοπίο της Διδακτικής της Ιστορίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαίο για την εκπαίδευση, να μελετηθούν *το περιεχόμενο, οι προοπτικές, οι προϋποθέσεις και το πλαίσιο εφαρμογής μιας τέτοιας παιδαγωγικής τεχνικής που θα βασίζεται στις θεατρικές συμβάσεις και θα εφαρμόζεται στο Μάθημα της Ιστορίας*, αφού κανένας μέχρι τώρα δεν το πραγματεύτηκε.

2.4.Σημαντικότητα-επικαιρότητα της έρευνας

Τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν τεθεί σε εφαρμογή τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη του ΑΠ περιγράφεται από τους Conelly & Ben- Peretz (1980:95-107) σε δύο διαφορετικές εκδοχές. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το ΑΠ (ιδιαίτερα στο στάδιο της πειραματικής εφαρμογής και της διαμορφωτικής του αξιολόγησης) και τους εκπαιδευτικούς που προσαρμόζουν τις ιδέες (θεωρίες) του Α.Π., δηλαδή εμπλέκονται σε έρευνα

προσανατολισμένη στην ανακάλυψη του δυναμικού για αλλαγή που έχει το ΑΠ και το μετασχηματισμό των διδακτικών υλικών. Και στις δύο περιπτώσεις φανερώνεται η κυρίαρχη λανθάνουσα αντίληψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρακτικός, ενώ οι θεωρητικές πλευρές του ΑΠ αφήνονται στα χέρια των θεωρητικών. Οι Ebbutt & Elliott (1985) υποστηρίζουν ότι το μοντέλο παραγωγής θεωρίας προϋποθέτει μια οπτική «από κάτω προς τα πάνω» της εξέλιξης των εκπαιδευτικών όπου αυτό συνεπάγεται έναν πιο στοχαστικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό και έναν πιο ενεργητικό για τον μαθητή. Τέλος, ο Schön (1983) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και άλλοι επαγγελματίες, μπορούν όχι απλά να εφαρμόζουν τη θεωρητική τους γνώση, αλλά να παράγουν τις δικές τους θεωρίες δράσης με βάση την πρακτική τους. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι θεωρίες αυτές αναπτύσσονται, καθώς οι επαγγελματίες στοχάζονται «στην» και «για» την πρακτική τους εμπειρία. Από αυτή την οπτική, η εφαρμογή των ΝΑΠ σε συνδυασμό με τους νέους διαφοροποιημένους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, τα νέα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας και την εισαγωγή του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, απαιτούν το στοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές τους, τον πειραματισμό τους με νέες ιδέες και τη μορφοποίηση αυτών των ιδεών σε θεωρίες διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Wagner (1976), η διεξαγωγή μιας έρευνας γίνεται με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του πεδίου που μας ενδιαφέρει, να μάθουμε πώς να γίνουμε πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και να εξηγήσουμε σε αυτούς που ανήκουν εκτός του πεδίου, γιατί χρησιμοποιούμε το δράμα ως μέθοδο διδασκαλίας. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ενεργητική και κριτική στάση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας απέναντι στην εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, την οποία προσπαθεί να προσαρμόσει σύμφωνα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις που κάθε φορά διαμορφώνονται. Το ερευνητικό εγχείρημα είναι προσανατολισμένο στην προοπτική της βελτίωσης, η οποία, εξάλλου, είναι κι ο σκοπός κάθε έρευνας δράσης. Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988:22), «η έρευνα δράσης είναι μια προσέγγιση βελτίωσης της εκπαίδευσης μέσα από την αλλαγή της και μάθησης μέσα από τα αποτελέσματα των αλλαγών». Η Grudy (1987: 142-144) επισημαίνει ότι η έρευνα δράσης βασίζεται σε δύο βασικές αρχές: *τη βελτίωση και τη συμμετοχή*. Ακόμη, διακρίνει την άρρηκτη σύνδεση ανάμεσα στην βελτίωση της *κατανόησης* και της *δράσης*. Επομένως, στη παρούσα έρευνα η ερευνήτρια θα πρέπει να ελέγχει τη διαδικασία βελτίωσης και να εστιάζει ταυτόχρονα στη γνώση και στη δράση.

Στην επισκόπηση των μελετών που έχουν γίνει για την εφαρμογή της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας διακρίνεται η πολύτιμη αξία της Θ.Α. η οποία δίνει διέξοδο στα προβλήματα που δημιουργούσε μια παραδοσιακού τύπου συμβατική διδασκαλία σε ένα νοησιαρχικό σχολείο, που οδηγούσε απλά στη συσσώρευση γνώσεων, χωρίς να δίνει έμφαση στη δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος και χωρίς να χρησιμοποιεί ελκυστικούς και αποτελεσματικούς τρόπους εκπαίδευσης των μαθητών. Εύλογα, προκύπτει το ερώτημα: *Γιατί δεν εφαρμόζεται η Θεατρική Αγωγή στο μάθημα της Ιστορίας δεδομένου ότι τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται η παιδαγωγική της αξία με αναφορές και στο μάθημα της Ιστορίας;*

Σε μια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδος (σχολικό έτος 2003-2004) που απόβλεπε στην αποτύπωση του κοινωνικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού πορτρέτου των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο, στην ερώτηση: «Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιείτε στο μάθημα της Ιστορίας;», απάντησαν:

- Ενσωμάτωση του σχολιασμού των παραθεμάτων κατά τη διάρκεια της αφήγησης: 533 άτομα (21%)
- Κατευθυνόμενο διάλογο: 495 άτομα (21%)
- Ανάλυση, σχολιασμό παραθεμάτων μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης: 483 άτομα (20%)
- Ανάλυση του διδακτικού εγχειριδίου με έμφαση στην αφήγηση: 380 άτομα (16%)
- Επεξεργασία παραθεμάτων και μέσα από αυτή σύνθεση ιστορικού λόγου: 306 άτομα (13%)
- Συνδυασμό των προηγούμενων μεθόδων: 164 άτομα (7%)
- Διερευνητική μάθηση με χρήση Η/Υ: 44 άτομα (2%)

(Αργυρού κ.α., 2005:31-32).

Είναι εντυπωσιακό ότι ούτε μία από τις πιο πάνω απαντήσεις δεν αφορούσε τη Θ.Α. κι αν έλαβαν μέρος στην έρευνα 971 φιλόλογοι. Να τονιστεί ότι η πιο πάνω έρευνα διεξήχθη 5 χρόνια μετά την επίσημη εισαγωγή της Θ.Α. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού σε σχετική συνέντευξη του στην εφημερίδα 'Πατρίς' ο Γραμματάς (2008) αναφέρει ότι από το 1997-98 είχε προβεί στη σύνταξη (με ομάδα συνεργατών) σχετικού πλαισίου όπου η Θεατρική Αγωγή είχε αποκτήσει πλέον επίσημο πρόγραμμα ένταξης στο Σχολείο τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενώ, λοιπόν, η Θ.Α. είχε εισαχθεί επίσημα στο σχολικό πρόγραμμα, εντούτοις κανένας από τους φιλόλογους που έλαβε μέρος στην έρευνα δεν είχε εφαρμόσει τη Θ.Α. κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Οι Barton & Levstik (2004) ερευνώντας τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία διαπίστωσαν ότι η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική ιστορική εκπαίδευση των χωρών του Δυτικού κόσμου από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα δεν είχε σε γενικό επίπεδο τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν και σε ιδιαίτερες περιπτώσεις η συγκομιδή υπήρξε ελπιδοφόρα ή ακόμα και εντυπωσιακή. Οι Ανδρεαδάκης και Μαγγόπουλος (2006) επισημαίνουν ότι αποτελεί, ίσως, μη αποτελεσματική πρακτική οι εκπαιδευτικοί απλά να ανέχονται την εφαρμογή των καινοτομιών που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα λοιπόν, από μια τέτοια «ανοχή» η εφαρμογή της Θ.Α. φαίνεται να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Πιθανές απαντήσεις στο ερώτημα γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν τη Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας, είναι:

α) *Ανύπαρκτη ή ανεπαρκής επιμόρφωση:* Η Ζαπατέτα (2007) μελετώντας τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαπίστωσε πως η υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που οδηγούν τη σχολική Ιστορία σε μονοπάτια πέρα από το 'θεωρητικό' και 'βαρετό' χαρακτηριστικό της, είναι εμφανής σε εκείνους και εκείνες που

παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα σε κάποια χρονική στιγμή της καριέρας τους στη διδακτική της Ιστορίας.

β) Η εφαρμογή της Θ.Α. όπως ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι *χρονοβόρα* και συνεπώς ασύμβατη με το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Όπως ήδη έχει αναφερθεί πιο πάνω, στην επισκόπηση μελετών που έχουν γίνει για την εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής, στο μάθημα της Ιστορίας, ο Γκουτζαμάνης (2008) είχε διερευνήσει το κατά πόσο οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου μπορούν να μάθουν Ιστορία μέσα από δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος. Αξιίζει να επισημανθεί ότι η όλη διαδικασία για την κατάκτηση του βασικού εκπαιδευτικού στόχου που είχε θέσει, δηλαδή, η κατανόηση της λειτουργίας της ρωμαϊκής συγκλήτου, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο εργασίας το θεατρικό παιχνίδι, χρειάστηκε σχεδόν τρεις ώρες (3,5) (με ένα δεκάλεπτο διάλειμμα) για να ολοκληρωθεί.

Θα ήταν παράληψη να μην επισημανθεί το ενδεχόμενο εφαρμογής της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας από κάποιους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το ενδεχόμενο τίθεται το ερώτημα πόσο ωφέλιμα και χρηστικά γίνεται η εφαρμογή της. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποια ζητήματα που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία της Ιστορίας. Κατά απόψεις κάποιων ιστορικών, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι αντικειμενικοί στις αξιολογήσεις τους, γιατί ακριβώς αξιολογούνται καταστάσεις δράσεων και προσώπων που υπακούουν σε ένα διαφορετικό αξιακό σύστημα. Το αξιακό σύστημα συνιστά την πυξίδα (μπούσουλα), το καταστατικό μιας κοινότητας, μιας κοινωνίας, ενός έθνους. Η Αθανασοπούλου (2006:65) επισημαίνοντας ορισμένα «τυφλά σημεία» στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας αναφέρεται σε τρία ζητήματα κομβικά για τη Διδακτική της Ιστορίας, τα οποία αποδεικνύονται εξόχως ολισθηρά στην πρακτική τους εφαρμογή. Το πρώτο ζήτημα είναι οι *πηγές*, το δεύτερο είναι η χρήση των *Νέων Τεχνολογιών* και το τρίτο ζήτημα είναι η *δραματοποίηση*, όπου χαρακτηριστικά το προσδιορίζει ως «παρεξηγημένο» ζήτημα γιατί συνήθως «η δραματοποίηση αντιμετωπίζεται σαν “χάπενινγκ”, σαν ένα παιχνίδι, για να περάσει ευχάριστα η ώρα (του μαθήματος), κάτι αντίστοιχο, ας πούμε, με τις επιθεωρήσεις στο θέατρο ή τα δρώμενα στις σχολικές γιορτές. Στην πραγματικότητα, η δραματοποίηση, όπως μας διδάσκει η θεωρία της διδακτικής του μαθήματος, είναι μεν ένα παιχνίδι, αλλά παιχνίδι *σοβαρό*, ένα ιστορικό παιχνίδι στο χώρο και στο χρόνο, με ταλαντώσεις ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, το οποίο αποσκοπεί στην «ενσυναίσθηση», στο να δείξει και να μάθει στα παιδιά πώς να προσεγγίζουν άλλες εποχές, αλλότριους τόπους και ανθρώπους, μέσα από την προοπτική του σήμερα, των δικών τους βιωμάτων και αντιλήψεων».

Η παρούσα μελέτη αποβλέπει στην αξιοποίηση της Θ.Α. ως παιδαγωγική τεχνική στο μάθημα της Ιστορίας, όπου θα εφαρμόζονται κάποια από τα στοιχεία της Θ.Α. με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, χωρίς όμως να είναι χρονοβόρες. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια μέσα από βιβλιογραφική έρευνα, η οποία προκύπτει από την ανάγκη για τη διερεύνηση του πιο πάνω εκπαιδευτικού ζητήματος, πρόκειται να αναπτύξει την εκπαιδευτική θεωρία και να την ενσωματώνει στην πρακτική της με τρόπο φυσικό, συνδυάζοντας θεωρία και πράξη. Κατά συνέπεια, γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ παιδαγωγικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης, γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία

περιορίζεται «ο εμπειρισμός στη διδασκαλία και παράλληλα ο αυταρχισμός που επιβάλλουν οι έτοιμες οδηγίες που συνοδεύουν τα αυστηρώς προσδιορισμένα ΑΠ που φτάνουν στα σχολεία» (Keiny, 1993: 67).

2.5.Σκοπός της έρευνας

Η Θ.Α., στην παρούσα έρευνα, δεν προσεγγίζεται ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά λαμβάνει χώρα προκειμένου να ικανοποιήσει κάποιο σκοπό, να εξυπηρετήσει κάποιες ανάγκες. Ο σκοπός αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία δεδομένου ότι, όπως έχει υποστηριχτεί στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, η Θ.Α. αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας. Στο πλαίσιο αυτό, όπως έχει ήδη ειπωθεί, προτείνεται η εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας και αποτελεί πρόκληση η διερεύνηση των προϋποθέσεων εφαρμογής και υιοθέτησης του σε συστηματική βάση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο κεντρικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του πλαισίου εφαρμογής των θεατρικών συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τα εμπλεκόμενα μέρη αυτής της διαδικασίας. Συνεπώς, το κύριο διερευνητικό ερώτημα που πρόκειται να ελεγχθεί στην παρούσα μελέτη είναι:

Η εφαρμογή στοιχείων της Θεατρικής Αγωγής (Θεατρικές Συμβάσεις-Θ.Σ.) μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξης της κριτικής και ιστορικής μάθησης των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

2.6.Στόχοι της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

- Η διερεύνηση των προϋποθέσεων εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας.
- Η διερεύνηση-εξέταση του βαθμού αποδοχής της πιο πάνω εφαρμογής από τις δύο άμεσα εμπλεκόμενες ομάδες (εκπαιδευτικό και μαθητές), αλλά και από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (λοιπούς εκπαιδευτικούς, γονείς, διοίκηση).
- Ο εντοπισμός και η καταγραφή των δυνατών και αδύνατων πλευρών της πιο πάνω εφαρμογής.
- Η ανατροφοδότηση της ακολουθούμενης διαδικασίας προκειμένου να βελτιωθεί σε στοιχεία που χρήζουν επαναπροσδιορισμού.
- Με ποιον τρόπο επιλέγεται η Θ.Σ. που θα εφαρμοστεί σε κάθε μάθημα της Ιστορίας;

- Πώς καθορίζεται το θέμα της Θ.Σ. κάθε φορά έτσι ώστε να εξυπηρετούνται οι στόχοι της Ιστορίας;
- Η πιο πάνω εφαρμογή ευνοεί το ίδιο όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική τους αφετηρία;
- Οι υπάρχουσες υποδομές των σχολικών μονάδων μπορούν να στηρίξουν ένα παρόμοιο εγχείρημα;

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αποτελεί μια προσπάθεια αποτύπωσης και καταγραφής των προϋποθέσεων ένταξης, αποδοχής και αποτελεσματικής εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Επιχειρείται η σύνδεση της κάθε Θ.Σ. με τους επιδιωκόμενους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας και τον καθορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού-εμπνευστή στην πιο πάνω σύνδεση. Στην προκειμένη περίπτωση, *πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι να εφαρμοστούν οι ΘΣ στο μάθημα της Ιστορίας σε μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και να αποτιμηθεί το όλο εγχείρημα.*

Το πλαίσιο διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας προσδιορίζεται αφενός, από το σκοπό και τους στόχους της, και αφετέρου, από την εξέλιξη του ερευνητικού σχεδιασμού. Έτσι, οι απόψεις και στάσεις των ενδιαφερόμενων ομάδων (εκπαιδευτικός-εμπνευστήρια που θα εφαρμόσει τις Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, και των μαθητών που θα κληθούν να κατακτήσουν τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά με μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση) μπορούν να συμβάλουν στη ανάδειξη περεταίρω ερευνητικών ερωτημάτων, εμπλουτίζοντας τις αρχικές ερευνητικές προθέσεις. Γιατί η έρευνα δράσης «αποτελείται από ένα σύνολο φάσεων ή βημάτων που αλληλοσχετίζονται χωρίς ένα συγκεκριμένο τέλος, εφόσον δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που οφείλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αδρά, προκειμένου να δίνουν ένα προσανατολισμό στην έρευνα, χωρίς όμως να την καθορίζουν και να την περιορίζουν» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 20). Κατά την ανοικτή κυκλική διαδικασία, λοιπόν, που χαρακτηρίζει την έρευνα δράσης, επαναπροσδιορίζεται το σχέδιο και οι στρατηγικές δράσης, σε ένα πλαίσιο διαρκούς αναστοχασμού, σύνθεσης και ανασύνθεσης.

Κομβικό ερώτημα της παρούσας ερευνητικής πρότασης αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το υπό εξέταση θέμα, δηλαδή η εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, μπορεί να γίνει αποδεκτή από εκπαιδευτικούς και μαθητές, πρωτίστως, (στη συνέχεια από τους γονείς και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα) ως εναλλακτική ή ακόμα και πιο βελτιωμένη από τις υφιστάμενες, διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας (ερωματολογία, συνεντεύξεις, παρατήρηση). Κατ' επέκταση, σε ποιο βαθμό οι Θ.Σ., αφού υιοθετηθούν και εφαρμοστούν στο μάθημα της Ιστορίας, μπορούν να συμβάλουν στη διαρκή ανάπτυξη του μαθητή και να κατακτηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι του μαθήματος; Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το ευρύτερο πλαίσιο υιοθέτησης και εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας στην ελληνοκυπριακή υποχρεωτική εκπαίδευση;
- Υπό ποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορεί να εφαρμοστεί στην ελληνοκυπριακή τάξη (ποια πρακτικής υφής προβλήματα προκύπτουν, πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν);
- Ποιος είναι ο βαθμός αποδοχής της παραπάνω τεχνικής από τους μαθητές και εκπαιδευτικούς;
- Ποιος είναι ο βαθμός αποδοχής αυτής της πρακτικής από τη Διευθύντρια και τον Επιθεωρητή της σχολικής μονάδας;
- Μήπως τα έτη υπηρεσίας, η ειδικότητα (αν υφίσταται), η επιμόρφωση επηρεάζουν τη στάση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης και στην ανάπτυξη μίας ενεργητικότερης αντίληψης της ιστορικής γνώσης;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση ιστορικών εννοιολογικών γνώσεων;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην επεξήγηση των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων χρησιμοποιώντας λογικά και τεκμηριωμένα επιχειρήματα;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στη μνημόνευση και ανάκληση των ιστορικών γεγονότων; (Να τονιστεί ότι η απομνημόνευση γεγονότων δεν είναι ο στόχος του μαθήματος της Ιστορίας. Όμως, για να μπορέσει ο μαθητής να σκεφτεί και να εκφραστεί «ιστορικά», απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάκληση κάποιων ιστορικών γεγονότων.)
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη γνωσιοαντιληπτικών δεξιοτήτων;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών που χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη;

- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, συνεργασία, αλληλεγγύη, αλληλοπεριχώρηση);
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησής τους;
- Η εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συμβάλει στην δημιουργία ευχάριστου κλίματος μάθησης;

2.7.Στρατηγική της έρευνας

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα προέρχεται από το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Σε μακροεπίπεδο, δεδομένα προκύπτουν μέσα από τη συνεχή παρατήρηση των μαθητών, την αυτοπαρατήρηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση των διδακτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται, αλλά και μέσα από τις συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν στην ερευνήτρια-εκπαιδευτικό από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς της Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης (οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στην τάξη τους) της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, από τη Διευθύντρια του σχολείου, από τον Οικείο Επιθεωρητή, καθώς κι από τις Σχολικές Συμβούλους της Ιστορίας και της Θεατρικής Αγωγής.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αρχικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των συνθηκών εφαρμογής της στοιχείων της Θεατρικής Αγωγής, στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Συνεπώς, επιβάλλεται η ενδελεχής διερεύνηση των προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής στη διαδικασία της ιστορικής μάθησης. Η αρχική πρόθεση, υλοποιήθηκε κατά τη φάση διεξαγωγής της έρευνας και οι Θ.Σ. αποτέλεσαν για ένα σχολικό έτος (2012-2013) μία από τις βασικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας. Επεξηγήθηκε στους μαθητές από το πρώτο μάθημα του σχολικού έτους, ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο των κεφαλαίων και ενοτήτων της Ιστορίας θα επιδιώκονται και θα διδάσκονται όπως προβλέπεται στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανεξάρτητα αν η οργάνωση της τάξης καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόζονται θα είναι διαφοροποιημένες από αυτές των συμμαθητών τους που φοιτούν σε άλλες σχολικές μονάδες ή ακόμα και στην ίδια σχολική μονάδα, αλλά στο αδελφό τμήμα. Ήταν πολύ σημαντικό να τεθεί σε σωστή βάση, από την αρχή της διεξαγωγής της έρευνας, η σχέση της εκπαιδευτικού που είναι παράλληλα η ερευνήτρια και η εμπυχώτρια τόσο με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, όσο με τους συναδέλφους, τη διοίκηση αλλά και τους γονείς των πιο πάνω μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιείται με επιτυχία, όταν λαμβάνει χώρα σε ένα θετικό πλαίσιο.

Καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση αυτού του θετικού πλαισίου έχει η στάση και η συμπεριφορά της ερευνήτριας, ειδικά, όταν πρόκειται για έρευνα δράσης, ένα ερευνητικό εγχείρημα, όπου απαιτεί εμπλοκή και συμμετοχή. Αντίθετα, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αποξένωση, την αποστασιοποίηση και τη διαφοροποίηση. Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988:23), η έρευνα δράσης είναι η έρευνα μέσα από την οποία «οι άνθρωποι εργάζονται για τη βελτίωση των ίδιων τους των πρακτικών». Με αυτά τα δεδομένα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έχει διπλό ρόλο: είναι παράλληλα και διδάσκουσα και ερευνήτρια, δηλαδή διδάσκει και ταυτόχρονα διερευνά τη διαδικασία της διδασκαλίας και όλες τις παραμέτρους της. Οι Κατσαρού & Τσάφος (2003: 17) διευκρινίζουν ότι στην έρευνα δράσης «οι άνθρωποι της πράξης δεν εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία ως αντικείμενα για έρευνα που κάποιοι εξωτερικοί ερευνητές διενεργούν. Είναι υποκείμενα που έχουν συνείδηση και ευθύνη και συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης». Συνεπώς, η αποξένωση, η αποστασιοποίηση και η διαφοροποίηση δεν συνάδουν με την επιτυχή προσέγγιση της έρευνας δράσης.

Οι ερευνητικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για να διερευνηθεί το υπό εξέταση θέμα ήταν ο συνδυασμός της έρευνας δράσης και της μελέτης περίπτωσης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, μία μελέτη περίπτωσης, ως μεθοδολογικό εργαλείο, είναι η εμπριθής μελέτη μιας μονάδας (π.χ. μίας ομάδας μαθητών ή μιας συνεργατικής δραστηριότητας) σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο σκοπός μιας μελέτης περίπτωσης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίον ανήκει η ομάδα αυτή (Cohen et al., 1994). Η μελέτη περίπτωσης διαφέρει από άλλες μεθοδολογίες στο ότι οι ερευνητές δεν φιλοδοξούν να ανακαλύψουν μία καθολικά γενικευμένη αλήθεια, ούτε να καταστήσουν σχέσεις αιτιού-αιτιατού. Αντίθετα, έμφαση δίνεται στην εξερεύνηση και την περιγραφή της υπό εξέταση περίπτωσης σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα.

Από την αρχή της διεξαγωγής της έρευνας θεωρείται βασική προϋπόθεση η αποδοχή του παράλληλου τριπλού ρόλου (ερευνήτρια-εκπαιδευτικός-εμψυχώτρια). Ο παράλληλος ρόλος «ερευνήτριας-εκπαιδευτικού» γίνεται αποδεκτός στα πλαίσια της εφαρμογής της έρευνας δράσης. Ενώ, ο ρόλος της «εμψυχώτριας» γίνεται αποδεκτός στα πλαίσια της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, θέμα υπό διερεύνηση της παρούσας έρευνας.

Εφαρμόζοντας τις Θ.Σ. στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου για ένα σχολικό έτος, κατέστη δυνατή η διαρκής παρατήρηση της εκ των έσω πορείας της πιο πάνω πρακτικής και η καταγραφή προβλημάτων και αδυναμιών που προέκυπταν. Δεδομένου ότι όλη η διαδικασία απαιτούσε την αποτίμηση της εξέλιξης και ανάπτυξης της εφαρμογής στοιχείων Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας, εκτός από την ίδια την πρακτική, στους άξονες της αξιολόγησης βρίσκονται οι μαθητές και η εκπαιδευτικός. Συνεπώς, πρόκειται για μια ευαίσθητη ισορροπία, μια συνεχή εσωτερική αναμέτρηση που, ίσως είναι δύσκολο να μετρηθεί και να αποτιμηθεί με ακρίβεια, λόγω του υποκειμενικού στοιχείου που υπεισέρχεται.

Βέβαια, η έρευνα δράσης, η ερευνητική στρατηγική που έχει ακολουθηθεί στην παρούσα μελέτη, σύμφωνα με τους Cohen και Manion, ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές, καθώς και για τους τρόπους που μπορούν να εφαρμοστούν αυτές σε ήδη υπάρχοντα συστήματα (Cohen & Manion, 2000: 248-282). Έτσι, πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των προϋποθέσεων εφαρμογής στοιχείων της Θ.Α. στο μάθημα της Ιστορίας, κατά πόσο αυτή η διδακτική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει στην κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές προσδίδοντας ταυτόχρονα ευχάριστο κλίμα, βιωματική και ενεργητική μάθηση και ώθηση στους μαθητές για προσωπική ανάπτυξη, αλλά και στον εκπαιδευτικό για συνεχή επαγγελματική βελτίωση. Με αυτά τα δεδομένα η θέση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας θεωρείται ευαίσθητη και νευραλγική, τόσο γιατί πρέπει να υπερβαίνει, ανά πάσα στιγμή, την υποκειμενικότητα, η οποία εκ των πραγμάτων υφίσταται, όσο και γιατί πρέπει να βρίσκεται σε μία συνεχή κατάσταση εσωτερικής αναζήτησης και αυτογνωσίας, και παράλληλα να παραμένει όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική. Το γεγονός ότι υπάρχει από την αρχή της έρευνας επίγνωση της πιο πάνω κατάστασης, δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να διατηρεί ευέλικτη στάση σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής απόπειρας.

2.8.Ερευνητικό δείγμα

Ο πληθυσμός αναφοράς στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα είναι το σύνολο των μαθητών που θα φοιτούν στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στην τάξη αυτή. Συνεπώς, το δείγμα της παρούσας έρευνας περιορίζεται στους μαθητές της τάξης της ερευνήτριας και στην ίδια την εκπαιδευτικό που θα διεξαγάγει την έρευνα. Όπως έχει προαναφερθεί, η εφαρμογή στοιχείων Θεατρικής Αγωγής στο μάθημα της Ιστορίας πραγματοποιήθηκε στην Ε΄ τάξη Δημοτικού και διήρκησε ένα σχολικό έτος (2012-2013).

Η συγκεκριμένη τάξη αποτελείτο από 13 μαθητές (4 αγόρια και 9 κορίτσια). Ένα από αυτά τα παιδιά ήταν με ειδικές ανάγκες και 6 από αυτά παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν η γράφουσα.

2.9.Μέσα παραγωγής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα δράσης αξιοποιεί μεθόδους και τεχνικές από το χώρο των ποιοτικών προσεγγίσεων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην έρευνα δράση δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές. Αυτό το είδος έρευνας χαρακτηρίζεται από μία διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού στις δραστηριότητες και γενικότερα στις ενέργειες του εκπαιδευτικού, συνειδητά ή ασυνειδητά, με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής του και της ανάπτυξης της γνώσης του. Σύμφωνα με τους Altrichter et al. (2001:25), με αυτά τα δεδομένα το κέρδος είναι διπλό: η σκέψη ανοίγει νέες προοπτικές δράσης και ελέγχεται μέσα από την πρακτική

εφαρμογή της. Η Bell (2001:105) επισημαίνει ότι η έρευνα δράσης, που γενικώς κατατάσσεται σε ποιοτικό είδος έρευνας, μπορεί να συνδυάσει μία ευρεία σειρά μεθόδων συμπεριλαμβανοντας και ποσοτικές τεχνικές. Οι μέθοδοι επιλέγονται προκειμένου να παρέχουν δεδομένα που χρειάζονται για να παργάγεις μια συμπληρωμένη έρευνα. Πρέπει να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το ποιες μέθοδοι είναι οι καλύτερες για τους ειδικούς σκοπούς της έρευνας, και στη συνέχεια να σχεδιαστούν τα μέσα της συλλογής πληροφοριών για να διεξαχθεί αυτή η εργασία.

Βάση του πιο πάνω μεθοδολογικού πλαισίου η παρούσα έρευνα δράσης στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις, στην παρατήρηση, σε προσωπικό ημερολόγιο σημειώσεων, στα μικρά θεατρικά σενάρια ιστορικού περιεχομένου που έγραψαν οι μαθητές, και στα τεστ αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας. Τα παραπάνω μέσα παραγωγής δεδομένων εναλλάσσονταν κατά την πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει διαχωρισμός των χρησιμοποιούμενων μέσων παραγωγής ερευνητικών δεδομένων σε α) κύρια και β) επικουρικά.

Έτσι, ως κύρια μέσα παραγωγής δεδομένων κατά το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα θεωρούνται:

- Τα *προσωπικά ημερολόγια* της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας, τα οποία είναι συνολικά 400-450 δακτυλογραφημένες σελίδες και αποτυπώνουν, τα 40 σχέδια μαθήματος, τη διδακτική πράξη, την αξιολογική διαδικασία, συμπεράσματα και προβληματισμούς που προέκυπταν στο τέλος κάθε μαθήματος της Ιστορίας, όπως έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Οι *συνεντεύξεις*, οι οποίες είτε βιντεοσκοπήθηκαν, είτε μαγνητοφωνήθηκαν, είτε είναι υπό μορφή γραπτών σημειώσεων που εν συνεχεία αποκωδικοποιήθηκαν.
- Η *παρατήρηση* των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, δεδομένου ότι η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συμμετείχε σε όλα τα δρώμενα της σχολικής μονάδας, είχε την ευκαιρία να παρατηρεί και να καταγράφει την συμπεριφορά μαθητών, αλλά και συναδέλφων εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα το οποίο διερευνείται στην παρούσα μελέτη.
- Η *ανάλυση περιεχομένου* του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το *ημερολόγιο* της έρευνας αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο και χρησιμοποιήθηκε ευρέως στην παρούσα έρευνα. Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001, Κατσαρού & Τσάφος 2003, Μπαγάκης κ.α., 2007).

Δεδομένου ότι η έρευνα δράσης αποτελεί μία συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία για την κατανόηση και παρέμβαση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, απαιτεί συγκεκριμένες ερευνητικές γνώσεις και δεξιότητες. Μέσα από τον τριπλό της ρόλο, η εκπαιδευτικός-

ερευνήτρια-εμφυχωτρία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις παραδοχές της για το σκοπό της εκπαίδευσης, τη διαδικασία μάθησης, το ρόλο της στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο που αυτές οι παραδοχές επηρεάζουν τις πρακτικές της, κι όλα αυτά καταγράφονται στο ημερολόγιο. Σύμφωνα με τον Dewey (1933:9), η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα δράσης λειτουργεί ως μέσο αναστοχασμού και αμφισβήτησης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο αναστοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες όπου το άτομο επιστρέφει σε μία θεωρία εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να αναγνωρίσει τις συνέπειές της. Έτσι, αναστοχασμό αποτελεί η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση οποιασδήποτε αντίληψης ή μορφής γνώσης, προβάλλοντας παράλληλα τα θεμέλια στα οποία αυτές στηρίζονται και των συνεπειών που έχουν. Πρόκειται για μία επιπλέον διάσταση που προστίθεται στην αναγνώριση συσχετίσεων ανάμεσα στις επιλεγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και τις συνέπειές τους, αυτή της κριτικής στάσης και της προσπάθειας αλλαγής τους. Έτσι, αναστοχασμό αποτελεί η περιγραφή μιας κατάστασης, η διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από αυτήν, και η επιμονή με μία ανοικτή και υπεύθυνη στάση κριτικής και αναδόμησης της πρακτικής (Schon, 1983, Zeichner & Liston, 1987, 1996). Συνεπώς, η χρήση της καταγραφής σε ένα ημερολόγιο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συστηματικοποίηση της προσπάθειας κατανόησης αλλά και παρακολούθησης της όλης ερευνητικής και εκπαιδευτικής πορείας.

Σύμφωνα με το Robson, το ημερολόγιο χαρακτηρίζεται ως ένα είδος «αυτοχορηγούμενου ερωτηματολογίου». Ως τέτοιο μπορεί να εκτείνεται από παντελή έλλειψη δομής, μέχρι ένα σύνολο απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Το ημερολόγιο συνοδεύει την παρατήρηση και θα μπορούσε να είναι ο προάγγελος της συνέντευξης (Robson, 2007: 306). Το ημερολόγιο μπορεί να γίνει ένας «σύντροφος» που ακολουθεί τον ερευνητή, καθώς και ο ίδιος εξελίσσεται παράλληλα με την έρευνά του, συνδέει τις ερευνητικές δραστηριότητες με καινοτομίες, καταγράφει την εξέλιξη των ιδεών και των αντιλήψεων στα διάφορα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό, κάνει ορατές τόσο τις επιτυχημένες όσο και τις (φαινομενικά) αποτυχημένες διαδρομές προς τη μάθηση και ανακάλυψη, έτσι ώστε ο ερευνητής να μπορεί να τις επανεξετάζει και να τις αναλύει (Altrichter et al., 2001:31-33).

Η ερευνητική απαίτηση για την ερευνήτρια είναι να αναστοχάζεται και να είναι σε θέση να βλέπει πώς οι πράξεις της, οι πεποιθήσεις της, οι κοινωνικές αντιλήψεις της και οι επιστημονικές θέσεις της επιδρούν στην έρευνά της. Όλοι οι στοχασμοί της θα καταγράφονται στο ημερολόγιο για να εξασφαλιστεί ένα σημαντικό μέσο συλλογής και παραγωγής ερευνητικών δεδομένων. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2005:42), για την τήρηση του ημερολογίου, θα πρέπει να γίνεται εύστοχη επιλογή διαλογικών πρακτικών που θα ενισχύουν τον αναστοχασμό και την προβληματοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επίσης, θα πρέπει να αποφεύγεται ο περιγραφικός μόνο χαρακτήρας των ημερολογίων και να ενισχυθεί η ερμηνεία των καταγραφών, καθώς και η συσχέτιση της περιγραφής ενός ζητήματος με μία συγκεκριμένη στρατηγική επίλυσής του.

Στην παρούσα έρευνα, αρχική πρόθεση ήταν η αντιμετώπιση του ημερολογίου ως ερωτηματολογίου, δηλαδή καταγραφή ημερολογίου με αυστηρή δόμηση, παραμερίζοντας έτσι την υποκειμενική κρίση και συμπεριλαμβάνοντας μόνο εκείνα τα στοιχεία που ήταν ήδη γνωστά και θεωρούνται χρήσιμα για την έρευνα. Αυτή η αργίσιμη γνώση προϋποθέτει κάτι

πολύ σημαντικό: ενδελεχή γνώση της βιβλιογραφίας, πολύ καλή γνώση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται τα διάφορα στοιχεία με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Βέβαια, η αυστηρότητα στη δόμηση του ημερολογίου δεν είναι αυτοσκοπός, αφού πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας και το ημερολόγιο αποτελεί μέσο συλλογής και παραγωγής δεδομένων όπου αναμένεται η προσωπική μαρτυρία του ερευνητή να διέπεται από υποκειμενισμό.

Προκειμένου να ενισχυθεί η ερμηνεία των καταγραφών, καθώς και η συσχέτιση της περιγραφής ενός ζητήματος με μία συγκεκριμένη στρατηγική επίλυσής του, ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη δομή του ημερολογίου. Η δομή αυτή, δοσμένη μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα προς απάντηση, στόχευε να λειτουργήσει βοηθητικά έτσι ώστε, να επιτευχθεί αρχικά η παρατήρηση, ακολούθως η ερμηνεία, η λήψη αποφάσεων, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός τους. Η προτεινόμενη δομή βασιζόταν, λοιπόν, στα εξής κύρια ερωτήματα:

- Ποιες δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα, θεατρικές και μη; (περιγραφή)
- Πού αποσκοπούν οι πιο πάνω δραστηριότητες; (αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία)
- Πώς εξελίχθηκαν στο μάθημα; (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία)
- Υπάρχει περιθώριο βελτίωσης των πιο πάνω δραστηριοτήτων; (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)
- Πώς αξιολογούνται οι επιλεγμένες δραστηριότητες και η δράση που πραγματοποιήθηκε; (έλεγχος των αποτελεσμάτων)
- Ποιες δραστηριότητες και δράσεις θα επιλεγούν για τη συνέχεια; (αναστοχασμός).

Το ημερολόγιο, ως μέσο συλλογής-παραγωγής δεδομένων, περιλαμβάνει εκτός από τήρηση προσωπικών σημειώσεων, τα σχέδια μαθήματος με μαρτυρίες για την ακολουθούμενη διαδικασία και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν, διαλόγους και αποσπάσματα από θεατρικά σενάρια των μαθητών που μαρτυρούν τη προσωπική τους ανάπτυξη, αξιολογικές κρίσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για την επίδοση των μαθητών και, τέλος, σκέψεις και απόψεις των εμπλεκόμενων μελών της έρευνας (των μαθητών της τάξης και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας).

Καταληκτικά, αξίζει να σημειωθεί ότι το ημερολόγιο ως μέσο συλλογής-παραγωγής δεδομένων στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα προσεγγίστηκε και με βάση τις αναφορές των Altrichter et al. (2001:31-33) οι οποίοι παραθέτουν: «τα ημερολόγια περιέχουν δεδομένα που συλλέγονται μέσα από τη συλλογική παρατήρηση και από επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις και είναι συχνά εμπλουτισμένα με επεξηγηματικά σχόλια και φωτογραφίες. Μπορεί όμως να περιέχουν γραπτές σκέψεις γύρω από τις ερευνητικές μεθόδους και γύρω από το δικό μας ρόλο ως ερευνητές, παρόμοιες ίσως με τις συζητήσεις του εθνογράφου με τον εαυτό του».

Η *συνέντευξη* αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων του Οικείου Επιθεωρητή, της Διευθύντριας του σχολείου, των Σχολικών Συμβούλων και των συναδέλφων εκπαιδευτικών,

αναφορικά με την εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. «Η συνέντευξη είναι μία μέθοδος που συνίσταται στην προφορική επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα, στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και η οποία διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο συνεντευκτής να μπορεί να συγκεντρώσει τις απόψεις και τις στάσεις του ερωτώμενου πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα» (Κομίλη 1989:139). Σύμφωνα με τον Elliot (1991: 80), η συνέντευξη είναι ένας καλός τρόπος για να διαπιστωθεί πώς φαίνονται τα πράγματα μέσα από μία διαφορετική οπτική. Η συνέντευξη ως ερευνητική τεχνική: α) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας, β) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν οι υποθέσεις-εικασίες ή να υποδειχθούν νέες και γ) η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen & Manion, 2000:376).

Οι συνεντεύξεις διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς το βαθμό τον οποίο περιορίζουν τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Σύμφωνα με την Bell (2001:143), ένα μεγάλο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Βάση αυτής, υπάρχει η δυνατότητα στη συνέντευξη να ανιχνευθούν ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να διερευνηθούν κίνητρα και συναισθήματα. Ο τρόπος με τον οποίο μία αντίδραση εμφανίζεται (ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, ο δισταγμός κ.λ.π.) παρέχει πληροφορίες τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε. Ο τύπος μιας συνέντευξης μπορεί να κυμαίνεται από την εντελώς δομημένη ως τη μη δομημένη. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε «η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη». Η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη είναι ένας τύπος μη δομημένης συνέντευξης που δίνει την ευκαιρία στον ερωτώμενο να διατυπώσει, να περιγράψει το ιστορικό μιας κατάστασης και να αναπτύξει τις σκέψεις του πάνω σε αυτόν, χωρίς να υποβάλλεται σε κατευθυντήριες ερωτήσεις.

Η μη δομημένη ή ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη οδηγού συνέντευξης και από το γεγονός ότι ο σκοπός της συνέντευξης είναι εντοπισμένος χωρίς όμως το αντικείμενο να είναι περιορισμένο. Η τεχνική αυτή δεν στηρίζεται σε ένα κατάλογο προκαθορισμένων ερωτήσεων όπου ο συνεντευκτής σέβεται τη σειρά και τη διατύπωσή τους αλλά σε μια συζήτηση πολύ ελεύθερη όπου το μόνο μέλημα του συνεντευκτή είναι να επαναφέρει τη συζήτηση στο πλαίσιο της έρευνας (Cohen & Manion, 2000). Ακολουθείται ένας οδηγός συνέντευξης, που περιλαμβάνει τα θέματα προς συζήτηση. Η συζήτηση εκτυλίσσεται με φυσικό τρόπο, και είναι παρόμοια με μία καθημερινή συζήτηση. Με τη διαδικασία αυτή υπάρχει μεγάλη ελευθερία, καθώς δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά αυτές προκύπτουν και διατυπώνονται καθώς εξελίσσεται η συνέντευξη. Δεν υπάρχει αυστηρή δομή, ωστόσο το θεματικό πλαίσιο και οι γενικές κατευθύνσεις προσδιορίζονται από τον συνεντευκτή. Τα σημαντικότερα στοιχεία του υπό μελέτη ζητήματος παρουσιάζονται από τον ερευνητή και αποτελούν το πλαίσιο της συζήτησης. Στη διάρκεια της συνέντευξης ο συμμετέχων παρακινείται να αναπτύξει τις απόψεις του για το κάθε θέμα. Τα πλεονεκτήματα της μη κατευθυνόμενης συνέντευξης είναι:

1. Παρέχει μέγιστη ελευθερία έκφρασης και συνεπώς μία πληρέστερη εικόνα των στάσεων και συναισθημάτων του ερωτώμενου.
2. Ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα να έχει μία αρμονικότερη, περισσότερο φυσική επαφή με τον ερωτώμενο, και να διαπιστώσει αν έχει κατανοήσει τις ερωτήσεις.
3. Παρέχεται σημαντική ευελιξία στο συνεντευκτή να τροποποιεί τη διαδικασία «καθ' οδόν», όταν και όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο (Παρακευόπουλος, 1993).

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η *συμμετοχική παρατήρηση* ως μέσο παραγωγής επιπλέον ερευνητικών δεδομένων. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι η αμεσότητά της. Σύμφωνα με τους Handen et al. (1998:273) η παρατήρηση μοιάζει να είναι η κυρίως κατάλληλη τεχνική για να εξεταστεί η «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο. Αναφέρουν επίσης, ότι μπορεί να αποκαλύψει ουσιαστικές διαφορές από παρατηρήσεις που διεξήχθησαν σε πιο φτιαχτά περιβάλλοντα. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι ο παρατηρητής προσπαθεί να γίνει κατά κάποιο τρόπο μέλος της υπό παρατήρηση ομάδας. Αυτό ενέχει όχι μόνο μια φυσική παρουσία και μοίρασμα των εμπειριών της ζωής τους, αλλά επίσης είσοδο στον κοινωνικό και «συμβολικό» κόσμο τους. Σύμφωνα με το Robson (2007: 373), ο παρατηρητής στη συμμετοχική παρατήρηση θα πρέπει να θεμελιώσει κάποιο ρόλο μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα η ερευνήτρια θα θεμελιώσει το ρόλο της εκπαιδευτικού της ομάδας.

Βιβλιογραφικά, η συμμετοχική παρατήρηση έχει κατηγορηθεί για την υποκειμενικότητά της. Μάλιστα έχει χαρακτηριστεί ως «κακή επιστήμη». Υπάρχουν ωστόσο, ιδιαίτερα οφέλη από το επιστημονικό παιχνίδι, όπως έχει ήδη δοκιμαστεί. Δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα, η συμμετοχική παρατήρηση, μαζί με άλλες ουσιαστικά ποιοτικές τεχνικές, μπορεί να είναι επιστημονική (Robson, 2007: 373). Εξάλλου η συμμετοχική παρατήρηση είναι ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση στα ευέλικτα σχέδια και ιδιαίτερα σε εκείνα που χρησιμοποιούν την έρευνα δράση ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση. Σύμφωνα με τις Μαλέση & Πασχαλιώρη (2005:24), η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συμμετοχικής παρατήρησης είναι μεγάλη για την επιστήμη της παιδαγωγικής. Από τη μια πλευρά, μέσα από την προσωπική επαφή παρατηρητή-παρατηρούμενου διαμορφώνονται γενικές γνώμες και αντιλήψεις. Από την άλλη επιτρέπει στον ερευνητή να αναλύει πολυδύναμα και πολύπλευρα «επιμέρους φαινόμενα» και «επιμέρους ομάδες» της παιδευτικής πραγματικότητας. Το πέρασμα από το «ειδικό» στο «γενικό», από το «μέρος» στο «όλον» επιτρέπει στη γενίκευση των πορισμάτων.

Τέλος, η *ανάλυση περιεχομένου* χρησιμοποιήθηκε στη διερεύνηση του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Robson (2007: 647), «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος μελέτης του περιεχομένου των τεκμηρίων ή άλλου ερευνητικού υλικού. Ενέχει τυπικά την κατηγοριοποίηση της

πληροφορίας και στη συνέχεια συγκρίνει τη συχνότητα της εμφάνισης διαφορετικών κατηγοριών». Σημαντικό πλεονέκτημα της ανάλυσης περιεχομένου είναι ότι «τα δεδομένα βρίσκονται σε μια σταθερή μορφή και, επομένως, μπορούν να αναλυθούν εκ νέου, παρέχοντας τη δυνατότητα για ελέγχους αξιοπιστίας και μελέτες επαναλήψιμης» (Robson, 2007:425). Στην παρούσα έρευνα, η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε με σκοπό τον εντοπισμό των βασικών αρχών και στοιχείων που συνθέτουν το Α.Π. της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, τόσο σε γενικό πλαίσιο όσο και συγκεκριμένο, σε πλαίσιο σαραντάλεπτου μαθήματος. Συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου συνέβαλε στην κατανόηση των βασικών διαστάσεων που καλύπτει η προκαθορισμένη στοχοθεσία και φιλοσοφία του Α.Π. στο μάθημα της Ιστορίας.

Ως επικουρικά μέσα παραγωγής δεδομένων θεωρούνται τα ακόλουθα: α) τα συνολικά 40 σχέδια διδασκαλίας συνοδευόμενα από τις ανταποκρίσεις των μαθητών σε κάθε προγραμματισμένη δραστηριότητα, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στα ημερολόγια. Σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό, κατά τη φάση της προετοιμασίας της έρευνας δράσης, προβλέπονταν 50 διδασκαλίες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκ των οποίων τελικά πραγματοποιήθηκαν οι 40 (χάθηκαν μαθήματα, όπως ήταν αναμενόμενο, λόγω εορτών, εκδηλώσεων, αργιών, εκδρομών κτλ). Αυτό φυσικά δεν ακυρώνει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας, αφού κάθε σχολική χρονιά «χάνονται» αρκετά μαθήματα για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων του σχολείου, οι οποίες δεν ανήκουν στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά πρέπει να πραγματοποιούνται (π.χ. εκδρομές, εκδηλώσεις, πενθήμερη εκπαιδευτική κατασκήνωση κ.τ.λ). Πριν από την κάθε διδασκαλία ετοιμαζόταν ένα σχέδιο μαθήματος, δίνοντας έμφαση σε προγραμματισμό θεατρικών και διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα συντελούσαν στην κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές. Επίσης, μετά την ολοκλήρωση της κάθε ενότητας ακολουθούσε τελική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Τόσο τα σχέδια μαθήματος όσο και τα αποτελέσματα των πιο πάνω αξιολογήσεων αποτελούν τμήμα των ημερολογίων της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, β) οι συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών, γ) οι συναντήσεις με τις σχολικές συμβούλους της Ιστορίας και Θεατρικής Αγωγής, οι οποίες παρείχαν την ευκαιρία παραγωγικής συζήτησης σε θέματα που αφορούν την ειδικότητά τους στο δημόσιο σχολείο, δ) οι εκθέσεις των μαθητών σχετικά με την αποτίμηση της χρονιάς, οι οποίες περιλαμβάνουν αξιολογικές κρίσεις για το μάθημα της Ιστορίας, τις δραστηριότητες που εφαρμόζονταν και την εκπαιδευτικό. Οι εκθέσεις αυτές γράφτηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς με την παρόθηση της εκπαιδευτικού στα πλαίσια του μαθήματος «Γλώσσα και Πολιτισμός» όπου οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν το θέμα «Σκέψεις και συναισθήματα για την Ε' τάξη, τη σχολική εργασία και τη δασκάλα μας...», ε) το έντυπο και ψηφιακό υλικό που συνόδευε τις διδασκαλίες, αφού μετά το πέρας της κάθε διδασκαλίας ακολουθούσε αποτίμηση της πορείας της, στ) οι βιντεοσκοπημένες παρουσιάσεις των τελευταίων θεατρικών δρώμενων τα οποία σεναριογραφήθηκαν και σκηνοθετήθηκαν αποκλειστικά από τους μαθητές αποτελούν, τέλος, βοηθητικά μέσα παραγωγής δεδομένων και αξιοποιήθηκαν ανάλογα. Σχηματικά, μπορούμε να αποτυπώσουμε τα μέσα παραγωγής δεδομένων ως εξής:

Μέσα Παραγωγής Ερευνητικών Δεδομένων	
<i>Κύρια Μέσα Παραγωγής</i>	<i>Επικουρικά Μέσα Παραγωγής</i>
Ημερολόγια εκπαιδευτικού-ερευνήτριας	Σχέδια διδασκαλίας
Συνεντεύξεις	Τελικές αξιολογήσεις των επιδόσεων των μαθητών στο πέρας κάθε ενότητας
Παρατήρηση	Οι καταγραμμένες ανταποκρίσεις των μαθητών σε κάθε προγραμματισμένη δραστηριότητα (συντρέχουσα αξιολόγηση)
Ανάλυση περιεχομένου Αναλυτικού Προγράμματος στο μάθημα της Ιστορίας	Οι καταγραμμένες ανταποκρίσεις των μαθητών σε κάθε θεατρική δραστηριότητα (συντρέχουσα αξιολόγηση)
	Συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών
	Συναντήσεις με τις σχολικές συμβούλους της Ιστορίας και Θεατρικής Αγωγής
	Εκθέσεις των μαθητών σχετικά με την αποτίμηση της χρονιάς, οι οποίες περιλαμβάνουν αξιολογικές κρίσεις προς το μάθημα της Ιστορίας, τις δραστηριότητες που εφαρμόζονταν και την εκπαιδευτικό
	Έντυπο και ψηφιακό υλικό που συνόδευε τις διδασκαλίες
	Βιντεοσκοπημένες παρουσιάσεις των τελευταίων θεατρικών δρώμενων

Στην πορεία εφαρμογής της έρευνας δράση:

1. Θα σχεδιάζεται το μάθημα βάση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας.
2. Θα δημιουργούνται κίνητρα.
3. Θα οργανώνονται οι ομάδες παιδιών με βάση το γνωστικό και ψυχοκινητικό τους υπόβαθρο.
4. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός θα προχωρεί από το ένα στάδιο στο άλλο βασισμένη στη δουλειά που κάνει με τα παιδιά και τις δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ-ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Εισαγωγή

Η παρούσα ανάλυση αναφέρεται στη διαδικασία υλοποίησης της εφαρμογής των Θ.Σ. και στις προοπτικές αξιοποίησής της στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού. Η εφαρμογή των Θ.Σ. σε κάθε μάθημα της Ιστορίας, αποσκοπεί στην κατάκτηση του γενικού σκοπού του μαθήματος της Ιστορίας που είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης των μαθητών, αλλά και των επιμέρους στόχων του μαθήματος (βλ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1).

Η εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας προσβλέπει στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και του διαδικτύου κατά τη διδασκαλία, στην προώθηση της διερεύνησης ως μεθόδου προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και στη διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης.

Μέσω του θεατρικού ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν οι μαθητές, τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουν κάποιες ιστορικές πηγές, τις οποίες θα αξιολογούν και θα αξιοποιούν, ώστε να οδηγούνται σε ιστορικά συμπεράσματα και να παράγουν το δικό τους ιστορικό λόγο. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα να προσεγγιστούν με διαφορετικό τρόπο σημαντικές έννοιες της Ιστορίας που δύσκολα κατανοούν οι μαθητές. Η εφαρμογή των Θ.Σ. θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δραστηριότητα «ανοικτού τύπου» κατά την οποία οι μαθητές παρακινούνται να κρίνουν, να συγκρίνουν και να συσχετίσουν τα γεγονότα, τα πρόσωπα και τις καταστάσεις της εποχής που μελετάται, να εκφράσουν άποψη χρησιμοποιώντας ιστορικό λεξιλόγιο και έννοιες.

Στόχος της μαθησιακής διαδικασίας στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, όπως άλλωστε ορίζεται ως επιμέρους στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας (βλ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1), είναι οι μαθητές να κατανοήσουν το ιστορικό παρελθόν, να μάθουν πώς μαθαίνουμε για αυτό, να εξοικειωθούν με τις βασικές τεχνικές της Ιστορίας, δηλαδή να αναπτύξουν την ικανότητα να διερευνούν πηγές, να αξιολογούν τις ανακαλύψεις τους και να τις παρουσιάζουν σε κατανοητή από τους άλλους μορφή. Παράλληλα, χρειάζεται να καλλιεργήσουν και ορισμένες εξειδικευμένες δεξιότητες: κάποια μορφή φαντασίας, την ικανότητα να προσεγγίζει κανείς τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άλλοι (ενσυναίσθηση), την αίσθηση της αιτιότητας, την ικανότητα να διαλογίζεται με όρους γενικούς την ιστορική διαδικασία, ένα βαθμό ταύτισης και ευαισθησίας, την επεξεργασία επί μέρους στοιχείων δεδομένων και ιδεών.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η συμβολή της εκπαιδευτικού της τάξης, η οποία είναι καίριας σημασίας και έχει και εμπνευστικό χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό, πρόθεση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος είναι η εις βάθος μελέτη όλων των πτυχών και παραμέτρων του πολύπλοκου, αλλά άκρως ενδιαφέροντος, ρόλου της εκπαιδευτικού-εμπνευστικής, στην εφαρμογή των Θ.Σ. που καλείται να εκπληρώσει στο μάθημα της

Ιστορίας. Επίσης, θα διερευνηθούν οι προσωπικές στρατηγικές που αξιοποιούνται από την εκπαιδευτικό-εμψυχώτρια, κατά τη διάρκεια μιας πολύπλοκης διαδικασίας, όταν καλείται να επιλέξει, κάθε φορά, τις διδακτικές δραστηριότητες (θεατρικές και μη), που συμβάλλουν καθοριστικά στην κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές. Κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας η εκπαιδευτικός θα πρέπει συνεχώς να αξιολογεί, τις δραστηριότητες που εφαρμόζει και να τις διαφοροποιεί ανάλογα, με απώτερο στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητά τους. Να συμβάλουν δηλαδή, σε τέτοιο βαθμό, ώστε θα οδηγήσουν το μαθητή σε καταστάσεις μεταγνώσης και δια βίου μάθησης. Να διευκρινιστεί ότι η εκπαιδευτικός-εμψυχώτρια, που θα κινεί τη διαδικασία, θα είναι η ίδια η ερευνήτρια.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα και τη σχετική βιβλιογραφία για τη σημασία της εικόνας, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο να μη γίνεται ιδεολογική χρήση της Ιστορίας μέσα από την εικονογράφηση (Βώρος, 1993). Η επιλογή αλλά και μεθοδολογική χρήση εικόνων και φωτογραφιών έγινε με βάση «παιδαγωγικά κριτήρια» (Βρεττός, 1999), προκειμένου ο ρόλος τους να μην είναι διακοσμητικός, πλαισιώνοντας απλώς την πληροφορία, αλλά λειτουργικός για την προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος από το μαθητή, έτσι ώστε να προκαλούν προβληματισμό, διάλογο και να δραστηριοποιούν κίνητρα μάθησης.

Εκκινώντας, λοιπόν, από τη θέση πως η εφαρμογή των ΘΣ στο μάθημα της Ιστορίας εξασφαλίζει μια αποτελεσματική διδασκαλία, πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι η εις βάθος μελέτη όλων των παραμέτρων που υπεισέρχονται στο υπό διερεύνηση ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στη δημιουργία ενός αυθεντικού πλαισίου διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με τις ιδιαιτερότητες που αυτή παρουσιάζει (υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, πάγιες πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση, συγκεντρωτισμός και περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών). Συμπληρωματικά, θα διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας, που προβάλλεται και στηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς φορείς διεθνώς, μπορεί να τύχει αποδοχής και εφαρμογής στην ελληνοκυπριακή υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό να τονιστεί, πως εκτός της έρευνας δράσης, το παρόν ερευνητικό σχήμα έχει χαρακτηριστικά και μελέτης περίπτωσης. Σύμφωνα με την Bell (2001:31-32), το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης είναι το ότι επιτρέπει στον ερευνητή ν' αφοσιωθεί σε μια κατάσταση, και να αναγνωρίσει, ή να προσπαθήσει να αναγνωρίσει, τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην εργασία του, δηλαδή στην έρευνα. Η ερευνήτρια εντοπίζει «ένα περιστατικό», στην εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, προχωρά σε παρατηρήσεις, στοχασμούς και μελέτες, επιβεβαιώνοντας έτσι τα κοινά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης με τη μελέτη περίπτωσης.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Mc Taggart et al., 1997· Rock & Levin, 2002· Schoen & Nolen, 2004· Stringer, 2004· Elliott, 2007), προτείνονται τρία στάδια

εφαρμογής της έρευνας δράσης τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο της θεωρητικής μελέτης του θέματος. Κατά την εφαρμογή της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν τα εν λόγω τρία στάδια:

1. Αναγνώριση/Προσέγγιση και ανάλυση της υπό διερεύνηση κατάστασης
2. Οργάνωση διδακτικών παρεμβάσεων
3. Αξιολόγηση/Παρατήρηση της επιτευχθείσας αλλαγής/Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας

3.1. Προετοιμασία- Στάδια Εφαρμογής έρευνας δράσης

3.1.1. Πρώτο Στάδιο: Αναγνώριση/Προσέγγιση και ανάλυση της υπό διερεύνηση κατάστασης (από 4/7/2012 μέχρι 20/9/2012)

Η έρευνα δράση έλαβε χώρα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ε΄ τάξη Δημοτικού, ενός δημόσιου σχολείου στην πόλη της Λεμεσού στην Κύπρο, κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού έτους (σχολικό έτος 2012-13). Η ερευνήτρια ήταν συγχρόνως και η εκπαιδευτικός της τάξης, η οποία εφάρμοσε θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας. Εκκινώντας από την αξιωματική θέση της έρευνας δράσης όπου διαπιστώνεται μία παθογένεια στο εκπαιδευτικό σύστημα, στη συγκεκριμένη περίπτωση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έλαβε προμελετημένη και ελεγχόμενη δράση. Πρόκειται για προσεκτική και στοχαστική παραλλαγή της πρακτικής και είναι επηρεασμένη από τον κριτικό στοχασμό. Η δράση καθοδηγείται από το σχεδιασμό, σε μια σπειροειδή πορεία, ανατροφοδοτούμενη αναστοχαστικά. Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988: 12-13), η στοχαστική αυτή δράση δεν ελέγχεται τελείως από το σχεδιασμό. Τα σχέδια δράσης πρέπει να είναι ευέλικτα και ανοικτά σε αλλαγή υπό το φως των περιστάσεων, αφού λαμβάνουν χώρα σε πραγματικό χρόνο.

Για να σχεδιαστεί αναστοχαστικά η δράση πρέπει να προηγηθεί η αναγνώριση του προβλήματος και ακολούθως η προσέγγιση και η ανάλυση της υπό διερεύνηση κατάστασης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για μια προβληματική κατάσταση που η επίλυσή της μπορεί να σχετίζεται με τον τρόπο που η ερευνήτρια την αντιλαμβάνεται ως προβληματική και βέβαια με την προσωπική θεωρία που έχει αναπτύξει και εδραιώσει σε όλη τη διάρκεια της πορείας της. Στην έρευνα δράσης η προσέγγιση του προβλήματος σημαίνει πρωτίστως η ερμηνεία του και στη συνέχεια ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στην επίλυσή του και την πρόταση αλλαγών, εναλλακτικών λύσεων ή διαρθρωτικών παρεμβάσεων.

Κατά το πρώτο στάδιο της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε μελέτη, και εις βάθος ανάλυση, της υπάρχουσας κατάστασης. Στη βιβλιογραφία, το πρώτο στάδιο της έρευνας δράσης ορίζεται ως «προσδιορισμός του προβλήματος», όπου αποσαφηνίζεται λεπτομερώς το προς διερεύνηση ζήτημα, καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα, αναφέρονται εκ των προτέρων ποιοι θα εμπλακούν, και τέλος αποφασίζεται που και πότε θα συμβεί το ερευνητικό εγχείρημα.

Αξίζει να τονιστεί ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση η θεωρητική εμβάθυνση του θέματος, προκειμένου να ληφθούν υπόψη όλες οι επιμέρους παράμετροι που σχετίζονται με αυτό.

Η επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας προηγήθηκε της διεξαγωγής της έρευνας, προκειμένου να ενημερωθεί η ερευνήτρια, από ανάλογες μελέτες, για τους στόχους και την πορεία που ακολούθησαν και να ληφθούν υπόψη τα προβλήματα που αντιμετώπισαν. Η μέχρι τώρα εμπειρία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας από τη διδακτική πράξη, αλλά και

η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, έχουν δείξει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας είναι μία πολύπλοκη διαδικασία όπου εμπλέκονται πολλοί παράγοντες και παράμετροι. Η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας, σε αρκετές έρευνες, έχει αποδειχτεί πόσο αποτελεσματική είναι. Όμως, για κάποιους λόγους, όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους παράγοντες που αφήνουν το μάθημα της Ιστορίας σε «καταστολή». Στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν οι προϋποθέσεις και οι παράμετροι της αποτελεσματικής εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων, στο μάθημα της Ιστορίας, μελετώντας παράλληλα το ρόλο της εκπαιδευτικού-εμπυχωτριάς στην πιο πάνω διαδικασία την οποία αποδέχεται, υποστηρίζει και εντάσσει στην καθημερινή της διαδικασία.

Συνεπώς, στη φάση της αναγνώρισης, τέθηκε το ερευνητικό αντικείμενο και, ακολούθως, επισημάνθηκαν τα πρακτικά προβλήματα που συνδέονται με αυτό. Αναλύθηκαν όλες οι δυσκολίες της Διδακτικής της Ιστορίας σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος, την εκπαιδευτικό, τον μαθητή και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Έτσι εντοπίστηκαν τα προβλήματα, ενώ, παράλληλα, μελετήθηκαν θεωρητικά οι θεατρικές συμβάσεις και έγινε προσπάθεια αποτίμησης των δυσκολιών εφαρμογής τους στο μάθημα της Ιστορίας. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας καθώς και η εμπειρία στη 21χρονη υπηρεσία της ερευνήτριας στην εκπαίδευση συνέβαλαν στη διαμόρφωση άποψης επί του θέματος. Δεδομένου ότι «η έρευνα δράση είναι σχεδιασμένη ώστε να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της έρευνας και της δράσης» (Somekh, 1995: 340), η μελέτη του σχετικού πλαισίου θεώρησης των εκπαιδευτικών ζητημάτων που αναδεικνύονται στη παρούσα έρευνα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση.

Οι Kemmis και Mc Taggart (1992: 1-21) επισημαίνουν ότι η έρευνα δράσης αφορά στην απλή επίλυση προβλημάτων, αλλά περιλαμβάνει τη διατύπωση του προβλήματος και όχι μόνο την επίλυσή του. Σύμφωνα με τους ίδιους, η έρευνα δράσης δεν εκκινεί από την προσέγγιση των «προβλημάτων» ως παθολογίας. Έτσι, από την αρχή της παρέμβασης εξετάστηκε η φύση και το ιστορικό του προβλήματος με κάθε λεπτομέρεια καθώς και ο ρόλος των εμπλεκόμενων προσώπων, τα σημεία σύγκλισης, απόκλισης και το κοινωνικό πλαίσιο, παρά την επικείμενη διαφοροποίησή του. «Ο ορισμός του προβλήματος της έρευνας είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα τροποποιηθεί καθώς η έρευνα εξελίσσεται» (Cohen et al. 2008:399).

Κατά τους Carr & Kemmis (1997:239), αναφέρουν ότι η επιτυχία της έρευνας δράσης συντελείται όταν εξετάζει κανείς το πρόβλημα μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο και κατά την ιστορική του εξέλιξη. Επισημαίνουν, ακόμη, ότι η οριοθέτηση του προβλήματος μπορεί να είναι μια επίπονη διαδικασία. Για το λόγο αυτό, από την έναρξη της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε ενδελεχής εξέταση της φύσης και του ιστορικού του προβλήματος. Εξετάστηκε, επίσης, ο ρόλος των εμπλεκόμενων προσώπων, τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης και το κοινωνικό πλαίσιο. Κατά το Ματσαγγούρα (2005:387), απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι σε θέση η εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να προσδιορίσει το πρόβλημα, να το εντάξει σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, να το αναδείξει και να το περιγράψει με ακριβείς επιστημονικούς όρους, είναι η κατοχή ενός

ευρύτερου παιδαγωγικού και διδακτικού πλαισίου θεώρησης των διδακτικών καταστάσεων. Συνεπώς, για την οριοθέτηση του προβλήματος, προηγήθηκε η θεωρητική κατάρτιση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Με αυτό τον τρόπο γίνεται η απαρχή της μελέτης του προβλήματος με επιστημονικό τρόπο. «Η αυστηρότητα της έρευνας δράσης είναι μια διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι επαγγελματίες μελετούν προβλήματα με επιστημονικό τρόπο για να μπορέσουν να αξιολογήσουν, να βελτιώσουν και να καθοδηγήσουν τη λήψη αποφάσεων και την πράξη» (Corey, 1953: 6).

Στο πρώτο αυτό στάδιο της έρευνας, εκτός από την ενδελεχή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και την εξοικείωση με επιστημονικούς όρους, για τον προσδιορισμό του προβλήματος και την ένταξή του στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με ακριβείς περιγραφές, πραγματοποιήθηκαν διεξοδικές συζητήσεις με τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας, τον Οικείο Επιθεωρητή, τις Σχολικές Συμβούλους των μαθημάτων της Ιστορίας και Θεατρικής Αγωγής και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο Winter (1996: 13-14) αναφέρει ότι στην έρευνα δράσης η άποψη του καθενός θεωρείται πως συνεισφέρει στην κατανόηση της κατάστασης και είναι πιθανό να προξενηθούν αντιδράσεις καθώς συνειδητοποιούνται διαδικασίες που θεωρούμε δεδομένες.

Βέβαια, οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις θεωρούνται θεμελιώδεις στην αλλαγή. «Η αλλαγή ενέχει αμφιβολία, κυκλοθυμία και αβεβαιότητα, σχετικά με το νόημά της. Η αποτελεσματική εφαρμογή είναι μία διαδικασία αποσαφήνισης» (Fullan, 1982:91). Συνεπώς, εναπόκειται στην ερευνήτρια να αμβλύνει τις αντιπαραθέσεις και να εστιάσει στη διαδικασία αποσαφήνισης και εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών.

Επιπρόσθετα, οι πιο πάνω συζητήσεις, συνέβαλαν στην τελική διαμόρφωση του αρχικού σχεδίου δράσης, για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, σε συνδυασμό με τη λήψη αποφάσεων για τα πρώτα βήματα που προγραμματίστηκαν να ακολουθηθούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πιο πάνω συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν πριν τις 20 Σεπτεμβρίου 2012, όπου ξεκίνησε το δεύτερο στάδιο της έρευνας, έτσι ώστε, να εξασφαλιστεί η αποδοχή και η δέσμευση των πιο πάνω προσώπων και ιδιαίτερα της Διευθύντριας και των συναδέλφων εκπαιδευτικών, σε σχέση με το ερευνητικό εγχείρημα, εξασφαλίζοντας έτσι τη δημιουργία ενός θετικού πλαισίου αποδοχής.

Τα μέσα παραγωγής δεδομένων είναι ένα επιπρόσθετο θέμα που ορίστηκε σε αυτή τη φάση της έρευνας. Πρωταρχικό μέλημα ήταν η επιλογή ενδεδειγμένων εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων. Κατά τον Winter (1982), το περιγραφικό ημερολόγιο, οι σημειώσεις πεδίου και η ανοικτού τύπου συνέντευξη χρησιμοποιούνται για να συλλέξουν περιγραφές των γεγονότων. Αυτές οι περιγραφές θα χρησιμοποιούνται για την αντιπαραβολή τους με τα τρέχοντα συμπεράσματα και τους ορισμούς του επαγγελματία για τη δημιουργία δεδομένων.

Βέβαια, ο αρχικός προβληματισμός δεν είναι «ποια μεθοδολογία», αλλά «τι πληροφορίες πρέπει να συλλέξω και γιατί». Σύμφωνα με την Bell (2001:105), «οι μέθοδοι επιλέγονται προκειμένου να παρέχουν δεδομένα που χρειάζονται για να παραχθεί μια συμπληρωμένη έρευνα. Πρέπει να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το ποιες μέθοδοι είναι καλύτερες για

τους ειδικούς σκοπούς της έρευνας, και στη συνέχεια να σχεδιαστούν τα μέσα συλλογής πληροφοριών για να διεξαχθεί αυτή η εργασία».

Συνεπώς, έπρεπε να επιλεγούν τα μέσα εκείνα τα οποία θα παρέχουν τη δυνατότητα εντοπισμού κατάλληλων τρόπων «ερμηνείας» και κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου, στη συγκεκριμένη περίπτωση των δυνατοτήτων εφαρμογής των Θ.Σ. σε κάθε μάθημα της Ιστορίας και της δημιουργίας ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης και διδασκαλίας της Ιστορίας. Βέβαια, για την επιλογή της διαδικασίας συγκέντρωσης πληροφοριών, προηγήθηκε κριτική εξέταση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας καθώς και των περιορισμών της έρευνας όπως ο παράγοντας χρόνος.

Έτσι, λοιπόν, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε διαχωρισμός των μέσων παραγωγής δεδομένων σε α) κύρια και β) επικουρικά. Ως κύρια μέσα παραγωγής ερευνητικών δεδομένων ορίστηκαν: 1) τα προσωπικά ημερολόγια, 2) οι συνεντεύξεις, 3) η παρατήρηση των μαθητών και του πλαισίου της έρευνας και 4) η ανάλυση περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Ιστορίας. Ως επικουρικά μέσα παραγωγής ερευνητικών δεδομένων ορίστηκαν 1) τα προτεινόμενα σχέδια διδασκαλίας, 2) οι τελικές αξιολογήσεις των επιδόσεων των μαθητών στο πέρας κάθε ενότητας, 3) οι καταγραμμένες ανταποκρίσεις των μαθητών σε κάθε προγραμματισμένη δραστηριότητα (συντρέχουσα αξιολόγηση), 4) οι καταγραμμένες ανταποκρίσεις των μαθητών σε κάθε θεατρική δραστηριότητα (συντρέχουσα αξιολόγηση), 5) οι συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών, 6) οι συναντήσεις με τις σχολικές συμβούλους της Ιστορίας και Θεατρικής Αγωγής, 7) οι εκθέσεις των μαθητών σχετικά με την αποτίμηση της χρονιάς, οι οποίες περιλαμβάνουν αξιολογικές κρίσεις προς το μάθημα της Ιστορίας, οι δραστηριότητες που εφαρμόζονταν και την εκπαιδευτικό, και 8) το έντυπο και ψηφιακό υλικό που συνόδευε τις διδασκαλίες και τις βιντεοσκοπημένες παρουσιάσεις των τελευταίων θεατρικών δρώμενων.

Αξίζει να τονιστεί ότι σε αυτό το στάδιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος που αφορά στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς πάνω σε αυτό θα στηριχθούν οι στόχοι των σχεδίων μαθημάτων που εφαρμόστηκαν στην έρευνα δράσης. Για την κατανόηση και εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου είναι ότι «τα δεδομένα βρίσκονται σε μια σταθερή μορφή και επομένως, μπορούν να αναλυθούν εκ νέου» (Robson, 2007:425). Η τεχνική αυτή συνέβαλε στη συστηματική ανάλυση και στη κριτική στάση του Α.Π. στο μάθημα της Ιστορίας. Θεωρήθηκε σκόπιμη η πραγματοποίηση της κριτικής προσέγγισης του Α.Π. για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο πρώτο στάδιο, έτσι ώστε να αποτελέσει τη βάση εκκίνησης της παρούσας έρευνας.

Συνοπτικά, η πρώτη φάση της έρευνας δράσης αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα ως εξής:

<i>A' Στάδιο Αναγνώρισης/Προσέγγισης και ανάλυσης της υπό διερεύνηση κατάστασης (από 4/7/2012 μέχρι 20/9/2012)</i>	
Προσδιορισμός του προβλήματος	<ul style="list-style-type: none"> • Αποσαφήνιση του υπό διερεύνηση θέματος • Περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης • Εντοπισμός της παθογένειας • Ερευνητικά ερωτήματα • Επισκόπηση της βιβλιογραφίας
Προσδιορισμός δείγματος, χρονικού πλαισίου και μέσων παραγωγής και επεξεργασίας δεδομένων	<ul style="list-style-type: none"> • Καθορισμός δείγματος (ποιοι θα εμπλακούν;) • Επιλογή σχολικής μονάδας και διερεύνηση ιδιαιτεροτήτων (πού θα λάβει χώρα;) • Καθορισμός χρονικού πλαισίου (πότε θα λάβει χώρα;) • Προβληματισμός αναφορικά με τα μέσα παραγωγής δεδομένων • Προβληματισμός για τον τρόπο παραγωγής δεδομένων
Διεξοδικές Συζητήσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Προκαταρτικές συζητήσεις με τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας • Συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας • Συζητήσεις με τις Σχολικές Συμβούλους των μαθημάτων της Ιστορίας και της Θεατρικής Αγωγής. • Ενημέρωση των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων • Σφυρηλάτηση σχέσεων συνεργασίας • Προώθηση της ιδέας του κριτικού φίλου • Προώθηση της ιδέας της έρευνας δράσης • Προώθηση της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης • Θετική προδιάθεση στην αλλαγή • Δημιουργία θετικού πλαισίου για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης
Ανάλυση Περιεχομένου	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση περιεχομένου • Μελέτη ΑΠ για το μάθημα της Ιστορίας • Μελέτη ΑΠ για τη Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο

3.1.2. Δεύτερο Στάδιο: Παρέμβαση/ Προγραμματισμός και εφαρμογή της δράσης (από 20/9/2012 μέχρι 10/6/2013)

Η παρέμβαση

Δεδομένου ότι στο πρώτο στάδιο διερευνήθηκε η «προβληματική» κατάσταση, όπου διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, να μεν μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά, αλλά δεν έχει αξιοποιηθεί το σύνολο του δυναμικού τους, και κατά συνέπεια, σπανίως εφαρμόζεται σε συστηματική βάση στη διδασκαλία (συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών που έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο). Με βάση αυτό ακολούθησε ο σχεδιασμός μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης/παρέμβασης. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η *παρέμβαση*, δηλαδή, η δράση. Ακολούθησε η *παρατήρηση* της δράσης και των αποτελεσμάτων της. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση αφορούσε στην εφαρμογή της διδακτικής πρότασης και των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής προσέγγισής της. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε *στοχασμός* πάνω στη διαδικασία της διεξαγωγής της δράσης και των αλλαγών που δημιούργησε. Με το στάδιο του *στοχασμού* ολοκληρώθηκε ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης, όχι όμως η ίδια η έρευνα δράσης, αφού ακολούθησε ένας δεύτερος κύκλος με τα ίδια ακριβώς στάδια –σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός. Ο δεύτερος κύκλος αξιοποίησε τα αποτελέσματα του στοχασμού του πρώτου κύκλου και έτσι το στάδιο του σχεδιασμού του δεύτερου κύκλου είχε νέα και επιπλέον από τα προηγούμενα δεδομένα, όπως εξάλλου είναι το γενικό πλαίσιο της έρευνας δράσης, η σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία.

Με τον τρόπο αυτό η έρευνα δράσης, σε αυτό το στάδιο, εξελισσόταν σαν μια σειρά κύκλων, όπου το τέλος του πρώτου αποτελεί την αρχή του δεύτερου ή όπως την έχει αναπαραστήσει και η McNiff (1999), ως μια διαρκώς εξελισσόμενη σπείρα, όπου κάθε κύκλος δίνει τη θέση του σε ένα ακόμη μεγαλύτερο. Να τονιστεί ότι η πιο πάνω κυκλική διαδικασία δεν παρουσίαζε μηχανική ανάπτυξη των κύκλων, αλλά μια ρέουσα, φυσική εξέλιξη με ευέλικτο χαρακτήρα. Έτσι, κατά την εξέλιξη της έρευνας δράσης αναδεικνύονταν νέα στοιχεία, νέα κίνητρα, και νέα ερωτήματα προς διερεύνηση. Στόχος, κάθε φορά, ήταν η βαθιά κατανόηση και ακολούθως ανάπτυξη της προτεινόμενης πρακτικής. Ακόμη εξετάζονταν οι προϋποθέσεις μέσα στις οποίες η πρακτική εξελίσσεται.

Οι Cohen and Manion (2000:227), επισημαίνουν ότι αυτό το στάδιο της παρατήρησης, ανάλυσης και στοχασμού είναι το πλέον κρίσιμο γιατί «στο σημείο αυτό φυτεύονται οι σπόροι της επιτυχίας ή της αποτυχίας». Για το λόγο αυτό, δόθηκε έμφαση στη συλλογή στοιχείων από τους άμεσα εμπλεκόμενους μαθητές, εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, σχολικούς συμβούλους, Οικείο Επιθεωρητή, εκπαιδευτικών, για τις απόψεις τους αναφορικά με τη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με το πλαίσιο εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων, μελετώντας παράλληλα το Α.Π. Η συλλογή των δεδομένων που προέκυψαν από τα πιο

πάνω στοιχεία πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων, αρχικών αξιολογήσεων και ανάλυσης περιεχομένου. Στόχος ήταν η καταγραφή των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, του βαθμού κατανόησης ενός ιστορικού κειμένου και του βαθμού κριτικής μελέτης ενός ιστορικού τεκμηρίου ή μιας ιστορικής πηγής.

Επιπρόσθετος στόχος αυτού του σταδίου ήταν αφενός, η καταγραφή των απόψεων των εμπλεκόμενων, αναφορικά με θέματα διδακτικής της Ιστορίας, σε σχέση με το πλαίσιο εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων, και αφετέρου η διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής της προτεινόμενης πρακτικής σε σχέση με την κατάκτηση από τους μαθητές των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Η διαδικασία αυτή ήταν εξαιρετικά πολύπλοκη και επίμονη, καθώς έπρεπε να ξεπεραστούν τα όρια του υποκειμενισμού και, παράλληλα, να γίνει συστηματική και ακριβής συλλογή δεδομένων και να ακολουθήσει λεπτομερής καταγραφή και ανάλυση όλων των εμπλεκόμενων παραμέτρων για την αποτελεσματική εφαρμογή της διδακτικής πρότασης.

Οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων ήταν ιδιαίτερα σημαντικές ως αξιολογικά δεδομένα. Εντοπίστηκαν οι αντιφάσεις και οι συγκλίσεις. Αντιφάσεις μεταξύ του επιθυμητού και του πραγματικού. Αντιμετώπιστηκαν οι εκάστοτε αντιφάσεις με την εισαγωγή της αντίστοιχης αλλαγής. Προσεγγίστηκαν, δηλαδή, κριτικά και δημιουργικά οι αντιφάσεις, εισάγοντας αλλαγές που θεωρήθηκαν ευεργετικές. Η εκάστοτε αλλαγή ήταν υπό παρατήρηση και υπό το πρίσμα κριτικού στοχασμού. Χρησιμοποιώντας ερευνητικές μεθόδους, ακολούθησε συλλογή αξιολογικών δεδομένων από τους εμπλεκόμενους, με απώτερο στόχο την κατάλληλη εισαγωγή της αλλαγής (τροποποιημένο από τον Basse, 1988:94-95).

Ένα άκρως κομβικό σημείο της έρευνας δράσης αποτελεί ο στοχασμός της εφαρμογής των ΘΣ στο μάθημα της Ιστορίας, αφού καθορίζει την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητά της. Ο στοχασμός αυτός γινόταν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της δράσης και παρατήρησης ενώ παράλληλα η ερευνήτρια έπρεπε να πάρει την απαιτούμενη απόσταση από αυτήν. Ο αξιολογικός στοχασμός ήταν είτε ρητός είτε άρρητος, είτε προφορικός είτε γραπτός, είτε ατομικός είτε συλλογικός, αρκεί να αξιοποιούνταν τα δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί κατά την πραγματοποίηση της δράσης και της παρατήρησης και να είχε κινητοποιηθεί η συνέχεια της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, όλη διαδικασία χαρακτηριζόταν από μία ιδιαίτερη δυναμική όπου οι τέσσερις φάσεις κατανοούνταν όχι ως στατικά βήματα, ολοκληρωμένα από μόνα τους, αλλά ως τμήματα της σπείρας της έρευνας δράσης, του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναθεωρημένου στοχασμού.

Κατά την έναρξη της εφαρμογής της παρέμβασης, κρίθηκε απαραίτητο, να προηγηθεί η ενημέρωση των μαθητών της τάξης που θα λάμβανε μέρος στο ερευνητικό εγχείρημα, αλλά και των γονέων τους, για την διαφοροποιημένη διδασκαλία της Ιστορίας, κατά το τρέχον σχολικό έτος. Θεωρήθηκε σημαντική η γραπτή συναίνεση των γονιών για την παρούσα έρευνα και για την αποδοχή λήψης φωτογραφικού και βιντεοσκοπημένου υλικού στο οποίο συμμετέχουν τα παιδιά τους. Επίσης, είχε καταστεί σαφές πως η

εφαρμογή της πρακτικής τίθεται σε επιστημονική βάση. Έπρεπε να διευκρινιστεί στους μαθητές και τους γονείς τους ότι το θέατρο είναι ένα καλλιτέχνημα σύνθετο, που αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική καλλιέργεια του θεατή, στη μόρφωσή του, στην παιδεία του εν γένει. Και το θέατρο έχει τη δύναμη να πετύχει αυτόν το στόχο γιατί διαθέτει καθηλωτική δύναμη και γοητεία. Είναι μια τέχνη ζωντανή, βιωματική και ως τέτοια έχει τη δύναμη να μεταδίδει συγκλονιστικά συναισθήματα, μηνύματα, γνώσεις και να ενεργοποιεί πνευματικά χαρίσματα στον «ηθοποιό», αρκεί να υπηρετηθεί σωστά. Το θέατρο, λοιπόν, θα αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας, με στόχο να συμβάλει, έτσι ώστε, οι μαθητές να αντιληφθούν βιωματικά ποιο είναι το νόημα της γνώσης, να κατανοήσουν βαθιά αυτό που μαθαίνουν και, τέλος, να καλλιεργήσουν την ιστορική κριτική τους σκέψη.

Πλαίσιο εφαρμογής των Θεατρικών Συμβάσεων

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας συνέβαλε στην επιλογή των θεατρικών δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν σε αυτή τη διδακτική πρόταση. Τα κριτήρια επιλογής των διαφόρων θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων ήταν:

- Η ελευθερία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας να ασκήσει την παιδαγωγική της αυτονομία.
- Η προσαρμογή τους στις ανάγκες και τα επίπεδα των μαθητών.
- Η υπηρετήση του γνωστικού αντικείμενου, του μαθήματος της Ιστορίας.

Ακολούθως, ορίστηκε το αρχικό πλαίσιο εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών-συμβάσεων που είχαν επιλεγεί. Σε πρώτη φάση η εκπαιδευτικός:

- (α) θα σχεδιάζει το μάθημα με βάση τις γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών της κάθε ομάδας,
- (β) θα δημιουργεί κίνητρα,
- (γ) θα οργανώνει ομάδες παιδιών με βάση το επίπεδο δουλειάς που μπορούν να πετύχουν με τις ικανότητες και γνώσεις που έχουν,
- (δ) θα προχωρεί από τη μία ΘΣ στην άλλη βασισμένη στη δουλειά που κάνει με τα παιδιά και τις δεδομένες γνώσεις και ικανότητες που έχουν αποκτήσει.

Οργάνωση του χώρου

Μετά την επιλογή των Θ.Σ. και την οριοθέτηση του πλαισίου εφαρμογής τους, θεωρήθηκε αναγκαία η επικέντρωση στην οργάνωση του χώρου, της αίθουσας

διδασκαλίας, όπου θα διεξάγεται το μάθημα. Η διάρθρωση θα έπρεπε να ήταν με τέτοιο τρόπο ώστε να μετατρέπεται εύκολα και γρήγορα, αφού το μάθημα της Ιστορίας έχει διάρκεια μόνο σαράντα λεπτών και δεν θα έπρεπε να χάνεται πολύτιμος χρόνος. Από την άλλη, η αίθουσα δεν θα μπορούσε να παραμένει με την ίδια οργάνωση, όπως των άλλων γνωστικών αντικειμένων, γιατί η εφαρμογή Θ.Σ. προϋποθέτει ελευθερία κινήσεων μέσα στο χώρο. Τα αντικείμενα που θα υπάρχουν σ' αυτόν θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των παιδιών και να μεταφέρονται εύκολα για να δίνουν τη δυνατότητα για γρήγορες και ουσιαστικές αλλαγές στο χώρο.

Έτσι, τα αντικείμενα που επιλέγηκαν να χρησιμοποιούνται είναι ατομικά δερμάτινα μαξιλαράκια, τα οποία, ήδη, βρίσκονται στην καρέκλα του κάθε μαθητή και με την έναρξη του μαθήματος της Ιστορίας το μόνο που έχουν να κάνουν οι μαθητές είναι να πάρουν το μαξιλαράκι τους, το μολύβι τους, το βιβλίο και τετράδιο της Ιστορίας, να μεταβούν μπροστά από τα θρανία τους, σχηματίζοντας ένα ημικύκλιο, και να καθίσουν στο πάτωμα πάνω στα μαξιλαράκια τους. Με αυτή την οργάνωση εξασφαλίζεται στους μαθητές ένα σημαντικό μέρος (σχεδόν το μισό) της επιφάνειας της τάξης ελεύθερο, για να μπορούν να δρουν ενώ, ταυτόχρονα, με την ημικύκλια διάταξη των μαξιλαριών εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη θέα όλων των μαθητών προς το διαδραστικό πίνακα.

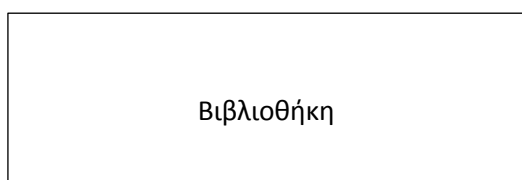
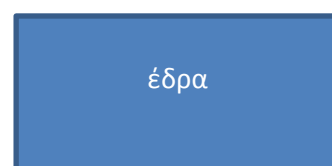
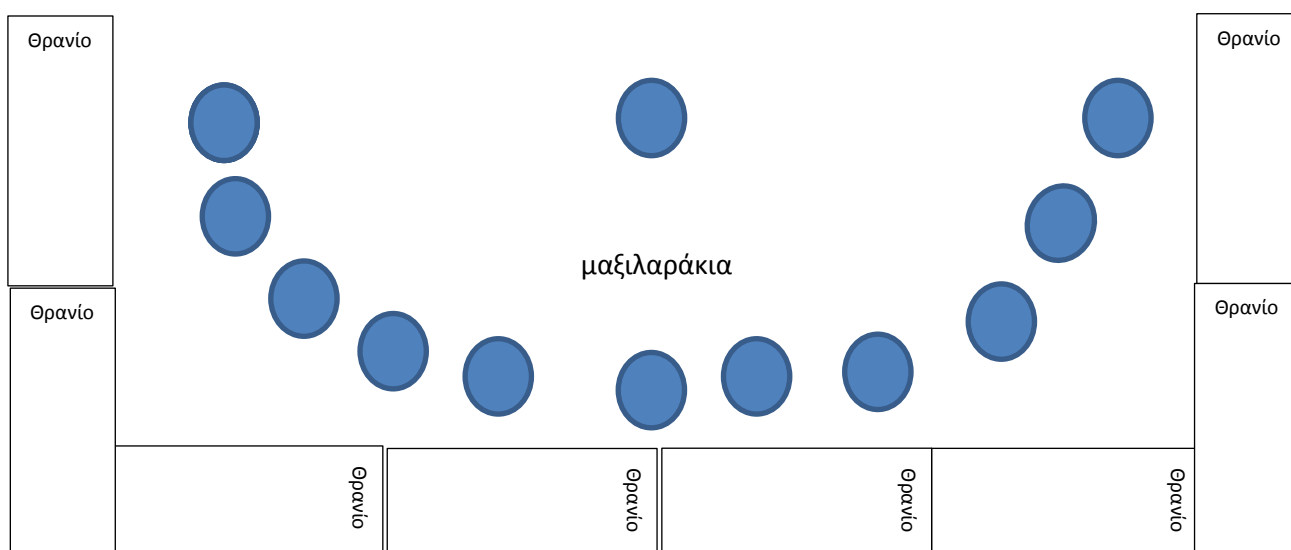
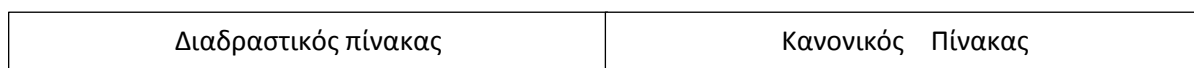
Να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός κάθεται στο δικό της μαξιλαράκι, απέναντι από το ημικύκλιο των μαθητών. Επιπρόσθετο αντικείμενο στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν και ένα μπαούλο, που τοποθετήθηκε μέσα στη βιβλιοθήκη, στο πίσω μέρος της τάξης. Το μπαούλο περιλαμβάνει χιτώνες, μανδύες, μεγάλα υφάσματα διαφόρων χρωμάτων, διάφορα καπέλα, στέμματα και μερικά αξεσουάρ. Τα περισσότερα ενδύματα ήταν δανεισμένα από το σχολικό βεστιαριο, κυρίως ενδύματα που χρησιμοποιούνται στη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα, ανά πάσα στιγμή, να ανοίξουν το μπαούλο και να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε επέλεγε από αυτό. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, οι μαθητές έφερναν από το σπίτι τους διάφορα αξεσουάρ, όπως, για παράδειγμα, πανοπλίες, ασπίδες, όπλα, τρομπέτες κ.λ.π. για να ενισχύσουν το περιεχόμενο του μπαούλου.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι η παράθεση σχεδιαγραμμάτων, εικόνων και φωτογραφιών στην παρουσίαση της έρευνας νομιμοποιείται και από την τοποθέτηση των ειδικών για την έρευνα δράσης: «τα ημερολόγια περιέχουν δεδομένα που συλλέγονται μέσα από τη συλλογική παρατήρηση και από επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις και είναι συχνά εμπλουτισμένα με επεξηγηματικά σχόλια και φωτογραφίες» (Altrichter et al., 2001:31-33). Η Bell (2001:229), αναφορικά με τον τρόπο συγγραφής μιας εργασίας επισημαίνει ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει σχήματα ή πίνακες και κείμενο, όπου «οι πίνακες, οι χάρτες, τα γραφήματα και τα άλλα σχήματα πρέπει να επεξηγούν και να διαφωτίζουν το κείμενο».

Η οργάνωση της τάξης στο μάθημα της Ιστορίας αναπαρίσταται σχηματικά στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα:

Οργάνωση της τάξης

Τα επτά θρανία είναι διαταγμένα σε σχήμα «Π». Μπροστά από το Π υπάρχουν μαξιλάκια για όλα τα παιδιά για να κάθονται όταν τους ζητηθεί. Στο πίσω μέρος της τάξης υπάρχουν 2 στρογγυλά τραπέζια των 6 θέσεων όπου πηγαίνουν τα παιδιά να εργαστούν όταν χωρίζονται σε ομάδες.



Όπως φαίνεται στο πιο πάνω σχεδιάγραμμα, η αίθουσα διδασκαλίας διέθετε διαδραστικό πίνακα, συνεπώς και ηλεκτρονικό υπολογιστή αλλά και βιντεοπροβολέα. Έτσι, δε χρειάστηκε να γίνουν ειδικές διευθετήσεις για εξοπλισμό της αίθουσας γιατί όλες οι τάξεις του σχολείου διαθέτουν τις Νέες Τεχνολογίες, η αξιοποίηση των οποίων αποτελούν βασικές παραμέτρους της παρούσας μελέτης. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαδραστικοί πίνακες είχαν εισαχθεί προ τεσσάρων ετών στις σχολικές αίθουσες του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, συνεπώς οι μαθητές που θα λάμβαναν μέρος ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση τους. Επίσης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα τελευταία δώδεκα χρόνια της υπηρεσίας της στα δημοτικά σχολεία είχε την ευκαιρία αλλά και την τύχη οι αίθουσες διδασκαλίας των σχολείων που υπηρετούσε, να διαθέτουν διαδραστικό πίνακα. Ο διαδραστικός πίνακας διευκολύνει την ενσωμάτωση και άμεση χρήση όλων των άλλων ψηφιακών τεχνολογιών (υλικού και λογισμικού) και αποδίδει πρόσθετη εκπαιδευτική αξία στις τεχνολογίες αυτές. Επιπρόσθετα, οι διαδραστικοί πίνακες αποτελούν έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο διάδρασης με ψηφιακό υλικό και πολυμέσα σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης με πολλά άτομα (Kron & Σοφός 2007). Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του διαδραστικού πίνακα που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν:

- Η χρήση του λογισμικού του διαδραστικού πίνακα για την αποθήκευση σημειώσεων που δημιουργούνται σε αυτόν, συντελεί στη δυνατότητα αξιοποίησής τους στην τάξη.
- Ο χειρισμός κειμένων του υπολογιστή μέσα από τη ψηφιακή οθόνη επιτρέπει την επισήμανση ενός προγράμματος ή μιας παρουσίασης από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Η χρήση του διαδραστικού πίνακα προσφέρει προστιθέμενη αξία στις μεθόδους επίδειξης και μοντελοποίησης.
- Η χρήση του λογισμικού του διαδραστικού πίνακα ισορροπεί τη δημιουργία πηγών από τον εκπαιδευτικό για το μάθημά του, με το σχεδιασμό του μαθήματος, ενώ παράλληλα αυξάνει το ρυθμό και το βάθος της μάθησης

(Ball, 2003: 4-7· ΥΠΠΚ, 2006: 7-8).

Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα εργαλείο εκδημοκρατισμού του σχολείου και συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Fuller και Petch (1995:6), η έρευνα δράσης περιλαμβάνει τη συνεργασία με άλλους, οι οποίοι σε άλλα είδη έρευνας χαρακτηρίζονται ως 'υποκείμενα της έρευνας', ενώ οι διαδικασίες που ακολουθούνται είναι 'εκδημοκρατικές'. Οι Cohen και Manion (2000: 376), κάνουν λόγο για «συλλογικές αναστοχαστικές συζητήσεις». Οι Κατσαρού & Τσάφος (2003:18) τονίζουν πως «για να λειτουργήσει γνήσια συνεργατικά μια ομάδα έρευνας δράσης, πρέπει να στηρίζεται σε σχέσεις ισοτιμίας και να μην είναι οργανωμένη με τρόπο ιεραρχικό. Έτσι, η έρευνα δράσης μπορεί να δημιουργήσει αυτοκριτικές κοινότητες, όπου

θα υπάρχει αλληλόδραση στο πλαίσιο της ομάδας». Με βάση αυτές τις απόψεις, η οργάνωση της τάξης πρέπει να είναι τέτοια ώστε να αντικατοπτρίζεται η κουλτούρα συνεργασίας που επίκειται να εισαχθεί στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα. Επιλέγηκαν η ημικύκλια διάταξη των μαξιλαριών της αφήγησης και τα κυκλικά τραπέζια των 6 θέσεων για διευκόλυνση της ροής στους τρεις βασικούς άξονες της έρευνας δράσης, όπως καταγράφονται στη συναφή βιβλιογραφία: βελτίωση-εμπλοκή-συνεργασία.

Η διεξαγωγή της έρευνας σε μαθητές της Ε΄ τάξης

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε τη διεξαγωγή της έρευνας σε μαθητές της Ε΄ τάξης για τους εξής λόγους:

1. Λόγω του γεγονότος ότι η ερευνήτρια δεν είναι μέλος του διευθυντικού προσωπικού, δεν είχε δικαίωμα επιλογής της Στ΄ τάξης. (Στην Κύπρο οι Βοηθοί Διευθυντές ή οι αρχαιότεροι σε υπηρεσία δάσκαλοι, έχουν προτεραιότητα επιλογής τμήματος και στην πλειοψηφία τους επιλέγουν Στ΄ τάξη.)
2. Οι μαθητές της Ε΄ τάξης διδάσκονται ήδη το μάθημα της Ιστορίας από τη Γ΄ τάξη του Δημοτικού, έτσι θεωρήθηκε ότι θα είχαν μία στοιχειώδη εξοικείωση με το μάθημα και τα εργαλεία της ιστορικής επιστήμης. Βέβαια, τελικά διαπιστώθηκε ότι δυστυχώς το εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσίαζαν οι συγκεκριμένοι μαθητές (όχι όλοι, αλλά η πλειοψηφία τους), δεν επέτρεψαν την εξοικείωση των μαθητών με το μάθημα της Ιστορίας.
3. Θεωρήθηκε πρόκληση για την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό η επιλογή των μαθητών της Ε΄ τάξης, οι οποίοι παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Με αυτό τον τρόπο τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θεωρούνται διττής αξίας γιατί αφορούν όχι μόνο τυχαίους μαθητές, αλλά και μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.
4. Η Ε΄ τάξη θεωρείται μια τάξη κομβική για τους μαθητές. Πλέον, κατά τη διάρκεια της Δ΄ τάξης έχουν καλύψει αρκετά μαθησιακά κενά και βρίσκονται σε μια σημαντική μαθησιακή καμπή. Αρχίζουν να ωριμάζουν και να αντιμετωπίζουν τη μάθηση με μεγαλύτερη υπευθυνότητα. Βέβαια, σε αυτή την ηλικία παρουσιάζεται και η προεφηβία, και οι μαθητές «δοκιμάζουν» ακραίες συμπεριφορές, προσπαθώντας να μεγαλώσουν γρήγορα. Όμως, με την παροχή των σωστών κινήτρων και των κατάλληλων χειρισμών, η δημιουργία ενός θετικού και γόνιμου πλαισίου εφαρμογής της έρευνας είναι δυνατή.
5. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός έχει διδάξει στην Ε΄ τάξη 10 σχολικά έτη.

Το διδακτικό εγχειρίδιο

Αξιίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Κύπρο περιλαμβάνει το διδακτικό εγχειρίδιο που διδάσκεται στην Δημόσια Ελληνική Εκπαίδευση «Τα βυζαντινά χρόνια». Αν και έγιναν όλες οι απαραίτητες γραφειοκρατικές διαδικασίες και έγινε προσπάθεια έγκαιρης προμήθειας των βιβλίων της Ιστορίας, παρουσιάστηκε καθυστέρηση στην παραλαβή των βιβλίων στις αρχές Σεπτεμβρίου όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί. Έτσι, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός προμήθευε τους μαθητές της με φωτοτυπημένα ασπρόμαυρα αντίγραφα του κάθε μαθήματος και η μελέτη ιστορικών πηγών γινόταν, αποκλειστικά, μέσω του διαδραστικού πίνακα. Στα μέσα Οκτωβρίου έγινε η παραλαβή των βιβλίων της Ιστορίας της Ε΄ τάξης.

Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας

Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Ιστορίας, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι 2 διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα (1 διδακτική ώρα ισοδυναμεί με σαράντα λεπτά). Βέβαια, υπάρχει και η ευχέρεια της διδασκαλίας της Ιστορίας την ώρα του μαθήματος της Εμπέδωσης. Η Εμπέδωση είναι ένα μάθημα όπου ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά τι μάθημα θα ήθελε να διδάξει, φτάνει να έχει εμπειρογνώμονα χαρακτήρα. Έτσι, ειδικά το πρώτο τρίμηνο, αρκετές φορές αξιοποιήθηκαν κάποια εικοσάλεπτα για την συνέχιση κάποιων δραστηριοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας. Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Εμπέδωσης, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι 4 διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 40 συναντήσεις-παρεμβάσεις σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς ενώ «χάθηκαν» γύρω στα 10 μαθήματα για λόγους αργιών, σχολικών εκδηλώσεων, μίας εβδομάδας απουσίας των μαθητών για να συμμετέχουν σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα εκτός πόλεως και απουσίας της εκπαιδευτικού ερευνήτριας από το σχολείο λόγω ασθένειας (2 εβδομάδες) και σκηνοθεσίας παιδικής παράστασης (1 εβδομάδα). (Περισσότερες λεπτομέρειες για τα «χαμένα» μαθήματα καταγράφονται στα Ημερολόγια στο Παράρτημα.)

Γνώση της μορφωτικής και οικονομικοπολιτιστικής αφετηρίας των μαθητών

Θεωρήθηκε σημαντικό, από την αρχή της ερευνητικής παρέμβασης, να γίνει διερεύνηση του κοινωνικοπολιτιστικού υπόβαθρου των μαθητών στους οποίους απευθύνεται η έρευνα. Η γνώση της μορφωτικής και οικονομικοπολιτιστικής αφετηρίας των μαθητών είναι πολύτιμη, τόσο για ερευνητικούς, αλλά και διδακτικούς λόγους. Σύμφωνα με το

Γιαννακόπουλο (2003: 75), «ο χαρακτήρας του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας καθιστά την κοινωνία εξαιρετικά ευαίσθητη απέναντι σε θέματα της αντίστοιχης διδακτικής πράξης όπως τα προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας. Συνέπεια αυτής της στάσης είναι, ορισμένες επιλογές στη μετάδοση της ιστορικής παιδείας στους μαθητές να καθορίζονται, εν πολλοίς, από *εξωπαιδαγωγικά κριτήρια*». Συνεπώς, η συστηματική μελέτη του κοινού και η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της ομάδας, με την οποία θα συνεργαστεί η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, έπρεπε να προηγηθεί της έρευνας και των παρεμβάσεων της. Εξάλλου, κάθε σχολείο διαθέτει αρχείο τέτοιων δεδομένων γιατί, ανεξάρτητα από το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να αποκτήσει νοοτροπία ερευνητή μέσα στην τάξη. Αξίζει να τονιστεί ότι, κατόπιν συνεννοήσεως με τη Διευθύντρια του σχολείου, έγινε η συλλογή των πιο πάνω δεδομένων για αποκλειστικά επιστημονικούς λόγους, και διαβεβαιώθηκε η διαφύλαξη του απορρήτου και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών.

Ο Bernstein (1971) επισημαίνει ότι τα παιδιά των κοινωνικά «ανώτερων» στρωμάτων έχουν από την κουλτούρα του περιβάλλοντός τους εξοικείωση με τη γενίκευση και την αφαίρεση και εξασκούνται από πολύ νωρίς στη συστηματική μετατροπή της ατομικής εμπειρίας σε λόγο. Αντίθετα, τα παιδιά της εργατικής τάξης, αναγκασμένα από τις συνθήκες ζωής τους να χειρίζονται και να επικοινωνούν μόνο με τον «κατώτατο» κώδικα επικοινωνίας του περιβάλλοντός τους, δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις αξίες και τις απαιτήσεις του σχολείου. Στην περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη μεγάλη διαφορά αφετηρίας που παρουσιάζουν μεταξύ τους οι μαθητές, καταδικάζουν τα παιδιά με «χαμηλή» κοινωνική προέλευση στην αποτυχία. Η Κουτσελίνη (2008) επισημαίνει ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών έχει άμεση σχέση με την αρχική επίδοση των μαθητών και τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει το κλειδί στην επιτυχημένη διδασκαλία. Έτσι, οι μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Επιπρόσθετα επιβεβαιώνει ότι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να αντισταθμίσουν περιορισμούς από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών.

Αν λοιπόν, δεν ληφθεί υπόψη η ανομοιογένεια που παρουσιάζουν οι μαθητές και αντιμετωπίζονται τα παιδιά ανεξάρτητα με την αφετηρία, με τα ίδια μέσα, τις ίδιες μεθόδους, το ίδιο μοναδικό βιβλίο, τότε αυτόματα μετατρέπεται σε μια μορφή ανισότητας για τους μαθητές. Έτσι, οι διδακτικές παρεμβάσεις του ερευνητικού εγχειρήματος, σε κάποιες περιπτώσεις, προσανατολιζόνταν σε εξατομικευμένη διδασκαλία και σε δημιουργία ισότιμων ομάδων μαθητών σε επίπεδο γνώσης. Στόχος ήταν η κάθε ομάδα να ισοδυναμεί με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του γνωστικού επιπέδου της τάξης.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης της κοινωνικής και πολιτισμικής αφετηρίας των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναλύονται πιο κάτω:

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα		
<i>Επίπεδο μόρφωσης</i>	<i>Αριθμός</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Πανεπιστημιακή	2	16.67
Δευτεροβάθμια	9	75
Πρωτοβάθμια	1	8.33
<i>Σύνολο</i>	12	100

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας		
<i>Επίπεδο μόρφωσης</i>	<i>Αριθμός</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Πανεπιστημιακή	2	16.67
Δευτεροβάθμια	8	66.67
Πρωτοβάθμια	2	16.67
<i>Σύνολο</i>	12	100

Οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, προέρχονται από χαμηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα και έχουν ανάλογες μορφωτικές αφετηρίες (Βέβαια, δεν εννοείται ομοιομορφία κοινωνικοπολιτιστική ή γνωστική). Μόνο δύο μαθητές προέρχονται από «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα όπου οι γονείς τους έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση. Στην πλειοψηφία τους οι γονείς ενδιαφέρονται αρκετά για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους και επενδύουν στην εκπαίδευσή τους. Επίσης, ενδιαφέρονται, σε ικανοποιητικό βαθμό, για τα τεκταινόμενα στο χώρο του σχολείου και είναι, τις περισσότερες φορές, παρόντες στις εκδηλώσεις του σχολείου. Για τις ανάγκες της διεξαγωγής της έρευνας δράσης, οι γονείς των μαθητών ήταν παρόντες στο σχολείο και τις τρεις φορές, που χρειάστηκε να προσκληθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Σχεδιασμός πρώτων μαθημάτων και ανάπτυξη του ερευνητικού εγχειρήματος

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων στηρίχθηκε στις ακόλουθες αρχές:

- ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή
- εμπλοκή σε δραστηριότητες που έχουν νόημα με την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού
- δόμηση των νέων γνώσεων και σύνδεσή τους με τις προϋπάρχουσες γνώσεις
- αναδόμηση των γνώσεων
- στόχος η κατανόηση και όχι η απομνημόνευση
- αξιοποίηση αποτελεσματικών και ευέλικτων στρατηγικών που συμβάλουν στην κατανόηση, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης στη λύση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου.

Συνοπτικά, η δεύτερη φάση της έρευνας δράσης αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα ως εξής (να σημειωθεί ότι η μετάβαση από τη μία ενέργεια αυτού του σταδίου στην άλλη δεν ήταν γραμμική, αλλά πολλές γίνονταν παράλληλα ή επικαλύπτονταν):

<i>B' Στάδιο: Παρέμβαση/ Προγραμματισμός και εφαρμογή της δράσης (από 20/9/2012 μέχρι 10/6/2013)</i>	
Μελέτη/οριοθέτηση/οργάνωση	<ul style="list-style-type: none"> • Μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης • Επιλογή Θ.Σ. βάσει της βιβλιογραφίας • Οριοθέτηση πλαισίου εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων • Οργάνωση χώρου διδασκαλίας • Συνάντηση με τους γονείς (ενημέρωση) • Συναντήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη Διευθύντρια • Επίλυση προβλημάτων πρακτικής υφής (εξοπλισμός αίθουσας, προμήθεια βιβλίων) • Διερεύνηση κοινού
Παρέμβαση	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή του προγράμματος (μικροεπίπεδο σχολικής τάξης) • Κατανομή χρόνου • Εισαγωγή αλλαγών (θεατρικές δραστηριότητες) • Εισαγωγή στην έννοια της «θεατρικής σύμβασης» • Συνεχής παρατήρηση • Τήρηση ημερολογίου: καταγραφή αντιδράσεων, επιδόσεων, απόψεων, στάσεων • Μέθοδοι-εργαλεία συλλογής στοιχείων (συνεχείς συναντήσεις με τους εμπλεκόμενους, εκθέσεις, συνεχείς αποδελτιώσεις σημειώσεων του ημερολογίου, αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων, συνεντεύξεις) • Τήρηση προσωπικού ημερολογίου/ μεταγνώση/ αναστοχασμός
Η έρευνα δράση στην καθημερινή διδακτική πράξη	<ul style="list-style-type: none"> • Η έρευνα δράση στην καθημερινή διδακτική πράξη • Σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων • Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης • Εμπλοκή/βελτίωση/συνεργασία
Αξιολόγηση-αναστοχασμός	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεχής παρακολούθηση-αξιολόγηση της αλλαγής που εισήχθηκε • Εφαρμογή των Θ.Σ./εντοπισμός προβλημάτων που ανακύπτουν • Ανάλυση δεδομένων που σχετίζονται με την αλλαγή (σε επίπεδο μαθητών, άλλων εκπαιδευτικών, γονέων και της ίδιας της ερευνήτριας) • Διερεύνηση στάσεων των εμπλεκόμενων ως προς την αλλαγή • Αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών • Εκτίμηση της αποδοχής του νέου τρόπου από μαθητές, γονείς, συναδέλφους

Οργάνωση διδακτικών παρεμβάσεων (από 20/9/2012 μέχρι 10/6/2013)

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν αναλυτικά ορισμένες από τις διδασκαλίες, οι οποίες θεωρούνται κομβικής σημασίας για τη διεξαγωγή της έρευνας. Από το πρώτο τρίμηνο επιλέγονται να παρουσιαστούν οι πρώτες δύο παρεμβάσεις (1^η και 2^η διδασκαλία) όπου πραγματοποιείται η πρώτη επαφή των μαθητών, με την έννοια της ΘΣ, ως μέρος της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας. Από το δεύτερο τρίμηνο επιλέγονται να παρουσιαστούν η 25^η και 26^η διδασκαλία όπου οι μαθητές έχουν αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες όπου μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα ολοκληρωμένο μάθημα της Ιστορίας (καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσω ιστορικών πηγών, αναζήτηση επιπρόσθετων πηγών, ανάλυση-σύνθεση-κριτική επεξεργασία ιστορικών πληροφοριών, κατανόηση και χρήση ιστορικών εννοιών κ.λ.π.). Να σημειωθεί ότι την 25^η διδακτική παρέμβαση παρακολούθησαν όλοι οι συνάδελφοι που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στη σχολική μονάδα και ο ένας από τους δύο κριτικούς φίλους. Από το τρίτο τρίμηνο επιλέγεται η 40^η παρέμβαση, επειδή ήταν η τελευταία του σχολικού έτους και έγινε μία δραματοποίηση, της οποίας το θέμα επέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές (ενώ στις προηγούμενες δραματοποιήσεις ήταν δοσμένο). Η τελευταία παρέμβαση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος απολογισμού των δεξιοτήτων και γνώσεων που έχουν κατακτήσει οι μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας.

3.1.2.1. Προγραμματισμός – Σχεδιασμός και Αποτίμηση της 1^{ης} και 2^{ης} διδασκαλίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε προηγούμενο κεφάλαιο, πριν αρχίσουν οι παρεμβάσεις είχαν προηγηθεί συνεντεύξεις τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς τους. Στο ερώτημα προς τους μαθητές «Πώς αναμένετε ότι θα γίνεται το μάθημα της Ιστορίας;» αποκομίστηκαν απαντήσεις του τύπου:

«Θα το μαθαίνεις εσύ καλά, δηλαδή από έξω και μετά θα μας το λες να το μάθουμε και εμείς...» («εσύ» εννοείται η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός)

«Φέτος που είμαστε πιο μεγάλοι, θα το διαβάζουμε από το βιβλίο και θα το συζητάμε όλοι μαζί...»

«Θα το διαβάζουμε στο σπίτι πολύ καλά και την άλλη μέρα θα μας κάνεις ερωτήσεις και εμείς θα απαντάμε...»

«Θα το διαβάζουμε όλοι μαζί στο σχολείο, θα το μαθαίνουμε στο σπίτι, ότι δεν καταλαβαίνουμε και δε θυμόμαστε θα μας το εξηγά η μαμά μας και την άλλη μέρα στο σχολείο θα ερχόμαστε και θα το λέμε...»

«Ιστορία σημαίνει μια ιστορία που έγινε παλιά. Θα μας την λες εσύ και εμείς μετά θα απαντάμε στις ερωτήσεις. Δηλαδή θα μας εξετάζει...»

Είναι εμφανής, στις πιο πάνω δηλώσεις των μαθητών, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Προφανώς, για τους μαθητές η δασκάλα είναι αυτή που μεταφέρει τη γνώση «μέσα στο βαλιτσάκι της» για να τη μεταβιβάσει στους μαθητές. Η πίεση και ο φόβος της εξέτασης είναι διάχυτη στις πιο πάνω δηλώσεις. Με αυτά τα δεδομένα, από τις πρώτες συναντήσεις έγινε προσπάθεια επεξήγησης και ανάλυσης με παραστατικό και απλό τρόπο των επιδιωκόμενων στόχων του μαθήματος της Ιστορίας κατά την τρέχουσα χρονιά. Είχε τονιστεί στους μαθητές ότι οι προαναφερόμενοι στόχοι ήταν από κοινού. Επιπρόσθετα, έγινε προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι ένα μάθημα ζωντανό και επικοινωνιακό, δε βρίσκονται εκεί για να «ακούν» ή να «διαβάζουν» το μάθημα από το βιβλίο και, ακολούθως, να απαντούν ερωτήσεις, αλλά για να απολαύσουν τη διαδικασία της μάθησης, για να ζήσουν τη διερεύνηση, τη δημιουργικότητα και τη χαρά της μάθησης. Γινόταν συνεχής λόγος για αυτενέργεια και για συμμετοχή. Επιδιωκόμενος στόχος ήταν η δημιουργία της ακόλουθης φιλοσοφίας για τους μαθητές: να γίνει το μάθημα της Ιστορίας προσωπική ανάγκη, η οποία για να ικανοποιηθεί, προϋποθέτει μία διαδικασία με έντονα τα χαρακτηριστικά της χαράς και της ευχαρίστησης.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων παρεμβάσεων έγινε προσπάθεια να αντιληφθούν οι μαθητές για τη διαφορετική διδασκαλία, τη διαδικασία μάθησης και κυρίως για τα οφέλη που επρόκειτο να αποκομίσουν από τη διδακτική προσέγγιση στην οποία στηρίζεται η παρούσα ερευνητική απόπειρα. Πριν αρχίσουν οι παρεμβάσεις οι μαθητές είχαν δείξει έντονα τη δυσπιστία τους και την αμφισβήτηση για το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας θα μπορούσε να μετατραπεί σε «ενδιαφέρον» και κυρίως σε «προσωπική» ανάγκη. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις των μαθητών στις αρχικές συνεντεύξεις (οι αρχικές συνεντεύξεις προηγήθηκαν των διδακτικών παρεμβάσεων). Ενδεικτικά:

« Το μάθημα της Ιστορίας είναι ανιαρό και βαρετό.»

«Μακάρι να μην το κάναμε. Δεν μου άρεσε ποτέ...»

«Τι μας νοιάζει τι έκαναν πριν τόσα χρόνια οι άνθρωποι....»

«Εγώ έτσι κι αλλιώς φοβάμαι να μιλάω για τους νεκρούς...»

«Είναι από τα χειρότερα μου μαθήματα γιατί πρέπει να μαθαίνω πολλά πράγματα απ' έξω...»

«Θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα μάθημα για το πώς θα φτιάξουμε έναν όμορφο κόσμο παρά να μιλάμε για τον κόσμο που έφτιαζαν κάποιοι που τώρα είναι πεθαμένοι...»

«Από τη μια μεριά μου αρέσει να ακούω για τα κατορθώματα κάποιων σπουδαίων ανθρώπων και για τις νίκες των Ελλήνων στους πολέμους. Αλλά από την άλλη δεν τα θυμάμαι και αναγκάζομαι να διαβάζω πολλές ώρες για να μπορώ να απαντώ τις ερωτήσεις στο μάθημα.»

Στις πιο πάνω στάσεις των παιδιών είναι έντονη η απουσία της αξίας της Ιστορίας. Χωρίς την κατανόηση του παρελθόντος δεν υπάρχει κατανόηση του παρόντος, αλλά ούτε και του μέλλοντος. Κι όμως, οι μαθητές δεν είναι σε θέση να το κατανοήσουν αυτό, προφανώς από την απουσία της μέχρι τώρα κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος. Έτσι, ένας από τους επιδιωκόμενους στόχους των παρεμβάσεων και ειδικά των αρχικών, ήταν η δημιουργία νέων στάσεων και απόψεων για το μάθημα της Ιστορίας.

Στο σημείο αυτό θεωρείται απαραίτητη η περιγραφή του σχεδιασμού της 1^{ης} και 2^{ης} παρέμβασης με τους μαθητές και στη συνέχεια να ακολουθήσει η αποτίμηση των δύο αυτών συναντήσεων, με βάση το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Να σημειωθεί ότι, για κάθε συνάντηση-παρέμβαση, ετοιμαζόταν το πλάνο του σχεδίου διδασκαλίας, το οποίο αποτυπώνει τις αρχικές προθέσεις της ερευνήτριας για την ανάπτυξη του μαθήματος σε επίπεδο σκοπού και στόχων. Περιγράφουν αναλυτικά τις δραστηριότητες του μαθήματος, οι οποίες πρόκειται να πραγματοποιηθούν, στα πλαίσια ενός πλάνου διδασκαλίας. Όμως, δεν πρόκειται για ένα αυστηρό και άκαμπτο οδηγό διδασκαλίας, διότι δεν είναι πάντοτε δυνατή η τήρηση των σχεδίων διδασκαλίας. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, για να φτάσουν οι ίδιοι αυτόνομα στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, αρκετές φορές το σχέδιο διδασκαλίας τροποποιείται και προσαρμόζεται, αφού η διδασκαλία είναι μία διαδικασία δυναμική στο πλαίσιο της οποίας υπάρχει ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των δρώντων προσώπων, δηλαδή του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Στα πρώτα δύο μαθήματα έγινε προσπάθεια επιλογής και εφαρμογής Θ.Σ. οι οποίες δεν προϋποθέτουν ιδιαίτερη εμπειρία σε θεατρικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία τους και κατά συνέπεια η ευχάριστη εισαγωγή του μαθήματος.

Στο πρώτο μάθημα έγινε μία εισαγωγή στην έννοια των Θ.Σ., προκειμένου να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές πάνω στο ζήτημα αυτό, χωρίς όμως υπερβολές. Πρωτίστως, η παρέμβαση εστιάστηκε στη διδασκαλία της Ιστορίας και όχι στις συγκεκριμένες θεατρικές δραστηριότητες, για να μην μετατραπούν σε πρωτεύον ζήτημα της εκπαιδευτικής πράξης. Εξηγήθηκε, με απλά λόγια, στους μαθητές το διαφορετικό που θα συνέβαινε την τρέχουσα σχολική χρονιά. Όταν ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες του πρώτου μαθήματος, αφιερώθηκε ξανά χρόνος στο ζήτημα της εισαγωγής των θεατρικών συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας. Στη συζήτηση που ακολούθησε δημιουργήθηκε από κοινού ένα εικονικό συμβόλαιο για τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας και για τη λειτουργία των θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα. Αποφασίστηκε, λοιπόν, (από κοινού), ότι οι Θ.Σ. θα αντικαταστήσουν, με κάποιο τρόπο (μερικώς), την εξέταση και τις ερωτήσεις του μαθήματος, αφού θα αποτελέσουν το μέσο στο οποίο οι μαθητές θα παραθέτουν τις ιστορικές γνώσεις που αποκόμισαν από το τρέχον μάθημα ή ακόμη και από προηγούμενα μαθήματα. Επιπρόσθετα, θα προχωράνε και ένα βήμα μπροστά αφού θα αναστοχάζονται και θα προωθείται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Επίσης, επειδή είναι δραστηριότητα που όπως δήλωσαν τους ευχαριστεί, θα είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στο μάθημα για να μπορέσουν να αποδώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη Θ.Σ. που θα ακολουθηθεί.

Στο πρώτο στάδιο εισαγωγής μιας αλλαγής, στο μικροεπίπεδο της τάξης, είναι βασικό να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές πως σχεδιάζεται μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας που δεν θα παραπέμπει στην παραδοσιακή παράδοση της ύλης του μαθήματος, με τον τρόπο που ήδη γνώριζαν και ανέφεραν τα παιδιά στην αρχική συνέντευξή τους. Θεωρήθηκε σημαντικό, να καταστεί σαφές ότι ο από κοινού επιδιωκόμενος στόχος ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης, διερεύνησης ιστορικών πληροφοριών και πηγών, μέσα από μία πορεία προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

Συνεπώς, μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε μετά την πρώτη παρέμβαση ορίστηκαν από κοινού (εκπαιδευτικός-μαθητές) οι βασικές αρχές που θα διέπουν την εφαρμογή της αλλαγής:

Η εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας θα αποτελεί:

- κίνητρο μάθησης
- κίνητρο ενδιαφέροντος

Επιπρόσθετα οι Θ.Σ. θα:

- συμβάλλουν στη διερεύνηση των ιστορικών πηγών και πληροφοριών
- συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης
- έχουν αξιολογικό χαρακτήρα

Να σημειωθεί ότι οι πιο πάνω στόχοι έχουν επιλεγεί από το ευρύτερο φάσμα των στόχων της Θεατρικής Αγωγής του Αναλυτικού Προγράμματος της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2011).

Τα πρώτα μαθήματα θεωρούνται βαρύνουσας σημασίας για τη συνέχεια του ερευνητικού εγχειρήματος, επειδή ουσιαστικά θα θεθούν οι βάσεις της εξέλιξης της ακολουθούμενης πορείας. Συνεπώς, προηγήθηκε αρκετή προετοιμασία ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαζόταν στα παιδιά το εγχείρημα, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη να μη χαθεί ο αυθορμητισμός και η αμεσότητα. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η παρουσίαση απευθυνόταν σε μικρά παιδιά έρχηζε ιδιαίτερης προσοχής, γιατί υπήρχε η περίπτωση να θεωρήσουν οι μαθητές ότι επρόκειτο για μια «χαλαρή» διαδικασία όπου θα περνούσαν ευχάριστα την ώρα τους, κρίνοντας την ως διασκεδαστική αλλά, ταυτόχρονα ασήμαντη, σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας. Η διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας θεωρείται πλεονέκτημα σε αυτό το εγχείρημα γιατί συνέβαλε σημαντικά στην αποφυγή της πιο πάνω περίπτωσης.

Βιβλιογραφικά η εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων, σε γνωστικά αντικείμενα, είναι χρονοβόρα. Συνεπώς, έπρεπε, από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις, να αντιμετωπιστεί αυτή η δυσκολία, διότι υπήρχε μεγάλη πιθανότητα να λειτουργήσει εις

βάρος του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε σημαντικό, αρχικά οι Θ.Σ. να έχουν ρόλο «λειτουργικό» ως προς τη μύηση στα εργαλεία του ιστορικού. Έτσι με απλούς, και όχι επιστημονικούς όρους, πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες παρεμβάσεις οι οποίες κινήθηκαν μεταξύ των ακόλουθων αξόνων:

1. Οι Θ.Σ. ως μέσο μελέτης και διερεύνησης ιστορικών πηγών.
2. Οι Θ.Σ. ως μέσο βαθύτερης κατανόησης ιστορικών όρων και εννοιών.
3. Ανατροφοδότηση από την ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα και από τις ΘΣ.
4. Η έμμεση δέσμευση ότι το μάθημα της Ιστορίας θα είναι ενδιαφέρον, ευχάριστο, βιωματικό και επικοινωνιακό.
5. Οι μαθητές αναγνωρίζονται ως κύριοι συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας.
6. Απαραίτητη η συμμετοχή όλων των μαθητών.
7. Το μάθημα της Ιστορίας οφείλει να βοηθήσει στην κατεύθυνση των μαθητών στο να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» κι όχι στη στείρα απομνημόνευση. Μέλημα της εκπαιδευτικού είναι η μετουσίωση των «οδηγών» και προσταγμάτων του Αναλυτικού Προγράμματος σε μεταγνωστικές δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις των μαθητών.

Για την εκπόνηση του αναλυτικού σχεδίου μαθήματος της κάθε διδακτικής παρέμβασης, πάντα προηγείτο μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, ενώ για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής γινόταν μελέτη του οδηγού του εκπαιδευτικού που συνοδεύει το διδακτικό εγχειρίδιο. Όπως έχει προαναφερθεί, η μελέτη και κατανόηση του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί ένα πολύτιμο μέσο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων και για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκε στο έπακρο.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) της Κύπρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010) για το μάθημα της Ιστορίας, για την Ε΄ τάξη προσβλέπει στα εξής:

<i>Διδακτική Ενότητα</i>	<i>Διδακτικοί στόχοι</i>	<i>Δραστηριότητες</i>	<i>Ενδεικτικό πρόσθετο υλικό από τον/τη διδάσκοντα/ουσα</i>
Το ρωμαϊκό κράτος. Η επέκτασή του στην Ελλάδα και την Κύπρο. Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία: πολίτευμα και πολιτισμός. [Συνοπτική εξέταση]	Τομείς υπεροχής των Ρωμαίων έναντι των Ελλήνων και το αντίστροφο. Πολιτιστικές Αλληλεπιδράσεις στο χώρο μιας εκτεταμένης, αλλά ενιαίας επικράτειας.	Συζήτηση μέσα στην τάξη ή εργασία επί των εξεταζόμενων θεμάτων. Έμφαση στις συζητήσεις στην έννοια της Αυτοκρατορίας, στην έννοια του πολίτη (cives) του ρωμαϊκού κράτους,	Παρουσίαση στην τάξη ρωμαϊκών αρχαιολογικών καταλοίπων στην Κύπρο. Παρουσίαση, με κατάλληλο σχολιασμό, οπτικοακουστικού υλικού (DVD).

		στην επιρροή της ελληνικής παιδείας στο ρωμαϊκό πολιτισμό (γλώσσα, λογοτεχνία, θέατρο, εικαστικές τέχνες κ.λπ.).	
Από τη μεταφορά της ρωμαϊκής πρωτεύουσας στην Κωνσταντινούπολη ως και την ιουστινιάνεια περίοδο: Η ίδρυση της Κωνσταντινούπολης. Καθιέρωση του χριστιανισμού ως επίσημης θρησκείας. Ο χωρισμός της Αυτοκρατορίας (Ανατολική-Δυτική). Διοίκηση, νομοθεσία, τέχνη, καθημερινή ζωή. Η Κύπρος κατά την πρώιμη βυζαντινή περίοδο.	Ο μετασχηματισμός του Ανατολικού Ρωμαϊκού κράτους και ο σταδιακός εξελληνισμός του. Το νομοθετικό έργο και τα πολιτιστικά επιτεύγματα (Αγία Σοφία) στα χρόνια του Ιουστινιανού. Η σημασία του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Κύπρου.	Συζήτηση ή εργασία για τη «στάση του Νίκα» ή για την Αγία Σοφία.	Παρουσίαση εικονογραφημένων εκδόσεων για την Κωνσταντινούπολη
Μέση βυζαντινή περίοδος: Το Βυζάντιο και οι γειτονικοί λαοί. Οι παράγοντες της ανόδου και της εξάπλωσης του Ισλάμ. Η περίοδος της οικονομικής κρίσης. Η μακεδονική δυναστεία και η ακμή της Αυτοκρατορίας. Κοινωνικά ζητήματα και νομοθεσία στο Βυζάντιο. Τέχνη,	Η σημασία των ειρηνικών σχέσεων και των συγκρούσεων των Βυζαντινών με τους γείτονές τους. Ακμή του ισλαμικού κόσμου (9ος-11ος αι.μ.Χ.). Η ιδιαιτερότητα της Κύπρου στην οικονομική και στη βυζαντινο-αραβική αναμέτρηση.	Επισκέψεις σε σχετικούς αρχαιολογικούς και λατρευτικούς χώρους και μουσεία, όπου οι μαθητές/τριες θα έρθουν σε επαφή με τη βυζαντινή τέχνη της Κύπρου της εποχής αυτής. Συζήτηση για τη σημασία της γεωγραφικής θέσης	Παρουσίαση (με ποικίλα μέσα, ακόμα και σε σύγχρονες μεταγραφές) δημοτικών τραγουδιών και ακριτικών επών

<p>πολιτισμός, καθημερινή ζωή. Η Κύπρος και οι ειδικές σχέσεις της με τους Άραβες.</p>	<p>Εναλλαγή συγκρούσεων, συμβιβασμών ή και ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ δύο διαφορετικών στη θρησκεία και στην κοινωνική οργάνωση κόσμων, κυρίως στην Κύπρο. Οι ακρίτες (Διγενής) και η διαμόρφωση της λαϊκής παράδοσης της Κύπρου.</p>	<p>της Κύπρου στο σύνορο του χριστιανικού και του μουσουλμανικού κόσμου και πώς το γεωπολιτικό αυτό δεδομένο επηρέασε την ιστορία της.</p>	
<p>Παρακμή και πτώση του Βυζαντίου: Τα αίτια της παρακμής. Οι Σταυροφορίες και η πρώτη Άλωση (1204 μ.Χ.). Η σταδιακή διαμόρφωση του νέου ελληνικού κόσμου. Η Άλωση του 1453 μ.Χ..</p>	<p>Κοινωνικές διαστάσεις της παρακμής του Βυζαντίου. Η σημασία της εκπαίδευσης, της χρήσης της ελληνικής γλώσσας και της βυζαντινής τέχνης. Ο ρόλος της Κύπρου στη διαφύλαξη της βυζαντινής ορθόδοξης παράδοσης. Η Άλωση του 1453μ.Χ. ως τομή στην ιστορία του Νέου Ελληνισμού.</p>	<p>Επισκέψεις σε σχετικούς με την περίοδο λατρευτικούς και ιστορικούς χώρους και μουσεία, όπου οι μαθητές/τριες θα έρθουν σε επαφή με τη βυζαντινή τέχνη της Κύπρου. Εργασία ή συζήτηση για τη βυζαντινή τέχνη της Κύπρου και την επιβίωσή της ως τις ημέρες μας. Συζήτηση ή εργασία για την Άλωση στην ελληνική δημοτική παράδοση</p>	<p>Λευκώματα. Εικονογραφημένες εκδόσεις σχετικά με την Άλωση. Αναζήτηση δειγμάτων για την απήχηση του γεγονότος σε κυπριακά δημοτικά τραγούδια ή που έχουν ανάλογο περιεχόμενο.</p>

Αξίζει να σημειωθεί ότι παράλληλα με τη μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος της Κύπρου γινόταν μελέτη και του Α.Π. της Ελλάδας, για το μάθημα της Ιστορίας, δεδομένου ότι το διδακτικό εγχειρίδιο είναι κοινό, άρα και στην πλειοψηφία τους οι υπό μελέτη ενότητες. Η γενική διαπίστωση ήταν ότι τα δύο Α.Π. είναι παρόμοια, και έχουν ελάχιστες διαφορές στη θεματολογία. Συγκεκριμένα, το Α.Π. της Κύπρου αναφέρεται για

κάθε περίοδο της Βυζαντινής αυτοκρατορίας και ειδικότερα στην Κύπρο. Π.χ. «Ο ρόλος της Κύπρου στη διαφύλαξη της βυζαντινής ορθόδοξης παράδοσης.». Βέβαια, στο Α.Π. της Ελλάδας, η τελευταία θεματική ενότητα ορίζεται ως «Θέματα από τη βυζαντινή ιστορία-Τοπική ιστορία». Με αυτό το δεδομένο η τοπική ιστορία αφορά θέματα της ιστορίας της Κύπρου κατά τη βυζαντινή εποχή. Συνεπώς, οι συγκλίσεις στα δύο Αναλυτικά Προγράμματα (Ελλάδας και Κύπρου) είναι εμφανείς.

Να σημειωθεί ότι οι στόχοι, που είναι διατυπωμένοι στο Α.Π. της Κύπρου και διαφοροποιούνται από το Α.Π. της Ελλάδας, στην πλειοψηφία τους κατακτήθηκαν σε δύο ολόημερες οργανωμένες εκπαιδευτικές εκδρομές, που πραγματοποιήθηκαν στο Κάστρο της Λεμεσού το οποίο λειτουργεί και ως μουσείο, και αρκετά από τα εκθέματά του είναι κατάλοιπα βυζαντινής περιόδου και στο αρχαίο θέατρο Κουρείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κάστρο της Λεμεσού διαθέτει βεστιάριο με κοστούμια της βυζαντινής περιόδου στα μέτρα των παιδιών ηλικίας Ε΄ τάξης και υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές. Έτσι, αξιοποιώντας τη μουσειακή εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τις Θ.Σ. δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους της συγκεκριμένης ενότητας μέσα σε ένα διαμορφωμένο γόνιμο περιβάλλον, καθώς το μουσείο είναι χώρος με έντονο κοινωνικό, εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος και παράλληλα, η επαφή των παιδιών με ποιοτικά ερεθίσματα όπως το θέατρο, «αποσκοπεί στην αποκατάσταση μιας αυθεντικής και δυναμικής επικοινωνίας του παιδιού με το ιστορικό και κοινωνικό του περιβάλλον, προβάλλοντας τη γνώση ως μέσο και όχι ως σκοπό» (Δάλκος, 2000:103).

Στο σημείο αυτό θεωρείται αναγκαίο να αναφερθούν και τα προβλεπόμενα, όπως είναι διατυπωμένα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελλάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, 2003), για το μάθημα της Ιστορίας στην Ε΄ τάξη:

<i>Άξονες γνωστικού περιεχομένου</i>	<i>Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)</i>	<i>Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης</i>
Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι	Να κατανοήσουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, και να εκτιμήσουν την παγκόσμια προσφορά της. Να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των άλλων.	Χώρος - χρόνος, σύγκρουση, κυριαρχία, υποταγή, οργάνωση, ανάπτυξη, ειρήνη, ασφάλεια, αυτοκρατορία, πολιτισμός, πολυπολιτισμική κοινωνία.

<p>Η αυτοκρατορία αλλάζει πρωτεύουσα και θρησκεία</p>	<p>Να προβληματιστούν για τα σημαντικά για τον ελληνισμό και την παγκόσμια ιστορία γεγονότα της περιόδου. Να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις κτλ. των άλλων και να αποδέχονται το δικαίωμα της ανεξιθρησκείας.</p>	<p>Χώρος, χρόνος, μεταβολή, σχεδιασμός, επιλογή, διαίρεση, επιδρομή, σύστημα, ανεξιθρησκεία, πολιτισμός, εξελληνισμός, εκχριστιανισμός, οργάνωση</p>
<p>Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και αναπτύσσεται</p>	<p>Να κατανοήσουν τον αποφασιστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ηγέτες στην ιστορία. Να εκτιμήσουν τη σημασία της ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας</p>	<p>Οργάνωση, αλλαγή, σύστημα, νομοθεσία, διοίκηση, στάση, επέκταση, επανάσταση, εκστρατεία, ανάπτυξη, εικονομαχία, εικονολατρία, θέμα.</p>
<p>Το Βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί</p>	<p>Να γνωρίσουν τους γειτονικούς λαούς της βυζαντινής αυτοκρατορίας και τις σχέσεις που ανέπτυξε με αυτούς. Να εκτιμήσουν την πολιτική των Βυζαντινών απέναντι στους γειτονικούς λαούς.</p>	<p>Χώρος, χρόνος, ακρίτες, επιδρομές, πολιορκία, άμυνα, συνθηκολόγηση, διπλωματία, εκχριστιανισμός</p>
<p>Το Βυζάντιο φτάνει στην ακμή του</p>	<p>Να εμπεδώσουν βασικές ιστορικές έννοιες που έχουν σχέση με τα γεγονότα της εποχής, να προβαίνουν σε συσχετισμούς, αξιολογήσεις και δυνητικές γενικεύσεις. Να εκτιμούν τις αξίες της ανθρώπινης ζωής και της δικαιοσύνης</p>	<p>Χώρος-χρόνος, μεταβολή, αιτία-αποτέλεσμα, νομοθεσία, ακμή, δικαιοσύνη, ισότητα, αλληλεγγύη, πολιτισμός</p>

Το Βυζάντιο παρακμάζει	Να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν την προσφορά του Βυζαντίου στον παγκόσμιο πολιτισμό. Να αναγνωρίζουν την ανάγκη της διεθνούς συνεργασίας	Χώρος, χρόνος, σύγκρουση, παρακμή, συνεργασία, αναρχία, ανταγωνισμός, πολιορκία, άλωση, σταυροφορία, πολιτισμός, παραδόσεις.
Θέματα από τη βυζαντινή ιστορία Τοπική ιστορία	Να ενδιαφερθούν για την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στα βυζαντινά χρόνια. Να σέβονται τον πολιτισμό και τις παραδόσεις όλων των εποχών και όλων των λαών. Να ασχοληθούν με θέματα της ιστορίας του τόπου τους.	Χρόνος, χώρος, μεταβολή, αλληλεπίδραση, ήθη, έθιμα, μνημεία, παράδοση, πολιτισμική κληρονομιά.

Μελετώντας και τα δύο προαναφερθέντα Α.Π. διαπιστώνεται ότι οι «διδασκτικές ενότητες» (Α.Π. Κύπρου) ή οι «άξονες γνωστικού περιεχομένου» είναι πανομοιότυποι. Υπάρχουν αποκλίσεις στον τρόπο διατύπωσης των διδασκτικών στόχων. Π.χ. στο Α.Π. της Κύπρου ένας από τους στόχους που αφορούν στη θεματική ενότητα «οι γειτονικοί λαοί του Βυζαντίου» είναι «Η σημασία των ειρηνικών σχέσεων και των συγκρούσεων των Βυζαντινών με τους γείτονές τους» ενώ στο ΑΠ της Ελλάδας, για την ίδια θεματική ενότητα, ο διδασκτικός στόχος καταγράφεται ως «Οι μαθητές να γνωρίσουν τους γειτονικούς λαούς της βυζαντινής αυτοκρατορίας και τις σχέσεις που ανέπτυξε με αυτούς. Να εκτιμήσουν την πολιτική των Βυζαντινών απέναντι στους γειτονικούς λαούς». Η μελέτη, λοιπόν, και των δύο πιο πάνω Α.Π., αποδείχθηκε ωφέλιμη, αφενός για το σχεδιασμό πλάνων διδασκαλίας και αφετέρου για το ερευνητικό εγχείρημα, γιατί, κάποια στοιχεία που αντλούνταν από την μελέτη του ενός Α.Π. συμπληρώνονταν από στοιχεία του άλλου Α.Π. Αξίζει να τονιστεί ότι ο συνδυασμός των δύο ΑΠ ήταν εφικτός, γιατί δεν είχε ουσιαστικές αποκλίσεις.

Α' Τρίμηνο: Πλάνο εργασίας 1^{ης} διδακτικής παρέμβασης:

Ενότητα: Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι

Μάθημα 1: Οι Ρωμαίοι κυβερνούν τους Έλληνες

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τους τρόπους με τους οποίους οι Ρωμαίοι κυριάρχησαν στην Ελλάδα και διοίκησαν τους Έλληνες.
- Να κρίνουν τις ενέργειες των κατακτητών και την αντίδραση των Ελλήνων.
- Να αποκτήσουν και να εμπεδώσουν ιστορικές βασικές έννοιες, όπως: ρωμαιοκρατία, υποταγή, αυτονομία, εξέγερση, πολεμική κατάκτηση, πολιτιστική κατάκτηση, ελληνορωμαϊκός πολιτισμός.

Δραστηριότητες:

1. Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης (ημικύκλια διάταξη στο πάτωμα μπροστά από το διαδραστικό πίνακα). Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα της τάξης οι πιο κάτω εικόνες:

εικόνα αρ.1



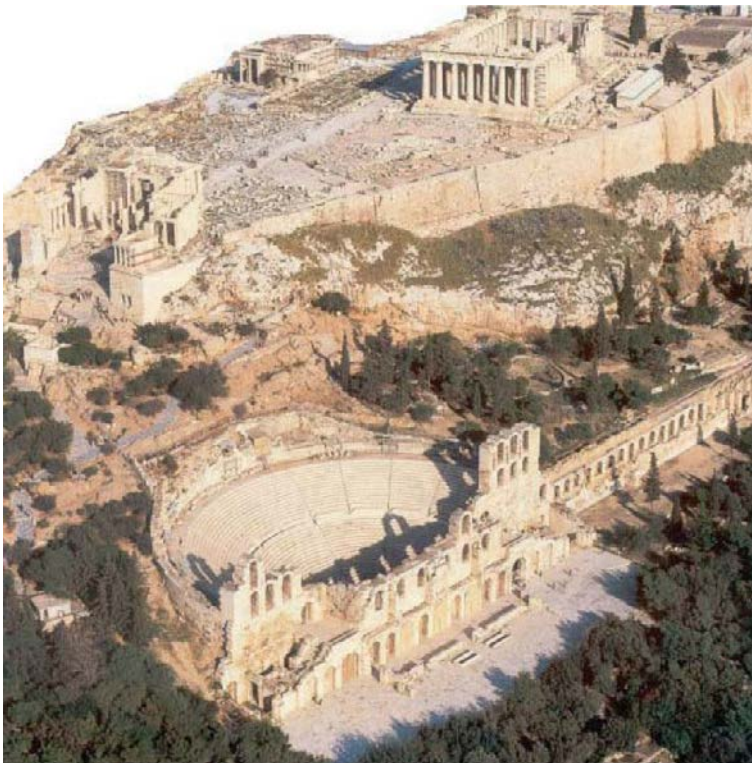
εικόνα αρ.2



εικόνα αρ.3

Ζητείται από τα παιδιά να:

- περιγράψουν τι βλέπουν σε αυτές οι εικόνες (αρ.1,2,3,4)
- αναφέρουν αν έχουν επισκεφτεί ποτέ τους χώρους τους οποίους παρουσιάζονται στην εικόνα αρ.3 και αρ.4 και να πουν τις εντυπώσεις τους
- αναφέρουν αν έτυχε να συναντήσουν ανθρώπους, στο δρόμο, ντυμένους όπως τους στρατιώτες που παρουσιάζονται στις εικόνες αρ.1,2.



εικόνα αρ.4

Στη συζήτηση που ακολουθεί παρουσιάζεται η ιστορική γραμμή η οποία πρόκειται να είναι μονίμως αναρτημένη στην τάξη (στο σέλοτεξ πάνω από τον πίνακα).

2. Οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν στη χρονολογική γραμμή τα πιο κάτω:
 - η Γέννηση του Χριστού,
 - οι χρονικές έννοιες π.Χ. και μ.Χ.
 - Το μικρό έτος 146 π.Χ. όταν οι Ρωμαίοι κατακτούν την Ελλάδα.

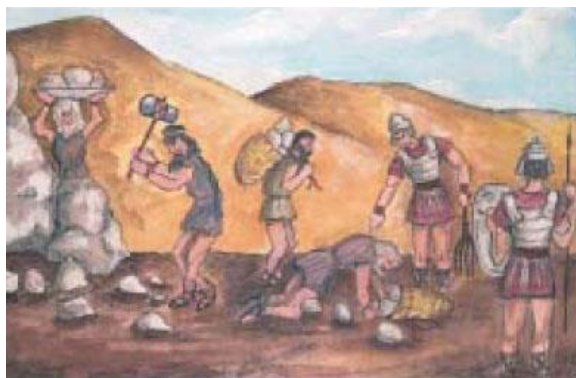
Διευκρινίζεται στους μαθητές ότι και οι δύο χρονικές έννοιες αντιπροσωπεύονται από δύο ημικυκλίες οι οποίες έχουν αρχή τη «Γέννηση του Χριστού» και τέλος το άπειρο, με αρνητικό πρόσημο (π.Χ) και θετικό πρόσημο (μ.Χ.).

3. Η εκπαιδευτικός αφηγείται το μάθημα.
4. Στον πίνακα γράφονται οι ακόλουθες λέξεις και φράσεις:
 - Δημοκρατικά πολιτεύματα
 - Διαίρει και βασιλεύει
 - Λεγεώνες
 - Υπόδουλοι

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών και στα μέλη της κάθε ομάδας δίνεται ένας φάκελος. Μέσα στο φάκελο, αναγράφεται μία λέξη ή φράση από τις πιο πάνω. Τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται να σκεφτούν κάποια παντομίμα που να αναπαριστά τη λέξη ή τη φράση που είναι γραμμένη στο φάκελό τους. Ακολούθως, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δικιά της παντομίμα και ζητείται από τις υπόλοιπες ομάδες να μαντέψουν τη λέξη ή φράση που αναπαριστούν τα παιδιά. Στο τέλος, οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν τον τρόπο σκέψης που τους οδήγησε να βρουν τις σωστές απαντήσεις.

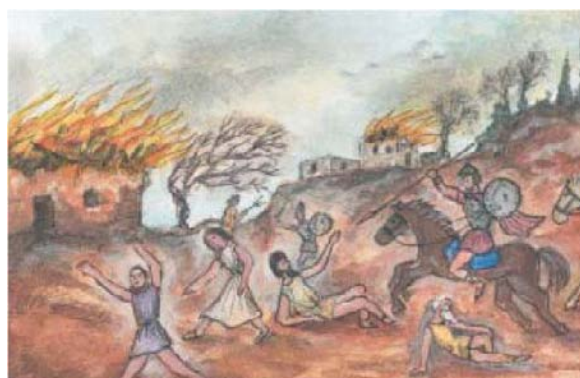
5. Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι ακόλουθες ζωγραφιές και η εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές τι έγραψε ο Πολύβιος για την ερήμωση της υπαίθρου, από το βιβλίο του μαθητή της Ιστορίας Ε΄ τάξης (σελ. 10-11).

εικόνα αρ.5



Αιχμάλωτοι Έλληνες δουλεύουν στους ρωμαϊκούς δρόμους την υπαίθρο

εικόνα αρ.6



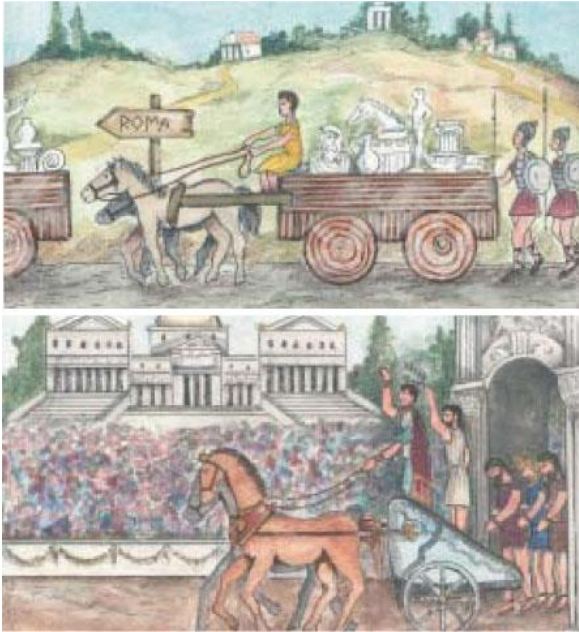
Οι ρωμαϊκές λεγεώνες λεηλατούσαν συχνά

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν τα πιο κάτω ερωτήματα:

- Τι βλέπετε στην εικόνα;
 - Με βάση τα όσα έγραψε ο Πολύβιος για την ερήμωση της υπαίθρου, τι δε βλέπετε στην εικόνα;
 - Γιατί, πιστεύετε, δεν υπάρχουν παιδιά στις ζωγραφιές;
 - Γιατί υπήρχε «απαιδία», δηλαδή, δεν παρουσιάζονται παιδιά στις εικόνες, αλλά ούτε γίνονται αναφορές για αυτά στο διδακτικό εγχειρίδιο;
 - Πώς να ένιωθαν οι Έλληνες εκείνη την περίοδο και για ποιο λόγο;
6. Θεατρική Σύμβαση «Παγωμένη Εικόνα»: Οι μαθητές καλούνται να σηκωθούν από τη θέση τους και να σταθούν ανακατεμένοι στο χώρο που είναι μπροστά από τον πίνακα. Τους δίνεται η ευκαιρία να διαλέξουν όποιο πρόσωπο θέλουν, από τις πιο πάνω ζωγραφιές, και να το αναπαραστήσουν με την τεχνική της παγωμένης εικόνας. Ακολούθως, σε όποιον ακουμπήσει το χέρι της η εκπαιδευτικός, αυτός/ή θα ζωντανέψει και θα ανακοινώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του όχι ως μαθητής, αλλά ως ο άνθρωπος που υποδύεται από τη ζωγραφιά.
7. Την ώρα του μαθήματος της Εμπέδωσης (καινούργιο Μάθημα στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα που απαρτίζεται από 4 εβδομαδιαία σαραντάλεπτα όπου οι μαθητές διεκπεραιώνουν εμπεδωτικές εργασίες για όποιο μάθημα του Ωρολογίου Προγράμματος επιλέξει ο δάσκαλος ότι είναι απαραίτητο) οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν τα γεγονότα με τις συνέπειες ως εξής:

Γεγονότα	Συνέπειες
Επέβαλαν βαρύτατους φόρους στις πόλεις	Οι Έλληνες δε μετείχαν στη διοίκησή τους
Κατάργησαν τα δημοκρατικά πολιτεύματα	Επικράτησε φτώχεια και ανέχεια
Λεηλατούσαν τις καλλιέργειες	Μειώθηκε ο ελληνικός πληθυσμός
Αιχμαλώτιζαν τους κατοίκους	Χάθηκαν οι σοδιές των αγροτών
Απαγόρευαν την επικοινωνία	Απομονώθηκαν οι κάτοικοι

8. Στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάζονται οι ακόλουθες ζωγραφιές από το βιβλίο του μαθητή της Ιστορίας Ε΄ τάξης (σελ. 11).



Χιλιάδες αιχμάλωτοι Έλληνες και ανεκτίμητα έργα τέχνης μεταφέρθηκαν στη Ρώμη για να επιδειχθούν στους θριάμβους των νικητών στρατηγών.

Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν στο τετράδιό τους όποια εικόνα θέλουν και να ζωγραφίσουν συννεφάκια των κόμικς, γράφοντας σχετικούς διαλόγους ή σκέψεις, ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε εικόνας.

Αποτίμηση της 1^{ης} διδακτικής παρέμβασης:

Βάση του προσωπικού ημερολογίου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, θα ακολουθήσει η περιγραφή για το πώς εξελίχθηκε τελικά η πρώτη διδακτική παρέμβαση και, παράλληλα, σχολιασμός των αποκλίσεων ή/και των συγκλίσεων που παρατηρήθηκαν σε σχέση με τους αρχικούς σχεδιασμούς. Θα επιχειρηθεί η αποτίμηση της παρέμβασης, αξιολογώντας ταυτόχρονα τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν, αλλά και της στάσης της εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Επίσης, θεωρείται σημαντικό, πέρα από την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό επί των στρατηγικών που επιλέχθηκαν, να περιγραφεί ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στις Θ.Σ. και στο μάθημα γενικότερα, καθώς και η καταγραφή των αντιδράσεών τους. Συνεπώς, η αποτίμηση της παρέμβασης θα αναφέρεται σε τέσσερα σημεία: α) αυτοαξιολόγηση, β) αναστοχασμός επί των ακολουθούμενων στρατηγικών, γ) καταγραφή του βαθμού κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, και δ) καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών.

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, στο πρώτο μάθημα τα παιδιά θα έρχονταν σε επαφή με την ιστορική περίοδο, που θα μελετούσαν κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος, με σχετικές εικόνες και κάποιες γραπτές πηγές. Ο τρόπος μελέτης των πηγών έγινε ποικιλοτρόπως, ο οποίος θα αναφερθεί κατά την πορεία της αποτίμησης του μαθήματος. Αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τι βλέπουν στις πηγές και να αναφέρουν αν έχουν κάποιες προσωπικές εμπειρίες με αυτά που βλέπουν. Ενώ δεν προβλεπόταν να

γίνουν αναφορές σε θέματα αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών, μία απρόσμενη παρατήρηση κάποιας μαθήτριας ώθησε την εκπαιδευτικό να κάνει μία πρώτη νύξη για το θέμα της αντικειμενικότητας των ιστορικών πηγών. Μεταφέρεται αυτούσιο ένα τμήμα του ημερολογίου, όπως καταγράφηκε αμέσως μετά τη λήξη του 1^{ου} μαθήματος: *«Είναι απίστευτο σε πόσα μονοπάτια σκέψης μπορεί να περάσει το παιδικό μυαλό όταν του δοθούν οπτικά ερεθίσματα και όχι μόνο. Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης γύρω από την εικόνα αρ. 1 κάποια μαθήτρια αμφισβήτησε την αξιοπιστία της εικόνας, αφού πρόκειται περί φωτογραφίας, και την εποχή εκείνη δεν υπήρχαν ούτε φωτογραφίες, αλλά ούτε και φωτογράφοι. Έτσι, τα παιδιά, προσπαθώντας να δώσουν μια πειστική εξήγηση στη συμμαθήτριά τους, έδωσαν εξηγήσεις για το πώς διερευνούν τα διάφορα τεκμήρια και πηγές οι ιστορικοί για να καταλήξουν στις ερμηνείες της ιστοριογραφίας.»*

Μελετώντας τις εικόνες αρ1,2 και 3, τα παιδιά διαπίστωσαν ότι παρόμοιες εικόνες είχαν δει στις ταινίες που παρακολουθούν την Αγία Εβδομάδα, όπου περιγράφονται τα Άγια Πάθη του Χριστού, κι ότι ποτέ τους δεν συνάντησαν στρατιώτες ντυμένους με αυτή την ενδυμασία, που θύμιζαν Ρωμαίους στρατιώτες την εποχή που έζησε ο Χριστός στη Γη (εκτός βέβαια από την περίοδο του καρναβαλιού). Η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά ότι φέτος στην Ιστορία της Ε΄ τάξης θα μελετήσουν τα Ρωμαϊκά-Βυζαντινά Χρόνια, και ζήτησε από τα παιδιά να υποθέσουν που τοποθετείται χρονικά αυτή η περίοδος στην ιστορική γραμμή. Με αυτό τον τρόπο έγινε μία πετυχημένη εισαγωγή στην έννοια της ιστορικής γραμμής. Να σημειωθεί ότι, η ιστορική γραμμή είναι χωρισμένη σε διάφορα χρώματα για να μπορούν τα παιδιά, σε κατοπινό στάδιο, να διακρίνουν τα γεγονότα που σηματοδότησαν την εξέλιξη της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Η ιστορική γραμμή σύμφωνα με τη Sebba (2000:92), «επιτρέπει τον ακριβέστερο ορισμό του χρόνου όπου τοποθετούνται με τη σειρά σημαντικές χρονολογίες που αναφέρονται σε ονομασίες ιστορικών περιόδων, γεγονότα ή ακόμα και πρόσωπα». Η ιστορική γραμμή αποτελεί εργαλείο για όλα σχεδόν τα μαθήματα της Ιστορίας που ακολουθούν. Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έτυχε να χρησιμοποιούν την ιστορική γραμμή στις προηγούμενες τάξεις δεν λειτούργησε ανασταλτικά στην πορεία του μαθήματος, προφανώς γιατί έγινε με ομαλό τρόπο, περνώντας από το εικονικό στάδιο (αντιστοίχιση χρονικής περιόδου με εικόνες) στο πραξιακό (ιστορική γραμμή), αλλά και, παράλληλα, την εξοικείωσή τους με την αριθμητική γραμμή στο μάθημα των μαθηματικών.

Για την άντληση περισσότερων ιστορικών πληροφοριών και τη δημιουργία ενός αρχικού ιστορικού πλαισίου, η εκπαιδευτικός αφηγήθηκε το μάθημα στους μαθητές. Να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός έχει συμμετάσχει σε βιωματικά εργαστήρια με θέμα την αφήγηση και συμμετέχει, εδώ και έξι χρόνια, στο Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας «οι ιστορίες ξυπνούν», το οποίο, αξιοποιώντας την παραδοσιακή τέχνη της αφήγησης προσβλέπει στην πρόληψη της εξάρτησης μέσω του πολιτισμού, της τέχνης και της αφήγησης. Βέβαια, η Ιστορία δεν είναι παραμύθι. Συνεπώς, η αφήγηση στο μάθημα της Ιστορίας χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Όπως και στην αφήγηση παραμυθιών, έτσι και στην αφήγηση κάποιων ιστορικών γεγονότων, πρέπει να αποφεύγεται ο δογματισμός και σε καμία περίπτωση δεν δίνονται λύσεις ή «θεραπείες» στους προβληματισμούς που προκύπτουν. Ουσιαστικά με την αφήγηση αξιοποιείται η δύναμη της προφορικότητας.

Όπως υποστηρίζει ο Bruner (2004:138), «το χάρισμα της αφήγησης είναι ακατανίκητο ως τρόπος κατανόησης της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης». Επιπλέον, η αφήγηση μπορεί να μεταφέρει τους συμμετέχοντες σε άλλο χώρο και χρόνο και να συμβάλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας (Woolland, 1999:50-51).

Σχετικά με την έκβαση της δραστηριότητας της αφήγησης του μαθήματος στο ημερολόγιο: «...Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, είχε δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, η φαντασία των παιδιών είχε ενεργοποιηθεί αισθητά, τους έβλεπα να κοιτάζουν τότε με γουρλωμένα τα μάτια, τότε με κομμένη την ανάσα. Αυτό που με προβλημάτισε ιδιαίτερα ήταν το γεγονός ότι ήθελαν συνεχώς να διακόπτουν την αφήγηση. Το δίλημά μου ήταν αν θα τους έδινα το λόγο ή όχι. Τελικά, αποφάσισα να τους δώσω το λόγο για να διαπιστώσω αν με αυτή μου την απόφαση θα χανόταν η συνοχή και η μαγεία της αφήγησης. Όταν επέτρεψα στα παιδιά να διακόψουν την αφήγηση, προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να ερμηνεύσουν γιατί οι Ρωμαίοι ήταν τόσο ισχυροί κατακτητές, προσπαθούσαν να διατυπώσουν τρόπους εφαρμογής του διαίρει και βασίλευε, έλεγαν κάθε τόσο “αν ήμουν στη θέση των Ελλήνων τότε θα...”. Από τα λεγόμενά τους διαπίστωσα ότι αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν τη νέα γνώση με κριτική διάθεση και αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, χωρίς να τους ζητηθεί, έθεταν μόνοι τους ερωτήματα και προσπαθούσαν να τα απαντήσουν. Επίσης, είχε ενεργοποιηθεί η ενσυναίσθησή τους, αφού προσπαθούσαν να μπουν στη θέση των Ελλήνων και να σκεφτούν πώς θα δράσουν. Το ζητούμενο είναι αν όλα τα παιδιά ενεργοποίησαν τη διαδικασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Όσο αφορά στη συνοχή της αφήγησης, δεν επηρεάστηκε καθόλου. Βέβαια, είχα βάλει όριο στα παιδιά ότι ο καθένας δικαιούται μόνο μία φορά να διακόψει και ότι ήθελε να προσθέσει ή να μοιραστεί μαζί μας θα έπρεπε να το κάνει στο τέλος της αφήγησης...». Ο αρχικός στόχος της αφήγησης του μαθήματος είχε επιτευχθεί. Όμως, και σε αυτό το μάθημα και στα επόμενα που ακολούθησαν και περιλάμβαναν τη δραστηριότητα της αφήγησης, υπήρχε η συνεχής προσοχή να μην μεταποιηθεί η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων σε αφήγηση ιστοριούλας-παραμυθιού.

Στο παιχνίδι με τις παντομίμες τα παιδιά τα πήγαν θαυμάσια και βρήκαν όλες τις έννοιες (Δημοκρατικά πολιτεύματα, Διαίρει και βασίλευε, Λεγεώνες, Υπόδουλοι) με την πρώτη προσπάθεια. Όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν τι ήταν αυτό που τους οδήγησε στη σωστή απάντηση, η επιχειρηματολογία τους και οι επεξηγήσεις που έδωσαν ήταν ικανοποιητική από όλα τα παιδιά. Ακόμη και την ώρα που η κάθε ομάδα συζητούσε τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσίαζε με θεατρικές κινήσεις, τόσο αφαιρετικές έννοιες όπως «δημοκρατικό πολίτευμα» και «διαίρει και βασίλευε», τα επιχειρήματα που διατύπωσε το κάθε παιδί ξεχωριστά ήταν ικανοποιητικά. Από αυτή δραστηριότητα της παντομίμας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει το μάθημα. Σκοπίμως είχε επιλεγθεί η Θ.Σ. με την παντομίμα για δύο λόγους: Πρώτος λόγος είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το παιχνίδι της παντομίμας, άρα οι πιθανότητες επιτυχίας είναι αρκετά ψηλές. Δεύτερος λόγος είναι ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές αντιστρέφοντας το αφαιρετικό στάδιο (που είναι οι ιστορικές έννοιες) με το εικονικό (που προσαρμόζονται οι ιστορικές έννοιες με την παντομίμα), να τις κατανοήσουν καλύτερα, αλλά και να τις εφαρμόσουν μεταγνωστικά. Το σημείο που χρειάστηκε ιδιαίτερη προσοχή για την

εφαρμογή της πιο πάνω Θ.Σ. ήταν το θέμα του χρόνου. Σε τέτοιες δραστηριότητες πρέπει να μπαίνει χρονικό πλαίσιο διότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν χάνουν ευκαιρία να χαλαρώσουν και να αποπροσανατολιστούν από τον αρχικό τους στόχο. Έτσι, όταν δόθηκε ο φάκελος με τη φράση που θα αναπαριστούσαν θεατρικά, ανακοινώθηκε στα παιδιά ότι ο χρόνος προετοιμασίας αναλογούσε στα πέντε λεπτά.

Μια άλλη προσέγγιση μελέτης ιστορικών πηγών ήταν με προσχεδιασμένες ερωτήσεις, που αφορούν στοιχεία που είναι ορατά στις εικόνες αλλά και για στοιχεία που δεν είναι ορατά για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων τα οποία θα δώσουν κίνητρο στους μαθητές για περαιτέρω διερεύνηση. Καταγράφονται σχετικά τα εξής στο ημερολόγιο: «...Όταν παρουσιάστηκαν στα παιδιά οι εικόνες αρ. 5-6 στις ερωτήσεις : 1)Τι βλέπετε στην εικόνα; και 2) Πώς να ένιωθαν οι Έλληνες εκείνη την περίοδο και για ποιο λόγο;, τα παιδιά απάντησαν ικανοποιητικά.

Δυσκολεύτηκαν, όμως, πάρα πολύ να απαντήσουν στις ερωτήσεις: 1)Με βάση τα όσα έγραψε ο Πολύβιος για την ερήμωση της υπαίθρου, τι δε βλέπετε στην εικόνα; 2) Γιατί πιστεύετε δεν υπάρχουν παιδιά στις ζωγραφιές; 3) Γιατί υπήρχε «απαιδία», δηλαδή, δεν παρουσιάζονται παιδιά στις εικόνες, αλλά ούτε γίνονται αναφορές για αυτά στο διδακτικό εγχειρίδιο;

Προσπαθώντας να εκμαιεύσω τις απαντήσεις στις πιο πάνω ερωτήσεις, αναγκάστηκα να κάνω πολλές συμπληρωματικές ερωτήσεις, οι οποίες, τελικά, καθοδήγησαν τα παιδιά και τη σκέψη τους. Σύμφωνα με τη Sebba (2000:113), στη διδασκαλία της Ιστορίας 'είναι καθοριστικός ο προσεκτικός σχεδιασμός των ερωτήσεων που θα απευθύνει ο δάσκαλος, γιατί μόνο έτσι θα έρθουν οι ανάλογες απαντήσεις από τους μαθητές'. Στο επόμενο μάθημα λοιπόν, οι ερωτήσεις θα σχεδιαστούν προσεκτικότερα...» (Ημερολόγιο μαθήματος 1).

Όπως έχει προαναφερθεί, δόθηκε έμφαση σε εναλλακτικούς τρόπους μελέτης των πηγών στο πρώτο μάθημα. Η ποικιλία στους τρόπους προσέγγισης μίας ιστορικής πηγής δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα στοιχεία τα οποία διερευνούνται σε μια πηγή. Το βάθος διερεύνησης της θα γίνει σε μελλοντικά μαθήματα, θα πραγματοποιηθεί αβίαστα όταν θα είναι «έτοιμοι» οι μαθητές. Για την ενεργοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης, η οποία θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα για τη μελέτη μίας πηγής, πραγματοποιήθηκε η Θ.Σ. «παγωμένη εικόνα». Στο κυπριακό Α.Π. για τη Θεατρική Αγωγή υπάρχει μία αρκετά μεγάλη γκάμα θεατρικών συμβάσεων. Επιλέγηκε η «παγωμένη εικόνα», κυρίως, για το γεγονός ότι ανήκει στο είδος των Θ.Σ. που δεν προϋποθέτουν «προϋπηρεσία» στη Θ.Α.. Και επειδή ένας από τους στόχους της πρώτης παρέμβασης ήταν η εφαρμογή των Θ.Σ. με επιτυχία, έτσι ώστε, να μη δημιουργηθούν αρνητικές εντυπώσεις και αισθήματα απογοήτευσης στους μαθητές, έπρεπε οι θεατρικές δραστηριότητες να επιλεγούν με πολλή προσοχή. Γράφτηκε σχετικά με την έκβαση της Θ.Σ. «παγωμένη εικόνα» στο ημερολόγιο: «... Η δραστηριότητα με την “παγωμένη εικόνα” έδειξε να τους αρέσει πολύ. Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά επέλεξαν να

υποδουθούν τους υπόδουλους Έλληνες, σε αντίθεση με ένα κορίτσι και ένα αγόρι που επέλεξαν την υπόδυση των ρωμαίων στρατιωτών. Ειδικά κάποια παιδιά είχαν «πετύχει» μια πολύ αντιπροσωπευτική έκφραση στο πρόσωπό τους, αποτυπώνοντας αισθήματα οργής, θλίψης, αγανάκτησης, φόβου κ.λ.π. Όταν ακούμπησα το χέρι μου στα κεφαλάκια τους για να «ανιχνεύσω τη σκέψη τους», όπως είχαμε ήδη συμφωνήσει, διαπίστωσα ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να απαντήσουν. Οι ατάκες τους ήταν του τύπου «βοήθεια...», «λυπήσου με...», «θα πεθάνω...», «θα σας εκδικηθώ», «θα σας διώξουμε», «εγώ είμαι ρωμαίος στρατιώτης κι ό,τι θέλω κάνω!» κ.λ.π. Πιστεύω ότι αυτή η δυσκολία έγκειται περισσότερο στην έλλειψη σχετικού λεξιλογίου και λιγότερο στην απειρία τους με τις θεατρικές δραστηριότητες. Άρα, στο επόμενο μάθημα, θα επιδιώξω όχι απλά να κατανοήσουν το λεξιλόγιο αλλά να είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν. Είναι εμφανές πως έχω πολύ δρόμο να διανύσω μέχρι να πετύχω τους αρχικούς στόχους...» (Ημερολόγιο μαθήματος 1).

Πρόκειται για ένα αλυσιδωτό κύκλο που έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του μαθητή, διότι εφαρμόζοντας τις Θ.Σ. ως «εργαλείο» στη διδακτική της Ιστορίας, το οποίο θα λειτουργεί επικουρικά στη διδασκαλία, θα έχουν την ευκαιρία οι μαθητές να αφομοιώνουν βιωματικά, να επιζητούν την αλληλεπίδραση, να επικοινωνούν περισσότερο, να μοιράζονται πληροφορίες, άρα να βρουν ένα δικό τους προσωπικό τρόπο για να μαθαίνουν. Καθώς οι μαθητές θα μελετούν ιστορικές πηγές, στοιχεία, πληροφορίες για την προφορική ή γραπτή συγγραφή του εκάστοτε θεατρικού σεναρίου τους, θα εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης και θα έχουν ένα κίνητρο να ασχολούνται περισσότερο με την Ιστορία. Πώς όμως θα επιτευχθεί αυτό όταν οι μαθητές υπολείπονται βασικού λεξιλογίου, ιστορικού και μη;

Όταν ανακοινώθηκαν στους μαθητές οι δύο δραστηριότητες, τις οποίες θα διεκπεραίωναν στο μάθημα της Εμπέδωσης, φάνηκε να τους απασχολούσε έντονα το θέμα της κατ' οίκον εργασίας για το μάθημα της Ιστορίας. Καταγράφονται τα εξής στο ημερολόγιο: «...Καθώς τους εξηγούσα πώς θα γινόταν η δραστηριότητα όπου οι μαθητές θα ζωγράφιζαν στο τετράδιό τους, όποια εικόνα προτιμούσαν και ακολούθως θα σχεδίαζαν συννεφάκια των κόμικς, γράφοντας σχετικούς διαλόγους ή σκέψεις, ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε εικόνας, δέχθηκα ερωτήσεις όπως 'και θα μάθουμε το μάθημα από το βιβλίο να μας εξετάσεις στο επόμενο μάθημα;', 'αφού δεν έχουμε βιβλίο, θα βρούμε το μάθημα από το διαδίκτυο και θα μας εξετάσεις;', 'γίνεται μέχρι να έρθουν τα βιβλία, επειδή στο σπίτι τότε έχουμε διαδίκτυο και τότε δεν έχουμε, να μην μας κάνεις ερωτήσεις;'. Εξήγησα, λοιπόν, στα παιδιά ότι υπήρχαν πιο ευχάριστες δραστηριότητες για να διαπιστωθεί αν κατανόησαν το περιεχόμενο του μαθήματος από την παραδοσιακή εξέταση. Τους τόνισα ότι ο στόχος μου δεν ήταν να τους κάνω ερωτήσεις για το προηγούμενο μάθημα σε κάθε επόμενο. Στόχος μου ήταν να συνεργαστούμε για την ιστορική τους μάθηση και την πρόοδό τους. Και αυτό επιτυγχάνεται με ποικιλία δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούμε σε βάθος χρόνου. Τους ανέφερα ότι με ένα πολύ μικρό 'δειγματάκι' αυτών των δραστηριοτήτων είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν στο σημερινό μάθημα. Η αλήθεια είναι πως με άκουγαν με ενδιαφέρον, περιέργεια και ένα τεράστιο χαμόγελο ικανοποίησης και ανακούφισης ταυτόχρονα...» (Ημερολόγιο μαθήματος 1).

Αυτή η νύξη είχε γίνει και στους γονείς των μαθητών στην αρχική συνάντηση, ότι δηλαδή δεν επρόκειτο να έμπαιναν τα παιδιά τους σε διαδικασίες στείρας απομνημόνευσης του μαθήματος, αλλά θα τους δίνονταν θέματα παρμένα από το μάθημα της Ιστορίας και θα καλούνταν να συγγράψουν μικρά θεατρικά σενάρια, τα οποία θα αποτελούσαν το κίνητρο για την προώθηση της προσωπικής ανάγκης των μαθητών για μελέτη και περεταίρω διερεύνηση. Οι γονείς έδειξαν ενδιαφέρον και ανακούφιση για τη νέα αυτή προσέγγιση του μαθήματος, γιατί όπως δήλωσαν στην πλειοψηφία τους, το μάθημα της Ιστορίας είχε καταντήσει βραχνάς την προηγούμενη σχολική χρονιά αφού περνούσαν ώρες ολόκληρες με τα παιδιά τους «βοηθώντας» τα να αποστηθίζουν ακατανόητες, για τους μαθητές, προτάσεις ιστορικού περιεχομένου. Βέβαια, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους αν τα παιδιά τους ήταν σε θέση να διεκπεραιώσουν τη νέα μορφή εργασίας και οι πλείστοι τόνισαν ότι αν έρχονταν τα παιδιά τους να ζητήσουν βοήθεια στη «σεναριογραφία» δεν είχαν ιδέα πως να το κάνουν.

Θεωρείται, λοιπόν, σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι δεν πρόκειται να ζητηθεί από την αρχή η συγγραφή ενός σεναρίου ιστορικού περιεχομένου γιατί οι μαθητές δεν έχουν τις γνώσεις αλλά ούτε και την εμπειρία. Εφαρμόζοντας σταδιακά τις Θ.Σ., αρχίζοντας από τις πιο απλές όπως π.χ. της «παγωμένης εικόνας», της «παντομίμας», του «διαδρόμου της σκέψης» κ.λ.π. και συνεχίζοντας με πιο σύνθετες όπως π.χ. «αυτοσχεδιασμός», «μανδύας του ειδικού», «δραματοποίηση» ή ακόμα και συνδυασμό Θ.Σ., τότε οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μνηθούν στο τρόπο μελέτης και διερεύνησης ιστορικών θεμάτων και, ταυτόχρονα, θα αποκτήσουν τις προαπαιτούμενες «εμπειρίες» για την επιτυχή ανταπόκρισή τους στο νέο τρόπο μάθησης, όπου θα βρίσκονται οι ίδιοι στο επίκεντρο της διαδικασίας και όχι η ύλη του μαθήματος και οποιαδήποτε άλλα κατεστημένα.

Α' Τρίμηνο: Πλάνο εργασίας 2^{ης} διδακτικής παρέμβασης:

Ενότητα: Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι

Μάθημα 2: Οι Έλληνες «κατακτούν» τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους

Στόχοι

- Να αποκτήσουν και να εμπεδώσουν ιστορικές βασικές έννοιες, όπως: πολιτιστική κατάκτηση, ελληνορωμαϊκός πολιτισμός.
- Να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό μέσα από προσιτά δημιουργήματα του.
- Να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των Ελλήνων στη δημιουργία του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού.

Αφόρμηση: Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η εικόνα αρ.1 και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου: «τι απεικονίζεται στο διαδραστικό πίνακα;» «αναγνωρίζετε κάποια από τα γράμματα;» κ.λ.π.

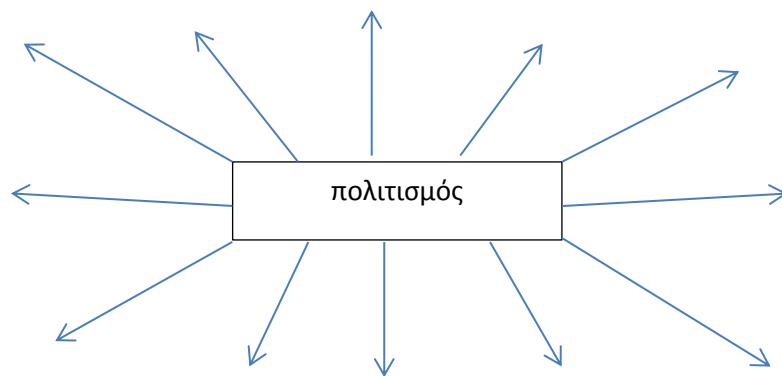


εικ.αρ.1

Δραστηριότητες:

1. Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο τίτλος του μαθήματος «Οι Έλληνες «κατακτούν» τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους» και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τη δική τους ερμηνεία για τη σημασία του.

2. Δίνεται φωτοτυπημένο το κείμενο του μαθήματος στα παιδιά ενώ παρουσιάζεται ταυτόχρονα στο διαδραστικό πίνακα (το κείμενο). Ακολούθως, κάθε μαθητής παίρνει ένα χαρτάκι και ένα μολύβι και όλοι μαζί κάθονται στα μαξιλαράκια της αφήγησης. Παρουσιάζεται στον πίνακα το σχεδιάγραμμα της ιδεοθύελλας όπου στο κεντρικό κουτάκι γράφεται η λέξη «πολιτισμός».



Οι μαθητές καλούνται να γράψουν στο χαρτάκι τους λέξεις σχετικές με τον πολιτισμό που θα ακούσουν κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Να σημειωθεί ότι σε αυτό το μάθημα έχει προαποφασιστεί να μην επιτραπεί στα παιδιά να διακόψουν την αφήγηση και αν έχουν κάτι να ρωτήσουν ή να αναφέρουν να το κάνουν μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης. Ακολούθως, όλοι οι μαθητές ανακοινώνουν τις λέξεις ή φράσεις που εμπερικλείονται στην έννοια του πολιτισμού και συμπληρώνεται η πιο πάνω ιδεοθύελλα.

3. Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα την Επιστολή του Ρωμαίου έπαρχου Πλίνιου προς το Βαλέριο Μάξιμο, Κυβερνήτη της επαρχίας Αχαΐας:

Επιστολή του Ρωμαίου έπαρχου Πλίνιου προς τον Βαλέριο Μάξιμο,
Κυβερνήτη της επαρχίας της Αχαΐας

«Να έχεις στο νου σου ότι σε στέλνουν να κυβερνήσεις την επαρχία της Αχαΐας, τη γνήσια και πραγματική Ελλάδα, όπου πιστεύεται ότι γεννήθηκε ο πολιτισμός και η λογοτεχνία, όπως και η γεωργία. Σε στέλνουν να βάλεις τάξη στο πολίτευμα των ελεύθερων πόλεων. Πηγαίνεις σε ελεύθερους ανθρώπους, που είναι ελεύθεροι με πλήρη έννοια.

Σεβάσου τους ιδρυτές θεούς τους και τα ονόματά τους. Σεβάσου την αρχαία τους δόξα. Μη λησμονείς την αρχαιότητά τους, τις ηρωικές τους πράξεις και τους μύθους του παρελθόντος τους. Μην προσβάλλεις την αξιοπρέπεια, την ανεξαρτησία ή την περηφάνια κανενός.

Να έχεις πάντα στο μυαλό σου ότι αυτή η γη μάς έδωσε δικαιοσύνη και νόμους, χωρίς να μας κατακτήσει, αλλά με τη θέληση μας. Να θυμάσαι ότι πηγαίνεις στην Αθήνα και ότι κυβερνάς τη Σπάρτη. Το να τους στερήσεις το όνομά τους και τη λίγη ελευθερία, που είναι το μόνο που τους απομένει, θα ήταν μια πράξη απανθρωπιάς, σκληρότητας και βαρβαρισμού».

Πλίνιος ο Νεότερος, Επιστολές (γύρω στο 100 μ.Χ.)

4. Από τα παιδιά ζητείται να εντοπίσουν τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού που φαίνεται ότι εκτιμά ο Πλίνιος και να τα προσθέσουν στην πιο πάνω ιδεοθύελλα.
5. Θεατρική δραστηριότητα «Αναπαραγωγή λέξεων-εννοιών με διάφορους δραματικούς τρόπους»: Όλοι οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ταυτόχρονα και δυνατά τις λέξεις που συμπληρώθηκαν στην πιο πάνω ιδεοθύελλα. Ακολούθως, καλούνται να τις ξαναδιαβάσουν με διάφορους τρόπους, τους οποίους τους ανακοινώνει η εκπαιδευτικός, στην αρχή της ομαδικής ανάγνωσης με την ακόλουθη σειρά: χαμηλόφωνα, νευρικά, χαμογελαστά, θυμωμένα, κλαίγοντας, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π.
6. Θεατρική Σύμβαση- «Δασκάλα σε Ρόλο»: Η εκπαιδευτικός σε ρόλο παιδιού πλησιάζει κάποιο μαθητή λέγοντας: «Κυρία, κυρία, τι θα πει πολιτισμός; Δεν καταλαβαίνω...» και αναμένεται από τα παιδιά να ανταποκριθούν σε αυτή την αντιστροφή ρόλων, όπου, η δασκάλα υποδύεται διάφορους μαθητές και οι μαθητές το δάσκαλό ή τη δασκάλα που λύνει τις απορίες των μαθητών του/της.
7. Συνδυασμός Θεατρικών Συμβάσεων: «Δασκάλα σε Ρόλο» και «Αυτοσχεδιασμός»: Στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάζονται οι εικόνες αρ.2-3.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνται να υποδυθούν τον/την ξεναγό με τους τουρίστες την ώρα της ξενάγησης. Η μία ομάδα καλείται να «ξεναγηθεί» στην *Πύλη του Αδριανού* και στο ναό του *Ολυμπίου Διός* και η άλλη ομάδα Στο *Πάνθεον της Ρώμης*.



εικ.2

Η Πύλη του Αδριανού και στο βάθος ο ναός του Ολυμπίου Διός



εικ.3

Το Πάνθεον της Ρώμης

8. Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν την «ξενάγησή τους», η δασκάλα τοποθετεί δίπλα από το διαδραστικό πίνακα που παρουσιάζει τα μνημεία (εικ.2-3) ένα μικρό βάθρο – σκαμνάκι και σε ρόλο τουρίστα κάνει ερωτήσεις προς τα παιδιά «ξεναγούς», και αντίστροφα, σε ρόλο «ξεναγού» δέχεται ερωτήματα από τους «τουρίστες». Τέλος, καλούνται οι μαθητές που επιθυμούν να υποδυθούν τον/την ξεναγό να ανέβουν στο μικρό βάθρο. Έτσι συνεχίζεται η ξενάγηση με αυτοσχεδιασμό.

Ενδεικτικές ερωτήσεις της δασκάλας σε ρόλο τουρίστα: 1) Αφού ο Αδριανός ήταν Ρωμαίος πώς γίνεται να κάνει τόσο μεγάλα έργα στην Αθήνα; 2) Αφού ο Αδριανός ήταν Ρωμαίος πώς γίνεται να είχε για δάσκαλό του τον Έλληνα ιστορικό Πλούταρχο; 3) Ένας «ξεναγός» μας είπε ότι ο Ρωμαίος έπαρχος είχε ζητήσει από τον Κυβερνήτη της επαρχίας Αχαΐας να σέβεται τους Έλληνες κατά τη διακυβέρνησή του. Για ποιους λόγους το είχε ζητήσει αυτό; Πώς γίνεται ένας κατακτητής να δείχνει τόσο σεβασμό και εκτίμηση;

9. Την ώρα του μαθήματος της Εμπέδωσης οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν τόσο από το διαδίκτυο όσο και από ιστορικά βιβλία της βιβλιοθήκης της τάξης εικόνες, πληροφορίες και ότι άλλο υλικό για μνημεία από τα αρχαία και ρωμαϊκά χρόνια που σώζονται στην Κύπρο.

Αποτίμηση της 1^{ης} και 2^{ης} διδακτικής παρέμβασης:

Όπως και για την 1^η διδακτική παρέμβαση, έτσι και για τη 2^η, βάση του προσωπικού ημερολογίου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, θα ακολουθήσει η περιγραφή για το πώς εξελίχθηκε, τελικά, η δεύτερη διδακτική παρέμβαση και, παράλληλα, σχολιασμός των αποκλίσεων ή/και των συγκλίσεων που παρατηρήθηκαν σε σχέση με τους αρχικούς σχεδιασμούς. Και πάλι, η αποτίμηση της παρέμβασης, θα αναφέρεται στα τέσσερα σημεία: α) αυτοαξιολόγηση, β) αναστοχασμός επί των ακολουθούμενων στρατηγικών, γ) καταγραφή του βαθμού κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, και δ) καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών

Η 2^η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα πολύ θετικό κλίμα, από μέρους των παιδιών, ενισχύοντας το ερευνητικό εγχείρημα. Μεταφέρεται αυτούσιο ένα τμήμα του ημερολογίου όπως καταγράφηκε πριν ακόμα αρχίσει η 2^η παρέμβαση: *«Τελικά, είναι πολύ σημαντικό να αρχίζεις μια προσπάθεια με θετική ενέργεια και ενίσχυση. Κι αυτό δόθηκε από μια μικρή αγγλική λέξη που ξεστόμισαν τα παιδιά. Πριν βγούνε για το πρώτο διάλειμμα, με ρώτησαν ‘κυρία, τι μάθημα έχουμε μετά το διάλειμμα;’ (δεν έχει δοθεί ακόμη ωρολόγιο πρόγραμμα λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού) ‘Ιστορία’ απάντησα, και τα περισσότερα φώναζαν ‘Yes’ δείχνοντας τον ενθουσιασμό τους. Αυτό με ενίσχυσε θετικά και οδήγησε στο συμπέρασμα ότι, τουλάχιστον, τους αρέσει αυτό που κάνουμε.»* Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι από την πρώτη κιόλας παρέμβαση επιτεύχθηκε η αντιστροφή της μέχρι πρόσφατα αρνητικής στάσης των παιδιών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοιο ενθουσιασμό οι μαθητές είχαν δείξει μόνο για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Όταν άρχισε το μάθημα, οι μαθητές δεν έδειξαν την αγωνία που είχαν στο πρώτο μάθημα, αλλά έδειχναν ήρεμοι και χαλαροί, παρουσιάζοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα. Συγκεκριμένα, στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά αναγνώρισαν το αρχαίο ελληνικό αλφάβητο και ανέφεραν ότι γνωρίζουν και το λατινικό αλφάβητο από τα μαθήματα των αγγλικών τους. Στη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές επισήμαναν ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των δύο αλφαβήτων, αλλά και διαφορές. Καταγράφονται σχετικά τα εξής στο ημερολόγιο: *«...Όταν ξεκίνησε το μάθημα και τους παρουσίασα την εικόνα αρ.1 με το αρχαίο ελληνικό και λατινικό αλφάβητο, μου έκανε εντύπωση ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν, είχαν ολοκληρωμένη άποψη, προχώρησαν στη σύγκριση των δύο αλφαβήτων χωρίς να τους το ζητηθεί, και εντόπισαν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι αρκετά παιδιά διαθέτουν στρατηγικές κριτικής σκέψης...»*. Συνεπώς, κάποιες βάσεις υπάρχουν και αυτό είναι θετικό. Θα πρέπει στην πορεία του ερευνητικού εγχειρήματος να δημιουργηθούν τέτοιες μαθησιακές καταστάσεις, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ακόμη περισσότερο την κριτική αλλά και ιστορική τους σκέψη. Έτσι η εκπαιδευτικός άδραξε της ευκαιρίας να ρωτήσει τους μαθητές αν είναι τυχαία η ομοιότητα που είχαν εντοπίσει. Κάποιοι μαθητές ήταν πεπεισμένοι ότι οι Ρωμαίοι αντίγραψαν το ελληνικό και όχι οι Έλληνες το λατινικό. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν για αυτή τους την άποψη και τους παρότρυνε να θυμηθούν γεγονότα που έμαθαν στο προηγούμενο μάθημα της Ιστορίας και να υποστηρίξουν την άποψή τους. Ακολούθησε

συζήτηση γιατί η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούταν σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ανατολής και αν συμβαίνει κάτι ανάλογο σήμερα.

Όταν κλήθηκαν οι μαθητές να διατυπώσουν τη δική τους ερμηνεία για τη σημασία του τίτλου του μαθήματος «*Οι Έλληνες «κατακτούν» τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους*» οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν αμέσως. Έτσι η εκπαιδευτικός με μια σειρά ερωτήσεων του τύπου: «Από ότι μάθαμε στο περασμένο μάθημα, το 146 π.Χ. οι Ρωμαίοι κατέκτησαν την Ελλάδα. Ο τίτλος του σημερινού μαθήματος είναι '*Οι Έλληνες «κατακτούν» τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους*'. Τι να εννοεί άραγε; Ότι σε αυτή τη φάση η Ελλάδα κατάφερε όχι μόνο να ελευθερωθεί αλλά και να κατακτήσει τη Ρώμη;» επιτεύχθηκε η διευκρίνιση από τους ίδιους τους μαθητές ότι η κατάκτηση αυτή δεν ήταν εδαφική αλλά πολιτιστική.

Όπως και στο προηγούμενο μάθημα, έτσι και στο σημερινό αποδεικνύεται για άλλη μια φορά πόσο καθοριστικό ρόλο έχει η διατύπωση συμπληρωματικών ερωτήσεων στις περιπτώσεις όπου, οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται σε κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες είναι σημαντικές για την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. Εναπόκειται στην ετοιμότητα, ευελιξία αλλά και εμπειρία της εκπαιδευτικού να υποβάλλει τις σωστές ερωτήσεις κάθε φορά. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να γίνονται κατά τέτοιο τρόπο που να ερεθίζουν ή να υποκινούν τον μαθητή. Η εκπαιδευτικός κατά την υποβολή των ερωτήσεων στη ροή του μαθήματος πρέπει να υποβάλλει:

- σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις
- ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση
- ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου)
- ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας
- ερωτήσεις που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο της τάξης
- ερωτήσεις που να σχετίζονται άμεσα με τους επιδιωκόμενους στόχους
- ερωτήσεις που να είναι κατανοητές
- ερωτήσεις που να υπηρετούν τη καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών, να παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση και να αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος.

(Θεοφιλίδης, 1988· Γιοκαρίνης, 1988)

Στη δραστηριότητα όπου οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν ένα ορισμό για τη λέξη «πολιτισμός», διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύτηκαν πολύ. Ήταν ένα γεγονός αναμενόμενο. Είχε ήδη διαπιστωθεί από την πρώτη διδακτική παρέμβαση ότι οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις ιστορικού, και όχι μόνο, λεξιλογίου. Κανένας μαθητής δεν ήταν σε θέση να δώσει κάποιο ορισμό, να εξηγήσει ή έστω να αναφέρει κάποια στοιχεία που απαρτίζουν τον πολιτισμό. Συνεπώς, αυτή η παράμετρος έπρεπε να ληφθεί υπόψη και να

αντιμετωπιστεί σε βάθος και σε κάθε μάθημα. Για αυτό είχε προσχεδιαστεί και η δραστηριότητα που ακολούθησε: Παρουσιάστηκε στο διαδραστικό πίνακα το κείμενο του μαθήματος και στον άλλο πίνακα της τάξης το σχεδιάγραμμα της ιδεοθύελλας της έννοιας «πολιτισμός». Ακολούθως, δόθηκε στα παιδιά ένα χαρτάκι και κλήθηκαν να γράψουν λέξεις σχετικές με τον πολιτισμό που θα αντλούσαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης.

Το κείμενο στο διαδραστικό πίνακα λειτουργούσε προσθετικά στη συμπλήρωση της πιο πάνω ιδεοθύελλας. Και πάλι, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν σε αυτή τη δραστηριότητα και έτσι η εκπαιδευτικός, την ώρα της αφήγησης που θα έπρεπε να γράψουν στα χαρτάκια τους λέξεις για τη συμπλήρωση της ιδεοθύελλας του «πολιτισμού», αναγκάστηκε να τους κάνει νόημα κλείνοντας το μάτι τη στιγμή που λέγονταν οι σχετικές λέξεις για να αρχίσουν να συνειδητοποιούν ποια είναι τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πολιτισμό. Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, οι μαθητές άρχισαν να ανακοινώνουν τις λέξεις που έγραψαν και, ταυτόχρονα, η δασκάλα συμπλήρωνε την ιδεοθύελλα του πολιτισμού στον πίνακα. Έτσι, αφού οι μαθητές σχημάτισαν μια αρχική ιδέα για το τι μπορεί να περιλαμβάνει η έννοια του πολιτισμού, ανταποκρίθηκαν καλύτερα στην δραστηριότητα με την επιστολή του Πλίνιου προς τον Βαλέριο Μάξιμο, όχι όμως ικανοποιητικά.

Η θεατρική δραστηριότητα όπου οι μαθητές, με ανάλογο θεατρικό ύφος, διάβαζαν τις λέξεις που είχαν καταγραφεί στην ιδεοθύελλα του πολιτισμού, αποσκοπούσε στην εξοικείωση και οικειοποίηση των μαθητών με αυτές, για να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στο λόγο τους σε κατοπινό στάδιο. Η επόμενη Θ.Σ. «Δασκάλα σε ρόλο» αποσκοπούσε στην αξιολόγηση την πρώτης θεατρικής δραστηριότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά τη θεατρική δραστηριότητα ανάγνωσης της ιδεοθύελλας του «πολιτισμού», η πλειοψηφία των παιδιών μπορούσε να εξηγήσει τι είναι ο πολιτισμός, με απίστευτη άνεση, και αυτό φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις που έδιναν οι μαθητές σε ρόλο δασκάλου/λας. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός σε ρόλο παιδιού πλησίασε μία μαθήτριά, χωρίς να ενημερώσει τα παιδιά ότι άλλαξε ρόλο, λέγοντας: «Κυρία, κυρία, τι θα πει πολιτισμός; Δεν καταλαβαίνω...». Η μαθήτριά μπήκε αμέσως στο νόημα με την αλλαγή ρόλων και υποδυόμενη τη δασκάλα έδωσε μια αρκετά ικανοποιητική απάντηση. Τα παιδιά ενθουσιασμένα σήκωναν το χέρι τους και ζητούσαν να απαντήσουν κι αυτά μέσα από το ρόλο του δασκάλου/δασκάλας.

Η Θ.Σ. που κινδύνεψε να αποκλίνει από τους επιδιωκόμενους στόχους ήταν ο Αυτοσχεδιασμός, όπου οι μαθητές χωρίστηκαν δύο ομάδες και κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν ξενάγηση στην *Πύλη του Αδριανού*, στο ναό του *Ολυμπίου Διός* (η πρώτη ομάδα) και *Στο Πάνθεον της Ρώμης* (η δεύτερη ομάδα). Κατά τη διάρκεια της οργάνωσης αυτής της «ξενάγησης» από τους μαθητές διαπιστώθηκε ότι η όλη προσπάθεια ξέφευγε από το στόχο της και εξελισσόταν σε ένα «χάπενινκ» όπου τα παιδιά είχαν ξεφύγει από το μαθησιακό πλαίσιο και έλεγαν ότι άσχετο τους ερχόταν στο μυαλό. Σύμφωνα με τη Beauchamp (1998:61), «στο σχολικό περιβάλλον, η θεατρική εμπνύχωση μετατρέπεται σε παιδαγωγική μέθοδο». Έτσι η άμεση παρέμβαση της εκπαιδευτικού κρίθηκε αναγκαία. Υιοθετώντας το ρόλο της εμπνύχτριας, με τις κατάλληλες

παρεμβάσεις και ερωτήσεις προς τους μαθητές οδηγήθηκαν στη σκιαγράφιση του ρόλου που καλούνταν να υποδυθούν. Συγκεκριμένα, η εμπυχωτρία-εκπαιδευτικός βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν τι συνεπάγεται ο ρόλος του ξεναγού και των τουριστών. (Ξεναγός: ευγενικός, διαθέτει υπομονή, προσπαθεί να δώσει όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες στους τουρίστες και απαντά στις ερωτήσεις των τουριστών όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται. Τουρίστες: παρακολουθούν τον ξεναγό συνήθως με ενδιαφέρον, διατυπώνουν ερωτήσεις κ.λ.π.). Συνεπώς, μία παράμετρος του ρόλου της εμπυχωτρίας είναι η άμεση παρέμβαση της στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές δεν επιτυγχάνουν να πλαισιώσουν ένα ρόλο. Άλλη παράμετρος είναι το περιεχόμενο των οδηγιών του. Γιατί, στην προκειμένη περίπτωση, αν δεν επενέβαινε η εμπυχωτρία πολύ πιθανόν οι μαθητές να απέκλιναν από τους επιδιωκόμενους στόχους της Θ.Σ. Ο Μουδατσάκης (1994) αναφέρει ότι ο εμπυχωτής πρέπει να δρα σε διάφορα επίπεδα και τονίζει ότι ο ρόλος που διαδραματίζει είναι πολλαπλός, όπως π.χ. να δίνει εύστοχες οδηγίες (απλές, σύντομες και κατανοητές), όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές κάποιας ομάδας ξέφυγαν από το στόχο τους να διατυπώνουν εύστοχες ερωτήσεις οι οποίες θα συμβάλουν στην «επιστροφή» στους αρχικούς σκοπούς και στόχους της θεατρικής δραστηριότητας κ.λ.π. .

Αν και ο χωρισμός των δύο ομάδων έγινε με στόχο να έχουν την ίδια δυναμική, η παρουσίαση της ξενάγησης από την πρώτη ομάδα (*Το Πάνθεον της Ρώμης*) ήταν πολύ επιφανειακή και περιορίστηκε σε διαλόγους που περιείχαν απλές πληροφορίες που είχαν αντλήσει τα παιδιά από τη λεζάντα της εικόνας. Η δεύτερη ομάδα «επεξεργάστηκε» με περισσότερη κριτική διάθεση τις πληροφορίες που άντλησε, τόσο από τη λεζάντα της εικόνας όσο και από την αφήγηση του μαθήματος. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από τους διαλόγους των παιδιών της δεύτερης ομάδας. (Να διευκρινιστεί ότι οι διάλογοι και οι δραματοποιήσεις των μαθητών, που ακολουθούν, έχουν διατυπωθεί στην κυπριακή διάλεκτο. Για ευνόητους λόγους έχουν «μεταφραστεί».)

Ξεναγός: Και τώρα σας παρακαλώ, να δείτε προσεκτικά την Πύλη του Αδριανού. Μια πολύ ωραία Πύλη που ασφαλώς θα νομίζετε ότι κτίστηκε από Αθηναίο πολίτη.

Τουρίστας: Από ποιον κτίστηκε;

Ξεναγός: Κτίστηκε από τον αυτοκράτορα Αδριανό, που ήταν μαθητής του Πλούταρχου.

Τουρίστρια: Του τραγουδιστή;

Ξεναγός: Όχι καλέ, του Έλληνα ιστορικού. Μου φαίνεται δεν πρόσεχες και πολύ στο σχολείο όταν ήσουν μαθήτρια.... Λοιπόν, για προχωρήστε λιγάκι μαζί μου. (Τα παιδιά την ακολουθούν μέχρι το παράθυρο της τάξης.) Εκεί είναι η βιβλιοθήκη και το Αδριάνειο υδραγωγείο. Και αυτά έργα του Αδριανού (Εκείνη τη στιγμή η ξεναγός μурμουούρισε στους τουρίστες «γουρλώστε τα μάτια σας και δείξτε θαυμασμό», γιατί προφανώς έτσι είχαν συμφωνήσει να κάνουν και το ξέχασαν).

Τουρίστας: Ήταν παντρεμένος με Ελληνίδα ο Αδριανός, για αυτό έφτιαξε αυτό το μνημείο που θυμίζει τόσο πολύ την αρχαία Ελλάδα;

Ξεναγός: Και εγώ όταν ήμουν μαθήτρια σκεφτόμουν όπως σκέφτεσαι εσύ τώρα. Είναι δύσκολο να καταλάβεις ότι ένας κατακτητής θαυμάζει τόσο πολύ τον υπόδουλο λαό που αρχίζει να συνεργάζεται και να προσφέρει.

Τουρίστας: Εγώ είμαι από την Κύπρο. Μακάρι να έκαναν το ίδιο και οι Τούρκοι όπως οι Ρωμαίοι. Εννοώ, να εκτιμήσουν τον πολιτισμό μας και τουλάχιστον να τον σέβονται.....

Ξεναγός: Αλήθεια; Είμαι και εγώ από την Κύπρο....

Καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη των Θ.Σ., στα κατοπινά μαθήματα, έχει η αξιολόγησή τους από τους μαθητές. Έτσι στο τέλος κάθε μαθήματος καθιερώθηκε η Θ.Σ. «Κύκλος Αξιολόγησης» όπου οι συμμετέχοντες στις θεατρικές δραστηριότητες και η εμπυχωτέρα συζητούσαν για την εργασία τους, με στόχο την ανασκόπηση και αξιολόγηση των εργασιών στην ομάδα. Προσθετική αξία του «Κύκλου Αξιολόγησης» είναι ότι τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης των στοιχείων, των τεχνικών και των συμβάσεων της Θεατρικής Αγωγής, ανακαλύπτουν περισσότερα νοήματα και γίνονται αντικείμενο επικοινωνίας, προσδίδοντας βάθος στην εμπειρία τους και καλλιεργώντας μεταγνωστικές δεξιότητες. Σε ένα ασφαλές και συνεργατικό περιβάλλον, εξερευνούν διαφορετικές οπτικές γωνίες εστίασης. Αναγνωρίζουν προβλήματα, δοκιμάζουν λύσεις και παίρνουν αποφάσεις, αναγνωρίζοντας τις ευθύνες και τις συνέπειες των επιλογών τους. Ο «Κύκλος Αξιολόγησης» δεν πήρε από την αρχή τη μορφή αυτή αλλά εξελίχθηκε βαθμιαία, όπως θα διαπιστωθεί στις παρεμβάσεις και αποτιμήσεις που θα ακολουθήσουν. Σε αρχικό στάδιο εξελίχθηκε ικανοποιητικά με την έννοια ότι ενεργοποιήθηκαν οι μηχανισμοί αξιολόγησης και κυρίως αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Μεταφέρεται αυτούσιο ένα τμήμα του ημερολογίου όπως καταγράφηκε: «...Στο τέλος του μαθήματος ζήτησα από τα παιδιά να βαθμολογήσουν πως πέρασαν στο μάθημα της Ιστορίας με βαθμούς από 1-10. Τα μισά παιδιά της τάξης βαθμολόγησαν με 10 και κάποια με 7,5(2 παιδιά) άλλα με 8 (2 παιδιά) και άλλα με 9 (2 παιδιά). Όταν τους ρώτησα να αιτιολογήσουν το βαθμό τους, το κορίτσι που έδωσε βαθμολογία 7,5 είπε ότι χρειαζόταν περισσότερο χρόνο και ήταν σίγουρη πως αν είχαν αυτό το χρόνο η «ξενάγησή» τους θα ήταν πολύ πιο ωραία. Η απάντησή της με χαροποίησε γιατί ήταν σε θέση να αξιολογήσει την παρουσίασή τους και να αντιληφθεί ότι είχε αδυναμίες, έστω κι αν εγώ συγχάρηκα με την ίδια θερμότητα και τις δύο ομάδες. Αυτή τη στιγμή συνειδητοποιώ ότι τα έξι παιδιά που βαθμολόγησαν με 10 ήταν τα παιδιά που έκαναν την «ξενάγηση» στην Πύλη του Αδριανού, που υπερτερούσε σε σχέση με την άλλη ξενάγηση. Ενώ κανένα από τα παιδιά της άλλης ομάδας δεν βαθμολόγησε με 10. Άρα διαισθάνονται τις αδυναμίες τους κι αυτό το θεωρώ πολύ θετικό.

Η αλήθεια είναι ότι, αν υπήρχε ο χρόνος, θα ζητούσα από τα παιδιά να συζητήσουν τους διαλόγους τους, να εισηγηθούν εναλλακτικούς διαλόγους και θα τους έδινα την ευκαιρία να υποδυθούν ξανά τη ξενάγηση. Και είμαι, σχεδόν, σίγουρη ότι θα είχαμε ακόμα καλύτερο αποτέλεσμα. Όμως η διαχείριση του χρόνου είναι πολύ σημαντική και καθοριστική. Με δεδομένα τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο και παράλληλα μπόλικη διδακτέα ύλη, πρέπει να βρω τους τρόπους για να στοχεύσω στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Με αφορμή αυτό το γεγονός, θυμήθηκα μια συνάντηση που είχα με τη Σύμβουλο της Θεατρικής Αγωγής, όπου είχαμε συζητήσει το θέμα του χρόνου και πόσο χρονοβόρες είναι οι θεατρικές δραστηριότητες. Μου είχε αναφέρει την εμπειρία της με τους κάποιους επιθεωρητές που έρχονταν σε αντιπαράθεση μαζί της, γιατί εφαρμόζοντας θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα έμενε πολύ πίσω στην ύλη της. Πρέπει, λοιπόν, με υπομονή και καλά σχεδιασμένα βήματα να στοχεύσω στην επιτυχή εφαρμογή των θεατρικών συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας. Σε κατοπινό μάθημα θα φροντίσω να εξευρεθεί χρόνος, έτσι ώστε κατά τη διάρκεια του κύκλου αξιολόγησης να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εισηγηθούν εναλλακτικούς διαλόγους και να υποδυθούν ξανά τη ξενάγηση...»

Αξιολογώντας τις δύο παρεμβάσεις (1^η και 2^η διδακτική παρέμβαση) εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- 1) Οι μαθητές έχουν ανταποκριθεί θετικά στο νέο τρόπο μάθησης.
- 2) Οι επιδόσεις των μαθητών απέχουν από τις επιθυμητές, αλλά η θέλησή τους για μάθηση είναι εμφανής και συνεχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- 3) Χωρίς την εφαρμογή των Θ.Σ. δεν θα είχε δημιουργηθεί το πιο πάνω θετικό πλαίσιο. Καταγράφονται σχετικά τα εξής στο ημερολόγιο, τα οποία φανερώνουν την αξιοπιστία των πιο πάνω: «...Με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος έχουμε απόλυτη συνεργασία. Το αδελφό τμήμα παρακολούθησε το ίδιο ακριβώς μάθημα με του δικού μου τμήματος, χωρίς όμως να γίνουν οι δραστηριότητες αρ. 5-6-7 (δηλαδή οι θεατρικές δραστηριότητες). Όταν βρεθήκαμε το τρίτο διάλειμμα με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος, δήλωσε ότι ήταν πολύ απογοητευμένη, γιατί κανένας μαθητής δε σήκωνε το χέρι του στο μάθημα, ούτε καν στις πιο απλές ερωτήσεις. Να σημειωθεί ότι τα δύο τμήματα έχουν την ίδια δυναμική (λίγο πιο κάτω από το μέτριο), γιατί στο τέλος της περσινής χρονιάς πραγματοποιήθηκαν αρκετές αξιολογήσεις, τόσο γραπτές όσο και προφορικές, για να επιτευχθεί η δημιουργία δύο ισοδύναμων τάξεων. Ευελπιστώ ότι οι μαθητές μου, σε βάθος χρόνου, μέσα από την εμπειρία που θα αποκτήσουν με τη συμμετοχή τους στις Θ.Σ. θα κερδίζουν όλο και περισσότερα, έστω κι αν ο διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος...». Σύμφωνα με τη Beauchamp (1998:63), «δεν πρόκειται πλέον για το αλλά για τα δραματικά παιχνίδια, μήτε για το σύνολο αλλά για τις συνισταμένες του ή, καλύτερα, για τις δραστηριότητες ή τις ασκήσεις που ενδεχομένως οδηγούν σ' αυτό το σύνολο». Συνεπώς, κατά την εφαρμογή των Θ.Σ. θα μειώνεται η κατεύθυνση και θα πολλαπλασιάζονται οι δραστηριότητες: στο εξής δίνεται βαρύτητα στις σύντομες επιμορφωτικές ασκήσεις και θα παραμεριστεί προς το παρόν η εκπόνηση θεάματος, χωρίς να σημαίνει ότι μελλοντικά, που θα

έχουν οι μαθητές καλλιεργήσει περισσότερες δεξιότητες, δεν θα δοθεί έμφαση στο σύνολο της παράστασης.

Ο αναστοχασμός των δύο αρχικών παρεμβάσεων, θα αποτελέσει την απαρχή για την επιλογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα επιλέγονται σε μελλοντικά πλάνα μαθήματος. Η αποτίμηση του κάθε προηγούμενου μαθήματος θα αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό του επόμενου. Πέρα από τους μαθησιακούς στόχους, σε κάθε μάθημα, θα επιδιώκεται η εμβάθυνση σε κάποια πτυχή των μέσων που συμβάλουν στην κατάκτηση των γενικών στόχων του μαθήματος. Π.χ. Σε ένα μάθημα θα εμβαθύνεται ο τρόπος προσέγγισης των πηγών, σε ένα άλλο μάθημα θα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε δραστηριότητες κατανόησης και κατάκτησης ιστορικών όρων κ.λ.π. Επιπρόσθετος στόχος στην επιλογή των δραστηριοτήτων θα είναι η συνοχή και η αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατάκτησαν οι μαθητές, σε δημιουργικές και μεταγνωστικές δραστηριότητες.

3.1.2.2. Β' Τρίμηνο: Προγραμματισμός – Σχεδιασμός και Αποτίμηση της 25^{ης} και 26^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Το ερευνητικό εγχείρημα, και ειδικότερα οι διδακτικές παρεμβάσεις, βρίσκονται σε κομβικό σημείο. Ήδη οι μαθητές έχουν μυηθεί σε τρόπους διερεύνησης ιστορικών πηγών και άλλων πληροφοριών. Κατανοούν και χρησιμοποιούν το ιστορικό λεξιλόγιο και εκφράζουν τις υποθέσεις, τις απόψεις και τα συμπεράσματά τους με μεγαλύτερη άνεση. Λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες, τον προσωπικό ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή και τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν αρκετοί μαθητές, το ιστορικό κείμενο «τεμαχίζεται» σε προτάσεις και δίνεται στους μαθητές για επεξεργασία, ενώ παράλληλα οι δραστηριότητες αυτές συνδέονται με αφήγηση από την εκπαιδευτικό, η οποία γίνεται σε μικρότερη έκταση, σε σχέση με τα αρχικά μαθήματα.

Τις πλείστες φορές, έχοντας ως έναυσμα το σχολικό βιβλίο και αρκετές συμπληρωματικές ιστορικές πηγές, παρωθούνται οι μαθητές να διερευνήσουν διάφορα θέματα ιστορικού περιεχομένου που προκύπτουν, πάντα σε ένα αυθεντικό και επικοινωνιακό πλαίσιο, που προσφέρεται από τη συμμετοχή τους στην εκάστοτε Θ.Σ. που καλούνται να λάβουν μέρος.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η οποία πραγματοποιείται μέσω των Θ.Σ., συνεπάγεται την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Επιπρόσθετα, η κατανόηση των ιστορικών εννοιών, η μελέτη, η διερεύνηση πηγών και ιστορικών πληροφοριών, ο έλεγχος της αντικειμενικότητάς τους, η χρήση ιστορικού λεξιλογίου και γενικότερα η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, είναι δεξιότητες οι οποίες ορίζονται με σαφήνεια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας και συνδέονται και αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή των Θ.Σ. στη διδακτική πράξη.

Κάθε φορά που παρουσιάζονται οι Θ.Σ., οι οποίες γίνονται σε κάθε μάθημα, εμπλουτίζονται οι μαθησιακές εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών, επειδή πρόκειται, πάντοτε, για κάτι καινούριο (καινούρια θεματολογία) και ωθούνται οι μαθητές σε μια πορεία μελέτης, διερεύνησης, παρατήρησης, ανάλυσης και σύνθεσης ιστορικών πληροφοριών. Η πορεία του κάθε μαθητή αποτυπώνεται έμπρακτα σε αυτές, μαρτυρώντας ακόμη και την προσπάθεια που έχει καταβληθεί, ενώ παράλληλα αποτελούν τεκμήριο της εξέλιξής του, σε ότι αφορά στην ανάπτυξη ενός συνεκτικού σώματος γνώσεων και δεξιοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι παρατηρώντας και μελετώντας τα σενάρια και τους ρόλους που έγραψαν οι μαθητές, τους οποίους και υποδύθηκαν στη συνέχεια, μπορεί να διαπιστωθεί πως αποτυπώνεται και καταγράφεται η εξέλιξη του κάθε μαθητή. Μια πρόταση ή μια λιτή ατάκα με λεξιλογικές αδυναμίες και ασάφειες, οι οποίες τοποθετούνται χρονολογικά στην αρχή του σχολικού έτους, φαίνονται διευρυμένες και εμπλουτισμένες στη μέση του τριμήνου και ακόμη πιο ολοκληρωμένες προς το τέλος. Επίσης, η προτίμηση που επιδεικνύεται από τους μαθητές για τις Θ.Σ. και τα κίνητρα που ενεργοποιούνται από αυτή, φαίνεται να κινητοποιεί το σύνολο των μαθητών. Επιπρόσθετα, η Θ.Σ. «Κύκλος

Αξιολόγησης», που πραγματοποιείται συνήθως στη λήξη του μαθήματος, συμβάλει στο να μπαίνουν οι μαθητές στη λογική της «σύγκρισης με τον προηγούμενο εαυτό τους» και να προσπαθούν να έχουν μία ανοδική διαδρομή. Συνεπώς, η συμμετοχή των μαθητών σε Θ.Σ. τονίζει την αυτονομία, τη συμμετοχή, την αυτενέργεια και αποτελεί μέχρι και τεκμήριο προόδου.

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές εργάζονται και στο σπίτι, αναλαμβάνοντας ακόμη και πρωτοβουλίες για το είδος της Θ.Σ. που ταιριάζει, κατά τη γνώμη τους, με βάση το ιστορικό γεγονός το οποίο διερευνούν. Προετοιμάζονται γράφοντας το σενάριο του ρόλου τους, αφού μελετήσουν επιπρόσθετα στο σπίτι. Συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας τους επανεξετάζοντας το περιεχόμενο του ρόλου τους και το εμπλουτίζουν από κοινού, στο επόμενο μάθημα, σε δοσμένο χρόνο πριν από την παρουσίαση της ομάδας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός δεν τους ζητά να μελετήσουν ή να ασχοληθούν στον ελεύθερό τους χρόνο με ιστορικά θέματα. Απλά τους αναφέρει ότι στο επόμενο μάθημα θα ασχοληθούν με μια θεατρική δραστηριότητα, τους ενημερώνει για το θέμα, κάνοντας μάλιστα και κάποιες εισηγήσεις για το πλαίσιο για το οποίο θα κινηθούν. Ουσιαστικά σε αυτή τη φάση η εκπαιδευτικός δρα συνεπικουρικά: ενθαρρύνει τους μαθητές και τους βοηθά να κατανοήσουν τη νέα γνώση, να αναπτύξουν τις διερευνητικές, ερμηνευτικές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες και να καλλιεργήσουν την ιστορική τους σκέψη, χωρίς να τους χειραγωγεί και να επιβάλλει, απαραίτητα, την άποψή της.

Σ' αυτή τη φάση, στα μέσα του β' τριμήνου, ήδη, έχει πραγματοποιηθεί η δεύτερη συνάντηση με τους γονείς, οι οποίοι έχουν εκφράσει την άποψή τους, μέχρι αυτό το στάδιο, για το ερευνητικό εγχείρημα. Ενδεικτικά:

«Όσες φορές μου εξήγησε η κόρη μου για τον τρόπο με τον οποίο κάνετε το μάθημα της Ιστορίας, δεν κατάλαβα ακριβώς, ίσως γιατί δεν έτυχε εγώ ως μαθήτρια καμιά φορά να κάνω τέτοιο μάθημα. Πάντως της αρέσει, μέχρι τώρα στα διαγωνίσματα γράφει πάνω από 18, που για μένα αυτό μετρά, όσο κι αν ακούγεται ψυχρό. Βλέπεις η μεγάλη η κόρη μου πηγαίνει στην Γ' Γυμνασίου που το μάθημα της Ιστορίας είναι μεγάλος βραχνάς και για εκείνη και για μένα, που καθόμαστε ώρες ατελείωτες να τα μάθει από έξω...»

«Είμαστε πολύ ευχαριστημένοι από τον τρόπο με τον οποίο κάνετε το μάθημα. Ο Αλέξανδρος είναι κατενθουσιασμένος με το μάθημα τις Ιστορίας. Τις προάλλες πήγαμε στο βιβλιοπωλείο και ήθελε ένα βιβλίο για το Βυζάντιο..... Εγώ πάντως, αλλά και ο άντρας μου, δεν χωνέψαμε ποτέ το μάθημα της Ιστορίας... Χαιρόμαστε που έστω και ένας από την οικογένεια ασχολείται με αυτό. Άσε που μας κάνει κάτι ερωτήσεις που διαπιστώνουμε ότι ο Αλέξανδρος γνωρίζει πολύ περισσότερα από εμάς....»

«Είναι πολύ χαρούμενη η κόρη μας με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα. Είναι, βέβαια, λιγάκι δύσκολο για μας όταν έρχεται και θέλει να ψάξει να βρει συμπληρωματικές πληροφορίες για να ετοιμάσει το ρόλο της όπως λέει... Βλέπεις δεν έχουμε διαδίκτυο στο σπίτι αλλά ούτε και βιβλία σχετικά. Δεν πειράζει όμως, εσείς να συνεχίσετε και εμείς όλο και κάποιο γείτονα βρίσκουμε που δέχεται να μας βοηθήσει...»

«Εγώ, όπως ξέρεις, είμαι συνάδελφος και γνωρίζω πόσο δύσκολο είναι αυτό το μάθημα για τους μαθητές και ειδικά για τα κυπριόπουλα, λόγω διαλέκτου και διαφορετικού λεξιλογίου. Παρακολουθώ την εξέλιξη του γιου μου και είμαι κατενθουσιασμένη. Μιλώντας πριν από λίγο με τους υπόλοιπους γονείς έχω διαπιστώσει ότι αυτή η πρόοδος και η εντυπωσιακή εξέλιξη δεν αφορά μόνο το γιο μου, αλλά όλους τους μαθητές της τάξης. Αυτό που γίνεται στην τάξη είναι πολύ αξιόλογο και πιστεύω ότι πρέπει να ενημερωθούν οι άμεσα εμπλεκόμενοι με θέματα διδακτικής της Ιστορίας για το καλό όλων των παιδιών της Κύπρου. Αν δεν το κάνεις εσύ θα το κάνω εγώ.....»

«Κάποιες φορές μας δυσκολεύει το γεγονός ότι αργώ να σχολάσω από τη δουλειά και δεν επιτρέπω στην κόρη μου να σερφάρει μόνη στο διαδίκτυο. Ίσως αν τους δίνετε εσείς το επιπρόσθετο υλικό ... Σε γενικές γραμμές είμαστε ευχαριστημένοι.....»

«Είμαστε και εμείς πολύ ευχαριστημένοι, με όλο αυτό, αλλά έχω και κάποιο προβληματισμό που θα ήθελα να μοιραστώ μαζί σας. Τι θα γίνει την επόμενη σχολική χρονιά που δεν θα είστε εσείς η δασκάλα των παιδιών μας; Φαντάζομαι θα επιστρέψουμε στην παραδοσιακή διδασκαλία. Φοβάμαι ότι οι μαθητές θα μισήσουν το μάθημα, αφού θα συγκρίνουν τη δική σου προσέγγιση με τη συνηθισμένη...»

«Εγώ, προσωπικά, είμαι κατενθουσιασμένος με την πρόοδο και εξέλιξη της κόρης μου. Να αναφέρω ότι δεν επιτρέπω στην κόρη μου ανεξέλεγκτη χρήση του υπολογιστή. Έτσι, όταν ψάχνει κάτι στο διαδίκτυο για οποιοδήποτε μάθημα, είμαι παρόν στη διαδικασία, σε ρόλο παρατηρητή συνήθως...»

Αυτό που διαπίστωσα, για το μάθημα της Ιστορίας, είναι ότι η κόρη μου τον τελευταίο καιρό είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιδέξιο τρόπο μεγάλη πληθώρα πληροφοριών. Την παρακολουθώ να χρησιμοποιεί λέξεις-κλειδιά, να οργανώνει τις πληροφορίες, γύρω από προβληματισμούς που θέτει η ίδια, οι οποίοι προκύπτουν από τη μελέτη μιας εικόνας ή καλύτερα μιας ιστορικής πηγής, όπως λέει η ίδια. Και είμαι βέβαιος ότι η ικανότητα διαχείρισης της πληθώρας πληροφοριών που φαίνεται να έχει τώρα τελευταίως η κόρη μου, οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται φέτος το μάθημα της Ιστορίας. Ίσως το θέατρο να λειτουργεί ως κίνητρο, δεν ξέρω. Πάντως το αποτέλεσμα είναι εξαιρετικό, γιατί η άλλη μου η κόρη που είναι Β΄ Γυμνασίου και ασχολείται και αυτή με τα βυζαντινά χρόνια κάποιες φορές ζητά βοήθεια από τη μικρή της αδελφή (Ε΄ τάξη) για τον τρόπο με τον οποίο θα ετοιμάσει μια εργασία για το μάθημα της Ιστορίας...»

Η θετική στάση των γονιών είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, για το ερευνητικό εγχείρημα. Η εμπιστοσύνη και η αποδοχή της διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης ήταν διάχυτη στις συνεντεύξεις τους. Όλοι τους αναφέρθηκαν στην πρόοδο και το ενδιαφέρον, που παρουσίασαν τα παιδιά τους, για το μάθημα της Ιστορίας. Οι προβληματισμοί τους αφορούσαν, κυρίως, στη χρήση του διαδικτύου, ως μέσο επιπρόσθετης μελέτης και στο φόβο ότι η παρούσα «ελκυστική», για τους μαθητές, διδακτική προσέγγιση, πιθανόν να τους προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα, στο μέλλον, όταν κληθούν να ενασχοληθούν με ιστορικά θέματα με πιο παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Όλοι οι γονείς είχαν επισημάνει ότι σε αυτό το στάδιο τα παιδιά τους μελετούσαν στο σπίτι με δική τους πρωτοβουλία. Συγκεκριμένα, είχαν διαπιστώσει ότι οι μαθητές μελετούσαν διάφορα θέματα για να είναι σε θέση να γράψουν το σενάριο του ρόλου τους, επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν με τα μέλη της ομάδας τους, σε μη σχολικό χρόνο, με σκοπό την επανεξέταση του περιεχομένου του ρόλου τους και τον εμπλουτισμό του. Επίσης, αρκετοί γονείς είχαν επισημάνει ότι τα παιδιά τους είχαν αναπτύξει τη δεξιότητα της ερμηνείας, δεν παρέμεναν σε ένα γεγονός αλλά προσπαθούσαν να το εντάξουν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο για να το εξηγήσουν και να το ερμηνεύσουν.

Ενδεικτικά, παρατίθεται παρακάτω το σχέδιο διδασκαλίας της 25^{ης} και 26^{ης} παρέμβασης. Επειδή το μάθημα «Οι Βυζαντινοί και οι Άραβες» ολοκληρώθηκε σε δύο διδακτικές περιόδους, όπως και αρκετά μαθήματα της Ιστορίας, θεωρήθηκε αναγκαίο να παρουσιαστούν και οι δύο παρεμβάσεις.

Πλάνο εργασίας 25^{ης} και 26^{ης} διδακτικής παρέμβασης:

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

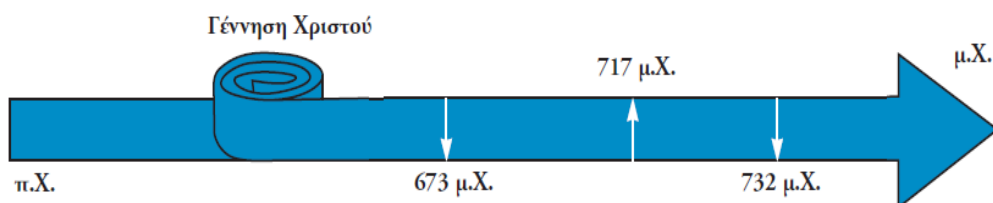
Μαθήματα 25-26: Οι Βυζαντινοί και οι Άραβες

Στόχοι:

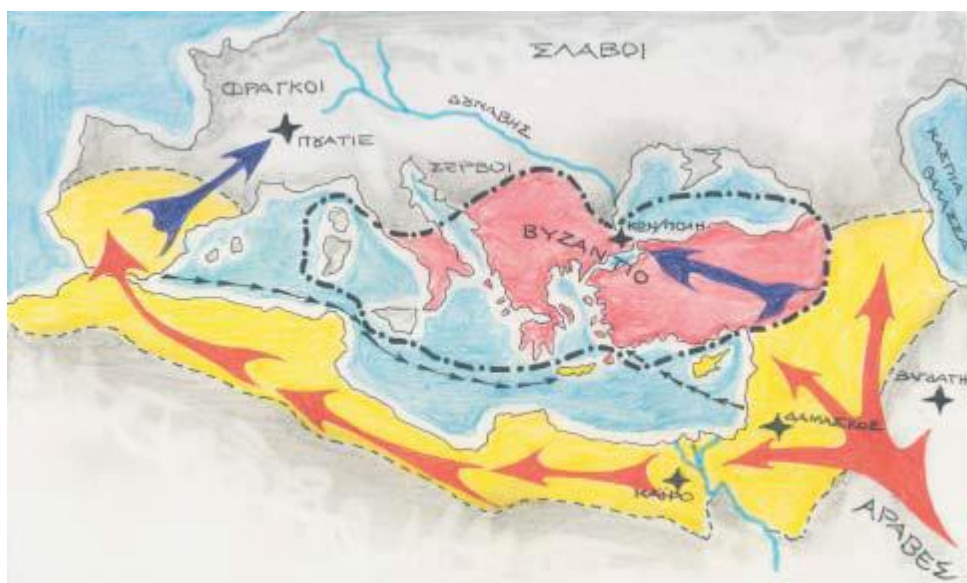
- Να γνωρίσουν πώς οι Βυζαντινοί αντιμετώπισαν τους Άραβες και να κατανοήσουν τη σημασία της νίκης τους.
- Να κατανοήσουν σχετικές με την ιστοριογραφία έννοιες, όπως, «πρωτογενής πηγή», «δευτερογενής πηγή» και «αντικειμενικότητα» και «αξιοπιστία» μιας πηγής.
- Να κατανοήσουν τις αρνητικές συνέπειες των πολέμων.
- Να κατανοήσουν τη σημασία της διπλωματικής αντιμετώπισης των διακρατικών προβλημάτων.

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση της ιστορικής γραμμής στο διαδραστικό πίνακα και γίνεται η σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα.



- Η δασκάλα υπενθυμίζει τους μακροχρόνιους πολέμους, ανάμεσα στους Πέρσες και τους Βυζαντινούς, και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν τις συνέπειες που μπορεί να είχαν αυτοί οι πόλεμοι και για τους δύο λαούς.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος χάρτης που απεικονίζει τις κινήσεις των Αράβων και τις περιοχές που αυτοί κατέλαβαν στην Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη.



- Τα παιδιά καλούνται να επισημάνουν τα εδάφη που κατέλαβαν οι Άραβες.
- Η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά ότι οι μακροχρόνιοι πόλεμοι, ανάμεσα στους Πέρσες και τους Βυζαντινούς, εξάντλησαν και τα δυο κράτη. Το γεγονός αυτό εκμεταλλεύτηκαν οι Άραβες. Μέσα σε λίγα χρόνια επεκτάθηκαν από την άγονη Αραβία και κατέλαβαν πολλές περσικές και βυζαντινές περιοχές. Έκαναν πρωτεύουσα τους τη Δαμασκό της Συρίας κι έγιναν διαρκής κίνδυνος για το Βυζάντιο.

Οι Άραβες χρησιμοποιώντας το στόλο τους, κατέλαβαν την Κύπρο, τη Ρόδο και άλλα νησιά του Αιγαίου ανοίγοντας θαλάσσιο δρόμο για την Κωνσταντινούπολη.

Οι Άραβες με πολύ στρατό και στόλο προσπάθησαν να καταλάβουν τη βασιλεύουσα (Κωνσταντινούπολη), η οποία δύο φορές βρέθηκε ζωσμένη από στεριά και θάλασσα.

Ο αυτοκράτορας **Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος** και οι πολιορκημένοι Βυζαντινοί πέρασαν δύσκολες ώρες και αντιστάθηκαν γενναία.

Τη νίκη όμως τους έδωσε το «**υγρό πυρ**», το οποίο αποδείχθηκε ανίκητο όπλο στα χέρια τους.

Με το υγρό πυρ έκαψαν μεγάλο μέρος από το στόλο των Αράβων, τους ανάγκασαν να λύσουν την πολιορκία και να επιστρέψουν νικημένοι στα εδάφη τους.

Παρά την αποτυχία τους αυτή όμως, οι Άραβες δεν απογοητεύτηκαν.

Οι Άραβες στράφηκαν δυτικά, κατέλαβαν την Αίγυπτο, την Καρχηδόνα και, σχεδόν χωρίς αντίσταση, στις αρχές του 8ου αιώνα, πέρασαν στην Ισπανία.

Οι συνασπισμένοι Φράγκοι όμως, με αρχηγό τον **Κάρολο Μαρτέλο**, τους νίκησαν στο **Πουατιέ της Γαλλίας** και τους ανάγκασαν να επιστρέψουν στην Ισπανία (732 μ.Χ).

Αποτελούσε εφεύρεση του Σύρου μηχανικού Καλλίνικου και ήταν ένα εύφλεκτο μείγμα, που το εκσφενδόνιζαν με μακριούς σωλήνες ή το πετούσαν με βαλλίστρες στα πλοία των Αράβων και αυτά άρπαζαν αμέσως φωτιά, αφού εκείνη την εποχή τα πλοία ήταν ξύλινα.

Μετά τις ήττες αυτές, στην Κωνσταντινούπολη και στο Πουατιέ, οι δρόμοι των Αράβων προς την Ευρώπη έκλεισαν οριστικά.

Από την Ισπανία, αφού οργανώθηκαν καλύτερα, διάβηκαν τα Πυρηναία και προσπάθησαν να περάσουν στην Ευρώπη από το δρόμο της Δύσης.

- Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις προτάσεις που αναγράφονται στη δική τους καρτέλα και του παιδιού που κάθεται δίπλα τους, σε περίπτωση που χρειαστεί τη βοήθειά τους.
- Στους μαθητές υποβάλλονται οι ακόλουθες ερωτήσεις και ο κάθε μαθητής καλείται να σηκώσει την καρτέλα του ψηλά, όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας) είναι η απάντηση στην ερώτηση. Ακολούθως ανακοινώνει στους συμμαθητές του την απάντηση, η οποία είναι ήδη γραμμένη στην καρτέλα του. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:
 1. Θέλοντας οι Άραβες να ανοίξουν θαλάσσιο δρόμο, να έχουν δηλαδή πρόσβαση στη Μεσόγειο θάλασσα, με σκοπό να κατευθυνθούν στη Κωνσταντινούπολη, τι έκαναν;
 2. Όταν κατέλαβαν οι Άραβες την Κύπρο, τη Ρόδο και άλλα νησιά του Αιγαίου προς τα πού κατευθύνθηκαν και τι προσπάθησαν να κάνουν;
 3. Ποιος ήταν ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου εκείνη την εποχή;
 4. Πώς αντέδρασε ο αυτοκράτορας Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος και οι βυζαντινοί στην πολιορκία της Κωνσταντινούπολης;
 5. Ποιο μέσο χάρισε τη νίκη στους βυζαντινούς;
 6. Τι ήταν το υγρό πυρ;
 7. Ποια ήταν η εξέλιξη της πολιορκίας όταν χρησιμοποίησαν οι βυζαντινοί το υγρό πυρ;
 8. Μετά από αυτή την αποτυχία οι Άραβες τα έβαλαν κάτω και επέστρεψαν στην αραβική χερσόνησο;
 9. Αφού δεν απογοητεύτηκαν από την ήττα τους οι Άραβες, τι έκαναν;
 10. Ποια ήταν η επόμενη κίνηση των Αράβων όταν κατέλαβαν την Ισπανία;
 11. Μετά τις ήττες των Αράβων, τόσο στην Κωνσταντινούπολη όσο και στο Πουατιέ της Γαλλίας, πώς αντέδρασαν οι Άραβες;
- Υπενθύμιση των λέξεων και φράσεων που θα διευκολύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους:

- *Αυτή η πηγή.....*
- *Πιστεύω ότι.....*
- *Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....*
- *Προκύπτει το ερώτημα προς διερεύνηση*
- *Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν.....*

- Για να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο έκφρασης, ακολουθεί η πιο κάτω θεατρική δραστηριότητα:
- Όλα τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν δυνατά τις πιο πάνω φράσεις με διάφορους τρόπους: υποδυόμενοι τους ρεπόρτερ, τους αρχαιολόγους, τους επιστήμονες χαμηλόφωνα, χαμογελαστά, θυμωμένα, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π
- Στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάζονται οι πιο κάτω εικόνες όπου, φαινομενικά, απεικονίζουν τους Βυζαντινούς που εξακοντίζουν το υγρό πυρ και κάποια τεκμήρια-ευρήματα. Οι μαθητές καλούνται να κατατάξουν σε κατηγορίες «πρωτογενών», «δευτερογενών» πηγών και τεκμηρίων, τα πιο κάτω, και να δικαιολογήσουν την κατηγοριοποίησή τους.

Αρ.1



Με το υγρό πυρ νίκησαν οι βυζαντινοί τους Άραβες

(εικονογράφηση στο βιβλίο της Ιστορίας του μαθητή της Ε΄τάξης Δημοτικού Σχολείου)

Αρ.2



Μικρογραφία από βυζαντινό χειρόγραφο (Μαδρίτη Εθνική Βιβλιοθήκη)

Αρ.3



Ζωγραφιά που απεικονίζει την αντίσταση των βυζαντινών με το υγρό πυρ στις επιθέσεις των Αράβων.



Μακρύς σωλήνας που εξακόντιζε το υγρό πυρ
Φρούριο των Χανίων, 10ος και 12ος αι.



Χειροβομβίδες που γεμίζονταν με υγρό πυρ

Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αθήνα

Θεατρική Σύμβαση: Παγωμένη εικόνα. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ένα πρόσωπο από τις οπτικές πηγές αρ.1 ή 2 και να το υποδυθούν. Τα παιδιά παραμένουν ακίνητα. Όποιο παιδί ακουμπήσει η δασκάλα αυτό, σε ρόλο του προσώπου που υποδύεται, ανακοινώνει πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.

Παρουσιάζεται η πιο κάτω οπτική πηγή στους μαθητές:



*Άμαχοι βυζαντινοί πολίτες εγκαταλείπουν τα σπίτια τους για να σωθούν...
(Βενετία, Μαρκιανή βιβλιοθήκη.)*

- Θεατρική Σύμβαση: Διάδρομος του Αναστοχασμού. Τα παιδιά προβληματίζονται αν ήταν σωστή η απόφαση των Βυζαντινών να αντιμετωπίσουν τις επιθέσεις των Αράβων με πόλεμο. Καλούνται να αναλογιστούν τις συνέπειες αυτού του πολέμου και αν υπήρχαν εναλλακτικές λύσεις. Οι μαθητές που συμφωνούν με την πολεμική οδό που ακολούθησαν οι Βυζαντινοί στέκονται σε μια γραμμή αριστερά από τη δασκάλα. Οι μαθητές που επιλέγουν τη διπλωματική αντιμετώπιση των διακρατικών προβλημάτων στέκονται σε μια γραμμή δεξιά από τη δασκάλα. Οι δύο σειρές των μαθητών σχηματίζουν ένα διάδρομο. Καθώς η δασκάλα προχωρά μέσα στο διάδρομο οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν.
- Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα θέμα για αυτοσχεδιασμό και θεατρική αναπαράσταση. Τα παιδιά της κάθε ομάδας καλούνται να μελετήσουν, να προετοιμαστούν και να τις παρουσιάσουν, στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας. Τα θέματα είναι τα ακόλουθα:
 1. Η πρώτη συνάντηση του εφευρέτη Καλλίνικου με τους στρατηγούς του Βυζαντίου, όπου ανακοίνωσε και παρουσίασε την εφεύρεσή του.

2. Η πρώτη αντίδραση των Αράβων μόλις τους επιτέθηκαν οι Βυζαντινοί. Η σκηνή στην οποία οι Άραβες, που κατάφεραν να γλιτώσουν από το υγρό πυρ, ενημερώνουν τους συμπατριώτες τους στην Αραβία.
3. Σε ρόλο ιστορικού παρουσιάζουν την «άλλη πλευρά» των Αράβων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα πιο πάνω θέματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν θεματολογία για δραματοποίηση και όχι απλή θεατρική σκηνή. Όμως, επειδή οι μαθητές δεν είναι ακόμη εξοικειωμένοι με το *δραματικό κώδικα* ή αλλιώς τις βασικές δομές του Δράματος, αποφασίστηκε από την ερευνήτρια σε αυτό το στάδιο να μην αναλωθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος για αυτές (δραματοποιήσεις). Όπως, ήδη έχει αναφερθεί η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου είναι πολύ σημαντική και ο κύριος στόχος είναι η αξιοποίηση των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας και όχι το αντίστροφο. Προβλέπεται η εφαρμογή της δραματοποίησης, σε κατοπινό στάδιο, όπου οι μαθητές θα είναι ακόμη πιο έτοιμοι και ώριμοι θεατρικά. Με τη συμμετοχή τους σε διάφορες Θ.Σ., οι οποίες γίνονται σε κάθε μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές αποκτούν τις προσλαμβάνουσες εκείνες παραμέτρους και δημιουργούν τις κατάλληλες υποδοχές, μέσα από τις οποίες σταδιακά, στη συνέχεια, θα οδηγηθούν σε ολοκληρωμένες δραματοποιήσεις και ταυτόχρονα στη διαμόρφωση μιας καλλιεργημένης, πολιτισμικά, προσωπικότητας, κριτικά σκεπτόμενης.

Αποτίμηση της 25^{ης} -26^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Αξίζει να σημειωθεί ότι την 25^η διδακτική παρέμβαση παρακολούθησαν οι συναδέλφοι της σχολικής μονάδας οι οποίοι διδάσκουν Ιστορία στην Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη. Η 26^η διδακτική παρέμβαση βιντεογραφήθηκε και παρουσιάστηκε σε όλους τους συναδέλφους του σχολείου σε συνεδρία προσωπικού. Συνεπώς, η αποτίμηση των πιο πάνω παρεμβάσεων θα γίνει βάση των προσωπικών απόψεων της ερευνήτριας και των συναδέλφων οι οποίοι παρακολούθησαν τα μαθήματα αυτά. Έτσι, η αποτίμηση των πιο πάνω παρεμβάσεων είναι βαρύνουσας σημασίας, αφού εκπροσωπεί απόψεις, επί του θέματος, εμπειριών και μάχιμων εκπαιδευτικών.

Ενώ σε προηγούμενα μαθήματα οι μαθητές ανταποκρίνονταν με μεγάλη άνεση σε δραστηριότητες μελέτης της ιστορικής γραμμής και ιστορικού χάρτη, σε αυτό το μάθημα η ανταπόκριση των παιδιών δεν ήταν η αναμενόμενη. Αυτή η στάση των μαθητών θα μπορούσε να αποδοθεί, τόσο στην παρουσία άλλων δασκάλων, όσο και στο γεγονός ότι γινόταν βιντεοσκόπηση σε όλη τη διεξαγωγή του μαθήματος. Γράφεται, σχετικά με αυτό στο ημερολόγιο: «...Είναι πολύ σημαντικός ο έλεγχος τέτοιων εξωγενών παραγόντων που ευθύνονται για την αλλοίωση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, άρα και της παρούσας. Όμως επειδή η παρούσα έρευνα είναι έρευνα δράσης όπου δύο φορές την εβδομάδα, σε ετήσια βάση, γίνεται

λεπτομερής παρατήρηση και καταγραφή της ανταπόκρισης των μαθητών, στο μάθημα της Ιστορίας, η σημερινή αντίδρασή τους θεωρείται αμελητέα δεδομένου ότι στα προηγούμενα μαθήματα της Ιστορίας οι μαθητές ανταποκρίνονταν πολύ άνετα σε δραστηριότητες τέτοιου τύπου, δηλαδή: (1) μελέτη του ιστορικού χάρτη, (2) μελέτη της ιστορικής γραμμής και (3) εξαγωγή συμπερασμάτων και υποθέσεων...»

Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις: Οι συνάδελφοι έθεσαν τον προβληματισμό αν είναι απαραίτητη η σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις δεδομένου του γεγονότος ότι οι μαθητές ήταν μουνδιασμένοι και δεν ανταποκρίνονταν. Επίσης εισηγήθηκαν πως για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση των στόχων της Ιστορίας καλό θα ήταν να μην γίνεται η δραστηριότητα «σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις», εξοικονομώντας χρόνο για πιο δημιουργικές δραστηριότητες. Το σημαντικό με αυτή τη δραστηριότητα είναι να μην μεταβληθεί, σε καμία περίπτωση, σε εξέταση των προηγούμενων γνώσεων, δραστηριότητα που παρατηρείται σε πιο παραδοσιακές διδασκαλίες τις Ιστορίας. Καταγράφονται σχετικά στο Ημερολόγιο τα εξής επί του θέματος: «Προσωπικά θεωρώ απαραίτητη τη σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις για τους ακόλουθους λόγους: Για να προχωρήσει κάποιος σε δημιουργική εργασία θα πρέπει να προϋπάρξουν κάποια στάδια, όπως αυτά της αντίληψης και της κατανόησης. Η δραστηριότητα αυτή, στην έναρξη του μαθήματος, συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των διάφορων ιστορικών πληροφοριών, γίνονται οι συνδέσεις των διάφορων εννοιών, οι οποίες εκ των πραγμάτων διδάσκονται αποσπασματικά, και έτσι μέσω της σύνδεσης με προηγούμενες γνώσεις, αποκτούν μεγαλύτερο νόημα για τους μαθητές, ειδικά αυτής τις ηλικίας. Έχει ήδη αναφερθεί, σε προηγούμενο Ημερολόγιο, πόσο αφηρημένες είναι οι ιστορικές έννοιες, πόσο δύσκολο είναι για τους μαθητές του δημοτικού να τις κατανοήσουν και να τις αφομοιώσουν και πόσο σημαντικό είναι να πραγματοποιούνται διάφορες δραστηριότητες για την αποτελεσματικότερη κατανόησή τους από τα παιδιά. Συνεπώς θεωρώ, ότι μια σύντομη σύνδεση με τα προηγούμενα συμβάλει στην συσχέτιση διαφόρων ιστορικών πληροφοριών και εννοιών, στην λεπτομερέστερη ιστορική πλαισίωση του μαθήματος και, γενικότερα, απόκτηση πιο ολοκληρωμένης εικόνας για το μάθημα από τα παιδιά. Να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα έρευνα προσεγγίζονται διάφορες διδακτικές προτάσεις. Όταν το μάθημα έχει αυτή τη μορφή η εισήγηση είναι να γίνεται στην αρχή σύνδεση με τα προηγούμενα. Όταν όμως το μάθημα αρχίζει από τη μελέτη μιας πηγής ή περισσότερων και στοχεύει στη διατύπωση συμπερασμάτων, υποθέσεων και προτρέπει τους μαθητές στη μελέτη περισσότερων πηγών, τότε οι δραστηριότητες και η πορεία του μαθήματος είναι διαφοροποιημένη και εξυπακούεται ότι η σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις γίνεται από τους μαθητές χωρίς καν να τους ζητηθεί...» (Ημερολόγιο μαθήματος 25).

Θεατρική Δραστηριότητα - Παγωμένη Εικόνα: Αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία και συνέβαλε αποτελεσματικά στην εξαφάνιση κάθε αναστολής, που δημιούργησε στους μαθητές η παρουσία τόσων

δασκάλων στην τάξη τους, καθώς και το γεγονός τη βιντεοσκόπησης του μαθήματος.



Στιγμιότυπα από την θεατρική σύμβαση «Παγωμένη Εικόνα»

Μία συνάδελφος έθεσε τον προβληματισμό, αν είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση της Θ.Σ. «Παγωμένη Εικόνα», όπου τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν ένα πρόσωπο από τις οπτικές πηγές αρ.1 ή 2 και να υποδυθούν. Πρότεινε ως πιο δημιουργικό να ακολουθούσε η δραματοποίηση με υπόδυση ρόλων. Αξίζει να αναφερθεί ότι η Θ.Σ. «Δραματοποίηση» προγραμματίστηκε και πραγματοποιήθηκε στην επόμενη διδακτική παρέμβαση, για λόγους που αναφέρονται και καταγράφονται στο Ημερολόγιο: «...Πιστεύω ότι για να μπορέσουν τα παιδιά, αποτελεσματικά, και εξυπηρετώντας τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, να ανταμώσουν με το θέατρο το οποίο ορίζεται από το «πράττω» και το «φτιάχνω», πρέπει πρώτα να έρθουν σε επαφή με:

- 1) παιχνίδια του τύπου: «ας κάνουμε σαν να...» παιχνίδια του φαντασιακού όπως τη θεατρική δραστηριότητα «Παγωμένη Εικόνα» όπου η δύναμη και η ρευστότητά του κυλούν στις λέξεις, στα χρώματα, στις μορφές, στους ήχους·
- 2) δραστηριότητες δραματοποίησης, οι οποίες, καθώς είναι πιο σχολαστικές, γυρεύουν να κοινωνικοποιήσουν το φαντασιακό, να δανείσουν μορφές και δομές μέσα από τις οποίες θα καταστεί επικοινωνιακό. Η διπλή αυτή διάρθρωση είναι σημαντική. Σύμφωνα με την Beauchamp (1998 :43-44), «παραμένοντας στα παιχνίδια του τύπου 'ας κάνουμε σαν να...', το φαντασιακό θα εξαντληθεί, θα περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό του. Οι δραστηριότητες δραματοποίησης θα πρέπει, ωστόσο, να προετοιμάζονται και να γεννιούνται από τέτοιου τύπου παιχνίδια, ειδικά το φαντασιακό, εμπλεκόμενο σε μια υπερβολικά απότομη διαδικασία για παραγωγή-

επικοινωνία, κινδυνεύει να μπλοκαριστεί στο χαμηλότερο της δυναμικής του, δηλαδή, να παραμείνει σε ένα επίπεδο στερεοτύπων».

Θεατρική δραστηριότητα - Ανίχνευση της σκέψης: Αυτή η δραστηριότητα, συνήθως, ακολουθεί τη Θ.Σ. «Παγωμένη Εικόνα». Σε αυτή τη δραστηριότητα όποιο παιδί ακουμπήσει με το χέρι της η δασκάλα, καλείται να εκφράσει τις σκέψεις, τα αισθήματα και τις απόψεις του ρόλου που υποδύεται την καθορισμένη στιγμή που ακινητοποιείται στην «Παγωμένη Εικόνα». Έτσι, λοιπόν, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις, τόσο των Βυζαντινών όσο και των Αράβων στρατιωτών, αφού κάποια παιδιά επέλεξαν τους Βυζαντινούς και κάποιοι τους Άραβες. Μια συνάδελφος ανέφερε ότι εφαρμόζει, μερικώς, τη Θ.Σ. «Παγωμένη Εικόνα» στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, ζητά από τα παιδιά να διαλέξουν ένα ρόλο, να τον υποδυθούν με παντομίμα και να αναφέρουν το λόγο που επέλεξαν αυτό το ρόλο. Όμως, δεν «ανιχνεύει» στη συνέχεια την σκέψη των υποδυόμενων προσώπων. Η συνάδελφος επισήμανε ότι, έστω και με αυτό τον τρόπο προσέγγισης αυτής της θεατρικής δραστηριότητας που η ίδια εφαρμόζει μέχρι τώρα, τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι συνάδελφοι κοινοποιούν και μοιράζονται με τους υπόλοιπους τις εμπειρίες και τα συμπεράσματά τους, γιατί εξάγονται διαπιστώσεις που συμβάλουν στην ενίσχυση της πορείας και της εξέλιξης της παρούσας έρευνας. Καταγράφεται σχετικά στο ημερολόγιο: «...Ομόφωνα, οι συνάδελφοι, διαπίστωσαν ότι ο συνδυασμός των θεατρικών συμβάσεων 'Παγωμένη Εικόνα' και 'Ανίχνευση της σκέψης' καλλιεργεί την «ενσυναίσθηση». Επισήμαναν, επίσης, ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα που χαρακτηρίζει το δημοκρατικό πολίτη, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης...» (Ημερολόγιο μαθήματος 25).

Θεατρική Σύμβαση-Διάδρομος του Αναστοχασμού: Σε αυτή τη δραστηριότητα δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη, να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο της Ιστορίας και να επιχειρηματολογήσουν. Επειδή, κλήθηκαν όλοι οι μαθητές να λάβουν μέρος και να εκφράσουν τους στοχασμούς τους επί του θέματος και δεδομένου του γεγονότος ότι αυτού του τύπου δραστηριότητες δεν γίνονται μεμονωμένα σε ένα μάθημα, αλλά σε συχνή βάση περνιέται έμμεσα και έμπρακτα το μήνυμα στα παιδιά, ότι όλοι έχουν δικαίωμα να έχουν προσωπική άποψη. Επιπρόσθετα, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξασκηθούν σε διάφορους τρόπους διατύπωσης της άποψής τους.

Δύο συνάδελφοι ανέφεραν ότι στην τάξη τους εφαρμόζουν τη δραστηριότητα "Debate", επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα αυτής της δραστηριότητας. Συγκρίνοντας τις δύο μεθόδους, "Debate" και «Διάδρομος του Αναστοχασμού», οι συνάδελφοι διαπίστωσαν, ομόφωνα, ότι, από γνωσιολογικής άποψης, οι δύο μέθοδοι είναι ισοδύναμες, εξυπηρετούν δηλαδή τους ίδιους γνωσιολογικούς

στόχους και καλλιεργούν τις ίδιες δεξιότητες. Η δραστηριότητα «Διάδρομος του Αναστοχασμού» έχει το πλεονέκτημα ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν και το σώμα τους, στην τοποθέτηση της άποψής τους. Επιπλέον, αυτή η Θεατρική Σύμβαση συμβάλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (υπερκινητικότητα, ελλειμματική προσοχή και δυσλεξία) που αντιμετωπίζουν κάποια από τα παιδιά τα οποία έχουν λάβει μέρος στην παρούσα έρευνα δράσης. Μεταφέρεται αυτούσιο ένα τμήμα του ημερολογίου όπως καταγράφηκε: «... *Επειδή οι συνάδελφοι, που παρακολούθησαν το μάθημα, είναι δάσκαλοι που εργάζονται τα τελευταία χρόνια σε αυτό το σχολείο και έτυχε να κάνουν σε προηγούμενες σχολικές χρονιές μάθημα στους μαθητές μου, όταν είδαν με πόση άνεση ανταποκρίθηκαν τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα εντυπωσιάστηκαν. Χαρακτηριστικά η Διευθύντρια είπε κλείνοντας τη συζήτηση: 'Τους μαθητές της Ε' Ι λίγο ή πολύ όλοι τους ξέρουμε. Αρκετοί από εσάς τους έκαναν μάθημα σε προηγούμενες τάξεις. Έτυχε να τους κάνω και εγώ μάθημα και γνωρίζω τις περιορισμένες δυνατότητες και το χαμηλό επίπεδο επίδοσής τους. Όταν την περασμένη σχολική χρονιά τους έκανα μάθημα, αρκετές φορές δεν μπορούσαν να αρθρώσουν λέξη, πόσο μάλλον να διατυπώσουν άποψη, επιχειρηματολογώντας και χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο με ιστορικές έννοιες. Σίγουρα η δασκάλα τους δεν χρησιμοποιεί μαγικά φίλτρα. Αν κατάλαβα σωστά, η σημερινή επίδοση και τα επίπεδα δεξιοτήτων αυτών των παιδιών, που πραγματικά με έχουν εκπλήξει ευχάριστα, θεωρώ ότι οφείλονται σε αυτές τις θεατρικές δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη και στη γενικότερη προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας. Δεν σας κρύβω ότι και εγώ σήμερα αποκόμισα πολλά από αυτό το μάθημα'...*»

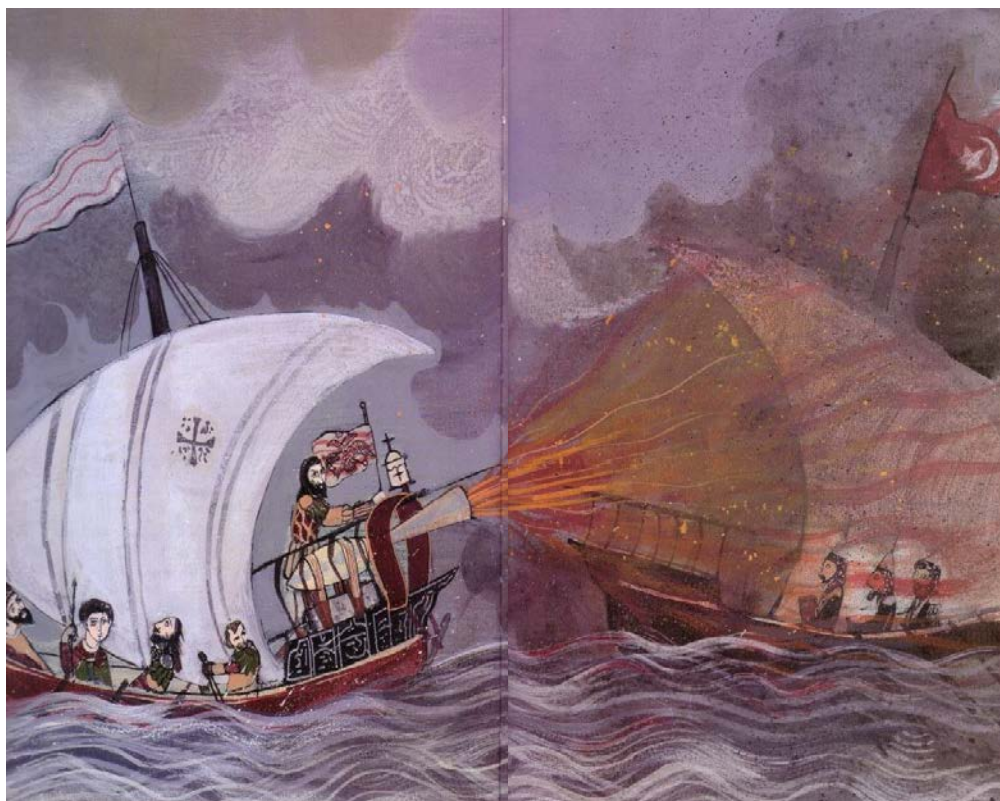
Θεατρική δραστηριότητα – Διάφοροι τρόποι έκφρασης και ανάγνωσης: Αυτή η δραστηριότητα στόχευε στην εξοικείωση των μαθητών με λέξεις και φράσεις, έτσι ώστε, να διευκολυνθούν στη διατύπωση των απόψεών τους και, ταυτόχρονα, στην καθοδήγηση της σκέψης τους σε κριτική τοποθέτηση. Συγκεκριμένα, σε αυτή τη διδακτική παρέμβαση τα παιδιά υποδύθηκαν τους επιστήμονες, τους εκπαιδευτικούς και τους δικτάτορες και έλεγαν με το ανάλογο ύφος τις πιο κάτω φράσεις:

- Αυτή η πηγή.....
- Πιστεύω ότι....
- Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....
- Προκύπτει το ερώτημα προς διερεύνηση
- Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν.....

Να σημειωθεί ότι η πιο πάνω δραστηριότητα γινόταν σε συστηματική βάση για μονιμότερα αποτελέσματα. Η διαφοροποίησή της, για να παραμείνει

ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, περιστρεφόταν στο είδος της έκφρασης που καλούνταν οι μαθητές να πραγματοποιήσουν κάθε φορά. Καταγράφεται στο ημερολόγιο σχετικά: «...Όλοι οι συνάδελφοι σχολίασαν θετικά αυτή τη δραστηριότητα, η οποία έφερε άμεσα αποτελέσματα, αφού στην πορεία του μαθήματος όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν λειτουργικά στο λόγο τους τις πιο πάνω φράσεις. Μία συνάδελφος ανέφερε ότι από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει αναρτήσει παρόμοιες φράσεις στο σέλοτεξ της τάξης και παροτρύνει συχνά τους μαθητές να τις χρησιμοποιούν, όμως δεν διαπίστωσε τόσο άμεσα αποτελέσματα στους μαθητές της, συγκρίνοντάς τα με το σημερινό μάθημα. Μία άλλη συνάδελφος ανέφερε ότι εφαρμόζει παρόμοια δραστηριότητα στην τάξη με πολύ καλά αποτελέσματα. Διευκρίνισε ότι οι μαθητές της, συνήθως, υποδύονται χαρούμενους, λυπημένους και θυμωμένους ενήλικες. Επισήμανε τη θετική συνέπεια του να υποδυθεί κάποιος το δικτάτορα, όπου αυτή η δραστηριότητα εξασφαλίζει την εξοικείωση των μαθητών με τις πιο πάνω φράσεις, αλλά και την συνειδητοποίηση, από μέρους των μαθητών, της έννοιας του όρου «δικτάτορας», η οποία, είναι πολύ αφηρημένη και δυσνόητη. Πρόσθεσε ακόμη, ότι, όταν οι μαθητές κληθούν να υποδυθούν μια αρνητική συμπεριφορά, τότε έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν με βιωματικό τρόπο, τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς και την αποφεύγουν...» (Ημερολόγιο μαθήματος 25).

Μελέτη διαφόρων πηγών, διάκρισή τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς και προβληματισμός για την αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους: Η διάκριση των πηγών σε πρωτογενείς και δευτερογενείς δεν αναφέρεται στο Α.Π. ως δεξιότητα που θα πρέπει να κατακτηθεί σε αυτή την ηλικία των μαθητών. Όμως, επειδή η εκπαιδευτικός, όποτε έκανε αναφορά σε ιστορικές πηγές, φρόντιζε συστηματικά να τις διακρίνει, σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις, οι μαθητές μύηθηκαν σε αυτή τη διαδικασία. Έτσι όταν δόθηκε στα παιδιά μια ποικιλία πηγών και μουσειακών εκθεμάτων, αυτά ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Μεταφέρεται αυτούσιο ένα τμήμα του ημερολογίου όπως καταγράφηκε: «...Όλοι οι συνάδελφοι σχολίασαν θετικά αυτή τη δραστηριότητα. Ανάφεραν ότι ποτέ τους δεν καταπατήστηκαν με το θέμα της αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας μιας πηγής, στο μάθημα της Ιστορίας. Εντυπωσιάστηκαν με την άνεση που χαρακτήριζε τους μαθητές, όταν επιχειρηματολογούσαν για την αξιοπιστία των πηγών που είχαν μπροστά τους και την κατάταξή τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, διευκρινίζοντας ότι η αντικειμενικότητα μιας πηγής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ. με τις προθέσεις του συγγραφέα-καλλιτέχνη. Διαπίστωσαν ότι με αυτή τη δραστηριότητα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της επιχειρηματολογίας, καθώς και την κριτική τους σκέψη...»



Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκε η πιο πάνω σύγχρονη ζωγραφιά, που αναπαριστούσε τις επιθέσεις των βυζαντινών με το «υγρό πυρ» στον αραβικό στόλο, από μια παιδική ιστορική εγκυκλοπαίδεια όπου, στο καράβι των βυζαντινών είναι ζωγραφισμένη η σημαία του βυζαντίου και στο καράβι των Αράβων είναι η σημαία της Τουρκίας. Οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, διατύπωσαν την ακόλουθη άποψη, χρησιμοποιώντας και μία από τις φράσεις που έλεγαν σε προηγούμενη θεατρική δραστηριότητα με διάφορους τρόπους έκφρασης:

«Εκείνα τα χρόνια πιστεύουμε ότι δεν υπήρχε η τούρκικη σημαία. Ίσως να υπήρχε η βυζαντινή αλλά όχι η τουρκική με αυτή τη μορφή. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν για αυτό πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και να μελετάμε διάφορες πηγές πριν καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.»

Καταγράφεται σχετικά στο ημερολόγιο: «...Η συζήτηση γύρω από το θέμα της τουρκικής σημαίας οδήγησε στον προβληματισμό για την ιστορία, τόσο της ελληνικής όσο και της κυπριακής σημαίας. Το εντυπωσιακό είναι ότι κάποιιοι από τους μαθητές μου γνώριζαν αρκετά για την ιστορία και τα σύμβολα της ελληνικής σημαίας και κανένας δε γνώριζε για την ιστορία της κυπριακής σημαίας. Έτσι, τους προέτρεψα να μελετήσουν, το Σαββατοκύριακο, και να παρουσιάσουν τη μελέτη τους στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας. Οι συνάδελφοι εντυπωσιάστηκαν από το γεγονός ότι οι μαθητές μου δέχτηκαν πολύ θετικά την διεκπεραίωση αυτής της μελέτης. Σχολίασαν ότι αν ζητούσαν από τους δικούς τους μαθητές κάτι παρόμοιο

θα ακολουθούσαν πολλές αντιδράσεις και διαμαρτυρίες. Μία συνάδελφος έθεσε τον προβληματισμό ότι ήταν εκτός θέματος η συζήτηση για την ελληνική και την κυπριακή σημαία και δεν είχε καμία σχέση με τους Βυζαντινούς και τους Άραβες, που ήταν το θέμα του σημερινού μας μαθήματος. Οι υπόλοιποι συνάδελφοι διαφώνησαν μαζί της επιχειρηματολογώντας ότι τα μαθήματα της Ιστορίας θα πρέπει σε κάποιες φάσεις της διδασκαλίας να προσαρμόζονται στο περιβάλλον και την ταυτότητα των μαθητών.» (Ημερολόγιο μαθήματος 25). Η μελέτη των σημαιών του κυπριακού κράτους σχετίζονται άμεσα με το περιβάλλον και την ταυτότητα των μαθητών, θέμα το οποίο αντιπροσωπεύει έναν από τους γενικότερους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γενικότεροι στόχοι του μαθήματος δεν καλύπτονται σε συγκεκριμένα μαθήματα και ενότητες του διδακτικού εγχειριδίου, αλλά μέσα από συστηματικές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Εξάλλου, το γεγονός ότι μία πηγή προκάλεσε το ενδιαφέρον για περεταίρω διερεύνηση ενός θέματος που αφορά την ιστορία του τόπου των μαθητών θεωρείται θετική παρενέργεια της διδακτικής προσέγγισης και όχι μία τρίλεπτη εκτός θέματος συζήτηση.

Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν χαμογελαστοί, έδειχναν ενθουσιασμένοι με ότι έκαναν (εκτός από την πρώτη δραστηριότητα που ήταν μουνδιασμένοι). Οι συνάδελφοι που παρακολούθησαν το μάθημα επισήμαναν τη διάχυτη θετική στάση των μαθητών, απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και με αφορμή αυτό το γεγονός σύγκριναν τη στάση των μαθητών τους με αυτή των μαθητών που λαμβάνουν μέρος στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα. Πέντε συνάδελφοι ανέφεραν ότι οι μαθητές τους έχουν αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας αποδίδοντάς το στο γεγονός ότι το μάθημα δε γίνεται βιωματικό όπως το σημερινό. Δύο συνάδελφοι ανέφεραν ότι οι μαθητές τους έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας αποδίδοντάς το στο γεγονός ότι έχουν και οι ίδιες θετική στάση απέναντι στο μάθημα και αυτό μεταδίδεται και στους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο αυτές δασκάλες είναι απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελληνικών Πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα η μία είναι απόφοιτη του ΠΤΔΕ Κρήτης και η άλλη του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, όπου, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παρακολούθησαν το υποχρεωτικό μάθημα «Διδακτική και Μεθοδολογία των Κοινωνικών Σπουδών». Οι υπόλοιποι συνάδελφοι οι οποίοι είχαν παρευρεθεί στο σημερινό μάθημα είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, η οποία λειτουργούσε μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 1992-1993, και ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ μάθημα που να αφορά στη διδακτική της Ιστορίας. Τέλος, τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσής τους, τόσο για τη διδακτική της Ιστορίας, όσο και για τις διάφορες θεατρικές δραστηριότητες, καθώς και τον τρόπο εφαρμογής και ένταξής τους στο μάθημα της Ιστορίας. Μία συνάδελφος επισήμανε την έλλειψη χρόνου που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα της και συνεπώς δε θα μπορούσε να αφιερώσει

χρόνο στην προετοιμασία τέτοιων μαθημάτων. Εισηγήθηκε λοιπόν, την ταχύρρυθμη επιμόρφωσή της στη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και τη δημιουργία από εκπαιδευτικούς που έχουν εξειδικευτεί στο θέμα, ενός εγχειριδίου το οποίο θα περιλαμβάνει όλα τα σχέδια μαθήματος, όλων των τάξεων και προτεινόμενες θεατρικές δραστηριότητες με εύστοχες οδηγίες εφαρμογής. Αυτή την εισήγηση ασπάστηκαν και οι υπόλοιποι συνάδελφοι.

Είναι πιθανόν να θεωρηθεί ότι η παρούσα διδακτική προσέγγιση παραγκωνίζει την καλλιέργεια της δεξιότητας να διαβάζουν οι μαθητές από μόνοι τους ένα ιστορικό κείμενο και να το κατανοούν, αφού δεν αφιερώνεται σε κάθε μάθημα χρόνος για να μελετήσει ο κάθε μαθητής από μόνος του και όχι σε συνεργασία με τους συμμαθητές του ένα πληροφοριακό κείμενο, ιστορικού περιεχομένου. Θα μπορούσε, μάλιστα, να καταλογιστεί αυτό το γεγονός ως μειονέκτημα του ερευνητικού εγχειρήματος. Εφόσον όμως, σε συχνή βάση οι μαθητές προχωρούν είτε από προσωπικό ενδιαφέρον είτε από προτροπή της ερευνήτριας σε περεταίρω μελέτη δε θα μπορούσε να κατηγορηθεί η προσέγγιση ότι παραγκωνίζει την καλλιέργεια της δεξιότητας να διαβάζουν και να κατανοούν οι μαθητές ένα ιστορικό κείμενο από μόνοι τους. Εξάλλου, στο τέλος της κάθε ενότητας (όχι μαθήματος) δίνεται στους μαθητές μία λίστα ερωτήσεων, που για να απαντηθούν, τα παιδιά πρέπει να μελετήσουν τα κείμενα του βιβλίου τους. Μέχρι αυτού του σταδίου της έρευνας οι μαθητές ανταποκρίνονται με επιτυχία σε αυτή τη δραστηριότητα. Θα πρέπει, βέβαια, να αναφερθεί ότι για να απαντηθούν οι δοσμένες ερωτήσεις δίνεται χρόνος στα παιδιά 80 λεπτά (2 διδακτικές ώρες) αντί 40 λεπτά. Αυτό όμως αποδίδεται, στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αφού οι περισσότεροι από τους μισούς παρουσιάζουν δυσλεκτικά χαρακτηριστικά. Τέλος, στις διδακτικές παρεμβάσεις, που έτυχε μέχρι αυτού του σταδίου να αρχίσει το μάθημα με διερεύνηση και σύγκριση ιστορικών πηγών, τα παιδιά, από μόνα τους, προβαίνουν σε μελέτη τόσο του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας όσο και άλλων πηγών πληροφόρησης, για να μπορέσουν να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους.

Ενώ είχε προγραμματιστεί να δοθεί χρόνος και για την προετοιμασία της δραματοποίησης των τριών δοσμένων θεμάτων από την ερευνήτρια, ο χρόνος δεν ήταν αρκετός. Έτσι, η πιο πάνω δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε την ώρα της εμπέδωσης. Έρχεται, λοιπόν, στο προσκήνιο ο παράγοντας *διδακτικός χρόνος* και ο προβληματισμός *πώς γίνεται η αποτελεσματική διαχείρισή του;* Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η εκπαιδευτικός προβληματιζόταν και πειραματιζόταν για το πιο πάνω ζήτημα. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε αυτό το στάδιο της έρευνας, αποφασίστηκε όπως στην εφαρμογή συγκεκριμένων Θ.Σ., όπως είναι η «Δραματοποίηση», ο «Μανδύας του Ειδικού» κ.λ.π. όπου προϋποθέτουν περισσότερη μελέτη και διερεύνηση πλαισίων, να δίνεται αρκετός χρόνος προετοιμασίας στους μαθητές. Εξάλλου, σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές έχουν αποκτήσει εμπειρία και σε αυτό το είδος των Θ.Σ. ενώ, παράλληλα, έχουν

αποκτήσει δεξιότητες μελέτης ιστορικών κειμένων και με άξονες τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα όταν δοθούν 2-3 μέρες προετοιμασίας των ρόλων, του σεναρίου και της παρουσίασης της εκάστοτε Θ.Σ.. Συνεπώς, οι μαθητές με κίνητρο τη παρουσίαση του θέματος που τους έχει ζητηθεί από το προηγούμενο μάθημα, συνεργάζονται μεταξύ τους ακόμη και την ώρα του διαλείμματος, μελετούν στο σπίτι, αξιοποιούν μεταγνωστικά τις αποκτηθείσες γνώσεις, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, την κριτική και ιστορική τους σκέψη και όλα αυτά γίνονται, στο μέτρο που ο κάθε μαθητής δύναται ξεχωριστά και στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας γίνεται το συναπάντημα των προτάσεων των μαθητών και παρουσιάζεται το τελικό αποτέλεσμα. Βέβαια, αυτό το γεγονός ακούγεται αφύσικο για τα δεδομένα του δημοτικού σχολείου. Καταγράφεται σχετικά στο ημερολόγιο: «...Στους μαθητές είχε δοθεί το θέμα των θεατρικών αναπαραστάσεων στο τέλος του προηγούμενου μαθήματος. Οι συνάδελφοι που ήταν παρόντες ρώτησαν τα παιδιά σε ποιο χρόνο θα προετοίμαζαν αυτές τις θεατρικές αναπαραστάσεις. Τα παιδιά με απόλυτη φυσικότητα απαντούσαν ότι έχουν επαρκή χρόνο μπροστά τους μέχρι την ερχόμενη Δευτέρα, αφού θα αξιοποιούσαν το διάλειμμα γράφοντας το σενάριο της θεατρικής σκηνής και το Σαββατοκύριακο θα φρόντιζαν να εξασκηθούν στο ρόλο τους ή ακόμη και να προσθέσουν στοιχεία στο σενάριο σε περίπτωση που μελετούσαν και έβρισκαν κάτι να προσθέσουν. Μία συνάδελφος τους ρώτησε αν τους ενοχλεί που θα «χάσουν» το διάλειμμά τους γράφοντας σενάρια. Όλα τα παιδιά, εκτός από τον Κωνσταντίνο, δήλωσαν πώς δεν είναι χάσιμο διαλείμματος, αλλά διασκέδαση. Ο Κωνσταντίνος εξήγησε στις συναδέλφους ότι αν ήταν ημέρα Τρίτη, όπου κάθε Τρίτη οι Ε' τάξεις δικαιούνται να παίζουν μπάλα στο γήπεδο του σχολείου, θα τον ενοχλούσε. Αλλά υπό τις περιστάσεις, αφού δεν ήταν ημέρα Τρίτη, δεν τον ένοιαζε.

Να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια του Α' τριμήνου δεν θα τολμούσα ποτέ να αναθέσω κάτι τέτοιο στα παιδιά και να περιμένω αξιόλογα αποτελέσματα. Όμως τα παιδιά μετά από τόσα μαθήματα Ιστορίας στα οποία έχουν εφαρμοστεί συστηματικά θεατρικές δραστηριότητες, έχουν γνωρίσει αρκετά στοιχεία που συνθέτουν μια δραματοποιημένη σκηνή και αυτό συμβάλει, καθοριστικά, στο ενδεχόμενο να προχωρήσουν από μόνοι τους στη θεατρική αναπαράσταση, χωρίς ιδιαίτερες παρεμβάσεις της εμψυχώτριας. Συγκεκριμένα, στις σημερινές παρουσιάσεις η δικιά μου παρέμβαση ήταν ελάχιστη, κατά τη διάρκεια της μίας και μοναδικής πρόβας που έκαναν οι μαθητές...» (Ημερολόγιο μαθήματος 25).

Έτσι στο επόμενο μάθημα (26^η διδακτική παρέμβαση) αναμενόταν από τους μαθητές να παρουσιάσουν τι αποκόμισαν από τη μελέτη της ιστορίας της κυπριακής σημαίας και τις τρεις θεατρικές σκηνές.

Μεταφέρεται αυτούσιο ένα τμήμα του ημερολογίου όπως καταγράφηκε: «...Σήμερα το πρωί οι μαθητές ανυπομονούσαν για το μάθημα της Ιστορίας. Όλη την ώρα ρωτούσαν πότε θα κάνουμε Ιστορία. Ήθελαν να ανακοινώσουν στους υπόλοιπους τι πληροφορίες είχαν βρει για την ιστορία της κυπριακής σημαίας. Έτσι,

το μάθημα της Ιστορίας σήμερα άρχισε με τις παρουσιάσεις των παιδιών για την κυπριακή σημαία. Τους έκανε εντύπωση που όλοι οι μαθητές έλεγαν περίπου τα ίδια πράγματα, κι ας μην είχαν μελετήσει μαζί. Όταν ανάφεραν τις πηγές τους διαπίστωσαν ότι ήταν κοινές και τότε συνειδητοποίησαν την αιτία αυτής της ομοιότητας. Στο τέλος των παρουσιάσεων, οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι δεν περίμεναν ότι ο σχεδιαστής της κυπριακής σημαίας ήταν τουρκοκύπριος. Κάποια παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι ο τότε Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας Αρχιεπίσκοπος Μακάριος Γ' επέλεξε το σχέδιο του τουρκοκύπριου σχεδιαστή για να δείξει καλή διάθεση προς τους τουρκοκύπριους, ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές υποστήριζαν ότι ο Πρόεδρος Μακάριος είχε επιλέξει τη συγκεκριμένη σημαία γιατί ήταν όντως η καλύτερη και ότι εκείνα τα χρόνια (1960) οι ελληνοκύπριοι και οι τουρκοκύπριοι δεν είχαν προστριβές μεταξύ τους, αλλά συνεργάζονταν και ήταν ένας ενωμένος λαός...» (Ημερολόγιο μαθήματος 26). Προκύπτει λοιπόν, ότι μέσα από την πιο πάνω δραστηριότητα δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να εργαστούν με τους δικούς τους ρυθμούς και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και την ιστορική τους συνείδηση. Επιπρόσθετα, «εκτέθηκαν» σε διαδικασίες όπου καλλιέργησαν την αναλυτική και συνθετική τους ικανότητα και ανέπτυξαν αξιολογικές κρίσεις. Ανέδειξαν πτυχές της Ιστορίας που δεν αναπτύσσονται επαρκώς στο σχολικό εγχειρίδιο. Τέλος, ανάπτυξαν την αντίληψη της έννοιας του χρόνου και την ένταξη των γεγονότων σε ιστορικές περιόδους και ενσωμάτωσαν, επιτυχώς, γενικές ιστορικές έννοιες του χώρου του χρόνου και της εξέλιξης.

Η μελέτη της ιστορίας της σημαίας της Κυπριακής Δημοκρατίας πραγματοποιήθηκε σε μη σχολικό χρόνο παράλληλα με την προετοιμασία της δραματοποίησης και όχι με αυτοσκοπό την ίδια τη δραματοποίηση αφού, οι δύο διερευνήσεις είχαν τελείως διαφορετικό περιεχόμενο και επιπλέον, εντάσσονται σε διαφορετική ιστορική περίοδο. Η ανταπόκριση που έδειξαν οι μαθητές για την πιο πάνω δραστηριότητα αποδεικνύει ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες διερεύνησης, ενώ, παράλληλα, τους έχει δημιουργηθεί ενδιαφέρον αναζήτησης και μελέτης της ίδιας τους της Ιστορίας. Συνεπώς, η ανησυχία του γονιού ο οποίος είχε εκφράσει το φόβο του ότι την επόμενη σχολική χρονιά οι μαθητές θα μισήσουν το μάθημα της Ιστορίας στην περίπτωση όπου δεν θα διδάσκονται το μάθημα εφαρμόζοντας Θεατρικές Συμβάσεις, εκμηδενίζεται. Δεδομένου ότι οι μαθητές, σε αυτή τη διδακτική παρέμβαση, είχαν την ευκαιρία να προφασιστούν την προετοιμασία της δραματοποίησης που τους είχε ανατεθεί στο προηγούμενο μάθημα, φρόντισαν με ιδιαίτερο ζήλο να μελετήσουν δύο, εντελώς διαφορετικά θέματα και να ανταποκριθούν, σε ικανοποιητικό βαθμό στη μελέτη της ιστορίας της κυπριακής σημαίας και στη σεναριογράφηση και παρουσίαση του θέματος που τους είχε δοθεί στο προηγούμενο μάθημα.

Ενδεικτικά, παρατίθενται παρακάτω οι παρουσιάσεις των τριών ομάδων:

Ομάδα Α΄

Θέμα θεατρικής αναπαράστασης: Η πρώτη αντίδραση των Αράβων μόλις τους επιτέθηκαν οι Βυζαντινοί. Η σκηνή στην οποία οι Άραβες που κατάφεραν να γλιτώσουν από το υγρό πυρ ενημερώνουν τους συμπατριώτες τους στην Αραβία.

(Τα παιδιά αυτής της ομάδας ετοίμασαν το σκηνικό τους –εικόνες- στο διαδραστικό πίνακα για να μπορούν οι θεατές να αντιλαμβάνονται το χώρο όπου διαδραματίζονται οι σκηνές. Στην έναρξη υπήρχε στο διαδραστικό πίνακα η εξωτερική όψη ενός αραβικού παλατιού και το κορίτσι που υποδύεται τον άραβα βασιλιά πηγαινοερχόταν ανήσυχη και προβληματισμένη.)

Άραβας Βασιλιάς: (Προς τους ακόλουθούς – υπηρέτες του:) Έχετε κανένα νέο;

Ακόλουθος: Μην ανησυχείτε βασιλιά μου. Μόλις έλθουν θα σας ειδοποιήσουμε.

Άραβας Βασιλιάς: Δεν μπορώ, ανησυχώ.

Ακόλουθος: Ηρεμήστε! Θέλετε κάτι να σας φέρω;

Άραβας Βασιλιάς: Παίξε μου λίγη μουσική να χαλαρώσω.



(Καθώς ο υπηρέτης παίζει το αυτοσχέδιο μουσικό αραβικό όργανο εμφανίζονται δύο Αφηγητές στη σκηνή.)



Αφηγητής Α': Ο Βασιλιάς των Αράβων αγωνιά και ρωτά τους υπηκόους του τι να έγινε με την επίθεση των Αράβων προς το Βυζάντιο.

Αφηγητής Β': Ας ρίξουμε μια ματιά τι γίνεται στον πόλεμο.

(Αλλάζει το φόντο στο διαδραστικό πίνακα και δύο παιδιά αναπαριστούν τις μάχες με αυτοσχέδια χάρτινη αναπαράσταση μακριού σωλήνα που εξακόντιζε το υγρό πυρ.)



(Το κορίτσι που υποδέεται τον Άραβα στρατιώτη βουτά στη θάλασσα και αφού γλιτώσει από τη φωτιά που προκάλεσε το υγρό πυρ, επιστρέφει στη Δαμασκό να πει τα κακά μαντάτα στον βασιλιά του.)

Αφηγητής: Ας δούμε λίγο τι συμβαίνει στο παλάτι. (Αλλάζει και πάλι το φόντο στο διαδραστικό πίνακα το οποίο αναπαριστά εσωτερικό χώρο αραβικού παλατιού. Μπαίνει τρέχοντας ο Άραβας στρατιώτης, που στην προηγούμενη σκηνή είχε γλιτώσει από τη μάχη και αγκαλιάζει το βασιλιά του. Στην αγκαλιά αυτή περιέχονται έντονα συναισθήματα αγάπης προς το βασιλιά, απογοήτευσης, ανησυχίας και φόβου.)



Πολεμιστής Άραβας: Βασιλιά μου, τα νέα που έχω να σας πω είναι κακά. Μας νίκησαν με ένα μυστικό όπλο που ρίχνει κάτι που μοιάζει σαν φωτιά και δε σβήνεται στο νερό.

Βασιλιάς Άραβας: Δηλαδή; Πώς γίνεται αυτό;

Πολεμιστής Άραβας: Δεν ξέρω ακριβώς. Το όπλο αυτό μας έριχνε φωτιά, που, όμως, όταν έπεφτε στο νερό δεν έσβηνε.

Βασιλιάς Άραβας: Μα πώς συμβαίνει αυτό; Αφού όταν ρίξουμε φωτιά στο νερό αυτή σβήνεται, χάνεται! Πώς είναι δυνατόν; (Ο Βασιλιάς σκεπτικός διατάζει τον υπηρέτη του.) Πήγαινε στο βιβλιοθηκάριο και φέρε όλα τα σχετικά βιβλία που έχει. Πρέπει να μάθω περισσότερα για αυτό το όπλο. (Προς άλλον υπηρέτη:) Παίξε μου, σε παρακαλώ, λίγη μουσική μέχρι να έρθουν τα βιβλία.

(Ο υπηρέτης έφερε άλλο αυτοσχέδιο αραβικό όργανο και άρχισε να παίζει μουσική. Όταν επέστρεψε ο πρώτος υπηρέτης κρατώντας ένα βιβλίο, το έδωσε στο βασιλιά που αυτός με μεγάλη αγωνία άρχισε να μελετάει ψάχνοντας πληροφορίες για το πρωτάκουστο αυτό όπλο).

Βασιλιάς Άραβας: Αυτό το βιβλίο δε μας λέει κάτι. Πήγαινε φέρε μου άλλο βιβλίο. (Μέχρι να του φέρουν άλλο βιβλίο ο βασιλιάς αναρωτιέται:) Περίεργο ... τι να είναι άραγε αυτό το όπλο;

Αφηγητής: Ο βασιλιάς μελετά πάρα πολλές ώρες για να βρει τι είναι αυτό το όπλο. (Ο Βασιλιάς Άραβας διαβάζει το ένα βιβλίο μετά το άλλο. Όταν ολοκληρώθηκε η μελέτη του ανακοινώνει στους υπόλοιπους τι συμπέρασμα έβγαλε από τη μελέτη του).

Βασιλιάς Άραβας: Δε λέει τίποτα σε κανένα βιβλίο. Άρα αυτό πρέπει να είναι ένα σύγχρονο όπλο.

ΤΕΛΟΣ



Αξίζει να σημειωθεί ότι, η ενότητα στο μάθημα των ελληνικών, που ασχολούνταν εκείνες τις μέρες οι μαθητές ήταν η ‘Μουσική’ και τους είχε ζητηθεί να φτιάξουν

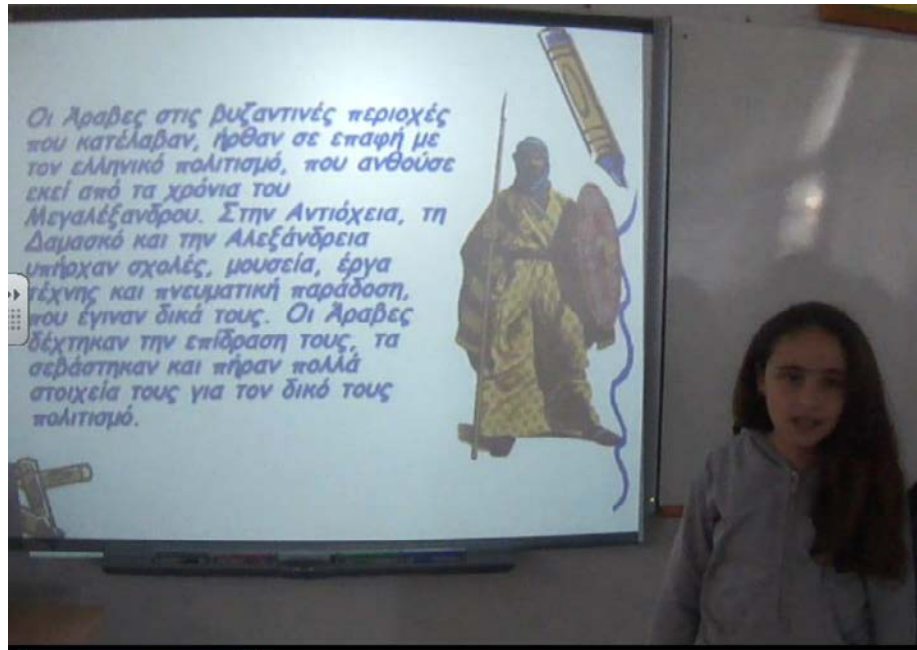
τα δικά τους μουσικά όργανα. Τα μέλη της ομάδας Α΄ βρήκαν εικόνες από το διαδίκτυο που αναπαριστούσαν αραβικά παραδοσιακά μουσικά όργανα και έφτιαξαν παρόμοια, χρησιμοποιώντας χαρτόνια και χρωματιστές κόλλες, για να τα χρησιμοποιήσουν στη δραματοποίησή τους. Αυτή η διαθεματική προσέγγιση, και μάλιστα μετά από πρωτοβουλία των μαθητών και όχι της εκπαιδευτικού, φαίνεται να είναι ακόμα μία θετική παρενέργεια της διδακτικής προσέγγισης που εφαρμόζεται από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Στο τέλος κάθε θεατρικής αναπαράστασης ακολουθούσε η Θ.Σ. «Κύκλος Αξιολόγησης» όπου οι συμμετέχοντες, αλλά και οι θεατές, συζητούσαν και αξιολογούσαν την εργασία τους στην ομάδα. Καταγράφεται ένα απόσπασμα από τον «Κύκλο Αξιολόγησης» στο Ημερολόγιο : «...ο Νικόλας που δεν είχε λάβει μέρος και απλά παρακολούθησε το πιο πάνω αφού ήταν σε άλλη ομάδα σχολίασε:

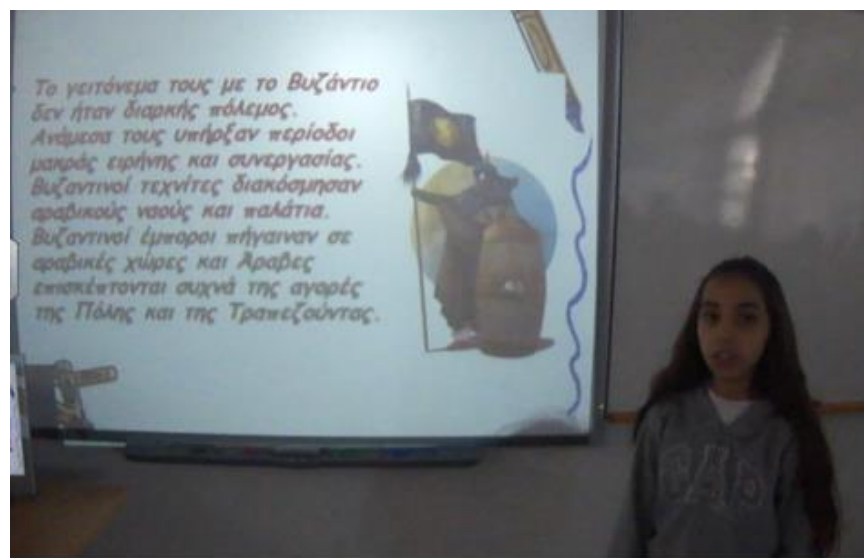
Νικόλας: Η σκηνή όπου ο άραβας στρατιώτης μπαίνει στο παλάτι και αγκαλιάζει το βασιλιά, δεν πιστεύω να είναι πραγματική. Μάλλον θα έπρεπε να μπει ο στρατιώτης και να πέσει στα πόδια του βασιλιά ζητώντας συγχώρεση για την ήττα τους και μετά να του αναφέρει για το 'υγρό πυρ'. Δεν πιστεύω ότι οι βασιλιάδες είχαν καλή σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπου, άρα δεν τους συγχωρούσαν για τα λάθη τους. Νομίζω ότι οι πιο πολλοί ήταν σκληρόκαρδοι και το πιο πιθανόν, μετά την πληροφορία που του έδωσε ο στρατιώτης να διέταξε ο βασιλιάς να τον σκοτώσουν. Λογικά θα είχε νεύρα και με κάθε τρόπο θα το έδειχνε....» (Ημερολόγιο μαθήματος 26). Όπως φαίνεται και από τα πιο πάνω, αυτού του τύπου θεατρικές δραστηριότητες εμπεριέχουν μια πολύτιμη προοπτική αφού οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες εστίασης και να εξερευνήσουν την ελεύθερη μετάφρασή τους σε κοινωνικοϊστορικά πλαίσια.

ΟΜΑΔΑ Β': «Η 'άλλη πλευρά' των Αράβων»

Ιστορικός Μαριάννα: Οι Άραβες στις βυζαντινές περιοχές που κατέλαβαν, ήρθαν σε επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό, που ανθούσε εκεί από τα χρόνια του Μεγαλέξανδρου. Στην Αντιόχεια, τη Δαμασκό και την Αλεξάνδρεια υπήρχαν σχολές, μουσεία, έργα τέχνης και πνευματική παράδοση, που έγιναν δικά τους. Οι Άραβες δέχτηκαν την επίδραση τους, τα σεβάστηκαν και πήραν πολλά στοιχεία τους για τον δικό τους πολιτισμό.



Ιστορικός Δέσποινα: Το γειτόνεμά τους με το Βυζάντιο δεν ήταν διαρκής πόλεμος. Ανάμεσά τους υπήρξαν περίοδοι μακράς ειρήνης και συνεργασίας.



Ιστορικός Άννα: Βυζαντινοί τεχνίτες διακόσμησαν αραβικούς ναούς και παλάτια. Βυζαντινοί έμποροι πήγαιναν σε αραβικές χώρες και Άραβες επισκέπτονται συχνά της αγορές της Πόλης και της Τραπεζούντας.

Ιστορικός Δέσποινα: Χριστιανοί μοναχοί, στα μοναστήρια της Συρίας, μετάφρασαν στα αραβικά έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, ιδιαίτερα του Αριστοτέλη και του Ιπποκράτη. Πολλά από αυτά τα έργα τα γνωρίζουμε σήμερα μόνο από τις αραβικές μεταφράσεις τους. Βυζαντινοί δάσκαλοι, ακόμη, διδάξαν ελληνικά σε αραβικά σχολεία. Τα δύο κράτη, τέλος αντάλλασσαν συχνά διπλωματικές αντιπροσωπίες, οι οποίες γίνονται δεκτές, με εντυπωσιακές τελετές στις αυλές της Κωνσταντινούπολης και της Βαγδάτης.

Ιστορικός Άννα: Θα σας δείξω στο χάρτη τις περιοχές που κατέκτησαν οι Άραβες για να δείτε από πόσους λαούς άρα και πολιτισμούς επηρεάστηκαν.



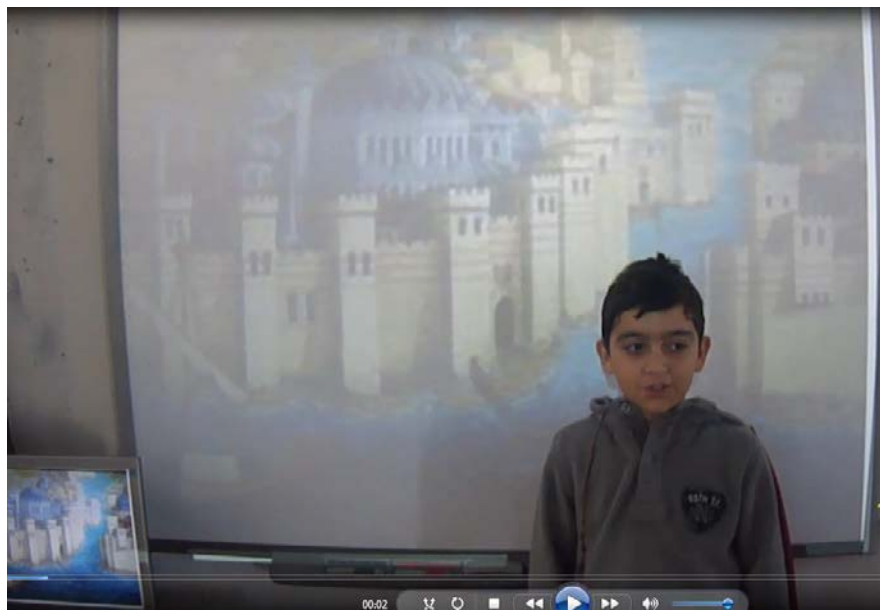
Ιστορικοί Άννα, Μαριάννα, Δέσποινα: Πιστεύουμε ότι οι Άραβες είχαν και μια καλή πλευρά γιατί σέβονταν τους πολιτισμούς των άλλων λαών.

ΤΕΛΟΣ

Ομάδα Γ΄

Θέμα θεατρικής σκηνής : Η πρώτη συνάντηση του εφευρέτη Καλλίνικου με τους στρατηγούς του Βυζαντίου όπου ανακοίνωσε και παρουσίασε την εφεύρεσή του.

Β΄ Στρατηγός σε ρόλο Αφηγητή: Βρισκόμαστε στο βυζαντινό παλάτι με τον αυτοκράτορα και τον Πρώτο Στρατηγό και περιμένουμε τον επιστήμονα Καλλίνικο για να μας παρουσιάσει το νέο του όπλο.



(Μπαίνει ο Καλλίνικος γονατίζει μπροστά στον Αυτοκράτορα χαιρετίζοντάς τον.)



Αυτοκράτορας: Καλλίνικε, τι θα μας παρουσιάσεις σήμερα;

Καλλίνικος: Σας ευχαριστώ που με καλέσατε εδώ για να παρουσιάσω το καινούριο μου όπλο, το «υγρό πυρ».

Αυτοκράτορας: Και τι είναι αυτό το υγρό πυρ;

Καλλίνικος: Αυτό είναι ένα εύφλεκτο μείγμα που μπορούμε να καταστρέψουμε τους εχθρούς.

Δεύτερος Στρατηγός: Και πώς θα χρησιμοποιούμε το υποτιθέμενο «υγρό πυρ»;

Πρώτος Στρατηγός: Πώς θα το χειριζόμαστε;

Καλλίνικος: Θα μπορούμε να το πυροβολούμε με μακριούς σωλήνες ή βαλλίστρες και, επίσης, τα υλικά που έχει μέσα το βοηθά να μη σβήνει στο νερό.

Αυτοκράτορας: Τέλεια Καλλίνικε, αυτή η εφεύρεσή σου θα μείνει στην Ιστορία και θα νικάμε όλους τους εχθρούς μας.

Πρώτος Στρατηγός: Τι περιέχει αυτό το «υγρό πυρ»;

Δεύτερος Στρατηγός: Σίγουρα θα έχει θειάφι, πίσσα και φώσφορο, αλλιώς πώς δε θα σβήνει στο νερό;

Καλλίνικος: Δεν μπορώ να αποκαλύψω γιατί και οι τοίχοι έχουν αυτιά. Θα πάρω το μυστικό μαζί μου στον τάφο. Αν διαδοθεί σε άλλους λαούς θα μας καταστρέψουν!



ΤΕΛΟΣ

Καταγράφεται ένα απόσπασμα από τη Θ.Σ. «Κύκλος Αξιολόγησης» που ακολούθησε την πιο πάνω θεατρική σκηνή στο Ημερολόγιο: «...η Σοφία και η Μαριάννα που δεν είχαν λάβει μέρος και απλά παρακολούθησαν το πιο πάνω, αφού ήταν σε άλλη ομάδα, σχολίασαν:

Σοφία: Νομίζω η σκηνοθεσία αυτού που είδαμε ήταν λίγο λανθασμένη. Ο αυτοκράτορας καθόταν σε θρόνο και δεν είχε τραπέζι μπροστά του.

Μαριάννα: Καθόταν στο θρόνο για να δείξει ότι ήταν ανώτερος από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Δεν πιστεύω ότι καθόταν σε ένα τραπέζι όπως κάθονται οι υπόλοιποι άνθρωποι.

Από τις πιο πάνω δηλώσεις, τόσο της Σοφίας και Μαριάννας, όσο και του Νικόλα στο τέλος της πρώτης θεατρικής σκηνής, φαίνεται η κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας. Χωρίς βέβαια να αποκλείσουμε ότι και τα υπόλοιπα παιδιά αντιμετώπισαν κριτικά το θέμα, αφού και οι τρεις παρουσιάσεις αποδεικνύουν την κριτική τους στάση. Επίσης, μέσα από τις σκηνές προβάλλονται οι θετικές στάσεις που έχουν αποκομίσει οι μαθητές. Συγκεκριμένα, όταν ο άραβας βασιλιάς αναρωτιέται για το «υγρό πυρ» μελετά όλα τα σχετικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη για να βρει τις απαντήσεις που ψάχνει. Συνεπώς, για αυτά τα παιδιά, είναι αυτονόητο ότι με τη μελέτη μπορούν να πάρουν πληροφορίες για θέματα που τους απασχολούν...» (Ημερολόγιο μαθήματος 26).

Καταληκτικά, μέσα από τη διαδικασία παρουσίασης των πιο πάνω θεατρικών σκηνών, τα παιδιά έχουν μελετήσει διάφορα ζητήματα, ιστορικά και κοινωνικά, έχουν στοχαστεί μέσα από τη διαδικασία δράσης και μετά απ' αυτήν, μέσα από αντιπαραθέσεις ή και συναντήσεις διαφορετικών αντιλήψεων, τόσο σε ενδοπροσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Οι μαθητές έχουν εκφράσει τις προσωπικές τους απόψεις και στάσεις για τα πράγματα με το σύνολο των εκφραστικών μέσων, όπως η σωματική κίνηση και ο λόγος και έχουν επικοινωνήσει μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες σε διαλογικά περιβάλλοντα, που τα κινεί η δυναμική των καταστάσεων και των χαρακτήρων που έχουν υποδυθεί.

3.1.2.3. Γ' Τρίμηνο: Προγραμματισμός – Σχεδιασμός και Αποτίμηση της 39^{ης} και 40^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Οι τελευταίες συναντήσεις με τους μαθητές παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, αφού η 39^η και 40^η διδακτική παρέμβαση αποτελούν τις δύο τελευταίες διδασκαλίες. Ουσιαστικά, σημαίνει τον τερματισμό της έρευνας, σε ότι αφορά το διδακτικό τμήμα της, δεδομένου ότι η 40^η παρέμβαση διεξήχθη την τελευταία μέρα των μαθημάτων. Οι μαθητές διδάχθηκαν με διαφορετικό από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που είχαν συνηθίσει. Οι Θ.Σ. είχαν γίνει οργανικό κομμάτι της διδακτικής πράξης, εμπλουτίζονταν και εφαρμόζονταν τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Συνόδευαν το μάθημα και αποτελούσαν εργαλείο απαραίτητο στην αποτελεσματική διδασκαλία. Μελετώντας την ανταπόκριση των μαθητών στις Θ.Σ. και σε κάποιες αξιολογήσεις στα Ημερολόγια, διαπιστώνεται η εξελικτική πορεία των μαθητών, αλλά και η σταδιακή αλλαγή νοοτροπίας. Όταν, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, είχαν αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, έφτασαν στο σημείο να εργάζονται ατομικά και ομαδικά, μαθαίνοντας από τους συμμαθητές με σοβαρότητα και συνέπεια, να αξιοποιούν συμπληρωτικές πηγές για τη μάθησή τους, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, να θεωρούν τον εαυτό τους ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση ακόμη και στην αξιολόγησή τους.

Η εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και αυτή είναι ίσως η σημαντικότερη πτυχή της εφαρμογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί που τις εφαρμόζουν, έχουν ήδη αναπτύξει μια φιλοσοφία αποδοχής, σεβασμού, κατανόησης, αλλά και πίστης στην αξία του μαθητή και των δεξιοτήτων που μπορεί να αναπτύξει. Δεν είναι οι εκπαιδευτικοί που μεταδίδουν τη γνώση στους μαθητές αναπαράγοντας ιστορικές πληροφορίες και συμπεράσματα άλλων, αλλά αυτοί που συναισθάνονται πως οι μαθητές βρίσκονται στο σχολείο, πρωτίστως, για να μάθουν να μαθαίνουν ανακαλύπτοντας κι όχι για να υφίστανται δοκιμασίες και να κατατάσσονται σε κλίμακες επιτυχούς απομνημόνευσης. Από την άλλη, οι μαθητές που συμμετέχουν στις Θ.Σ., καλούνται συγχρόνως να εγκαταλείψουν θεωρήσεις και αντιλήψεις που τους συνοδεύουν από την αρχή της μαθητικής τους πορείας και πολλές φορές να έρθουν αντιμέτωποι με το ρόλο τους ως «μανθάνοντες», μέχρι να φτάσουν στην τελική ανατροπή. Η αλλαγή αυτή των δεδομένων που υπάρχουν στο αντιληπτικό σύστημά τους δεν μπορεί να γίνει παρά βαθμιαία. Οι μαθητές ωθούνται στην αυτενέργεια, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην ενεργητική συμμετοχή και τελικά στην αυτοαξιολόγηση, μέσω του στοχασμού και αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες.

Η κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας, πραγματοποιήθηκε μέσα από την ένταξη των μαθητών σε ένα αυθεντικό πλαίσιο ενεργητικής μάθησης. Είναι ανεξήγητη η επιμονή των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας που ακολουθούνται επί σειρά ετών. Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο: «...Σε μία συνεδρίαση προσωπικού με θέμα την αποτελεσματική

διδασκαλία είχε επισημανθεί το γεγονός ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει αυτοκριτική και προβληματισμός για το μερίδιο ευθύνης που αναλογεί σε κάθε εκπαιδευτικό, σε αυτό που ονομάζεται «αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα και κακή επίδοση» των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του πιο πάνω θέματος κάποιοι συνάδελφοι κατανοούσαν την εισαγωγή βιωματικών μορφών διδασκαλίας, ενώ κάποιοι άλλοι διαφωνούσαν κάθετα με αυτές τις μεθόδους, με το επιχείρημα ότι είναι καθήκον των μαθητών να είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα και να μελετούν στο σπίτι. Επίσης, επέμεναν ότι μία καινοτομία προϋποθέτει πολλή προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού και δεδομένου του γεγονότος ότι η αμοιβή των εκπαιδευτικών έχει υποστεί πολλές περικοπές λόγω οικονομικής κρίσης δεν είχαν καμία πρόθεση να αναλωθούν για μια τέτοια αλλαγή. Εξήγησα στους συναδέλφους πως η εφαρμογή αυτής της καινοτομίας έχει μετατρέψει τη δική μου τάξη σε εργαστήριο μάθησης. Δεν είμαι σίγουρη αν όλοι οι συνάδελφοι αντιλαμβάνονται περί τίνος πρόκειται. Ίσως ακούγεται για αυτούς εκτός πραγματικότητας. Όμως οι πλείστοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μάθημα και να δουν τι γίνεται. Το να εισάγεις μία καινοτομία είναι ριψοκίνδυνο...» (Ημερολόγιο μαθήματος 34).

Η τρίτη συνάντηση με τους γονείς ήταν παρόμοια με την προηγούμενη. Επεσήμαναν τα βήματα προόδου των παιδιών τους, την πρωτόγνωρη αγάπη τους για το μάθημα της Ιστορίας και την ανακάλυψη από μέρους των μαθητών της ευχαρίστησης που κρύβει η μελέτη ιστορικών θεμάτων.

Το αρχικό σχέδιο της 39^{ης} διδασκαλίας είναι το πιο κάτω, ενώ για τη 40^η παρέμβαση δεν έγινε πλάνο διδασκαλίας, αφού οι μαθητές αυτενέργησαν και ανέλαβαν πρωτοβουλία να μελετήσουν μόνοι τους το γνωστικό μέρος των τεσσάρων τελευταίων κεφαλαίων. Συνεπώς, θεωρήθηκε αναγκαίο να παρουσιαστούν και οι δύο παρεμβάσεις, έστω κι αν έχουν διαφορετική θεματολογία και μαθησιακούς στόχους, αφού αποτελούν στοιχείο του επιπέδου που έχουν φτάσει οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας δράσης.

Πλάνο εργασίας 39^{ης} διδακτικής παρέμβασης:

Ενότητα: Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές

Μάθημα 39: Η ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η΄, τον Παλαιολόγο

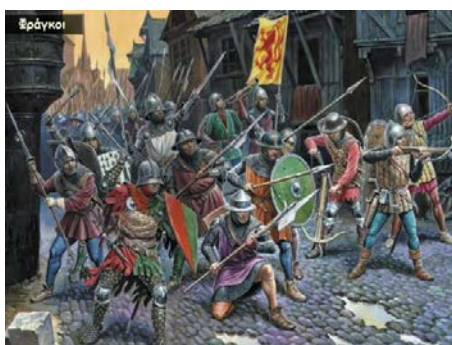
Στόχοι:

- Να γνωρίσουν πώς οι Βυζαντινοί απελευθέρωσαν την Κωνσταντινούπολη, καθώς και τις προσπάθειές τους να ανακτήσουν τα εδάφη που είχε προηγουμένως το Βυζάντιο.

Δραστηριότητες:

Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση των ακόλουθων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα. Η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές ότι οι Φράγκοι που κυριεύσαν την Κωνσταντινούπολη, αφού τη λεηλάτησαν για πολύ καιρό και πήραν τους θησαυρούς της, άρχισαν πλέον να μην ενδιαφέρονται γι' αυτή. Ο Μιχαήλ Η΄, ο Παλαιολόγος, που ήταν αυτοκράτορας της Νίκαιας, δεν άφησε την ευκαιρία να πάει χαμένη. Με μυστική εντολή, δικοί του άνθρωποι, παρακολουθούσαν μέρα-νύχτα την πόλη αναζητώντας τρόπο να μπου σ' αυτή κρυφά και να την πάρουν δίχως πόλεμο.

Παρουσιάζεται στον διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος χάρτης, η εικόνα και ο τίτλος του σημερινού μαθήματος: Α) Η ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η΄, τον Παλαιολόγο



- Καλούνται οι μαθητές να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους, για το περιεχόμενο του μαθήματος που θα ακολουθήσει.
- Παρουσιάζεται το ακόλουθο σχεδιάγραμμα και καλούνται οι μαθητές να το συμπληρώσουν αντλώντας πληροφορίες τόσο από τη συζήτηση που ήδη έχει προηγηθεί, όσο και από το βιβλίο της Ιστορίας τους.

Πρόβλημα: Κυρίευση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους

Ο Μιχαήλ
Η΄ Παλαιολόγος

Για να αντιμετωπίσει το
πιο πάνω πρόβλημα:

1. _____
2. _____
3. _____

Στρατηγός Αλέξιος
Στρατηγόπουλος
(1261μ.Χ.)

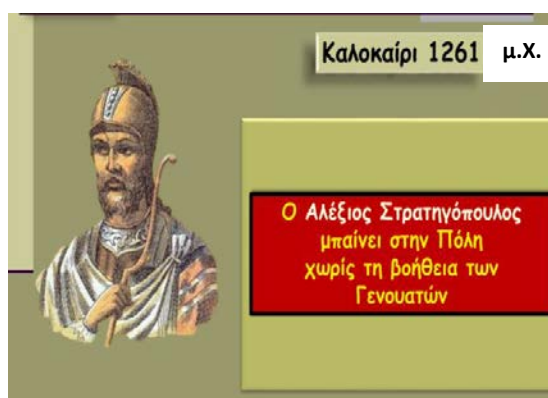
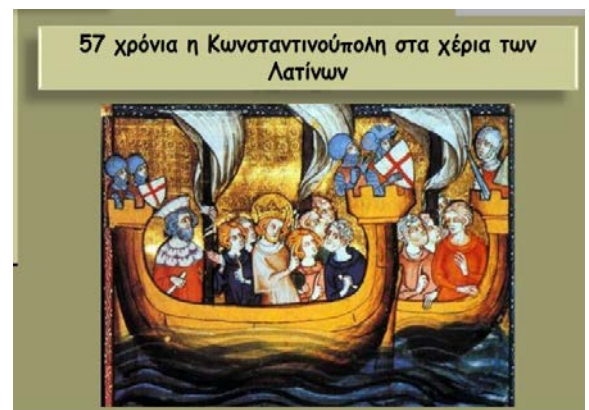
Προβλήματα που αντιμετώπιζε η
Κωνσταντινούπολη στα 57 χρόνια υπό
την κατοχή των Λατίνων:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Νέα προβλήματα που
δημιουργούνται στην
Κωνσταντινούπολη

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

- Παράλληλα με την συμπλήρωση του πιο πάνω σχεδιαγράμματος παρουσιάζονται στους μαθητές οι πιο κάτω οπτικές πηγές και εικόνες:



- Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω πηγές από το σχολικό εγχειρίδιο και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους:

Στην Πόλη από το κρυφό πέρασμα

«Ο στρατηγός Αλέξιος Στρατηγόπουλος καιρό πολύ προσπαθούσε να βρει τρόπο να μπει στη Βασιλεύουσα. Βλέποντας όμως τα απόρθητα τείχη που ορθώνονταν μπροστά του είχε απογοητευτεί. Ένα πρωινό οι στρατιώτες του έφεραν στη σκηνή του ένα γέροντα, που βρέθηκε ξαφνικά μπροστά τους έξω από τα τείχη. Τότε ο στρατηγός τον πήρε παράμερα και τον ρώτησε:

- Ποιος είσαι; Από πού έρχεσαι και πού πας;
- Από την Πόλη έρχομαι, άρχοντα μου, και πάω εδώ κοντά στα περιβόλια μου.
- Δε λες την αλήθεια. Αφού είναι ακόμη νύχτα, πώς σε άφησαν οι φύλακες να βγεις από τα τείχη;
- Είναι μια κρυφή τρύπα κάτω από τα τείχη, άρχοντα μου, που κανένας άλλος δεν την ξέρει, εκτός από μένα.

Εγώ την ξέρω από παλιά. Και, όταν θέλω, μπαίνω-βγαίνω απ' αυτή στην Πόλη χωρίς με δει κανείς.

Ο Στρατηγόπουλος χάρηκε πολύ. Του έταξε δώρα και τιμές αν του έδειχνε το κρυφό πέρασμα και κατάφερε κι αυτός να μπει στην Πόλη. Ο γέροντας, που κατάλαβε με ποιον είχε να κάμει, δέχτηκε με χαρά να πει το μυστικό και χωρίς δώρα. Οδήγησε το στρατηγό κοντά στα τείχη και του έδειξε το κρυφό πέρασμα. Την άλλη μέρα η Πόλη ήταν ξανά στα χέρια των Βυζαντινών».

Γ. Φραντζής (Βυζαντινός χρονογράφος)

Ο ελευθερωτής αυτοκράτορας της Πόλης γράφει:

«Η Κωνσταντινούπολη, η Ακρόπολη του κόσμου, η αυτοκρατορική πρωτεύουσα των Ρωμαίων*, η οποία σύμφωνα με το θέλημα του θεού βρισκόταν στα χέρια των Λατίνων, ήρθε και πάλι στην εξουσία των Ρωμαίων. Τούτο ήταν θέλημα Θεού να συμβεί από εμένα».

Α. Α. Βασίλειφ, Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας

Η ευκαιρία χάθηκε

Τα έθνη της Δύσης και τα ελληνικά πριγκιπάτα της βαλκανικής χερσονήσου δεν μπορούσαν να καταλάβουν ότι έπρεπε να ενωθούν και μαζί με το Μιχαήλ Παλαιολόγο να σώσουν τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Οι προσωπικές φιλοδοξίες των ηγετών τους δεν μπορούσαν να δουν ότι, όχι μόνο απειλείται καθένα ξεχωριστά, αλλά και ολόκληρη η χριστιανοσύνη. Ένα ισχυρό και ενωμένο Βυζάντιο θα μπορούσε να τους σώσει όλους.

A.A. Βασίλειφ, Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας

- Συνδυασμός των Θεατρικών Συμβάσεων: «Δραματοποίηση ενός διαλόγου» και «Ανακριτική Καρέκλα». Τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν έναν από τους αυτοκράτορες των ελληνικών πριγκιπάτων, καθώς συνομιλούν, είτε μεταξύ τους είτε με κάποιον έμπιστό τους για την ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγο. Ακολούθως η εκπαιδευτικός επιλέγει κάποια από αυτά τα πρόσωπα και τα ανακρίνει σε πλαίσια της Θ.Σ. «Ανακριτική Καρέκλα». Να σημειωθεί ότι τη δασκάλα στο ρόλο του ανακριτή μπορεί να την αντικαταστήσει κάποιος μαθητής.

Αποτίμηση της 39^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Η 39^η διδακτική παρέμβαση είχε προγραμματιστεί να συμπτυχθεί με το επόμενο κεφάλαιο «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή». Όμως, ένα περιστατικό ανάτρεψε την πιο πάνω πρόθεση της εκπαιδευτικού. Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο: «...οι μαθητές, πρωί πρωί, με παρέλαβαν στο διάδρομο του σχολείου λέγοντας: «Κυρία, σε παρακαλούμε, μην μας κάνεις μάθημα δύο κεφάλαια γιατί δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε ολοκληρωμένη δραματοποίηση, παρά μόνο διαλόγους. Και εμείς έχουμε πεθυμήσει να κάνουμε δραματοποίηση με σκηνές, σκηνικά και ρούχα. Σε παρακαλούμε, έχει τόσα ωραία θέματα αυτό το κεφάλαιο...». Αφού επεξηγήθηκε στους μαθητές ο λόγος για τον οποίο γινόταν η σύμπτυξη των κεφαλαίων (χάσιμο πολλών μαθημάτων της Ιστορίας τον τελευταίο καιρό και

ταυτόχρονα ικανοποίηση της επιθυμίας τους να προλάβουν να μελετήσουν το τελευταίο μάθημα της Ενότητας: «Άλωση της Κωνσταντινούπολης»), οι ίδιοι επέμεναν στο αρχικό αίτημά τους προτείνοντας ως εναλλακτική λύση: Να μελετήσουν μόνοι τους τα τέσσερα κεφάλαια που υπολείπονται, μέχρι την «Άλωση της Κωνσταντινούπολης» (Ημερολόγιο μαθήματος 39).

Αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η επιθυμία των μαθητών, για το γεγονός ότι η 39^η παρέμβαση είναι η προτελευταία της παρούσας έρευνας δράσης. Αφού τα παιδιά θα δραματοποιήσουν κάποιο ιστορικό γεγονός, δίνεται παράλληλα, με την αξιολόγηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας και η ευκαιρία να αξιολογηθεί η Θ.Σ. της Δραματοποίησης, ως εφαρμοσμένη μέθοδος στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με το Μουδατσάκι (1994:31), απαιτείται η συστηματική έρευνα για την αξιολόγηση της Δραματοποίησης η οποία θα περιλαμβάνει μνημοτεχνική και μορφοπαιδευτική άποψη.

Ομολογουμένως, στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, δεν αποτελεί συχνό φαινόμενο, οι μαθητές να προτείνουν να μελετήσουν στο σπίτι τέσσερα κεφάλαια ιστορίας, χωρίς να τους έχει ζητηθεί από την εκπαιδευτικό τους. Αυτό το γεγονός μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτής της διδακτικής εισήγησης της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τους Κουτσελίδη & Θεοφιλίδη (2007), το σύγχρονο σχολείο δε δικαιούται να μένει έξω από την κοινωνία, και οφείλει να δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών και να τους βοηθήσει να *μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν δια βίου*. Η στάση, λοιπόν, των μαθητών, να επιμένουν να μελετήσουν μόνοι τους τα κεφάλαια της Ιστορίας και να δραματοποιήσουν κάποιο σχετικό θέμα, οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Γενικά, η έμφαση που δόθηκε στην ποιοτική βελτίωση του μαθήματος της Ιστορίας είχε θετικά αποτελέσματα.
- Ειδικότερα, αναπτύχθηκε η ικανότητα των μαθητών για αυτομόρφωση και ανεξάρτητη μάθηση.
- Επιτεύχθηκε η σύνδεση της γνώσης με τη ζωή και δημιουργήθηκαν κίνητρα για μάθηση.
- Κατακτήθηκε η ικανότητα από τους μαθητές "να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν".

Ο Χατζηγεωργίου (2004) επισημαίνει ότι, η πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς να καλύψουν τη διδακτέα ύλη, συγκαταλέγεται στους πιθανούς παράγοντες που εμποδίζουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Έτσι, μαθητές και φοιτητές, εμφανίζουν μια μηχανιστική σχέση με τη γνώση και μια τάση για αποστήθιση παρά για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ χρησιμοποιούνται περιορισμένες δραστηριότητες που υποβοηθούν τη μεταγνώση και την ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών, όπως δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα (Κανάκης, 1987). Με τέτοια δεδομένα, θα ήταν άδικο στην τελική φάση της έρευνας δράσης να στερηθούν οι μαθητές ακόμα μια ευκαιρία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, αφού μέσα από μία δραματοποίηση δίνεται η δυνατότητα

αυτή. Διότι όχι μόνο δημιουργούνται οι συνθήκες, για τους μαθητές, να εξάγουν κάποια συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα, των οποίων πρέπει να ελέγχουν την αντικειμενικότητα, αλλά και να διακρίνουν τα κίνητρα και τους στόχους κάθε ενέργειας.

Το μάθημα ολοκληρώθηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί, εκτός από τις Θ.Σ., οι οποίες δεν πραγματοποιήθηκαν όπως είχαν προγραμματιστεί, παρά μόνο στο τέλος του μαθήματος ζητήθηκε από τα παιδιά να δραματοποιήσουν κάποια ιστορικά δρώμενα.

Το μάθημα εξελίχτηκε ομαλά, με τους μαθητές να μελετούν τις πληροφορίες του βιβλίου τους και τις δοσμένες πηγές και να συμπληρώνουν το σχεδιάγραμμα σε χρόνο ρεκόρ συγκριτικά με τα πρώτα μαθήματα της Ιστορίας.

Γενικότερα, όπως φαίνεται και στα σχέδια μαθήματος της Ιστορίας, όλες οι δραστηριότητες στόχευαν στη δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ αυτού που ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει μόνος του και σε αυτό που πρέπει να προσφέρει έτοιμο ο εκπαιδευτικός. Όχι παροχή έτοιμης γνώσης αλλά επιχειρηματολογημένη τοποθέτηση, εναλλακτικές προτάσεις, προβληματισμός, διερεύνηση και κριτική τοποθέτηση. Συνάμα, αρκετές από τις ερωτήσεις που απευθύνονταν προς τους μαθητές ήταν τέτοιες που απαιτούσαν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Ενθαρρύνθηκε η χρήση αξιολόγησης (πλεονεκτημάτων – μειονεκτημάτων) από τους μαθητές. Καταληκτικά, το όλο κλίμα του σημερινού μαθήματος, αλλά και των όσων προηγήθηκαν, ήταν να διευκολύνει την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και να παρέχει συνεχή ενθάρρυνση των μαθητών για διερεύνηση καταστάσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και αναζήτηση της αλήθειας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν την πηγή με τίτλο «Στην Πόλη από το κρυφό πέραςμα» του Βυζαντινού χρονογράφου Γ. Φραντζή (βλ. πιο πάνω), διημείφθη ο πιο κάτω διάλογος στην τάξη:

Αντρέας: Αν δεν μελετούσα αυτή την πηγή θα νόμιζα ότι ο Στρατηγόπουλος μπήκε μια καλή ημέρα μέσα στην Κωνσταντινούπολη, έτσι απλά, χωρίς να καταστρώσει κάποιο σχέδιο ή κάτι. Ενώ στην πραγματικότητα ήταν κρυμμένος έξω από τα τείχη και δεν άφηνε τίποτα να πάει χαμένο. Μέχρι που συνάντησε τον γέροντα. Κάποιος άλλος στρατηγός ίσως να μην σκεφτόταν να ανακρίνει το γέροντα. Να μην μπορούσε να σκεφτεί ότι αυτός ο γέροντας θα του έδινε τη λύση και έτσι θα έχαναν αυτή τη μεγάλη ευκαιρία.

Νικόλας: Μη βιάζεσαι, μπορεί να βρεθεί μία άλλη πηγή που να γράφει κάτι εντελώς διαφορετικό από αυτά που λέει αυτός ο χρονογράφος και άντε να βρεις άκρη τότε. Μπορεί εμείς να βρούμε μια άλλη πηγή που έγραψε κάποιος άλλος χρονογράφος και να λέει κάποια άλλα γεγονότα που να μην ξέρουμε τι να πιστέψουμε στο τέλος.

Αντρέας: Έχεις δίκαιο. Για αυτό είναι αναγκαίο να μελετάμε πολλές πηγές και να μην πιστεύουμε εκατό τοις εκατό όσα γράφονται σε αυτές.

Νικόλας: Και η εξυπνάδα είναι να ξεχωρίζουμε ποια είναι η πιο σωστή. Όχι η ορθότερη, γιατί δεν μπορούμε να πούμε με ακρίβεια ποια είναι αυτή...

Αντρέας: Ακριβώς. Θυμάστε τι μας είπε εκείνος ο Καθηγητής της δασκάλας μας από την Κρήτη; (Αναφέρονται στον Επόπτη Καθηγητή της παρούσας έρευνας Δρ. Δημήτρη Καραγιώργο, ο οποίος ήταν παρόν σε ένα από τα μαθήματα της Ιστορίας και μεταξύ άλλων οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του.) Όπως σήμερα σε μια πολιτική συζήτηση οι ειδικοί διαφωνούν μεταξύ τους γιατί έχει ο καθένας τη δική του άποψη, έτσι και οι απόψεις αυτών που γράφουν τις πηγές αρκετές φορές ήταν διαφορετικές μεταξύ τους.

Δασκάλα: Τότε γιατί τις μελετάμε, αφού μπορεί να μας μπερδέψουν;

Νικόλας: Λάθος, δε μας μπερδεύουν. Όπως η πηγή που είπε ο Αντρέας σήμερα, «δίνει φως στο τούνελ της Ιστορίας» (γελώντας περήφανα για τη μεταφορική του απάντηση)

Δασκάλα: Αφού μόνος σου είπες, και πολύ σωστά το έθεσες, οι πληροφορίες που αντλούμε από τις πηγές μπορεί να συγκρούονται μεταξύ τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάποιες φορές μας μπερδεύουν;

Νικόλας: Θα μελετήσουμε όλες τις απόψεις και εμείς θα κρίνουμε ποια άποψη είναι πιο κοντά στην αλήθεια, με ένα ερωτηματικό..... Δε μας μπερδεύουν, μας δίνουν πληροφορίες για τα γεγονότα, τις σκέψεις τους, τα συμφέροντά τους Και εμείς μετά τα σκεφτόμαστε όλα αυτά πολύ καλά και επιλέγουμε κάθε φορά ανάλογα. «Μπορεί να προκύψει ερώτημα προς διερεύνηση...» ή ακόμα να διαπιστώσουμε ότι «συνεπώς κάποιες πηγές μας παραπλανούν»..... (δοσμένες ατάκες σε θεατρική δραστηριότητα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στη μελέτη πηγών.)

Μαριάννα: Και υποσχόμαστε ότι μαζί με τα κεφάλαια που θα μελετήσουμε σπίτι, θα μελετήσουμε και πηγές.

Όπως φαίνεται και από το πιο πάνω στιγμιότυπο κάποιες φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Ιστορίας ήταν εμφανής ο μετασχηματισμός της σχολικής τάξης από «κέντρο αναπαραγωγής της γνώσης» σε κέντρο «παραγωγής της γνώσης» και σε «κοινωνία σκέψης». Συνεπώς, η διδακτική πρόταση της παρούσας έρευνας είναι άξια μελέτης και παρουσίασης δεδομένου των αποτελεσμάτων της.

Τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκαν οι δύο δραματοποιήσεις των μαθητών βασίζονται στα στάδια που αναφέρει ο Μουδατσάκις (1994:29-30) για τη Δραματοποίηση. Στη φάση της 'Θεωρίας' ο δάσκαλος επιμένει στην *έκθεση του γεγονότος*, στην τοποθέτηση του στο *χώρο* και στο *χρόνο*, στα *πρόσωπα-ήρωες-ιδεολογίες*, στη *σύγκρουση* και στα *αίτιά της*, στο/α *αποτελέσμα/τά* της και στο/στα *συμπεράσμα/τα* και τη συζήτησή του. Στη φάση της 'Πράξης' γίνεται η *μορφοποίηση* του δραματικού κειμένου και ακολουθεί η *ανάληψη ρόλων*, η *δράση/αναπαράσταση*, η *εικαστική κάλυψη*, τα *ηδύσματα (ωραιοποίηση)* και η *μεταδραματική αξιολόγηση των γεγονότων*.

Η δραματοποίηση της πρώτης ομάδας είχε το εξής χωροχρονικό πλαίσιο: Στην Πρώτη Σκηνή όπου διαδραματίζεται σε μία αίθουσα διδασκαλίας, η δασκάλα παρουσιάζει την πηγή με θέμα «Η ευκαιρία χάθηκε» του Α.Α. Βασιλief (Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας) και ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους. Μία μαθήτρια, η Άννα, δεν είναι σε θέση να απαντήσει, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές της ανταποκρίνονται με επιτυχία. Η δασκάλα προσπαθεί να την ενθαρρύνει να πει την άποψή της, όμως η Άννα δεν αρθρώνει λέξη. Αυτό το γεγονός προκαλεί αναστάτωση και απογοήτευση στην Άννα και στη Δεύτερη Σκηνή της δραματοποίησης, η Άννα, ενώ βρίσκεται στην τάξη «χάνεται» στις σκέψεις της και ταξιδεύει στο παρελθόν και συγκεκριμένα στην Αυτοκρατορία της Τραπεζούντας. Παρακολουθεί με ενδιαφέρον την έντονη συζήτηση των αδελφών Κομνηνών όπου, στην προσπάθειά τους να βρουν λύση για τη μόνιμη απειλή των Σελτζούκων, ο ένας αδελφός, ο Δαβίδ, εισηγείται την συνεργασία με τον Παλαιολόγο, αφού κατάφερε να ανακτήσει την Κωνσταντινούπολη. Ο Αλέξιος σκέφτεται την πρόταση του αδελφού του και αποφασίζει να την απορρίψει εξηγώντας του ότι, με αυτό τον τρόπο κινδυνεύουν να χάσουν τον αυτοκρατορικό θρόνο. Ο Δαβίδ επιμένει ότι ο αρχικός σκοπός ίδρυσης της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας ήταν η επανένωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και εισηγείται να μείνουν προσηλωμένοι σε αυτόν. Ο αδελφός του διαφωνεί και αρνείται να θυσιάσει τον αυτοκρατορικό θρόνο. Την ώρα που η διαφωνία κορυφώνεται, οι ηθοποιοί «παγώνουν» (παγωμένη εικόνα). Στην Τρίτη Σκηνή, η Άννα ξαφνικά δείχνει να κατανοεί την πηγή που της είχε διαβάσει η δασκάλα της. Αμέσως ξυπνά από το όνειρο και αφού ζητά συγγνώμη από τη δασκάλα της που δεν είχε ανταποκριθεί προηγουμένως στο μάθημα, αρχίζει να διατυπώνει την προσωπική της άποψη για το πιο πάνω θέμα.

Συνεπώς, στην πιο πάνω δραματοποίηση οι μαθητές *μορφοποίησαν* μέρος των τριών τελευταίων κεφαλαίων του διδακτικού εγχειριδίου της Ιστορίας και κάποιων σχετικών πηγών που είχαν μελετήσει. Έγινε μία σύνθετη δραματοποίηση τριών Σκηνών.

Ο προσδιορισμός της Δραματοποίησης ως «σύνθετης» γίνεται για το γεγονός ότι οι μαθητές δεν περιορίστηκαν σε ένα *χωροχρονικό πλαίσιο* αλλά σε δύο: (1) Το δικό τους χωροχρονικό πλαίσιο, της σύγχρονης εποχής, στη δική τους σχολική πραγματικότητα. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι η οργάνωση της σχολικής τάξης, της δραματοποίησης, ήταν ακριβώς η ίδια με τη δική τους (οι μαθητές να κάθονται στα μαξιλάρια της αφήγησης) και το κορίτσι που υποδύοταν τη δασκάλα, ουσιαστικά, μιμείτο τη δικιά τους τη δασκάλα ακολουθώντας ακόμη και τον ίδιο τρόπο προσέγγισης των μαθητών της και τον ίδιο τρόπο έκφρασης και διατύπωσης ερωτήσεων. (2) Το χωροχρονικό πλαίσιο της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας, την ιστορική περίοδο όπου είχαν μελετήσει οι μαθητές.

Μέσα από την *ανάληψη ρόλων* παρουσιάστηκαν τα *πρόσωπα*:

- οι Αλέξιος και Δαβίδ Κομνηνοί, οι ιδρυτές της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας,
- οι τρεις αξιωματούχοι, που συζητούσαν τα σοβαρά προβλήματα της αυτοκρατορίας
- η Άννα, η μαθήτριά, η οποία, προφανώς, αντιπροσωπεύει τους ίδιους τους μαθητές, τη χρονική στιγμή που τους δίνεται μία πηγή για μελέτη
- η δασκάλα, η οποία παρουσιάζεται ως «προμηθεύτρια» ιστορικών πηγών, με παιδαγωγική προσέγγιση η οποία όμως δεν δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτει και καθοδηγεί τους μαθητές της πώς να μελετούν
- οι υπόλοιποι τρεις μαθητές της τάξης οι οποίοι παρουσιάζονται «γρηγορότεροι» από την Άννα, αλλά όχι και ικανότεροι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτής της ομάδας ήταν έξι, ενώ οι ρόλοι ήταν δέκα. Έτσι οι τέσσερις μαθητές είχαν διπλούς ρόλους.

Κατά τη *δράση/αναπαράσταση* παρουσιάστηκε η *σύγκρουση και τα αίτια της* ανάμεσα στα δύο αδέλφια, αλλά δεν παρουσιάστηκε το αποτέλεσμα, γιατί οι μαθητές δεν είχαν μελετήσει τα επόμενα κεφάλαια στο διδακτικό εγχειρίδιο. Όμως έδωσαν την προσωπική τους άποψη για το αποτέλεσμα της σύγκρουσης μέσα από την απάντηση που διατύπωσε η Άννα στη δασκάλα της στο τέλος της δραματοποίησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιοποίησαν σκηνοθετικά τη θεατρική σύμβαση «παγωμένη εικόνα», σταματώντας τη σύγκρουση για να καλύψουν το κενό αυτό που είχε η δραματοποίησή τους (απουσία του αποτελέσματος της σύγκρουσης).

Η *εικαστική κάλυψη και τα ηδύσματα (ωραιοποίηση)* ήταν ικανοποιητικά, αν ληφθεί υπόψη ότι η Δεύτερη Φάση της δραματοποίησης (Πράξη) πραγματοποιήθηκε σε χρονικό πλαίσιο τριάντα λεπτών (15' από το μάθημα της

Ιστορίας και 15' από το μάθημα της Εμπέδωσης). Χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά ένα κίτρινο πανί για να αποδώσει αρχικά με το ανέμισμά του το ταξίδι της σκέψης της Άννας και στη δεύτερη σκηνή να αποτελέσει μέρος του σκηνοτικού του Παλατιού της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας. Επίσης, διάφορες σχετικές εικόνες στο διαδραστικό πίνακα συμπλήρωναν το σκηνοτικό των τριών Σκηνών.

Η δραματοποίηση επενδύθηκε μουσικά δύο φορές. Την πρώτη φορά με τη μουσική Lullaby, για να αποδώσει το ταξίδι της σκέψης της Άννας και τη δεύτερη φορά με μουσική υπόκρουση τη Συμφωνία 40 του Μότσαρτ, για να δοθεί έμφαση στην έντονη συζήτηση και ακολούθως, σύγκρουση μεταξύ του Αλέξιου και Δαβίδ Κομνηνού.

Στιγμιότυπα από τις δραματοποιήσεις των μαθητών

Δραματοποίηση Α' Ομάδας



ΣΚΗΝΗ Α': Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις της Ιστορίας, εκτός από την Άννα. Ο Κωνσταντίνος μεταμορφώνεται από μαθητής σε αυτοκράτορα για την επόμενη σκηνή.



ΣΚΗΝΗ Β': Η Άννα ονειρεύεται. Το πανί κυματίζει συμβολικά για να αποδώσει σκηνοθετικά το ταξίδι της σκέψης του κοριτσιού.

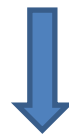




ΣΚΗΝΗ Β΄: Ο Αυτοκράτορας Αλέξιος Κομνηνός (Αυτοκρατορία Τραπεζούντας) εκφράζει τη δυσφορία του για συνεργασία με τον Αυτοκράτορα Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγο.



ΣΚΗΝΗ Β΄: Η σύγκρουση ανάμεσα στον Αλέξιο και Δαβίδ Κομνηνό.





ΣΚΗΝΗ Γ΄: Η Άννα ενθουσιασμένη ανακοινώνει στους συμμαθητές και στη δασκάλα της την άποψή της για την ιστορική πηγή.

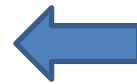
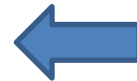
ΣΚΗΝΗ Γ΄: Οι συμμαθητές της Άννας συνειδητοποιούν ότι το μυαλό της κάπου «ταξιδεύει» και προσπαθούν να την «ξυπνήσουν».



Δραματοποίηση Β' Ομάδας



Ο σαλπικτής ανακοινώνει την άφιξη του Αυτοκράτορα του Δεσποτάτου της Ηπείρου Μιχαήλ Β' Κομνηνού.



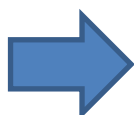
Παρουσιάζεται «βλάβη» στον ήχο, όμως οι συντελεστές της δραματοποίησης προσπαθούν να την αγνοήσουν και συνεχίζουν την υπόδυση των ρόλων τους παρά τα γέλια των «ακροατών» συμμαθητών τους.



Ο σαλπικτής προσπαθεί να αντιμετωπίσει το ευτράπελο με τον ήχο προσποιούμενος ότι αυτός τον προκαλεί με τη σάλπιγγά του. Τα υπόλοιπα παιδιά αυτοσχεδιάζουν μέχρι να σταματήσει ο αναπάντεχος ήχος. Έτσι επανέρχεται και η ηρεμία στο ακροατήριο.



Πρώην αξιωματούχοι του Βυζαντίου προσπαθούν να πείσουν τον Αυτοκράτορα να ενωθούν τα ελληνικά πριγκιπάτα και μαζί με το Μιχαήλ Παλαιολόγο να σώσουν τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία.



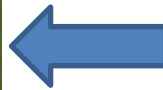
Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός διαφωνεί και συγκρούεται με τους πρώην αξιωματούχους του Βυζαντίου.



Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός απειλεί τους πρώην αξιωματούχους του Βυζαντίου.



Η ματαιοδοξία του Αυτοκράτορα Μιχαήλ Β΄ είναι εμφανής, τόσο στο λόγο και στις πράξεις του, αλλά ακόμα και στο ύφος του Νικόλα που τον υποδύεται.



Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ μην μπορώντας να αντικρούσει τα επιχειρήματα των πρώην αξιωματούχων του Βυζαντίου αποχωρεί από την αίθουσα.....

Οι πρώην αξιωματούχοι
περίλυποι απογοητευμένοι
συζητούν αναμένοντας και
υποθέτοντας τα
χειρότερα.....



Πρώην αξιωματούχος
φανερά εκνευρισμένη
από την αντίδραση του
αυτοκράτορα.....



Η δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας είχε το εξής χωροχρονικό πλαίσιο: Στο Δεσποτάτο της Ηπείρου, οι αξιωματούχοι συζητούν με τον Αυτοκράτορα Μιχαήλ Β΄ Κομνηνό Δούκα για τις τελευταίες πολιτικές εξελίξεις στο Βυζάντιο. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην Ανάκτηση της Πόλης από το Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγο. Ένας αξιωματούχος εισηγείται την οργάνωση συνάντησης των αυτοκρατόρων και αξιωματούχων των ελληνικών κρατών με κύριο στόχο τη συνεργασία τους με τον αυτοκράτορα Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγο. Η συνεργασία θα αποβλέπει στην ανάκτηση των εδαφών και της παλιάς δόξας της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός Δούκας, βρίσκοντας διάφορες προφάσεις, αρνείται την πρόταση αυτή. Αμφισβητεί τις ικανότητες του αυτοκράτορα Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγου και θεωρεί ότι μια τέτοια συνεργασία θα θέσει σε κίνδυνο το Δεσποτάτο της Ηπείρου. Ένας από τους αξιωματούχους διαφωνεί με την άποψη αυτή και επιμένει ότι ο αρχικός σκοπός ίδρυσης του Δεσποτάτου της Ηπείρου ήταν η επανένωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και εισηγείται να μείνουν προσηλωμένοι σε αυτόν. Ο Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός Δούκας διαφωνεί και αρνείται να θυσιάσει τον αυτοκρατορικό θρόνο και εκφράζει τη δυσαρέσκειά του για την στέψη του Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγου στην εκκλησία της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη. Την ώρα που η διαφωνία κορυφώνεται, ο Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός αποχωρεί από τη «βασιλική» αίθουσα, τονίζοντας ότι δεν μπορεί κανείς να τον μεταπείσει για τις αποφάσεις του. Οι αξιωματούχοι συνεχίζουν τη συζήτηση και μετά την αποχώρηση του αυτοκράτορα. Οι μισοί είναι σύμφωνοι με την απόφασή του, γιατί ούτε και αυτοί θα ήθελαν να τεθούν σε κίνδυνο τα προνόμιά τους, ενώ οι άλλοι μισοί είναι λυπημένοι και απογοητευμένοι γιατί με αυτή τη στάση του αυτοκράτορά τους το μέλλον της αυτοκρατορίας είναι καταδικασμένο. Η δραματοποιημένη σκηνή ολοκληρώνεται με τον Αφηγητή να ανακοινώνει: *«Τη συνέχεια και το τελευταίο επεισόδιο της σειράς, θα το παρακολουθήσετε την επόμενη εβδομάδα. Κι αν εσείς αγωνιάτε μια φορά για το τι θα γίνει παρακάτω, εμείς αγωνιάμε χίλιες!...»*

Είναι προφανές ότι οι μαθητές της Β΄ Ομάδας, στην πιο πάνω δραματοποίηση, *μορφοποίησαν* μέρος των τριών τελευταίων κεφαλαίων του διδακτικού εγχειριδίου της Ιστορίας και κάποιων σχετικών πηγών που είχαν μελετήσει. Το *χωροχρονικό πλαίσιο* της δραματοποίησης τους ήταν το Δεσποτάτο της Ηπείρου, την ιστορική περίοδο όπου είχαν μελετήσει οι μαθητές.

Μέσα από την *ανάληψη ρόλων* παρουσιάστηκαν τα *πρόσωπα*:

- Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός Δούκας
- Τέσσερις αξιωματούχοι που συζητούσαν τα σοβαρά προβλήματα της αυτοκρατορίας
- Ο σαλπικτής
- Ο αφηγητής

Κατά τη *δράση/αναπαράσταση* παρουσιάστηκε η *σύγκρουση* και τα *αίτια* της ανάμεσα στον Αυτοκράτορα Μιχαήλ Β΄ Κομνηνό Δούκα και κάποιους από τους αξιωματούχους του Δεσποτάτου της Ηπείρου. Το αποτέλεσμα της σύγκρουσης παρουσιάστηκε με δύο

τρόπους: (α) Την αποχώρηση του αυτοκράτορα, αφού δήλωσε την αμετάκλητή του απόφαση φεύγοντας και ταυτόχρονα την ανησυχία των πλείστων αξιωματούχων για το μέλλον της Αυτοκρατορίας, (β) τη δήλωση του Αφηγητή για την επικείμενη εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων, γιατί οι μαθητές δεν είχαν μελετήσει τα επόμενα κεφάλαια στο διδακτικό εγχειρίδιο. Όμως, ανέφεραν την προσωπική τους άποψη για το αποτέλεσμα της σύγκρουσης, μέσα από τις ανησυχίες που εξέφρασαν κάποιοι αξιωματούχοι για το τι θα γίνει στο μέλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιοποίησαν σκηνοθετικά τη Θ.Σ. «Διάδρομος του Αναστοχασμού», στο τέλος της Δραματοποίησης, προφανώς για να παρουσιάσουν τις δύο αντίθετες απόψεις με τα επιχειρήματα και τις συνέπειές της στην περίπτωση που επιλεγεί, γιατί, ουσιαστικά, οι μαθητές δεν γνωρίζαν ακόμη τη συνέχεια των γεγονότων.

Η *εικαστική κάλυψη* και τα «*ηδύσματα*» (*ωραιοποίηση*) ήταν ικανοποιητικά, αν ληφθεί υπόψη ότι η δεύτερη φάση της δραματοποίησης (Πράξη) πραγματοποιήθηκε σε χρονικό πλαίσιο τριάντα λεπτών (15' από το μάθημα της Ιστορίας και 15' από το μάθημα της Ενίσχυσης). Οι μαθητές φόρεσαν σχετικά ενδύματα εποχής (Όχι όλοι, λόγω περιορισμένου αριθμού κοστουμιών). Κατά τη διάρκεια αυτής της δραματοποίησης, όλοι οι αξιωματούχοι και ο αυτοκράτορας (εκτός από το σαλπικτή) κάθισαν γύρω από ένα μεγάλο τραπέζι για να συζητήσουν. Όπως εξήγησαν τα παιδιά αργότερα, κατά τη διάρκεια της *μεταδραματικής αξιολόγησης των γεγονότων*, επέλεξαν τη συζήτηση γύρω από ένα τραπέζι, αντί να κάθονται αμφιθεατρικά οι σύμβουλοι και ο αυτοκράτορας στο θρόνο του (όπως γινόταν σε προηγούμενες δραματοποιήσεις. Σύμφωνα με τους μαθητές αυτό έγινε για δύο λόγους: (α) Πιστεύουν ότι ο Μιχαήλ Β' Κομνηνός Δούκας ήταν υποδεέστερος αυτοκράτορας γιατί ήταν αυτοκράτορας του Δεσποτάτου της Ηπείρου και όχι ολόκληρης της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και (β) αφού η δραματοποίηση έχει χρονικό πλαίσιο το 13^ο αιώνα, θα έπρεπε να υπάρχουν σκηνοθετικές διαφοροποιήσεις από δραματοποιήσεις που είχαν χρονικό πλαίσιο 4^ο ή 8^ο ή 10^ο αιώνα κ.λ.π. (Να σημειωθεί ότι το σκηνικό συμπλήρωναν διάφορες σχετικές εικόνες και ιστορικοί χάρτες στο διαδραστικό πίνακα.)

Η δραματοποίηση *επενδύθηκε μουσικά-ηχητικά* δύο φορές. Την πρώτη φορά με τον ήχο της *σάλπιγγας*, για να ανακοινωθεί η άφιξη του αυτοκράτορα στην αίθουσα. Τη δεύτερη φορά η μουσική υπόκρουση με απόσπασμα από την 9^η Συμφωνία του Μπετόβεν ακούστηκε στο τέλος της δραματοποίησης, για να ενισχυθεί η τραγικότητα της κατάστασης της, που, όπως εξήγησαν οι μαθητές, όταν εφαρμόστηκε η Θ.Σ. «κύκλος αξιολόγησης» ήταν η εξής:

Αρτεμης: Η στιγμή αυτή είναι πολύ τραγική, για αυτό και επιλέξαμε μια τέτοια μουσική, γιατί άνθρωποι που κατέχουν σημαντικές θέσεις εξουσίας βάζουν πάνω απ' όλα το προσωπικό τους συμφέρον και δε σκέφτονται πρώτα το καλό του τόπου τους και των συμπολιτών τους.

Αντρέας: Δυστυχώς αυτό δε συνέβηκε μόνο τότε, αλλά συμβαίνει ακόμα και στη δική μας εποχή.... σε άλλη μορφή βέβαια...

Μαριάννα: Ακριβώς. Όλοι μας ξέρουμε γιατί η Κύπρος έχει οικονομική κρίση και ποιοι φταίνε για αυτό.... Φταίνε όλοι αυτοί που κοίταζαν το συμφέρον τους και δε σκέφτηκαν ποτέ πως θα καταντήσει η Κύπρος με αυτές τους τις πράξεις....

Καταγράφονται στο Ημερολόγιο τα ακόλουθα για τη δραματοποίηση της Β΄ Ομάδας: «...Τέλος, αξίζει να τονιστεί η ωριμότητα με την οποία ανταποκρίθηκαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, ο ήχος της σάλπιγγας αποδόθηκε από ένα παιχνίδι το οποίο διαθέτει πολλούς ήχους και οι μαθητές το χρησιμοποιούσαν σε διάφορες δραματοποιήσεις σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σήμερα όμως, προφανώς τελείωσαν οι μπαταρίες και την ώρα της παρουσίασης της δραματοποίησης, όταν ο σαλπικτής ήχησε τη σάλπιγγα του και τα παιδιά ενεργοποίησαν το σχετικό ήχο στο παιχνίδι, ο ήχος της σάλπιγγας ακουγόταν πολύ αργός και σε μακρά διάρκεια. Σε γενικές γραμμές ακουγόταν πολύ αστεία και οι μαθητές της Α΄ Ομάδας που παρακολουθούσαν τη δραματοποίηση, αυθόρμητα έσκασαν στα γέλια. Οι μαθητές όμως της Β΄ Ομάδας, με απίστευτη ωριμότητα, προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν το αναπάντεχο γεγονός και να επιστήσουν ξανά την προσοχή των «θεατών». Ο Αυτοκράτορας υποδύοταν το ρόλο του, κανονικά, αγνοώντας τον παρατεταμένο ήχο και ο σαλπικτής, αφού έχασε τη ψυχραιμία του για κάποια δευτερόλεπτα, σκέφτηκε να βάλει στο στόμα του τη σάλπιγγα και να υποδέεται ότι αυτός παράγει τον ήχο, μέχρι να αποκατασταθεί η ησυχία. Έτσι και έγινε. Έτσι, οι θεατές χωρίς να το συνειδητοποιήσουν συνέχισαν να παρακολουθούν με σοβαρότητα την υπόλοιπη δραματοποίηση...» (Ημερολόγιο μαθήματος 39).

Καταληκτικά, και οι δύο ομάδες δημιούργησαν και απόδωσαν δραματοποιήσεις που ανταποκρίνονταν στους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και της Θεατρικής Αγωγής. Ενώ, δεν ήταν προγραμματισμένη η δραστηριότητα της δραματοποίησης, μετά από αίτημα των μαθητών η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια αποδέχτηκε την αλλαγή του συνδυασμού των προγραμματισμένων Θεατρικών Συμβάσεων «Δραματοποίηση ενός διαλόγου» και «Ανακριτική Καρέκλα» σε μία ολοκληρωμένη και όχι αποσπασματική δραματοποίηση. Η εκπαιδευτικός είχε δώσει στους μαθητές να μελετήσουν την πηγή «Η ευκαιρία χάθηκε» του Α.Α. Βασιλίου (Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας) και να αποδώσουν τα συμπεράσματα και της υποθέσεις της σε δραματοποίηση. Οι ίδιοι στόχοι μπορούσαν να κατακτηθούν και με τον προγραμματισμένο συνδυασμό των Θ.Σ., με τη διαφορά ότι ήταν πιο καθοδηγημένο από την εκπαιδευτικό. Καταγράφεται στο Ημερολόγιο: «...η σημερινή παρουσίαση των μαθητών αποδεικνύει ότι είναι σε θέση να ετοιμάσουν και να παρουσιάσουν μία δραματοποίηση, η οποία περιλαμβάνει όλα τα στάδια, χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση. Αυτό, προφανώς, είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής των Θεατρικών Συμβάσεων, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο μάθημα της Ιστορίας και, κατά συνέπεια εξοικείωσης των παιδιών με αυτές. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ευελιξία θα πρέπει να χαρακτηρίζει την εκπαιδευτικό, γιατί αν η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επέμενε στον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος, οι αποτιμήσεις του σημερινού μαθήματος θα ήταν σίγουρα διαφορετικές αλλά πιθανότητα όχι τόσο σημαντικές για την πορεία της έρευνας....»

Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασκούν τη δική τους δημιουργικότητα και να έχουν την ευελιξία να προσαρμόζουν δυναμικά τη διαδικασία, σύμφωνα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Αφού διαπιστωθεί ότι οι μαθητές είναι σε θέση να μαθαίνουν και να διερευνούν από μόνοι τους με κριτική διάθεση και δε βασίζονται αποκλειστικά σε μία πηγή γνώσης, ή σε ένα και μοναδικό εγχειρίδιο τότε τους δίνονται περισσότερες ελευθερίες με στόχο την περεταίρω ανάπτυξή τους.

Αποτίμηση της 40^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Ενότητα: Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές

Μάθημα 40: Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους

Στόχος:

- Να γνωρίσουν το γεγονός της Άλωσης και να αξιολογήσουν τα αίτια και τη σημασία του για το λαό της Πόλης και το έθνος ολόκληρο.

Να σημειωθεί ότι οι μαθητές έχουν μελετήσει, στο σπίτι, τα ακόλουθα κεφάλαια από το βιβλίο τους: (α) Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή, (β) Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος προσπαθεί να διαφυλάξει την πρωτεύουσα, (γ) Οι Τούρκοι πολιορκούν την Κωνσταντινούπολη, (δ) Η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους.

Είχε ζητηθεί από τους μαθητές να μελετήσουν τα πιο πάνω κεφάλαια και να κάνουν κάποιες σκέψεις γύρω από τον προβληματισμό: «Τι οδήγησε στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης και ποια η σημασία αυτού του γεγονότος». Για τη διεκπεραίωση των παραπάνω δόθηκε στους μαθητές χρονικό περιθώριο έντεκα ημερών. Τέσσερις από αυτές τις ημέρες, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, δεν έκανε μάθημα στην τάξη της, λόγω άλλων επαγγελματικών υποχρεώσεων (σκηνοθεσία παιδικής θεατρικής παράστασης) και έτσι, οι μαθητές είχαν αρκετό χρόνο να μελετήσουν, να συνεργαστούν και με άξονα τη θεατρική σύμβαση «μανδύας του ειδικού», να παρουσιάσουν τις δικές τους υποθέσεις και συμπεράσματα για τον πιο πάνω προβληματισμό.

Όπως σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις, έτσι και στην τελευταία, θα έπρεπε να πραγματοποιηθούν τέτοιες δραστηριότητες, προκειμένου να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές και κυρίως να τους δοθούν κίνητρα κινητοποίησης και εμπλοκής. Η επιλογή της Θ.Σ. «Μανδύας του Ειδικού», στην τελευταία διδασκαλία, λειτούργησε ως επιστέγασμα

αυτής της προσπάθειας, δεδομένου ότι εμπλέκονταν όλα τα παιδιά, οι ομάδες ενεργοποιούνταν και τα αποτελέσματα ήταν περισσότερο από ικανοποιητικά. Η θεατρική αυτή σύμβαση είναι μία αυθεντική δραστηριότητα, η οποία εφαρμόζεται με ευχάριστο τρόπο, ξεφεύγοντας από το στενό πλαίσιο της τάξης, και έχει ήδη προσεγγιστεί αρκετές φορές από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των 40 διδακτικών παρεμβάσεων. Η εφαρμογή της στην 40^η διδασκαλία έχει αξιολογικό χαρακτήρα, αφού παρουσιάζει την προσπάθεια των μαθητών, τη συνέπεια και τη μεθοδικότητα, που απέκτησαν κατά την εφαρμογή της παρούσας έρευνας δράσης. Αξίζει να τονιστεί ότι, για τη διεκπεραίωση της πιο πάνω Θ.Σ. από τους μαθητές, *δεν υπήρχε η παρουσία της εμψυχώτριας-εκπαιδευτικού.*

Μεταφέρεται σχετικό αυτούσιο τμήμα από το Ημερολόγιο: «... όμως αναμένεται οι μαθητές, στην τελική φάση της έρευνας, έχουν αρκετή εμπειρία για να ανταποκριθούν σε αυτό που τους έχει ζητηθεί, έστω κι αν η εκπαιδευτικός ήταν απύσχα. Κάθε μεσημέρι πριν σχολάσουν οι μαθητές, η εκπαιδευτικός-εμψυχώτρια ερχόταν σε επαφή με όλα τα παιδιά, για να συζητήσουν διάφορα θέματα που προέκυπταν από τη μελέτη τους... Καθώς οι μαθητές π.χ. έψαχναν μουσική επένδυση για το θεατρικό τους, ήρθαν αντιμέτωποι με το τραγούδι του Σπανουδάκη «Σαν Αστραπή» και με το γεγονός ότι έχει χαρακτηριστεί από διάφορους φορείς ως «απαγορευμένο». Ήταν αδιανόητο για τους μαθητές να θεωρηθεί απαγορευμένο αυτό το τραγούδι, αφού δεν περιλάμβανε κάποια πρόστυχη λέξη. Είχαν καταγράψει όλους τους στίχους και προσπαθούσαν να καταλάβουν για ποιο λόγο είχαν διατυπωθεί αρνητικά σχόλια. Η παρέμβαση της εμψυχώτριας ήταν η εξής: ‘Απλά να υποθέσετε τι εξέλιξη θα έχει αν πραγματοποιηθούν οι στίχοι του τραγουδιού. Όμως, θα πρέπει να αναλογιστείτε και τις συνέπειες, αν όλοι οι Έλληνες μαζί, όπως λέει το τραγούδι, θα βρεθούν μέσα στην Άγια Σοφία σε λειτουργία μελλοντική. Επίσης, καλό θα ήταν να προβληματιστείτε για το τι μπορεί να συμβολίζει ή να εννοεί ο στίχος που αναφέρεται στον Κωνσταντίνο Δραγάση Παλαιολόγο, ότι δηλαδή, θα έρθει ο τελευταίος αυτοκράτορας του Βυζαντίου τη στιγμή της λειτουργίας ‘σαν αστραπή, όπου θα’ χει η χώρα γιορτή, θάλασσα γη και ουρανός στο δικό του φως’... Τις απαντήσεις, παιδιά, στα πιο πάνω θα τις διακρίνουμε στο θεατρικό που θα ετοιμάσετε....’».

Λίγο πριν πραγματοποιηθεί η 40^η διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές του αδελφού τμήματος ζήτησαν να παρακολουθήσουν αυτό το μάθημα της Ιστορίας, γιατί οι ίδιοι ήταν αρκετά πίσω στην ύλη και δε θα είχαν την ευκαιρία να κάνουν το μάθημα της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης. Επιπρόσθετα, ζήτησαν αν μπορούσαν να συμπεριληφθούν με κάποιο τρόπο στο θεατρικό των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα δράση. Εξήγησαν πως τις τελευταίες μέρες παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τις ετοιμασίες και πρόβες των παιδιών για το τελευταίο μάθημα και εξέφρασαν την επιθυμία να βρεθεί κάποιος τρόπος να λάβουν και αυτοί μέρος. Τόσο οι μαθητές αυτού του τμήματος, όσο και οι συμμαθητές τους του αδελφού τμήματος, ήταν τόσο ενθουσιώδεις για το γεγονός, που η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποδέχτηκε το αίτημά τους, έστω κι αν είχε ελάχιστο χρόνο στη διάθεση της, να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη και το δεδομένο ότι οι μαθητές του αδελφού

τμήματος δεν είχαν μελετήσει τα προηγούμενα κεφάλαια. Συνεπώς, θα ήταν δύσκολο για αυτούς να κατακτήσουν τους στόχους του σημερινού μαθήματος της Ιστορίας δεδομένου ότι δεν γνώριζαν βασικούς ιστορικούς όρους και έννοιες π.χ. Σχίσμα των δύο εκκλησιών, κίνημα Ζηλωτών κ.λ.π.

Αξίζει να τονιστεί ότι, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια είχε υιοθετήσει την εξής φιλοσοφία: Οτιδήποτε απρόοπτο παρουσιαστεί, να εντάσσεται στο ερευνητικό εγχείρημα, γιατί τα έκτακτα (απρόοπτα) γεγονότα παρουσιάζονται αρκετά συχνά στη σχολική πραγματικότητα. Και αφού η έρευνα δράσης διεξάγεται στη σχολική πραγματικότητα, τότε το πλαίσιο στο οποίο διεκπεραιώνεται δε δύναται να είναι αυστηρά οριοθετημένο. Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα οι δραστηριότητες της 40^{ης} διδακτικής παρέμβασης διαφοροποιήθηκαν ως εξής:

Δραστηριότητες:

- *Συνδυασμός Θ.Σ. «Μανδύας του Ειδικού» και «Θέατρο της Αγοράς».* Με το συνδυασμό αυτό θα μπορούσαν οι μαθητές του τμήματος που διεξαγόταν η έρευνα δράσης να παρουσιάσουν αυτό που ήδη είχαν μελετήσει, μέσα από τη δική τους οπτική γωνία (ως ειδικού) και, παράλληλα, μέσα από το Θέατρο της Αγοράς, οι μαθητές του αδελφού τμήματος, θα έχουν την ευκαιρία, από θεατές να γίνουν ηθοποιοί, έχοντας τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν, διατυπώνοντας τις απόψεις τους και προτείνοντας λύσεις.
- Καθώς οι μαθητές ετοιμάζαν την παρουσίασή τους, που ήταν βασισμένη στο θεωρητικό υπόβαθρο της Θ.Σ. «μανδύας του ειδικού», ζητήθηκε από τους μαθητές του αδελφού τμήματος, να διαβάσουν τα τέσσερα τελευταία κεφάλαια και να είναι (κάπως) προετοιμασμένοι.
- Από την προηγούμενη εβδομάδα οι μαθητές είχαν χωριστεί σε δύο ομάδες για τη διεκπεραίωση (συγγραφή, σκηνοθεσία, θεατρική αναπαράσταση) του θεατρικού τους. Η οδηγία που δόθηκε ήταν να χωριστούν σε τρεις τετραμελείς ομάδες, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές ζήτησαν να δημιουργηθούν δύο εξαμελείς ομάδες, επιχειρηματολογώντας ότι θα υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία ιδεών και περισσότεροι «ηθοποιοί». Το αίτημά τους έγινε αποδεκτό.

Το θέμα και των δύο ομάδων ήταν, η παρουσίαση ζωντανής τηλεοπτικής εκπομπής ιστορικού περιεχομένου. Η μία ονομαζόταν «Βυζάντιο» του τηλεοπτικού καναλιού Ιστορία TV και η άλλη «Ιστορία NEWS». Και οι δύο ομάδες είχαν καλεσμένους διάφορους ιστορικούς, που ο κάθε ένας με τη δική του οπτική ανέφερε τα αίτια του γεγονότος της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης, καθώς και τις συνέπειες.



Η εκπομπή «Ιστορία NEWS» αρχίζει...



Η εκπομπή «Βυζάντιο» αρχίζει...

Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι, ενώ, σχεδόν όλοι, οι «καλεσμένοι» της εκπομπής ήταν ιστορικοί, οι απόψεις τους ήταν διαφορετικές. Συγκεκριμένα, κάποιος ιστορικός θεωρούσε ότι η σημαντικότερη αιτία που οδήγησε στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης ήταν το σχίσμα των Εκκλησιών σε Δυτική και Ανατολική, διότι, όπως επισήμανε, ο διχασμός του λαού για τον οποιοδήποτε λόγο, δημιουργεί πολλά προβλήματα που οδηγούν στην παρακμή ενός κράτους, κάνοντας αναφορά και στο διχασμό των ελληνοκυπρίων το 1974, που οδήγησε την Κύπρο στην τουρκική εισβολή και κατοχή. Επιπρόσθετα, ανάλυσε το σύνθημα «Λαός Ενωμένος Ποτέ Νικημένος». Άλλος ιστορικός απόδωσε την αιτία της Άλωσης στο γεγονός ότι τα ελληνικά κράτη, δε συνεργάστηκαν μεταξύ τους ενώ είχαν δημιουργηθεί, με απώτερο σκοπό την ανάκτηση των εδαφών και της δόξας της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Κατονόμασε τους αυτοκράτορες των ελληνικών κρατών, οι οποίοι δεν ασχολήθηκαν με το σκοπό αυτό, και επισήμανε ότι η διάλυση της αυτοκρατορίας ήταν επακόλουθη. Κάποιοι άλλοι μαθητές σε ρόλο ιστορικού, συμπεριέλαβαν στα αίτια της Άλωσης το κίνημα των Ζηλωτών, επισημαίνοντας τα ιδεολογικά του χαρακτηριστικά και τη βίαιη δράση του συνέπεια της οποίας ήταν η αποδυνάμωση της αυτοκρατορίας. Άλλος ιστορικός παρουσίασε το στρατό των Σελτζούκων και τη δύναμή του, η οποία υπερίσχυε κατά πολύ του στρατού της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, κάνοντας και μία αναφορά στο λαό των Σελτζούκων και την καταγωγή τους.



Οι ιστορικοί υποστηρίζουν την άποψή τους επιχειρηματολογώντας...



Η ιστορικός παρουσιάζει το στρατό των Σελτζούκων και τη δύναμή του...



Οι ιστορικοί υποστηρίζουν την άποψή τους με παρουσίαση και ερμηνεία πηγών...



Άλλος ιστορικός ανέφερε ότι η αιτία οφείλεται στην γενικότερη παρακμή του Βυζαντίου, κάνοντας αναφορά σε διάφορα προβλήματα που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία τα τελευταία χρόνια, ακόμη και σε κοινωνικά προβλήματα όπως, την παράβαση του νόμου του «Αλληλέγγυου» κ.λ.π. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι ιστορικοί υποστήριζαν την άποψή τους με επιχειρήματα, αλλά και με παρουσίαση και ερμηνεία πηγών. Και στις δύο «εκπομπές», οι ιστορικοί, «συγκρούονταν» επιχειρηματολογώντας ο καθένας για τη δική του άποψη. Οι παρουσιαστές (και στις δύο εκπομπές) αφού συντόνιζαν τη συζήτηση έκλεισαν την πιο πάνω διαφωνία συμπεραίνοντας ότι ο συνδυασμός των πιο πάνω απόψεων (των ιστορικών) αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη απάντηση στον προβληματισμό «*Τι οδήγησε στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης*» αφήνοντας και ένα ερωτηματικό σε περίπτωση που στο μέλλον βρεθούν κάποιες πηγές που θα δώσουν συμπληρωματικές πληροφορίες ή ακόμα και ανατρεπτικές.

- Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι μαθητές της μίας ομάδας, αφού μελέτησαν την πηγή που αναφέρεται στον τελευταίο διάλογο των Μωάμεθ Β΄ και Κωνσταντίνου ΙΑ΄ Παλαιολόγου (Δούκας -ιστορικός της Άλωσης), τον δραματοποίησαν. Ακολούθως, ένας από τους ειδικούς της εκπομπής διατύπωσε τις απόψεις του περί του θέματος.



Ο «Μωάμεθ Β΄» και ο «Κωνσταντίνος ΙΑ΄ Παλαιολόγος» στον τελευταίο τους διάλογο.....

Επιπρόσθετα, η μία ομάδα, εκτός από ιστορικούς, είχε καλεσμένο στην εκπομπή της το Γιάννη Σπανουδάκη. Στην εκπομπή, η παρουσιάστρια προκάλεσε το «μουσικοσυνθέτη» να εξηγήσει τους λόγους που το τραγούδι του με τίτλο «Σαν αστραπή» χαρακτηρίστηκε ‘απαγορευμένο’ και αυτός με τη σειρά του διευκρίνισε:



Καλωσό-
ρισμα
του
μουσικο-
συνθέτη
στην
εκπομπή

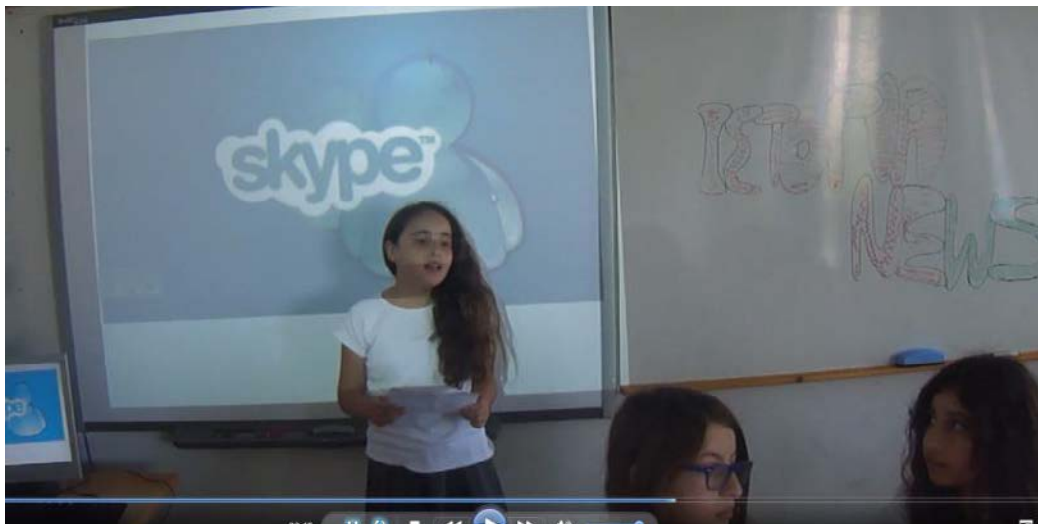


Αλέξανδρος στο ρόλο του γνωστού μουσικοσυνθέτη: Εγώ απλά θέλησα να γράψω ένα τραγούδι που να δίνει το μήνυμα σε αυτούς που το ακούνε, πόσο δοξασμένο ήταν το Βυζάντιο. Επίσης, σε αυτό το τραγούδι τονίζεται πόσο άξιος αυτοκράτορας ήταν ο Κωνσταντίνος Δραγάτσης Παλαιολόγος, για να παραδειγματίζονται κάποιοι αρχηγοί κρατών. Ακόμη, μέσα από τους στίχους του τραγουδιού, φαίνονται και τα ελληνικά στοιχεία της Πόλης δηλαδή της Κωνσταντινούπολης.... Προς Θεού, δε θέλω να δημιουργηθεί παρεξήγηση με τους Τούρκους ή με κάποιον άλλο λαό ... Και για να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους, δε βρισκόμαστε σε μία δικτατορική χώρα που να απαγορεύει τραγούδια. Το τραγούδι μου δεν απαγορεύτηκε. Απλά, αρκετοί διαφώνησαν με αυτό τους στίχους του και το κατέκριναν, όχι γιατί δεν είναι ωραίο, αλλά από φόβο μήπως δημιουργηθούν παρεξηγήσεις ανάμεσα στους λαούς που ζούσαν τότε στο Βυζάντιο και στους Τούρκους. Ξέρετε, σε κάθε τραγούδι υπάρχουν διάφορα μηνύματα νοήματα. Κάθε άνθρωπος το ερμηνεύει και διαφορετικά. Για αυτό και πολλοί φοβήθηκαν. Μήπως και γίνει κανένας πόλεμος με τους Τούρκους. Και σας ρωτώ: Αν ήταν απαγορευμένο το τραγούδι μου, θα είχατε εσείς τώρα το φιλμάκι του από τη συναυλία στο Ηρώδειο και θα μπορούσατε να το μεταδώσετε στην εκπομπή σας; Επίσης, θα με άφηναν να διευθύνω τη χορωδία μου και να τραγουδήσει αυτό το τραγούδι στο Ηρώδειο;



Ο «μουσικοσυνθέτης» εξηγεί τους λόγους που τον ώθησαν να γράψει αυτό το τραγούδι.

Στο σημείο αυτό, η εκπομπή, είχε τηλεφωνική επαφή με τη συνεργάτιδα της εκπομπής Μαριάννα στην Κωνσταντινούπολη, μέσω skype για να αναφερθούν αν υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις εκεί, σχετικές με το πιο πάνω τραγούδι. Η δημοσιογράφος ανέφερε ότι τα τουρκικά ειδησεογραφικά πρακτορεία ασχολήθηκαν με αυτό το τραγούδι, μόνο όταν άρχισαν να το κατακρίνουν οι διάφοροι ειδικοί στην Ελλάδα. Και πάλι το θέμα σίγασε και κανείς δεν ασχολείται τώρα με αυτό, καταλήγοντας ότι δεν υπάρχει οποιαδήποτε ανησυχία για τη δημιουργία εντάσεων ανάμεσα σε Κωνσταντινούπολη και Ελλάδα. Ακολούθως, ζητήθηκε από τη δημοσιογράφο να παρουσιάσει τις πληροφορίες που είχε συλλέξει από τουρκικά βιβλία για τον τότε στρατό των Σελτζούκων και για το λαό τους.



Σύνδεση με τη συνεργάτιδα της εκπομπής Μαριάννα στην Κωνσταντινούπολη μέσω skype



Η ανάθεση στη «δημοσιογράφο», που ζει στην Κωνσταντινούπολη, να συλλέξει πληροφορίες από τουρκικά βιβλία για τον τότε στρατό των Σελτζούκων και για το λαό τους, αποδεικνύει την δεξιότητα που ανέπτυξαν οι μαθητές να μελετούν και να ερμηνεύουν γεγονότα, όχι μόνο από τη δική τους οπτική γωνία, αλλά και από την πλευρά του «άλλου». Έστω κι αν από το διδακτικό εγχειρίδιο απουσιάζει η εικόνα του «άλλου» ή όταν παρουσιάζεται πρόκειται για εικόνα εχθρού, στο σημερινό μάθημα έγινε η προσπάθεια μελέτης της οπτικής γωνίας του «άλλου». Με την ανάδειξη της «ετερότητας» επιτυγχάνεται ο «αφηρωισμός» του πολέμου, προϋπόθεση μεταξύ άλλων, της καλλιέργειας συνειδητών και υπεύθυνων πολιτών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, στη μία από τις δύο εκπομπές, μία μαθήτρια υποδυόταν τη διερμηνέα για κωφάλαους. Όταν ερωτήθηκε η μαθήτρια αυτή αν γνώριζε τη νοηματική γλώσσα είπε ότι είχε διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστώνται οι πιο κοινές λέξεις για τους κωφάλαους και για τις υπόλοιπες λέξεις ενεργοποίησε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία της, κάνοντας κυρίως παντομίμα. Όταν ερωτήθηκαν τα μέλη της ομάδας για το λόγο που κάλεσαν στην εκπομπή τους διερμηνέα κωφάλαων, απάντησαν:

Αρτεμης: Θέλαμε η εκπομπή μας να απευθύνεται σε όλον τον κόσμο, ανεξάρτητα αν έχουν κάποια αναπηρία ακοής....

Ελένη: Όχι, δεν έχουμε συγγενείς κωφάλαους..... Απλά με τη μιμητική κάποιος που δεν καταλαβαίνει (κατανοεί) τι σημαίνει μια λέξη, και έχει αρκετές δύσκολες λέξεις η Ιστορία, ίσως από τις κινήσεις που έκανα να καταλάβαινε καλύτερα αυτό που θέλαμε να πούμε....

Αντρέας: Όταν ρώτησε κάποιος «ακροατής» της εκπομπής «τι ήταν ο νόμος του Αλληλέγγυου» πριν καλά καλά του εξηγήσουμε, ο «ακροατής» κατάλαβε από τις κινήσεις που έκανε η Ελένη.



Η Ελένη σε
ρόλο διερμηνέα
κωφάλαων.....

Με την ενέργεια αυτή των παιδιών, δηλαδή την ένταξη στην εκπομπή διερμηνέα κωφάλαλων, έτσι ώστε να αναπαριστά τις ιστορικές έννοιες και όρους, με διάφορες μιμήσεις, χρησιμοποιώντας, κυρίως, εκφράσεις προσώπου και κινήσεις χεριών, έρχεται και πάλι στην επιφάνεια το ζήτημα των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές, γενικότερα, στην κατανόηση του ιστορικού λεξιλογίου. Βέβαια, όπως φαίνεται και στην παρουσίαση των μαθητών στις Θ.Σ., στην τελευταία διδακτική παρέμβαση, τα παιδιά να μεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση ιστορικών εννοιών και όρων, γεγονός το οποίο αναγνωρίζουν και οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά είναι σε θέση και να τις αντιμετωπίσουν και να βρουν ένα δημιουργικό τρόπο να τις εξηγήσουν ακόμη και στους συμμαθητές τους, οι οποίοι δεν τις έχουν κατανοήσει.

Στη διάρκεια της δραστηριότητας «Κύκλος Αξιολόγησης», τα παιδιά ερωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με το ιστορικό λεξιλόγιο. Εξήγησαν ότι αν δεν υπάρχει κάποια επεξήγηση στο βιβλίο τους, ανατρέχουν σε ερμηνευτικά λεξικά ή ακόμη και στους γονείς τους, για την εξεύρεση της ερμηνείας της άγνωστης λέξης. Επισήμαναν ότι, στις αρχές της σχολικής χρονιάς, αδυνατούσαν να διαβάσουν και να μελετήσουν το μάθημα της Ιστορίας μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, αφού οι μισές λέξεις ήταν ακατανόητες, έστω κι αν τους δινόταν μία εξήγηση. Και πάλι, μέσα στην πρόταση η συνώνυμη λέξη δεν αποκτούσε νόημα. Ενώ τώρα, στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές ανέφεραν ότι όλα είναι πιο εύκολα και κατανοητά. Με τις αναφορές αυτές των μαθητών, αναδεικνύεται η σημασία που αφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και στη χρήση τους. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2006), τα σχολικά βιβλία θεωρούνται διδακτικά μέσα και καθορίζουν πολλές φορές αποφασιστικά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια καθώς συνιστούν για αυτούς την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών (Μπονίδης, 2005). Εύλογα λοιπόν τίθεται το ερώτημα: Ο προκαθορισμένος αυτός φορέας του περιεχομένου της γνώσης, της «σταθμισμένης» γνώσης, το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, είναι δυνατόν να προσαρμόζεται σε όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τους γνωστικούς μηχανισμούς των ατόμων που αποτελούν τους αποδέκτες της διδασκαλίας;

Οι Peacock και Cleghorn (2004) επισημαίνουν ότι η επιλογή και η χρήση των σχολικών βιβλίων ερμηνεύονται από τις αλληλεπιδράσεις: 1) της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, των εμπειριών τους και την παιδαγωγική τους προσέγγιση, 2) των χαρακτηριστικών των μαθητών (γλώσσα, προηγούμενες ιδέες, φύλο και κουλτούρα), και 3) των χαρακτηριστικών των διδακτικών μέσων (ποιότητα, απαντήσεις που θέτουν στους μαθητές κ.τ.λ.). Βάση των πιο πάνω δηλώσεων των μαθητών, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν αρχικά στην κατανόηση των κειμένων του βιβλίου της Ιστορίας, αποδεικνύεται ότι για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης καθοριστική σημασία έχουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών βιβλίων. Σύμφωνα με το Horsley (2001:8-24), όσο περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία της κοινωνικοπολιτισμικής ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων και της χρήσης τους στις σχολικές τάξεις, τόσο αλλάζουν και οι αντιλήψεις μας για το ρόλο των

σχολικών εγχειριδίων. Είναι πιθανό τα σχολικά εγχειρίδια να γίνονται αντιληπτά κάθε φορά όλο και περισσότερο ως εργαλεία για τη μύηση των μαθητών στη γνώση και στην πρακτική των διαφόρων επιστημών, καθώς και ως βάση της σκαλωσιάς για μαθησιακές και διδακτικές εμπειρίες και για δραστηριότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Όλες οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά βιβλία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μύηση των μαθητών σε ακαδημαϊκές και επιστημονικές πρακτικές.

Κατά τη διάρκεια παρουσίασής τους και οι δύο εκπομπές είχαν «ανοίξει» τις γραμμές για το κοινό, όπου οι μαθητές του αδελφού τμήματος είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους. Οι «ακροατές» της εκπομπής (μαθητές αδελφού τμήματος) στις παρεμβάσεις που έκαναν, ζητούσαν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες, για κάποια θέματα που είχαν αναφερθεί στη συζήτηση και δεν γνώριζαν π.χ. Τι ήταν ο νόμος του «Αλληλέγγυου»; κ.λ.π. Η εμπυγχώτρια καθοδήγησε την παρουσιάστρια να προκαλέσει το κοινό, να εκφράσει τις απόψεις του για τις αιτίες που προκάλεσαν την Άλωση του Βυζαντίου και τη σημασία αυτού του γεγονότος. Το κοινό όμως παρέμεινε αμέτοχο σε αυτό το θέμα. Ακόμα κι όταν η σύγκρουση μεταξύ των ιστορικών κορυφώθηκε, η παρουσιάστρια ζήτησε ακόμα μία φορά από το κοινό να τοποθετηθεί χωρίς κανένα αποτέλεσμα. Αυτό αποδίδεται σε δύο λόγους: Την απειρία των μαθητών στη Θ.Σ. «Θέατρο της Αγοράς» στο μάθημα της Ιστορίας και στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν είχαν μελετήσει το θέμα. Συνεπώς, ήταν δύσκολο για αυτούς να διαχειριστούν όλες αυτές τις πληροφορίες και να τοποθετηθούν πάνω σε αυτές.

Η μοναδική περίπτωση, στην οποία οι μαθητές του αδελφού τμήματος εξέφρασαν την άποψή τους, ήταν για το τραγούδι του Σπανουδάκη. Άλλοι συμφωνώντας και άλλοι διαφωνώντας. Άλλοι αιτιολογώντας την τοποθέτησή τους και άλλοι όχι. Οι μαθητές του αδελφού τμήματος, ουσιαστικά, συμμετείχαν στο θέατρο αγοράς, μόνο στο θέμα του «απαγορευμένου» τραγουδιού. Αυτό αποδίδεται, πιθανότατα, στο γεγονός ότι η τεκμηρίωση της άποψής τους δεν προϋποθέτει απαραίτητα εξειδικευμένο ιστορικό λεξιλόγιο, ούτε συστηματική μελέτη γεγονότων και πηγών. Οι απαντήσεις των παιδιών απέρρεαν, περισσότερο, από το σύστημα αξιών τους και λιγότερο από τις ιστορικές τους γνώσεις, σε συνδυασμό με την κριτική τους σκέψη.



Η σύγκρουση ανάμεσα στους ιστορικούς κορυφώνεται και οι δύο παρουσιαστές της εκπομπής, με πολύ όμορφο τρόπο, αποδέχονται όλες τις απόψεις, δεδομένου ότι ήταν τεκμηριωμένες και αποκαθίσταται το ευχάριστο κλίμα της εκπομπής.



(Να σημειωθεί ότι από τη Θ.Σ. του «Θεάτρου Αγοράς» δεν λήφθηκε φωτογραφικό υλικό, γιατί η ερευνήτρια δεν είχε προνοήσει να εξασφαλίσει τη γραπτή συγκατάθεση από τους κηδεμόνες των μαθητών του αδελφού τμήματος, για λήψη φωτογραφιών και δημοσίευσή τους. Η έλλειψη πρόνοιας δεν οφείλεται σε αμέλεια, αλλά στην απρόοπτη συμμετοχή των μαθητών του αδελφού τμήματος στο σημερινό μάθημα και στο γεγονός ότι είναι η προτελευταία μέρα πριν τη λήξη του σχολικού έτους.)

Ακόμη και στο τελευταίο μάθημα ήρθε στο προσκήνιο το επίμαχο θέμα για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της

Ιστορίας, σε σχέση με το μαθητή. Συγκεκριμένα, η Σοφία, ανέφερε ότι αυτή την εβδομάδα που έπρεπε μόνη της να μελετήσει το μάθημα της Ιστορίας συνειδητοποίησε ότι *«ήταν πολύ μονότονα αυτά που διάβαζα... όλο για πολέμους έγραφε το βιβλίο.... Ευτυχώς που τόσο καιρό κάναμε όλα αυτά τα θεατρικά στο μάθημα, γιατί θα νόμιζα ότι η Ιστορία είναι μόνο πόλεμοι όπως πέρσι.... πόλεμος στην Σπάρτη, πόλεμος με τους Πέρσες, πόλεμος με τους Αθηναίους.... Κι αν δεν είχαμε σήμερα να κάνουμε αυτό το θεατρικό δε θα ερχόμουν διαβασμένη... »*. Η τοποθέτηση της Σοφίας επισημαίνει την αξία και τον καθοριστικό ρόλο της εφαρμογής των θεατρικών συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας. Εύλογος λοιπόν, ο προβληματισμός για το πώς θα ήταν το μάθημα της Ιστορίας αν δεν γινόταν με τις διδακτικές πρακτικές που είχαν προσεγγιστεί αυτή τη σχολική χρονιά; Ο Μονιότ (2002:127) επισημαίνει ότι «ο προβληματισμός για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη το μαθητή. Ο ρόλος του μαθητή είναι να μαθαίνει, του δασκάλου να το βοηθά να μαθαίνει και της Ιστορίας να αναπτύσσει τη σκέψη. Τρεις ρόλοι αλληλένδετοι».

Σύμφωνα με την Καββούρα (2011:46), «η σχέση με τη γνώση αποτελεί κρίσιμη πτυχή, καθώς επηρεάζει την οικειοποίηση του γνωστικού αντικειμένου. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκόμενη γνώση, ή όπως συχνά διατυπώνεται η έλλειψη νοήματος, από ένα μεγάλο αριθμό μαθητών/-τριών, ανάγεται σε κεντρικό ζήτημα και απασχολεί τις σημερινές κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα αντίστοιχα». Το γενικότερο κλίμα της τάξης, οι επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν και η στάση των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δράση, αποδεικνύουν ότι το σύνολο των διδακτικών πρακτικών ήταν υπό το πρίσμα των τριών αλληλένδετων ρόλων που επισημαίνει ο Μονιότ. Και αυτό αποδεικνύεται με τον πολυπρισματικό τρόπο τον οποίο προσέγγισαν θεατρικά το δοσμένο θέμα. Μέχρι και την *μη στερεότυπη ανάδειξη της ετερότητας* παρουσίασαν, αφού «κάλεσαν» ειδικούς στην εκπομπή τους για να μιλήσουν για το λαό των Σελτζούκων Τούρκων. Εκτός, λοιπόν, από την παρουσία της προσπάθειας της πολλαπλής ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων, από τους μαθητές, ήταν έκδηλη και η αξιοποίηση της πολυσημίας των οπτικών πηγών, δίνοντας τους την ευκαιρία να φανταστούν το παρελθόν πιο παραστατικά. Επιπρόσθετα, οι πηγές, με τον τρόπο που προσεγγίστηκαν, σε συνδυασμό με τις θεατρικές δραστηριότητες, αποτέλεσαν πεδίο άσκησης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.

Για την επίτευξη των πιο πάνω, βασική προϋπόθεση είναι η κατανόηση του ιστορικού λεξιλογίου. Συνεπώς, οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει και τη δεξιότητα αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάζουν οι ιστορικές έννοιες και όροι και γενικότερα, έχουν εξοικειωθεί με τις ιστορικές έννοιες. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003:263), η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές έννοιες, δηλαδή η «κατανόηση του επεξεργασμένου και σύνθετου επιστημονικού κώδικα της ιστορίας», συνιστά βασική παράμετρο της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης.

Καταληκτικά, η προσέγγιση που προτείνεται στην παρούσα έρευνα παρέχει ευκαιρίες διερεύνησης ιστορικών ζητημάτων, καταστάσεων, συνθηκών, αξιών, επιδιώξεων και

επιλογών, έτσι ώστε να συνεγείρει τους μαθητές πολύπλευρα – συναισθηματικά, ηθικά και λογικά- και να τους «αναγκάσει» να εκφράσουν και να υποστηρίξουν, διασαφηνίζοντας και αιτιολογώντας τις απόψεις τους. Η παιδική δημιουργικότητα ξεδιπλώνεται και εκφράζεται μέσα από τις διάφορες Θ.Σ., στις οποίες με άνεση και αυτοπεποίθηση συμμετείχαν οι μαθητές. Με καθοδηγούμενη διερεύνηση σε πρώτο στάδιο και ακολούθως με πιο ελεύθερη, οι μαθητές κατακτούν την ιστορική γνώση μόνοι τους και όχι μέσα από την αφήγηση της διδάσκουσας. Το αποτέλεσμα αυτό φάνηκε έντονα στα τελευταία μαθήματα όπου, οι μαθητές, απέδειξαν ότι έχουν ασκηθεί στην αυτενεργό έρευνα, στην αυτόνομη εργασία κατά την ανεύρεση αιτιωδών σχέσεων, στην κριτική αντιμετώπιση και αξιολόγηση πληροφοριών. Συνεπώς, ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας έχει πραγματοποιηθεί. Παράλληλα, το μάθημα γίνεται πιο ζωντανό και ελκυστικό, αφού οι μαθητές στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στη συγγραφή και παρουσίαση ενός ρόλου και ενός σεναρίου, επιτελούν το έργο ενός ιστορικού που αναζητεί την αλήθεια (γνωστική μαθητεία). Στην τάξη κυριαρχεί το δημοκρατικό κλίμα, η διαλογική συζήτηση και η ελευθερία σκέψης και έκφρασης. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν, διατυπώνουν ελεύθερα και χωρίς επιφυλάξεις τις απόψεις τους. Καλλιεργούνται ανώτερες νοητικές διαδικασίες, ισχυροποιείται η αυτονομία των μαθητών οι οποίοι αποκτούν την ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης γεγονότων και προσώπων και τέλος, συντελείται η διαμόρφωση υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο απολογισμός των μαθητών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δράσης:

«...Μου άρεσε πολύ φέτος που κάναμε το μάθημα της Ιστορίας με θέατρο και με βοήθησε να καταλάβω κάποια πράγματα με την Ιστορία. Θα προτιμούσα να κάνουμε μάθημα με αυτό τον τρόπο, γιατί μαθαίνουμε περισσότερα αλλά και ευκολότερα....»

«... Όλα τα παιδιά γνώρισαν καλύτερα τη συνεργασία μεταξύ τους. Είχαν διάφορες απόψεις και σκέψεις αλλά, όλες τις σκέψεις των παιδιών της κάθε ομάδας, μαζί με εμένα, τις συγκεντρώναμε ή τις φτιάχναμε ακόμη καλύτερα...»

«...Το μάθημα δεν το ένιωθα μάθημα, αλλά σαν ένα ωραίο παιχνίδι που σε βοηθά να μαθαίνεις περισσότερα και γρηγορότερα...»

«... Θα προτιμούσα να κάναμε για πάντα μάθημα με αυτόν τον τρόπο γιατί μαθαίνουμε και περισσότερα και ευκολότερα...»

«Τα παιδιά της ομάδας μας συνήθως είχαμε διαφορετικές απόψεις και σκέψεις, αλλά προσπαθούσαμε να τις βάζουμε όλες, να τις συνδυάζουμε για να γίνονται καλύτερες....»

«...Πάντοτε γινόταν μεγάλη συζήτηση μεταξύ μας για να αποφασίσουμε τι θα λέμε στα θέατρα μας... Και πάντα προσπαθούσαμε να βάζουμε και τις λέξεις της Ιστορίας που μας έγραφες στον πίνακα...»

«...Με τον τρόπο που κάναμε το μάθημα, μάθαμε περισσότερα πράγματα για την Ιστορία. Πέρσι δεν ήξερα τίποτε, ούτε και καταλάβαινα, κι ας διάβαζα πολλές ώρες μέχρι να τα μάθω απ' έξω.»

«...Έμαθα να λέω τη γνώμη μου και να κάνω υποθέσεις....»

«Μου άρεσε που το μάθημα γινόταν χωρίς θρανία και καρέκλες και σε κάθε μάθημα είχε κάποιο είδος θεάτρου. Νομίζω το αγαπημένο μου ήταν η “ανακριτική καρέκλα”... »

«...Κάποιες φορές ένιωθα ότι ζούσα σ' εκείνη την εποχή και ήταν πολύ συναρπαστικό. Δε θα ξεχάσω ποτέ την Ιστορία της Ε' τάξης. Περνούσα τέλεια και έμαθα και πολλά πράγματα. Επίσης φέτος διάβαζα μόνη μου, ενώ άλλα χρόνια δεν καταλάβαινα τίποτε και μου τα εξηγούσε η αδελφή μου...»

« Φέτος λάτρεψα το μάθημα της Ιστορίας. Μου άρεσαν όλα όσα κάναμε. Τα πάντα. Και οι πηγές στο διαδραστικό και οι καρτέλες που μας ρωτούσες και εμείς βρísκαμε τις απαντήσεις, χωρίς να ξέρουμε το μάθημα και τα θέατρα ... Όταν κάναμε τα θεατράκια μας καταλάβαινα καλύτερα κάποια πράγματα για την Ιστορία. Για αυτό όταν δεν καταλάβαινα κάτι δε σου το έλεγα και όταν κάναμε το θέατρο οι απορίες μου λύνονταν....»

«Νομίζω με αυτό τον τρόπο μάθαμε καλύτερα τη συνεργασία μεταξύ μας. Όταν καθόμαστε στα θρανία και κάνουμε εργασίες σε ομάδες δεν είναι το ίδιο. Όλοι είχαμε διάφορες απόψεις και σκέψεις, αλλά επειδή όλοι είχαμε το δικό μας ξεχωριστό ρόλο, δε νιώθαμε ότι τα άλλα παιδιά όταν μας έλεγαν τη δική τους άποψη που ήταν διαφορετική από τη δική μας, το έκαναν για να μας κοροϊδέψουν ή για να γίνει το δικό τους. Γιατί μέχρι πέρσι, όταν εργαζόμασταν σε ομάδες, γινόταν πάντα αυτό που έλεγαν τα παιδιά που είναι τα πιο αγαπητά στην αυλή. Ενώ τώρα, επειδή όλοι ήθελαν να κάνουμε ένα σπουδαίο θέατρο και όλοι είχαν ένα και δύο ρόλους να παίζουν, όλοι βοηθούσαν για να συμπληρωθούν οι ατάκες του κάθε ρόλου...»

«...Ήταν τέλεια. Δεν τσακωθήκαμε ποτέ. Όλοι μαζεύαμε τις ιδέες μας και τις γράφαμε. Στα θεατρά μας δεν έκανε ο καθένας το δικό του ρόλο. Ήταν ομαδική σκέψη. Για αυτό και όλοι ξέραμε τα λόγια, ο ένας του άλλου, και όταν καμιά φορά κάποιος ξεχνούσε κάτι, οι υπόλοιποι ήξεραν να τον βοηθήσουν...»

«Δεν ένιωσα ποτέ να βαριέμαι! Κάθε Δευτέρα και Πέμπτη ανυπομονούσα να έρθει η ώρα του μαθήματος της Ιστορίας...»

Το σύγχρονο σχολείο δεν θα μπορούσε να αδιαφορήσει για τις πιο πάνω απόψεις.

Η σχολική χρονιά έλαβε τέλος και πλέον είναι η ώρα του αναστοχασμού και της περισυλλογής. Η εφαρμογή των Θ.Σ. αποτελεί αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η μαθησιακή και διδακτική βιογραφία είναι καταγεγραμμένη με μοναδικό τρόπο, αφού η έρευνα δράσης προϋποθέτει, ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, τα Ημερολόγια. Σε αυτά είναι καταγεγραμμένη, τόσο η πορεία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, όσο και των μαθητών. Η ικανοποίηση, λοιπόν, είναι μεγάλη όταν διαπιστώνεται μέσα από τη μελέτη του Ημερολογίου, η ανακάλυψη, τόσο για την ερευνήτρια, όσο και για τους μαθητές της, άγνωστες ικανότητες, δυνατότητες και προεκτάσεις, οι οποίες βγήκαν στην επιφάνεια, έγιναν αντικείμενο ερμηνείας, νοητικής επεξεργασίας και τέλος αξιοποιήθηκαν. Η αξιοποίηση των εν δυνάμει ικανοτήτων, καθώς και η αλλαγή, κυρίως σε επίπεδο στάσεων, είναι το κλειδί της φιλοσοφίας της εφαρμογής των ΘΣ, στο μάθημα της Ιστορίας. Κάθε αλλαγή, βέβαια, συντελείται σε βάθος χρόνου και αφομοιώνεται αργά, άρα απαιτείται συστηματική και μακροπρόθεσμη παρατήρηση, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Αυτό που υπολείπεται είναι η οργανωμένη παρουσίαση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης, έτσι ώστε, να αποτελέσουν μία αξιόλογη πηγή άντλησης αποτελεσματικών πρακτικών για το μάθημα της Ιστορίας.

3.1.3. Τρίτο Στάδιο: Αξιολόγηση/Παρατήρηση της επιτευθείσας αλλαγής/Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας (από 30/6/2012 μέχρι 18/6/2013)

Το τελευταίο στάδιο της έρευνας δράσης περιλαμβάνει την ερμηνεία δεδομένων, την εξαγωγή των συμπερασμάτων και τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος (Woods, 1989). Σύμφωνα με τους Rudduck & Hoopkins (1985:123), σε αυτή τη φάση «η γνώση η οποία παράγεται είναι σημαντική, γιατί μας βοηθάει να δούμε όλες τις διαστάσεις μιας περίπτωσης και να συνδέσουμε τις προσπάθειες μας με τη δουλειά άλλων ανθρώπων». Συνεπώς, η εργασία αυτού του σταδίου συνδέεται με μία διαδικασία αναζήτησης που θα ξεκινάει από τη βάση και θα κατευθύνεται προς τα πάνω. Η συζήτηση των ευρημάτων θα πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν εκ των προτέρων συμφωνηθεί. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000: 402) θα εξεταστούν σφάλματα και προβλήματα. Στη συνέχεια μπορεί να ακολουθήσει μία ανασκόπηση, στην οποία θα μελετηθούν τα αποτελέσματα του προγράμματος, θα γίνουν προτάσεις και θα αποφασιστούν οι διαδικασίες για τη διάδοση των αποτελεσμάτων στα ενδιαφερόμενα μέρη.

Μέχρι στιγμής, αυτό που παρουσιάστηκε, αναφέρεται στο διδακτικό τμήμα της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε. Η εφαρμογή των Θ.Σ., στο μάθημα της Ιστορίας, αποτέλεσε τη βάση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Μέσα και γύρω από αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκαν πολλές δραστηριότητες περιστασιακού χαρακτήρα. Αυτές περιλάμβαναν συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, της διευθύντριας της σχολικής μονάδας, του Οικείου Επιθεωρητή, για να συζητηθεί η πρόοδος και τα προβλήματα και για να γίνει ανταλλαγή πληροφοριών, τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή σχολείων, περιφερειακές συνδιασκέψεις και άλλες σχετικές δραστηριότητες που ενισχύθηκαν από τα υλικά που είναι διαθέσιμα: κείμενα, βιντεοταινίες, μαγνητοφωνήσεις (Cohen & Manion, 2000: 402-403).

Ο Elliot (1995:10-11) υπογραμμίζει ότι η καλή έρευνα δράσης είναι *ενδοσκοπική* και *αναστοχαστική*, όχι απλώς *στοχαστική*. Ο αναστοχασμός θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ίδια τη δράση, στις παιδαγωγικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν από την εκπαιδευτικό και στην παιδαγωγική διαδικασία. Επιπρόσθετα, κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού δεν θα πρέπει να απλουστεύονται οι περιπτώσεις με θεωρητικές, αφηρημένες ιδέες, αλλά να χρησιμοποιείται, ακόμη και να παράγεται θεωρία, για να διαφωτιστούν, πρακτικά, συγκεκριμένες πτυχές της όποιας περίπτωσης. Συνεπώς, στο τρίτο αυτό στάδιο όπου θα ακολουθήσει η κριτική αξιολόγηση της αλλαγής που έχει εισαχθεί, θα είναι αναστοχαστική και ενδοσκοπική, σε συγκεκριμένες πτυχές της εφαρμογής των Θ.Σ.. Σύμφωνα με τους Car & Kemmis (1986), η έρευνα δράσης δεν είναι απλώς ο έλεγχος των υποθέσεων, ούτε η χρήση των δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η έρευνα δράσης αφορά και στο υποκείμενο, δηλαδή στην ίδια την ερευνήτρια. Η οπτική της διαφέρει από τις μεθόδους των ιστορικών επιστημών, γιατί η έρευνα δράσης ασχολείται με την αλλαγή των καταστάσεων και όχι απλώς με την ερμηνεία τους. Η έρευνα δράσης είναι μια συστηματικά εξελισσόμενη

διαδικασία που έχει αυτό το διπλό στόχο, τη ζωντανή διαλεκτική της ερευνήτριας με το αντικείμενο της έρευνας. Συνεπώς, σε αυτό το ερευνητικό εγχείρημα, η αλλαγή αφορά, πρωτίστως, στην ερευνήτρια. Με αυτά τα δεδομένα η αποτίμηση της αλλαγής και της αληθινής εξέλιξης θα είναι μία διαδικασία ευαίσθητη όπου έρχεται αντιμέτωπη με κρίσιμα ερωτήματα όπως: «τι θα ακολουθήσει;», «ήταν αξιόλογη η αλλαγή», «θα συνεχιστεί και στο μέλλον;», «είναι η αλλαγή επαρκής;». Ερωτήματα που θα απασχολήσουν την ερευνήτρια ακόμα και μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας.

Ο Fullan (1982:90) τονίζει ότι η αλλαγή είναι μία διαδικασία και όχι ένα γεγονός. Ο Robson (2007:261) προσαρμόζοντας ένα σύνολο γενικών αποφθεγμάτων αναφορικά με την εισαγωγή μίας αλλαγής σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που διατυπώνει ο Fullan, καταγράφει μία λίστα παραδοχών για όσους επιθυμούν να εισάγουν αλλαγές:

1. «Μη θεωρήσετε δεδομένο ότι η δική σας εκδοχή, για το ποια θα πρέπει να είναι η αλλαγή εκείνη που θα μπορούσε ή θα έπρεπε να εφαρμοστεί. Πρέπει να ανταλλάξετε τη δική σας πραγματικότητα για το τι θα έπρεπε να ισχύει μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους ενδιαφερόμενους.
2. Η αλλαγή ενέχει αμφιβολία, κυκλοθυμία και αβεβαιότητα σχετικά με το νόημα της αλλαγής. Η αποτελεσματική εφαρμογή είναι μία διαδικασία αποσαφήνισης.
3. Κάποια σύγκρουση και διαφωνία είναι όχι μόνον αναπόφευκτες, αλλά θεμελιώδεις στην αλλαγή.
4. Οι άνθρωποι χρειάζονται πίεση για να αλλάξουν (ακόμη και προς τις κατευθύνσεις που επιθυμούν, αλλά αυτό είναι αποτελεσματικό μόνον υπό συνθήκες που τους επιτρέπουν να αντιδράσουν και να αλληλεπιδράσουν. Η επανα-κοινωνικοποίηση βρίσκεται στην καρδιά της αλλαγής (διαφορετικά πρέπει να αντικαταστήσετε τους ανθρώπους που εμπλέκονται!)
5. Η αποτελεσματική αλλαγή χρειάζεται χρόνο. Είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που παίρνει τουλάχιστο δύο χρόνια.
6. Η έλλειψη εφαρμογής δεν αποδίδεται απαραίτητα στην απόρριψη ή στην αντίσταση. Υπάρχουν πολλοί άλλοι λόγοι, περιλαμβανομένων των ανεπαρκών πόρων ή του χρόνου που έχει περάσει.
7. Μην περιμένετε να αλλάξουν όλοι, ή οι περισσότεροι, άνθρωποι ή ομάδες. Η πρόοδος επέρχεται με την αύξηση του αριθμού των ανθρώπων που έχουν επηρεαστεί.
8. Χρειάζεστε ένα σχέδιο που να βασίζεται σ' αυτές τις παραδοχές και να ενισχύεται από τη γνώση για τη διαδικασία της αλλαγής.
9. Η αλλαγή μπορεί να είναι μια αποθαρρυντική και αποκαρδιωτική δουλειά. Εάν δεν είστε σε θέση να υιοθετήσετε τις παραπάνω παραδοχές, που μπορεί να είναι κάλλιστα η περίπτωση σας, μην περιμένετε σημαντική αλλαγή, όσον αφορά την εφαρμογή».

Σύμφωνα με το Fullan (2001:52), η αληθινή αξία της έρευνας δράσης διαφαίνεται όταν αυτή έχει εφαρμοστεί για ένα πλήρες χρονικό διάστημα και έχει αποτιμηθεί ανάλογα η πορεία της από τον ερευνητή. Οι Brown, Henry, Henry & Mc Taggard (1996: 153-154), τονίζουν ότι η έρευνα δράσης δεν αφορά στον απλό εντοπισμό των παραγόντων της καλής πρακτικής. Απαιτεί την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της αλλαγής με στόχο την τρέχουσα βελτίωση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, στην έρευνα δράσης, χρησιμοποιούνται, κυρίως, ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι και επικεντρώνονται στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου. Δεν ασχολείται με μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης, ούτε αναζητούνται γενικευμένα συμπεράσματα, που μπορούν να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική περίσταση. Δεν επιδιώκεται η διατύπωση νόμων, οι οποίοι κάθε φορά που εφαρμόζονται, σε οποιοδήποτε συνθήκες στην εκπαίδευση, μπορούν να επιφέρουν καλά αποτελέσματα, γιατί οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικά φαινόμενα. Δεν αναζητούνται ομοιόμορφες γενικευμένες λύσεις, σε σύνθετες προβληματικές καταστάσεις, αλλά κατάλληλες για τη δική τους σχολική πραγματικότητα. Είναι αλήθεια πως, για τους πιο πάνω λόγους η έρευνα δράσης, καθώς και οι ποιοτικές προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης τυγχάνουν πολύ μεγάλης κριτικής για την εγκυρότητά τους και για την αξιοπιστία τους. Ο Adelman πιστεύει ότι, ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης προσανατολίζεται προς τα εσώτερα, στερείται ιστορικότητας και είναι χαμηλής ποιότητας. Επιπρόσθετα, οι αξιώσεις για την έρευνα δράσης, ως ένα εναλλακτικό ερευνητικό παράδειγμα, ως μια δημοκρατική δύναμη και μέσο για την επίτευξη πληροφορημένης, πρακτικής αλλαγής που πηγάζει από ζητήματα θεωρητικών αρχών είναι υπερεκτιμημένη (Adelman, 1989:179). Οι Atkinson & Delamont (1985) έχουν ασκήσει σοβαρή κριτική στον τρόπο με τον οποίο αυτή η προσέγγιση έχει αναπτυχθεί στην εκπαιδευτική έρευνα, κάνοντας λόγο για ‘αθεωρητική στάση’ της έρευνας και άρνηση της ανάγκης για συστηματικές μεθόδους.

Γενικότερα οι ποιοτικές προσεγγίσεις, στο χώρο της εκπαίδευσης, έτυχαν και συνεχίζουν να δέχονται κριτική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Η κριτική αυτή είχε προκύψει από ποσοτικούς/θετικιστές ερευνητές και από το γεγονός ότι αρκετοί ποιοτικοί ερευνητές, λόγω του ζήλου τους για την ποιοτική έρευνα, δεν παρείχαν επαρκή τεκμηρίωση και αιτιολόγηση των μεθόδων, των ευρημάτων και των συμπερασμάτων τους. Πιο πρόσφατα, κριτική προέρχεται και μέσα από τον ίδιο το χώρο της ποιοτικής έρευνας και αναφέρεται, όχι στα παραδοσιακά θετικιστικά κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αλλά σε ζητήματα όπως την ερευνητική πορεία ως πράξη, το στίλ και τον τρόπο γραφής και παρουσίασης της ερευνητικής διαδικασίας, τη σημασία και αξία του ερευνητικού θέματος, αλλά και την όλο και μεγαλύτερη επίδραση του θετικισμού στην ποιοτική μεθοδολογία. Για το λόγο αυτό οι Denzin & Lincoln (2000:1) περιγράφουν την τρέχουσα περίοδο στην ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας ως μια περίοδο “τριπλής κρίσης σε ό,τι αφορά στην παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη” της ποιοτικής έρευνας, η οποία συνεπάγεται “σοβαρό επαναστοχασμό όρων όπως η εγκυρότητα, η γενικευσιμότητα και η αξιοπιστία”.

Για την αντιμετώπιση της πιο πάνω κριτικής, οι ερευνητές των ποιοτικών προσεγγίσεων, θα πρέπει να φανερώνουν και να επεξηγούν, λεπτομερώς, τις στρατηγικές που ακολούθησαν και όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, έτσι ώστε να ενδυναμώνεται η ποιότητα, το κύρος και η συνολική ακεραιότητα της έρευνας. Με αυτό τον τρόπο, ελαχιστοποιούνται τα μειονεκτήματα και αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα της μεθόδου που επιλέχτηκε, διότι «παρά τα μειονεκτήματά της η έρευνα δράσης είναι μία ευέλικτη, εφαρμόσιμη στο εκάστοτε περιβάλλον μεθοδολογία που προσφέρει αυστηρότητα, αυθεντικότητα και δίνει φωνή στις ασθενέστερες ομάδες» (Cohen & Manion, 2000:410). Επιπρόσθετα, η *αναστοχαστικότητα*, η οποία είναι αναπόσπαστο συστατικό της έρευνας δράσης, συνιστά την *επιστημολογική βάση της έρευνας* με στόχο τη χειραφέτηση γιατί προτάσσει την άποψη για τη δόμηση της γνώσης σύμφωνα με την οποία: (α) τα δεδομένα είναι αυθεντικά και αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες όλων των συμμετεχόντων· (β) ακολουθούνται δημοκρατικές σχέσεις για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα· απόψεις των ερευνητών (που μπορεί να είναι επηρεασμένες από το θεωρητικό του υπόβαθρο) δεν έχουν προτεραιότητα έναντι των απόψεων των συμμετεχόντων (Hall, 1996:29).

Τέλος, η επιλογή της «τριγωνοποίησης» ως μεθοδολογίας στην παρούσα έρευνα, εξασφαλίζει την αποκάλυψη διαφορετικών πτυχών του φαινομένου. Δεδομένου ότι η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και πολυσχιδή, η χρήση διαφορετικών μεθόδων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων δεν αποσκοπεί στην καλύτερη αποτύπωση του ίδιου φαινομένου, αλλά στην αποκάλυψη διαφορετικών πτυχών του φαινομένου και στον εμπλουτισμό του τρόπου με τον οποίο κατανοείται στην πολλαπλότητα των εκφάνσεών του. Έτσι προβάλλονται διαφορετικές θεάσεις μιας πολυδιάστατης πραγματικότητας που λειτουργούν συμπληρωματικά. Ο Kelle (2001) επισημαίνει ότι, η εκδοχή του τριγωνισμού ως δυνατότητας συμπληρωματικών θεάσεων μιας πολυσχιδούς πραγματικότητας αυξάνει σωρευτικά την αξίωση της εγκυρότητας. Έτσι, η μελέτη των διαφορετικών οπτικών και θεάσεων της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, θα κατευθύνει την παρούσα έρευνα ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων στα οποία θα καταλήξει στο τρίτο στάδιο της παρούσας μελέτης.

Όπως δηλώνουν οι Anfara, Brown & Magnione (2002:29), «ρόλο-κλειδί στην ποιοτική έρευνα διαδραματίζει το πώς λογοδοτούμε για τους εαυτούς μας, πώς αποκαλύπτουμε τον κρυφό κόσμο» της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να «δείχνουμε το χέρι και να ανοίγουμε το μυαλό του ερευνητή στον αναγνώστη ή την αναγνώστριά μας». Για λόγους ευκρίνειας και συνοχής επιλέγεται, στο παρόν υποκεφάλαιο, η εστίαση, αρχικά με γενικό τρόπο στα *θετικά* και *αρνητικά* σημεία του ερευνητικού εγχειρήματος, καθώς και σε ορισμένα πρακτικής υφής θέματα που προέκυψαν και, στη συνέχεια, να ακολουθήσει στο επόμενο κεφάλαιο, συζήτηση των ευρημάτων.

3.2. Θετικά σημεία της παρέμβασης

3.2.1. Η αποτελεσματική εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας

Οι διδακτικές παρεμβάσεις, στο μάθημα της Ιστορίας, στηρίζονταν κυρίως σε κάποιο ερευνητικό θέμα που καλούνται οι μαθητές να μελετήσουν, για να μπορέσουν να συμμετάσχουν, με επιτυχία, στην εκάστοτε Θ.Σ. της οποίας το θέμα καθορίζεται, συνήθως, από την εκπαιδευτικό ή κάποιες φορές από την πλειοψηφία των μαθητών. Για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συμμετοχής τους, στην εκάστοτε Θ.Σ., οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες μέσα στις ερευνητικές πηγές, αμφιβάλλουν, συνδιαλέγονται, συλλέγουν και επεξεργάζονται δεδομένα, με λιγότερη ή περισσότερη καθοδήγηση από την πλευρά της εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναζητούν διάφορες πτυχές, του υπό εξέταση ιστορικού γεγονότος και παροτρύνονταν να το πράξουν μέσα από μια σειρά καλά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Ακολούθως, καλούνταν να συμμετέχουν σε θεατρικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι όλες ανοιχτές, και τέτοιου είδους, ώστε προτρέπουν τους μαθητές, με τρόπο φυσικό και αβίαστο, να εκφράσουν γνώμες, συναισθήματα, απόψεις και ιδέες. Επιπρόσθετα, εφαρμόζοντας τις Θ.Σ., οι μαθητές κατά τη διαδικασία υπόδυσης διάφορων ρόλων, παροτρύνονται να προσεγγίσουν τα γεγονότα από διάφορες οπτικές γωνίες. Έτσι, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στο μάθημα της Ιστορίας, γίνονταν συνεχώς συζητήσεις ενδοομαδικές, αλλά και διομαδικές, πολλές φορές με τη διαμεσολάβηση της εκπαιδευτικού-εμψυχώτριας. Στόχος των συζητήσεων αυτών ήταν να έρθουν, οι μαθητές, σε επαφή με διαφορετικές απόψεις, να τις σχολιάσουν, να τις συσχετίσουν και να διαμορφώσουν άποψη, είτε ατομικά και είτε ως ομάδα, την οποία να παρουσιάσουν και να τη στηρίξουν ενώπιον της ολομέλειας της τάξης μέσω της θεατρικής παρουσίασης.

Όλες αυτές οι δράσεις στο πλαίσιο της παρέμβασης, με την εφαρμογή διάφορων Θ.Σ. διεξάγονται σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό και ομαδοκεντρικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000:57) οι ομαδοκεντρικές δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν τις συμμετοχικές, συνεργατικές κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Επιπλέον, βοηθούν στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών των ομάδων, αλλά και στον εκδημοκρατισμό των αντιλήψεων των μελών της λόγω της ελεύθερης και πειθαρχημένης διερεύνησης των θεμάτων στο πλαίσιο της οποίας ενεργοποιείται και εκφράζεται ο ατομικός και συλλογικός στοχασμός.

Το παιχνίδι ρόλων, γενικότερα, θεωρείται βιβλιογραφικά ως αποτελεσματικό «εργαλείο» στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η συστηματική εφαρμογή των Θ.Σ., οι οποίες έχουν επιλεγεί με προσοχή, ανάλογα με τους στόχους και τις ιδιαιτερότητες τόσο του μαθήματος όσο και των μαθητών, συγκροτεί, με μεθοδικό τρόπο, διάφορα στάδια της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης. Η ανταπόκριση σε μία Θ.Σ. προϋποθέτει για τους μαθητές να ακολουθήσουν διαδικασίες επιλογής και στοχασμού προσδίδοντας υπόσταση και ιδιαίτερη αξία κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η εκάστοτε

Θ.Σ. εστιάζει σε συγκεκριμένους άξονες της διδακτικής ενότητας (σε γνωστικό, συναισθηματικό, καθώς και σε λεξιλογικό, κριτικό, πολιτισμικό επίπεδο, σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών). Προσθετική αξία της συμμετοχής, σε Θ.Σ. για το μάθημα της Ιστορίας, είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν την πορεία τους, να ενθαρρυνθούν, να βελτιώσουν, να διορθώσουν ή ακόμη και να επαναπροσδιορίσουν κάποια σημεία της μάθησής τους. Παράλληλα, η προσπάθεια συγγραφής του σεναρίου τους, η παρουσίασή του, η συμμετοχή των μαθητών στην τελική προσπάθεια, η άμεση εμπλοκή τους στη διδασκαλία, προωθώντας τους σε ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργειας, αποτελούν όψεις και εκφάνσεις της διαδικασίας μάθησης. Οι μαθητές μαθαίνουν πως να μαθαίνουν.

Όπως έχει, ήδη, αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο Οικείος Επιθεωρητής, ήταν ενήμερος για το ερευνητικό εγχείρημα και είχε παρακολουθήσει κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Μετά το πέρας της 33^{ης} διδακτικής παρέμβασης ανέφερε ότι οι Θ.Σ. έχουν εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο μάθημα της Ιστορίας, επισημαίνοντας κάποιες από τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Αν και σε αυτό το υποκεφάλαιο δεν σκοπεύεται να αναλυθούν οι προϋποθέσεις εφαρμογής των Θ.Σ., για λόγους ευκρίνειας και συνοχής, καταγράφονται μερικές οι οποίες έχουν επισημανθεί από τον Οικείο Επιθεωρητή και φανερώνουν την αποτελεσματική εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας:

Οικείος Επιθεωρητής:

Αυτό που φάνηκε, ωστόσο ξεκάθαρα, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά, μέσα από τη δραματοποίηση, τοποθέτησαν τα συμβάντα στο χώρο, χρησιμοποίησαν το διάλογο, διάφορες συμπεριφορές, έτσι ώστε να παρουσιαστούν οι ιδέες, τα επιχειρήματα ακόμη και οι επιθυμίες. Πολύ σωστά χωρίστηκε η δραματοποίηση σε δύο σκηνές όπου, κάθε ομάδα ανέλαβε μία σκηνή, ώστε να διακριθεί το αφηγητικό σχήμα του μαθήματος, η δομή του. Συνεπώς, μπορεί η σημερινή δραματοποίηση των μαθητών να θεωρηθεί σαν δύο πράξεις δραματικού έργου. Το στήσιμο της θεατρικής παρουσίασης των παιδιών ήταν εξαιρετικό, όπως επίσης το ύφος, η άρθρωση ακόμη και τα ενδύματα τους. Θεωρώ πολύ αξιόλογη την αξιοποίηση των κοστούμιών που διαθέτει το βεστιάριο του σχολείου και στο μάθημα - όχι μόνο στις γιορτές και παραστάσεις του σχολείου. Ενδιαφέρον είχε το αμφιθεατρικό σκηνικό με τους Συμβούλους. Ο τρόπος διαρρύθμισης και οργάνωσης της τάξης διευκολύνει πολύ την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του μαθήματος γιατί τα παιδιά μπορούν να κινούνται ευέλικτα και δημιουργικά στο χώρο, χωρίς όμως να υπάρχει η παραμικρή ασυδοσία.

Αν τα θρανία ήταν παραταγμένα μετωπικά ή ακόμη και σε ομάδες, το πιθανότερο είναι τα παιδιά να μην είχαν την ευκαιρία να διαμορφώσουν τέτοιο σκηνικό που να συνάδει με σκηνικό εκείνης της εποχής.

Βέβαια, κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και μεθοδολογικής διαδικασίας η οποία διαδέχτηκε την αρχική δραματοποίηση των μαθητών διακρίθηκαν: (1) η κριτική επεξεργασία των πηγών, (2) η επινοητικότητα, (3) η ανάπτυξη δεξιοτήτων

αναπαράστασης πλευρών του ιστορικού σκηνικού και, (4) η κριτική της ανθρώπινης δράσης.

Η αίσθηση που χρειάζεται να αποκομίσει ο δάσκαλος είναι ανάγκη να σχετίζεται με βιωμένες μορφές πρόσληψης από τους μαθητές της ιστορικής γνώσης, ενώ, ταυτόχρονα, ο δάσκαλος θα πρέπει να αξιολογεί τη συμμετοχή του σε αυτή τη διαδικασία. Στο σημερινό μάθημα φάνηκε η εφαρμογή αυτής της αίσθησης και αξιολόγησης, αφού μετά τη δραματοποίηση ακολούθησαν διάφορες θεατρικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψης η οποία ήταν λιγάκι απύσχα στην αρχική δραματοποίηση. Στην τελική δραματοποίηση, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να την εμπλουτίσουν με «αντίλογο», η κριτική σκέψη ήταν παρούσα.

Ήταν φανερό ότι το συνολικό μάθημα ήταν σχεδιασμένο με μια σειρά καλά προετοιμασμένων βημάτων, που περιλάμβανε εξωτερικά ερεθίσματα καθώς και θεατρικές δραστηριότητες, με στόχο να κατευθυνθούν τα παιδιά να αναλύσουν, να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν το ιστορικό θέμα που αφορούσε στον εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας και της διοίκησης της αυτοκρατορίας, ένα θέμα αρκετά δύσκολο για την ηλικία των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Επίσης, έχω διαπιστώσει ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν ιστορικό λεξιλόγιο, όρους και έννοιες καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, φαινόμενο που δεν συναντώ συχνά στις τάξεις που επισκέπτομαι σε καθημερινή βάση. Αυτή η «δεξιότητα» κατανόησης και χρήσης των ιστορικών εννοιών δεν αποκτάται σε μία μέρα, αλλά μετά από μεθοδευμένες δραστηριότητες, κατά τη διδακτική πράξη, που εφαρμόζονταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Μπορεί η Σύμβουλος της Θεατρικής Αγωγής να μην αποδέχεται κάποιες δραστηριότητες που εφάρμοσες ως «θεατρικές», όμως εγώ θα επικεντρωθώ στην ουσία αυτών των δραστηριοτήτων δηλαδή στο αποτέλεσμα που έφεραν και όχι στην ονομασία τους. Και το γεγονός ότι πραγματοποιούνταν από τα παιδιά με πολύ κέφι, συμβάλλοντας στη βελτίωση του ιστορικού λεξιλογίου, κατατάσσει αυτές τις δραστηριότητες στην κατηγορία των αποτελεσματικών...

(Ημερολόγιο μαθήματος 33)

Κατά τη πρώτη διδακτική παρέμβαση, οι Θ.Σ. που εφαρμόστηκαν («Παγωμένη Εικόνα» και «Παντομίμα») στόχευαν στην κατανόηση κάποιων αφηρημένων ιστορικών εννοιών και, στη μύηση των μαθητών, στον τρόπο μελέτης μιας ιστορικής πηγής. Ακολούθησαν διάφορες Θ.Σ., στα επόμενα μαθήματα, που αποσκοπούσαν στον τρόπο προσέγγισης μίας ιστορικής πηγής και σε κριτικό στοχασμό ενός ιστορικού γεγονότος. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο Α΄ τρίμηνο οι μαθητές περιορίζονταν σε απλές διατυπώσεις, για το τι έβλεπαν και

διάβαζαν χωρίς ιδιαίτερους στοχασμούς. Όμως, η συνεχής συμμετοχή τους σε Θ.Σ. όπως ο «Διάδρομος του Αναστοχασμού», ο «Μανδύας του Ειδικού», η «Ανακριτική Καρέκλα» κ.λ.π. συνέβαλε στη σταδιακή βελτίωση των μαθητών. Στο Β΄ τρίμηνο, τα αποτελέσματα της μεθοδικής εφαρμογής των Θ.Σ. άρχισαν να φαίνονται και αυτό αποτυπώνεται στις σημειώσεις του ημερολογίου: «...Το σημερινό μάθημα ήταν αφιερωμένο στην Αγία Σοφία. Μετά από πρωτοβουλία των μαθητών, την τελευταία εβδομάδα, κάποια παιδιά, σε ατομικό επίπεδο, και κάποια σε ομαδικό, ερεύνησαν για το ναό της Αγίας Σοφίας και αποφάσισαν να παρουσιάσουν τη μελέτη τους σε ρόλο ξεναγού. Αρκετοί μαθητές ετοίμασαν και συνοδευτική παρουσίαση στο διαδραστικό πίνακα με εικόνες του ναού, όπως είναι στη σημερινή εποχή, δεδομένου ότι η ξενάγηση γίνεται στο παρόν. Τα περισσότερα παιδιά ξεκίνησαν με φωτογραφίες εξωτερικών πλάνων του ναού, όπως είναι σήμερα, και συνέχισαν παρουσιάζοντας το ναό στο εσωτερικό του. Σε όλες τις «ξεναγήσεις» αναφέρθηκαν:

- Στους αρχιτέκτονες: Ανθέμιο και Ισίδωρο
- Στην αρχιτεκτονική: Βασιλική με τρούλο- συνδυασμός βασιλικής και περικέντρου
- Τα χρωματιστά μάρμαρα, τα σπάνια υλικά, οι εκατοντάδες τεχνίτες, οι που ζωγράφοι εργάστηκαν για πέντε περίπου χρόνια
- Πότε ολοκληρώθηκε
- Το θαυμασμό που εξέφρασε ο Ιουστινιανός με τη φράση: 'Σε νίκησα, Σολομώντα!'

Ενδεικτικά κάποιες από τις εικόνες που παρουσίασαν τα παιδιά:



Ενδιαφέρον είχε η «ξενάγηση» δύο μαθητριών, που μας έβαλαν να υποδυόμαστε τους τουρίστες και να ακολουθούμε τις ξεναγούς, οι οποίες περπατώντας μέσα στην τάξη στα διάφορα μέρη του ναού-τάξης μας εξηγούσαν τι βλέπαμε. Κάποια στιγμή, τα δύο κορίτσια, μας έβαλαν να κοιτάζουμε ψηλά και να δούμε το ψηφιδωτό που απεικονίζει τον Ιουστινιανό, καθώς αφιερώνει το ναό της Αγίας Σοφίας στη Θεοτόκο, όπως θα κάναμε στην πραγματικότητα αν ήμασταν στο ναό αυτό. Στο διαδραστικό πίνακα εκείνη τη στιγμή προβαλλόταν η πιο κάτω φωτογραφία. Ακολούθως, τα κορίτσια άρχισαν να κάνουν μελέτη τεκμηρίου και να διατυπώνουν υποθέσεις με πολύ παρόμοιο τρόπο όπως είχε πραγματοποιηθεί προ δύο εβδομάδων στο μάθημα 15, όπου είχε δοθεί ένα μέρος της πιο κάτω φωτογραφίας και κλήθηκαν οι μαθητές να το μελετήσουν και να διατυπώσουν τα δικά τους συμπεράσματα.



Θα έλεγα λοιπόν, ότι καμιά δραστηριότητα δεν πάει χαμένη και όλα τα παιδιά ωφελούνται. Άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο, φτάνει οι δραστηριότητες να γίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε το ενδιαφέρον των παιδιών να παραμένει αμείωτο....» (Ημερολόγιο μαθήματος 19).

Από τις υποδύσεις των ξεναγών στο ναό της Αγίας Σοφίας παρουσιάζονται ενδεικτικά τα πιο κάτω αποσπάσματα:

Ισαβέλλα: Καλή σας μέρα κυρίες και κύριοι, σήμερα 21 Ιανουαρίου θα είμαι η ξεναγός σας και ήρθα και εγώ από την Κύπρο, όπως και εσείς, για να θαυμάσουμε αυτό το αριστούργημα που λέγεται Αγία Σοφία. Όμως, δε σας κρύβω ότι βλέπω κάτι εδώ που δε μου αρέσει και μου ραγίζει την καρδιά. Το ξέρω ότι είμαι η ξεναγός σας και δεν είναι σωστό να σας λέω την άποψη μου, όμως δεν αντέχω να μη μιλήσω. Βλέπω το τζαμί χτισμένο στην Αγία Σοφία και νιώθω μεγάλη αδικία και αγανάκτηση. Ξέρω, ξέρω όλοι τώρα θα νομίσετε ότι όλα αυτά που νιώθω είναι γιατί οι Τούρκοι κατέκτησαν την Κωνσταντινούπολη πριν τόσα χρόνια και μετά κατέκτησαν και τη μισή Κύπρο. Κάνετε λάθος! Δηλαδή αισθάνομαι άσχημα και για την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, αλλά δε θα πω τίποτα για αυτό το θέμα τώρα. Είμαι θυμωμένη γιατί αυτοί οι κατακτητές δε σεβάστηκαν τους ναούς μας. Ήταν ανάγκη να κτίσουν το τζαμί μέσα; Εμείς δηλαδή στη Λεμεσό χτίσαμε εκκλησία μέσα στο τζαμί τους; Η' κάναμε τα λουτρά τους ταβέρνα; Τίποτε από όλα αυτά. Εμείς σεβόμαστε τον δικό τους πολιτισμό και μάλιστα συντηρούμε τα μνημεία τους, γιατί καταστρέφονται από τα χρόνια τα πολλά. Αυτοί δεν μπορούσαν να συμπεριφερθούν με περισσότερο σεβασμό; Ελπίζω να μην με απολύσουν από τη δουλειά μου που είπα τη γνώμη μου, αλλά κάποιες φορές δεν αντέχω. ...

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η μαθήτριά αυτή έχει επίγνωση ότι μια ξεναγός δε θα μπορούσε να εκφράζει με τόση ένταση το θυμό της και την προσωπική της άποψη, αλλά λόγω της προσωπικότητάς της ή της μικρής της ηλικίας, δεν μπορεί να συγκρατηθεί. Επίσης, τα πιο πάνω υποδηλώνουν ότι κάνει προσπάθεια να υπερβεί εθνικιστικές τοποθετήσεις και να εστιάσει στην έννοια του σεβασμού της πολιτιστικής κληρονομιάς όλων των λαών.

Σοφία: Ο ναός της Αγίας Σοφίας, μετά την Αλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους, έγινε τζαμί και σήμερα λειτουργεί ως μουσείο. Ευτυχώς, δηλαδή, που τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες χώρες άρχισαν να σέβονται την πολιτιστική κληρονομιά άλλων χωρών. Εννοώ ότι οι Τούρκοι στην αρχή, δεν σεβάστηκαν την εκκλησία των βυζαντινών και έκτισαν μέσα τζαμί. Μετά όμως που οι χώρες σε όλο τον κόσμο έγιναν πιο πολιτισμένες, σταμάτησαν και οι Τούρκοι τις λειτουργίες στο τζαμί και έγινε μουσείο.

Ανδρέας: ...και τώρα αγαπητοί μου , θα ήθελα να κοιτάξετε προσεκτικά αυτή την επιγραφή που βρίσκεται έξω από το ναό. Διαβάστε την πρώτα από αριστερά προς δεξιά και μετά από δεξιά προς αριστερά... τι παρατηρείτε;



"Νίψον ανομήματα μη μόναν όψιν"

....Αρχικά να σας πω την αλήθεια: Δεν είναι σίγουρο ότι υπήρχε τέτοια επιγραφή στην είσοδο του ναού. Όταν μελέτησα ένα άρθρο που βρήκα στο διαδίκτυο, για να κάνω τη σημερινή ξενάγηση, ήταν με τέτοιο τρόπο γραμμένο (διατυπωμένο) που πίστεψα ότι μόνο έξω από αυτό το ναό της Αγίας Σοφίας έγραφε κάτι τέτοιο. Και εντυπωσιάστηκα. Όταν όμως έγραψα σε μια ιστοσελίδα αυτή την επιγραφή, για να βρω τι σημαίνει αυτή η φράση, αφού δεν ξέρω αρχαία ελληνικά, ακούστε τι βρήκα (διαβάζοντας):

«"Νίψον ανομήματα μη μόναν όψιν" (σε ελεύθερη μετάφραση στα νέα ελληνικά: πλύνε τις αμαρτίες, όχι μόνο το πρόσωπο) η οποία χαρασσόταν συχνά σε πηγές.»

Και τότε υποψιάστηκα. Ένας από τους δύο δε γράφει την αλήθεια. Πώς γίνεται το ένα κείμενο να γράφει ότι η αυτή η επιγραφή είναι μοναδική και βρίσκεται έξω από το ναό της Αγίας Σοφίας, στην Κωνσταντινούπολη, ενώ στην εξήγηση λέει ότι «χαρασσόταν συχνά σε πηγές»; Έγραψα λοιπόν στο διαδίκτυο "Νίψον ανομήματα μη μόναν όψιν" και επέλεξα το εικονίδιο «images» δηλαδή «εικόνες» και κοιτάξετε τις εικόνες που βρήκα:



Άρα ποιος λέει ψέματα και ποιος αλήθεια;

«...Μετά από τον προβληματισμό αυτό, που μοιράστηκε με τους συμμαθητές του ο Αντρέας, εξαφανίστηκε κάθε αμφιβολία που ένιωθα στο σημερινό μάθημα, αν δηλαδή, έπραξα σωστά αφιερώνοντας όλο το μάθημα σε μια πρωτοβουλία που ανέλαβαν οι μαθητές της τάξης μου. Με αυτή την εξέλιξη στη ξενάγηση του Ανδρέα, τα παιδιά, με ένα πολύ ωραίο τρόπο συνειδητοποίησαν ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζουν, κάθε πληροφορία, με κριτική διάθεση και όχι να την αποδέχονται (άκριτα)» (Ημερολόγιο μαθήματος 19).

Το πιο πάνω μάθημα είχε πραγματοποιηθεί, περίπου, στα μέσα της σχολικής χρονιάς. Η συγκεκριμένη ξενάγηση στο ναό της Αγίας Σοφίας, δεν είχε ανατεθεί στους μαθητές από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Τα ίδια τα παιδιά είχαν προτείνει την υπόδυση του ρόλου του/της ξεναγού. Το γεγονός της πρωτοβουλίας που είχαν αναλάβει και η γενική ανταπόκριση των μαθητών σε αυτήν, αποδεικνύουν έμπρακτα κάποιες από τις επισημάνσεις της Beauchamp (1998:82) όπου:

1. «τα παιδιά αγαπούν το δραματικό παιχνίδι και το επιζητούν εκ νέου όταν τους παρουσιάζεται η ευκαιρία,
2. φανερώνονται σ' αυτό με όλη τη δύναμη της επινόησής τους, της φαντασίας και τη συνείδησής τους,
3. βρίσκουν σ' αυτό την ευκαιρία να εκδηλώσουν κάποια από τα προτερήματα και τις διαθέσεις τους, που δεν επιτρέπεται να εξωτερικεύσουν κατά τις άλλες σχολικές δραστηριότητες».

Αξίζει να επισημανθεί ότι, στην παρούσα φάση της έρευνας δράσης, τα παιδιά όχι μόνο έδειχναν να αγαπούν το δραματικό παιχνίδι και να το επιζητούν εκ νέου όταν τους παρουσιαζόταν η ευκαιρία, αλλά είχαν αρχίσει από μόνοι τους να δημιουργούν ευκαιρίες και να τις αξιοποιούν κατάλληλα. Απεμπολούσαν πρακτικές που είχαν εδραιωθεί μέσα τους και αναζητούσαν τρόπους, έτσι ώστε η μάθησή τους να έχει νόημα για τους ίδιους και να μην είναι προϊόν επιβολής της εκπαιδευτικού ή του συστήματος γενικότερα. Εξάλλου, οι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο για να μάθουν «απ' έξω» όλα όσα ορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας, αλλά για να δραστηριοποιηθούν, να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αδράξουν ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης. Αυτή η δραστηριοποίηση υποκινείται από το ενδιαφέρον και τη θετική τάση των μαθητών για τις Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Συμπέρασμα που έχει διατυπωθεί, όχι μόνο από την ερευνήτρια, αλλά και από την εκπαιδευτικό του αδελφού τμήματος. Καταγράφονται αυτούσια τα λόγια της συναδέλφου, μετά το πέρας της 34^{ης} παρέμβασης η οποία απευθυνόταν, όχι μόνο στους μαθητές της ερευνήτριας, αλλά και στους μαθητές του αδελφού τμήματος: «...Οι θεατρικές δραστηριότητες θεωρώ ότι έχουν καταληκτικό ρόλο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών. Χωρίς να γνωρίζω το θεωρητικό υπόβαθρο των Θ.Σ. θα έλεγα ότι, με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται στο μάθημα, προκαλείται μία οργανωμένη ιδεοθύελλα απόψεων και

ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και μάλιστα από όλους τους μαθητές. Αλήθεια, πόσες φορές «αδικούνται» τα λιγότερο ικανά ή πιο ντροπαλά παιδιά μέσα στην σχολική τάξη; Σήμερα είδα 24 παιδιά να ασχολούνται με το ίδιο ενδιαφέρον (εκτός από την έναρξη του μαθήματος), να διατυπώνουν απόψεις, να δείχνουν μια άλλη πτυχή του εαυτού τους, ενδιαφέρουσα, αλλά μέχρι τώρα καλά κρυμμένη. Και το σημαντικότερο, οι μαθητές ήταν χαρούμενοι σε αυτό το μάθημα. Αυτό κι αν είναι γεγονός. Μέχρι τώρα πίστευα ότι οι δραματοποιήσεις στο μάθημα παραγκωνίζουν κάποια παιδιά. Με τον τρόπο που εφαρμόστηκαν σήμερα αυτό δεν ισχύει. Απεναντίας, έχουν την ευκαιρία όλοι οι μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους, γεγονός που δεν ισχύει σε ένα παραδοσιακό μάθημα. Ειδικά η δραστηριότητα «Διάδρομος του Αναστοχασμού», μέσα σε διάστημα δύο λεπτών, ακούσαμε 24 απόψεις, ενώ στο παραδοσιακό μάθημα και να θέλαμε, δεν θα είχαμε χρόνο να ακούσουμε την άποψη όλων των παιδιών.... Ολοκληρώνοντας, πιστεύω ότι αυτή η διδακτική προσέγγιση, όχι μόνο μπορεί να εφαρμοστεί σε τμήματα των 25 παιδιών, αλλά είναι αναγκαία η εφαρμογή της για την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας και αυτό αποδείχθηκε στο σημερινό μάθημα. Αλήθεια, πόσα παιδιά θα είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν την άποψή τους σε ένα σαραντάλεπτο μάθημα, έστω κι αν εφαρμοστούν διάφορες μαθητοκεντρικές και διερευνητικές μέθοδοι; Δεν είναι η πρώτη φορά που παρακολουθώ το μάθημα της Ιστορίας στην τάξη σου τη φετινή σχολική χρονιά. Συνεπώς, λόγω της στενής συνεργασίας μας, είμαι σε θέση να γνωρίζω τον τρόπο που προσεγγίζεις το μάθημα αλλά και ταυτόχρονα το θετικό αντίκτυπο που έχει όλο αυτό στους μαθητές τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά. Πιστεύω ότι η διδακτική προσέγγιση με τις θεατρικές δραστηριότητες, τα συνδυάζει όλα με πολύ καλά αποτελέσματα...» (Ημερολόγιο μαθήματος 34).

3.2.2. Προσωπική ανάπτυξη των μαθητών

Η εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης, αποκτούν άποψη και κρίση, αυτενεργούν και συμμετέχουν. Η εκπαιδευτικός, ενθαρρύνοντάς τους να διαμορφώνουν συνεχώς κρίσεις για διάφορα θέματα, που σχετίζονται με το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, τους παρέχει ευκαιρίες και προοπτικές βελτίωσης και ενδυνάμωσης. Είναι ουσιαστικό να υπογραμμιστεί το γεγονός πως μια διαδικασία που βασίζεται στη συμμετοχή των μαθητών, σε μια Θ.Σ., δεν έχει ως τελικό στόχο την αυστηρή αποτίμηση επιδόσεων μόνο στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στην αλλαγή, σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών. Η συμμετοχή στις Θ.Σ. συμβάλλει στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς τους μεταδίδουν το μήνυμα της συμμετοχής, της ανάληψης ευθυνών, της ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Από την άλλη, όμως, η προσωπική ανάπτυξη ως έννοια, ένα ιδεατό (φαντασιακό μέγεθος) δεν μπορεί να μετρηθεί βάσει κάποιας κλίμακας, αφού πρόκειται για υπόθεση καθαρά προσωπική, που διαφέρει από άτομο σε άτομο. Προσωπική ανάπτυξη σημαίνει, πρωτίστως, καλλιέργεια της συνείδησης (κοινωνική, οικολογική κ.λ.π.), ως εκ τούτου, μόνο βάση ποιοτικών δεικτών θα μπορούσε να προσεγγιστεί η έννοια (δηλαδή μέσα από προσωπικές σημειώσεις μαθητών, το

περιεχόμενο των σεναρίων των Θ.Σ., το οποίο το έχουν γράψει οι ίδιοι οι μαθητές, η γενική παρουσίασή τους στις Θ.Σ., συνεντεύξεις, ημερολόγια).

Κατά την εξέλιξη της έρευνας, αρκετές φορές, διαπιστώθηκε ο βαθμός δυσκολίας που εμπριέχεται στην προσπάθεια εισαγωγής αλλαγών. Οι Θ.Σ., ως εργαλείο μάθησης, μπήκαν στη μεθοδολογία του μαθήματος και ξεκίνησε η διαδικασία αξιοποίησής τους, όμως η καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία διέπεται από ανελαστικούς κανονισμούς και διατάξεις, δημιούργησε μία αντίφαση. Κατά τον πρώτο μήνα διεξαγωγής της έρευνας, όταν οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την καινούρια προσέγγιση του μαθήματος, την αντιμετώπισαν θετικά, χωρίς όμως να της δώσουν τη σημασία που της αντιστοιχεί και να καταβάλουν προσπάθεια, όπως άλλα μαθήματα π.χ. Μαθηματικά, Γλώσσα και Πολιτισμός κ.λ.π.. Θεωρούσαν ότι πρόκειται για μάθημα χαλάρωσης, όπου θα έπαιζαν θέατρο και το περιεχόμενο στις ατάκες του ρόλου τους δεν είχε καμία σημασία. Απλά, έλεγαν διάφορα, για να προκληθεί γέλιο στους μαθητές-θεατές και να περνάνε ευχάριστα την ώρα τους. Πραγματοποιήθηκε λοιπόν, από μέρους της ερευνήτριας, συστηματική προσπάθεια να καταστεί σαφές στους μαθητές ότι η νέα προσέγγιση του μαθήματος, είναι μεν διαφορετική, αλλά μπορούν εφαρμόζοντάς την, να οδηγηθούν σταδιακά στην ανάπτυξη και στην πρόοδο.

Κατά την εφαρμογή των Θ.Σ., στο μάθημα της Ιστορίας, η έννοια της ατομικής προόδου ήταν συνεχώς συνδεδεμένη με την έννοια της προσωπικής ανάπτυξης, η οποία συνδέεται περισσότερο με την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εμπλοκή, τη λήψη αποφάσεων, τη διαμόρφωση στάσεων. Στα ημερολόγια παρακολουθείται και καταγράφεται η πορεία των μαθητών προς την ανάπτυξη, καθώς και η αγωνία της ερευνήτριας για την έκβαση του εγχειρήματος: *«...Σήμερα είναι το 4^ο μάθημα και θα ήθελα να εστιάσω στο θέμα των παγιωμένων αντιλήψεων, από την πλευρά των μαθητών. Μια διδακτική παρέμβαση, όπου εφαρμόζονται Θ.Σ., προετοιμάζεται με πολύ προσοχή και αρθρώνεται πάνω σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Απαιτείται χρόνος και άρτια γνώση, τόσο των Θ.Σ. όσο και του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας και της διδακτικής του μαθήματος, από την πλευρά της εκπαιδευτικού για την προετοιμασία της. Όπως είναι φυσικό, προκαλεί άγχος ως προς την τελική έκβασή της (όλα πρέπει να λειτουργήσουν σωστά, να διατηρηθεί κλίμα ηρεμίας, να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί, να μην ξεπεραστεί ο προβλεπόμενος χρόνος, να γίνεται σωστή διαχείριση του χρόνου). Συχνά όμως παρερμηνεύεται από τους μαθητές, οι οποίοι είναι συνηθισμένοι στον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας (τάξη, πίνακας, έδρα, μαρκαδόρος). Οι μαθητές μπορεί να δείχνουν ενθουσιασμό και ευχαρίστηση, συμμετέχοντας σε ένα μάθημα που γίνεται με θεατρικές δραστηριότητες, επειδή κυρίως, δεν κάθονται στα θρανία τους, αφήνουν πίσω το βιβλίο και το μολύβι. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτό, ίσως, να εκλαμβάνεται ως «χάσιμο χρόνου» ή ως παιχνίδι που δε σχετίζεται ιδιαίτερα με το μάθημα. Μπαίνοντας σήμερα το πρωί στην τάξη ... 'Κυρία, να μην κάνουμε και σήμερα μάθημα Ιστορίας. Να παίζουμε θέατρο κι αν θες να μας βάλεις θέμα και ρόλους από την Ιστορία'. Δεν πίστευα αυτό που μου έλεγαν. Ουσιαστικά θεωρούσαν πως τα προηγούμενα τρία μαθήματα, ήταν για να παίζουμε και όχι για να κάνουμε μάθημα. Κι όμως τους άρεσε πολύ, μου το είπαν και την προηγούμενη φορά μου το λένε και τώρα... και θέλουν να το ξανακάνουμε, αλλά το βλέπουν αλλιώς, θεωρούν*

πως χάνουμε μάθημα... Ενώ στην πραγματικότητα, μάθημα γίνεται, απλώς γίνεται με άλλο τρόπο που δεν μπορούν να τον κατανοήσουν, με έναν τρόπο που προφανώς είναι υποτιμημένος στη συνείδησή τους».

Επομένως, η εισαγωγή μιας αλλαγής απαιτεί, πρωτίστως, αλλαγή νοοτροπίας. Από τις αντιδράσεις των μαθητών, καταλαβαίνω πως το μάθημα (σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα), όπως γίνεται μέσα στην τάξη, δεν τους αρέσει, αλλά το θεωρούν «μάθημα», ενώ αντίθετα, συμμετέχοντας σε Θ.Σ. τους αρέσει, αλλά δεν το θεωρούν «μάθημα». Είναι παράδοξο αυτό που συμβαίνει και πιθανότατα αυτό σχετίζεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις έννοιες 'μάθηση' και 'διδασκαλία'. Οι μαθητές, προφανώς, είναι εξοικειωμένοι με δασκαλοκεντρικές και μονοδιάστατες μορφές διδασκαλίας όπου: ο εκπαιδευτικός διδάσκει, οι μαθητές ακούν, γράφουν και επαναλαμβάνουν και στο τέλος αξιολογούνται για τη μάθησή τους. Για αυτούς είναι το «μάθημα» που γνωρίζουν και πιστεύουν πως έτσι πρέπει να γίνεται και αυτή η διαδικασία να ακολουθείται. Πώς να τα βάλω, ως ένα βαθμό, με όλο το σύστημα; Όταν την επόμενη ώρα σχεδόν όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του Α.Π. διεξάγονται με πιο παραδοσιακό τρόπο; Μήπως, τελικά, η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών από τη συμμετοχή τους στις Θ.Σ. αποτελεί ουτοπία για το εκπαιδευτικό μας σύστημα; Μήπως είναι ανέφικτο να καταλήξουν οι μαθητές υπεύθυνοι για την πρόοδο τους, όταν το σύστημα είναι τέτοιο που τους ωθεί στην απομνημόνευση και στη μονομέρεια; Έχω πολύ δρόμο να διανύσω ακόμα, μέχρι να γίνει αντιληπτή η σημασία της αλλαγής, από τους μαθητές μου...» (Ημερολόγιο μαθήματος 4).

Η πιο πάνω εντύπωση σταδιακά άλλαξε, πιθανόν λόγω του γεγονότος ότι στο τέλος κάθε ενότητας, τα παιδιά, χωρίς να τους ζητηθεί να κάνουν επανάληψη στο σπίτι, καλούνταν να απαντήσουν σε διαγνωστικό δοκίμιο που αφορούσε ολόκληρη την ενότητα. Τα αποτελέσματα, σχεδόν σε κάθε διαγώνισμα, ήταν πολύ καλά για κάθε μαθητή, συγκριτικά με τις επιδόσεις του στα δοκίμια αξιολόγησης κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Το γεγονός αυτό ήταν αποδεικτικό και ορατό στους μαθητές και έκριναν πως όχι μόνο έκαναν μάθημα Ιστορίας, με ένα ευχάριστο για αυτούς τρόπο, αλλά και υπήρχε θετική εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών. Η ανταλλαγή απόψεων, οι θεατρικοί διάλογοι που διατυπώνονταν, οι υποθέσεις, τα σχόλια και οι κρίσεις τους αποτελούν τα αποδεικτικά στοιχεία της προσωπικής τους ανάπτυξης. Οι μαθητές, σταδιακά, οδηγήθηκαν στην αλλαγή. Η συνεχής παρόθηση για συμμετοχή τους στις Θ.Σ., προωθούσε την εμπλοκή τους στο μάθημα, λειτουργώντας θετικά. Οι μαθητές, στην πορεία, έδειξαν να είναι σε θέση να έχουν άποψη για το μάθημα, να προτείνουν δραστηριότητες και γενικά ιδέες και διάθεση δραστηριοποίησης. Σημειώνεται σχετικά στο Ημερολόγιο: «...Όταν 'αποκάλυψα' στους μαθητές μου τις πηγές του Ιστορικού Θεοφάνη και τους ζήτησα να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους, αυτοί, αφού ανέφεραν με άνεση τι πιστεύουν τεκμηριώνοντας την άποψή τους, μου ζήτησαν να βρούμε κι άλλες πηγές για να σιγουρευτούν για αυτά που είπαν. Χαρακτηριστικά ο Νικόλας ξεκίνησε τη συζήτηση λέγοντας:

Νικόλας: Κυρία, με δύο πηγές δεν μπορούμε να εργαστούμε. Εγώ θέλω να ψάξω κι άλλο. Θα μας φέρεις κι άλλες πηγές ή θα πρέπει να ψάξουμε μόνοι μας;

Άρτεμις: Κυρία, όλα αυτά τα συμπεράσματα, που είπαμε στο τέλος, μπορεί να είναι λάθος, γιατί μπορεί να βρεθούν άλλες πηγές και να μας αποδείξουν ότι αυτή τη στιγμή δεν απαντήσαμε σωστά.

Μαριάννα: Κυρία, πρέπει να προσέξουμε, να μη μελετούμε πηγές μόνο από έναν συγγραφέα. Μπορεί να μην είναι και τόσο καλός και να μας οδηγεί σε λάθος συμπεράσματα. Και οι δύο πηγές που μελετήσαμε σήμερα είναι από τον Ιστορικό Θεοφάνη. Δεν ξέρω πόσο καλός ιστορικός ήταν, μπορεί και να είναι ολόσωστα αυτά που γράφει. Καλό θα ήταν να βρίσκαμε πηγές και από άλλους ιστορικούς για να βεβαιωθούμε ότι λέει αλήθεια κι όχι παραμύθια...

Λόγω περιορισμένου χρόνου, αρκετές πληροφορίες τις έδωσα εγώ στα παιδιά, μέσα από την αφήγηση, όπως φαίνεται και από το πιο πάνω σχέδιο μαθήματος. Όμως, για πρώτη φορά τα παιδιά άρχισαν να διαμαρτύρονται:

Αντρέας: Κυρία, γίνεται να μην μας τα λες εσύ και να μας δώσεις πηγές να τα βρούμε μόνοι μας;

Όλοι συμφώνησαν με την ιδέα του Αντρέα, εκτός από την Άννα που είπε ότι προτιμά να ακούει τη δασκάλα «να μας τα λαλεί έτσι ωραία», όπως είπε χαρακτηριστικά. Τους εξήγησα ότι σε κάποιες περιπτώσεις αναγκάζομαι να τους αφηγούμαι κάποια γεγονότα λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου. Τους επισήμανα πόσο περήφανη ήμουν για αυτούς που απέδειξαν ότι δεν δέχονται παθητικά ότι πληροφορία πάρουν, είτε μέσω αφηγήσεων είτε μέσω πηγών, αλλά την περνούν από κριτικό φακό πρώτα...» (Ημερολόγιο μαθήματος 24).

Συνεπώς, η εφαρμογή των Θ.Σ., στο μάθημα της Ιστορίας, προωθεί την αυτενέργεια και τη συμμετοχή, συμβάλλοντας στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Διευθύντριας της σχολικής μονάδας, η οποία παρακολουθούσε την πορεία του ερευνητικού εγχειρήματος και ήταν παρούσα σε κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα μετά το πέρας της 33^{ης} διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε «η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη» και απευθυνόταν στη Διευθύντρια του σχολείου και στον Οικείο Επιθεωρητή. Ακολουθούν αποσπάσματα από τη συνέντευξη της Διευθύντριας, η οποία διαπίστωσε με τη σειρά της την προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή, αφού έκανε μάθημα σε αυτά τα παιδιά την προηγούμενη σχολική χρονιά:

Αποσπάσματα από τη συνέντευξη της Διευθύντρια του σχολείου

Στο έχω ξαναπεί και θα σου το ξαναπώ: Έκανα μάθημα σε αυτά τα παιδιά την περσινή σχολική χρονιά και όσο κι αν βελτίωνα τις μεθόδους διδασκαλίας, όσο κι αν χρησιμοποίησα την τεχνολογία, μέχρι και το διαδραστικό πίνακα έμαθα να χρησιμοποιώ για να ενεργοποιήσω το ενδιαφέρον τους, η συμμετοχή τους ήταν ελάχιστη. Ένιωθα έντονη την απογοήτευση στο τέλος κάθε μαθήματος. Αφού, φέτος στην αρχή της σχολικής χρονιάς όταν έγινε η κατανομή των τμημάτων στους δασκάλους, είχα ευχηθεί ιδιαίτερα στις δασκάλες των Ε' τάξεων: «Υπομονή» και «Κάθε επιτυχία». Και δε σου κρύβω, ότι απέφυγα να κάνω έστω και ένα μάθημα φέτος στα συγκεκριμένα παιδιά, γιατί δεν άντεχα άλλο αυτή την απογοήτευση που ακολουθούσε όταν έβγαινα από την τάξη τους. Οφείλω να παραδεχτώ ότι φέτος είναι μοναδικό αυτό που συμβαίνει στο μάθημα της Ιστορίας και μόνο οι δάσκαλοι που έτυχε να κάνουν μάθημα στα συγκεκριμένα παιδιά κατανοούν ακριβώς το νόημα των όσων έχω αναφέρει. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς παρακολουθώ σε τακτά χρονικά διαστήματα το μάθημα της Ιστορίας και είμαι πολύ ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα...

Αυτή η προσέγγιση που εφαρμόζεται στην τάξη σου, στο μάθημα της Ιστορίας πέρα από τους γνωσιολογικούς στόχους που έχουν κατακτηθεί από τους μαθητές, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συνεργάζονται, να αποδέχονται, να μην «μπλοκάρουν», να «πιστεύουν» αυτά που λένε, να ακούνε ή να βλέπουν, να αφήνουν να αναπτυχθούν οι χαρακτήρες και τα αισθήματά τους.

Το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες και τύπους, σε ένα περιβάλλον όπου «προσομοιώνεται» μια πραγματική κατάσταση ζωής, το μέχρι πρότινος μάθημα της Ιστορίας, από ένα ανιαρό και μη αγαπητό προς τους μαθητές, μετατρέπεται σε χαρούμενο και γεμάτο προκλήσεις μάθημα...

Το μάθημα της Ιστορίας είναι μάθημα συνθετικό. Δε θα πρέπει να προσεγγίζεται με μοναδική ερμηνεία των γεγονότων, αλλά με πολύπλευρη προσέγγιση και με προοπτική. Το γεγονός ότι στη διδακτική σου προσέγγιση αξιοποιούνται βιωματικά, λόγω των θεατρικών δραστηριοτήτων, εκτός από τα αυτοτελή γεγονότα, πολλά παραθέματα χρησιμοποιώντας και την τεχνολογία, τα παιδιά οδηγούνται με γεωμετρική πρόοδο στην ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων, κρίσεως και συνδυαστικής σκέψης. Επιπρόσθετα έχω διαπιστώσει τη θετική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών.

(Ημερολόγιο μαθήματος 34)

Χρειάζεται επιμονή, συστηματική παρακολούθηση και, κυρίως, χρόνος προκειμένου να μπορεί να μιλήσει κανείς με βεβαιότητα για προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή. Σύμφωνα με τους Miles & Louis (1987), τα σχολεία γενικά είναι συντηρητικά ιδρύματα και δύσκολα εφαρμόζουν αλλαγές και καινοτομίες συγκριτικά με άλλους οργανισμούς. Αντιστέκονται στην αλλαγή και δεν προσαρμόζονται στις συνεχώς εξελισσόμενες μαθησιακές, ποικιλόμορφες ανάγκες του συνόλου των μαθητών (McLaughlin&Talbert, 2001).

Η αλλαγή αντιμετωπίζεται πάντα με δυσπιστία, αμφιβολία, αβεβαιότητα και είναι δύσκολο να πεισθεί κάποιος πως η εισαγωγή μιας αλλαγής θα τον βελτιώσει προσωπικά ή επαγγελματικά. Συνήθως, επικρατεί η άποψη πως η σταθερότητα είναι εγγύηση της προόδου και πως οι αλλαγές επιφέρουν αναπροσαρμογές και κινδύνους. Αυτό που είναι ουσιώδες είναι το πλαίσιο και οι συνθήκες εφαρμογής της παρούσας αλλαγής: Στη συγκεκριμένη περίπτωση το πλαίσιο ήταν μεν συγκεντρωτικό και ανελαστικό, αλλά οι συνθήκες στη σχολική μονάδα ήταν ευνοϊκές (μικρός αριθμός μαθητών, μικρό σχολείο, σαφής στοχοκεντρική διοίκηση).

3.2.3.Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Στην έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός προβάλλεται ως επαγγελματίας με διευρυνόμενες ικανότητες, με χαρακτηριστικά του την ικανότητα να διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του και το ενδιαφέρον να ελέγχει την πρακτική του, τις ιδέες του, αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία διερευνώντας έρευνα στην τάξη του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 126). Δεδομένου ότι η έρευνα δράσης διακρίνεται για το συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα, τη στοχαστικοκριτική διαδικασία και την εστίασή της στις ιδιαίτερες σχολικές συνθήκες, ευνοείται η λειτουργία των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μία κοινότητα μάθησης. Ως κοινότητα μάθησης (*learning community*) ορίζεται μια κοινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, όπου κυριαρχούν οι κοινοί κανόνες και αξίες, ο αναστοχαστικός διάλογος, η αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης και η συνεργατικότητα, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινών στόχων και ενδιαφερόντων. (Giles & Hargreaves 2006, Dufour 2004). Συνεπώς, μέσω της καλλιέργειας μιας στοχαστικής αλληλεπιδραστικής και ισότιμης μορφής επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την ικανότητά τους να είναι αυτόνομοι επαγγελματίες που κρίνουν, οργανώνουν, κατανοούν και αναμορφώνουν τη διδακτική πρακτική τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά. Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την προσωπική βελτίωση, την αλλαγή του τρόπου σκέψης και κατά συνέπεια με την αναβάθμιση της προηγούμενης εμπειρίας και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Επομένως, αυτό το οποίο καλλιεργείται είναι ένα νέο είδος επαγγελματικής γνώσης, μια «πρακτική σοφία» που δεν αποτελεί ένα σύνολο θεωρητικών υποθέσεων, αλλά ένα «στοχαστικά εξεταζόμενο ρεπερτόριο περιπτώσεων» (Elliot, 1991:30).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίζει εκ των προτέρων σε ποιο βαθμό θα αλλάξει και θα εξελιχτεί ως εκπαιδευτικός και ως επαγγελματίας. Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο: "...Έχουν περάσει επτά μήνες από την έναρξη της έρευνας. Οι μαθητές μου έχουν παρουσιάσει αξιοσημείωτη πρόοδο. Αλλαγές σε μένα έχουν γίνει; Σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Δύσκολη απάντηση. Θεωρώ πως η δική μου βελτίωση έχει άμεση σχέση με τη βελτίωση των παιδιών της τάξης μου. Στις μέχρι τώρα αξιολογήσεις τους οι μαθητές τα πάνε πολύ καλά. Επίσης, έχουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία και το μάθημα της Ιστορίας. Μελετώντας τις σημειώσεις του Ημερολογίου, οι επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρουσιάζουν εξελικτική πρόοδο. Έχω διαπιστώσει ότι όταν σε μια θεατρική σύμβαση οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στο βαθμό που αναμένεται, δεν διστάζω να την προσεγγίσω μαζί με τους μαθητές εκ νέου, να τη διαφοροποιήσουμε με απώτερο σκοπό την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Βέβαια, δεν είναι και τόσο απλό να περιγραφεί ο βαθμός αλλαγής που παρατηρήθηκε στην εκπαιδευτική συμπεριφορά μου αλλά ούτε και μετρήσιμος. Όμως δεδομένου της προόδου των μαθητών και της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων της Ιστορίας που έχει παρατηρηθεί, τότε αυτή η επίτευξη θα μπορούσε να συνδεθεί με τη δική μου επαγγελματική εξέλιξη. Ακόμη, η διεξαγωγή αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής μου ως εκπαιδευτικού και στη βαθύτερη κατανόηση των δικών μου πρακτικών. Οι συναντήσεις με τους δύο κριτικούς φίλους γίνεται σε τακτική βάση. (Ο ένας κριτικός φίλος εργάζεται στη σχολική μονάδα, όπου διεξάγεται η έρευνα δράσης και παρακολουθεί συνεχώς την εξέλιξη της, ενώ ο δεύτερος κριτικός φίλος ήταν παρόν μόνο σε δύο διδακτικές παρεμβάσεις, όμως είχε την ευκαιρία να παρακολουθεί τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα και να μελετά τα Ημερολόγια σε εβδομαδιαία βάση). Έτσι, η συνεργασία ανάμεσα σε μένα και στους κριτικούς φίλους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, σχετικά με την παρούσα έρευνα, έχει συμβάλει στην κριτική θεώρηση τόσο του δικού μου έργου όσο και του δικού τους..."» (Ημερολόγιο μαθήματος 34).

Ο Hargreaves (1995), τονίζει τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και επισημαίνει τους κινδύνους που ελλοχεύει η απουσία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Υποδεικνύει, ότι σε μια τέτοια περίπτωση υποβιβάζεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη και καθίσταται «μια περιορισμένη χρηστική άσκηση, η οποία δεν εξετάζει τους σκοπούς ή τις παραμέτρους σχετικά με το τι πράττουν οι εκπαιδευτικοί» (Hargreaves D., 1995:26). Σε ότι αφορά στην παρούσα έρευνα για το ζήτημα της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξη διαπιστώνεται πως υπήρξε βελτίωση, αφού υπήρχε συνεχής συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ερευνήτρια, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και τους κριτικούς φίλους. Αυτή η συνεργασία συνέβαλε να γίνουν κατανοητά, σε μεγαλύτερο βαθμό, θέματα διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας, θέματα της Θεατρικής Αγωγής, έρευνας και εκπαιδευτικών αλλαγών. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η επισήμανση του Smith (2003:203), σύμφωνα με την οποία, μέσω της βελτίωσης του έργου και των πρακτικών του η εκπαιδευτικός επιτυγχάνει την επαγγελματική της ανάπτυξη.

Συνεπώς, η έρευνα δράσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια πτυχή ενός επιμορφωτικού προγράμματος που εμπλέκει εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διεύθυνση, ερευνήτρια και από το οποίο όλοι μπορούν να επωφεληθούν. Η εμπλοκή σε ένα τέτοιο ερευνητικό σχήμα συμβάλει στο να γίνουν καλύτερα αντιληπτά θέματα διδασκαλίας, επικοινωνίας, συνεργασίας και γενικότερα εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003: 129), «το συνεργατικό και επικοινωνιακό-διαλογικό κλίμα, ο λόγος που παράγεται, καθώς και ο στοχαστικοκεντρικός προσανατολισμός, μπορούν να απελευθερώσουν τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές από ορισμένες δεσμεύσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα στρεβλώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Ο διυποκειμενικός έλεγχος που προκύπτει από την ανοικτή συζήτηση και την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή στην ερευνητική ομάδα, μπορεί να αναπτύξει την κριτική και αυτοκριτική διάθεση των εκπαιδευτικών και έτσι έχει τη δυνατότητα να τους οδηγήσει και στην αυτονομία στη λήψη αποφάσεων».

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία εκλαμβάνεται ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν και βελτιώνουν συνεχώς την πρακτική τους, μέσα από την εμπειρία και την συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποσκοπεί στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων, ανθρώπινων-παιδαγωγικών διαστάσεων και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο αυτό, χωρίς να αποτελεί μια απλή κι απρόσκοπτη διαδικασία, ο αυτοκριτικός και αναστοχαστικός χαρακτήρας της παρούσας έρευνας δράσης ενεθάρρυνε την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

3.2.4. Η έννοια της συνεργασίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έρευνα δράσης είναι μία διαδικασία ανάπτυξης, η οποία διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης. Θεωρείται ως μια μορφή πρακτικής φιλοσοφίας (Carr, 2004· Elliott, 2010) που συνδυάζει την ανάπτυξη θεωρίας και πράξης. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δημιουργούν - και όχι απλώς να αποδέχονται - το αποτέλεσμα. Ακόμη, διευκολύνει εκ μέρους των ερευνητών την κατανόηση όλων των παραμέτρων και μεταβλητών που καθορίζουν το μαθησιακό κλίμα και τον τρόπο σκέψης των εμπλεκόμενων. Κατά συνέπεια, η έρευνα δράσης είναι *συνεργατική*, γιατί εμπλέκει στη διαδικασία της βελτίωσής της τους υπεύθυνους για τη δράση και αυτούς που επηρεάζουν οι πρακτικές που ερευνώνται (Kemmis & McTaggart, 1988: 23).

Η Lomax (1990:10) επισημαίνει ότι η έρευνα δράση έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική. Βάση αυτού, η έρευνα δράσης θεωρείται μια διαδικασία αμφίδρομης επιμόρφωσης και συνεταιριστικού - από κοινού αποδεκτού - αποτελέσματος, κατά την οποία οι πραγματοποιούνται δυναμικές

αλληλεπιδράσεις που οδηγούν από τη ‘συναπόφαση για δράση’ στον ‘αναστοχασμό’ και την ‘επανάδραση’ (Freire, 1972: 31).

Η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με άλλα μέλη της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητα και συνειδητοποιεί την αλληλεξάρτηση και την ανάγκη για από κοινού κατανόηση στάσεων και αντιλήψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Έτσι, η συνεργασία κατά την ανάπτυξη και εξέλιξη της έρευνας κινήθηκε στα ακόλουθα επίπεδα: (1) συνεργασία με τους δύο κριτικούς φίλους, (2) συνεργασία με τη Διευθύντρια και τον Οικείο Επιθεωρητή της σχολικής μονάδας, (3) συνεργασία με τους μαθητές, (4) συνεργασία με τους γονείς, (5) συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, (6) συνεργασία με τις δύο σχολικές συμβούλους (μαθήματος της Ιστορίας και μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής).

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003: 18), «μέσα σε ένα κλίμα συμμετρικής επικοινωνίας αναγνωρίζονται κοινές, αλλά και διαφορετικές απόψεις, που, μέσω ενός στοχαστικού διαλόγου, διαμορφώνουν τις συνθήκες που θα οδηγήσουν σε κοινή δράση. Η δράση άλλωστε είναι αυτή που τελικά θα διερευνήσει και την εγκυρότητα της όποιας πρότασης προέκυψε από τη συνεργασία». Επιπρόσθετα, «μεγάλη σημασία για την ποιότητα της έρευνας δράσης έχει η μορφή που θα πάρουν τέτοιες συνεργασίες, ιδιαίτερα αυτές που συνάπτονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και εξωτερικών ερευνητών, εκπρόσωπων θεσμών ή φορέων ιεραρχικά ανωτέρων από το σχολείο» (Κουτσελίνη, 2012:5). Τέλος, οι Fuller & Petch (1995) επισημαίνουν πως η συνεργασία του ερευνητή με άλλους, πρέπει να επιδιώκεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης της έρευνας και να δομείται πάνω σε στέρεες και υγιείς βάσεις. Για το λόγο αυτό, στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, οι αρχικές σκέψεις της ερευνήτριας έγιναν αντικείμενο διαλόγου με συναδέλφους και στη συνέχεια διευρύνθηκαν και εμπλουτίστηκαν.

Επιπρόσθετα, η εμπλοκή επαγγελματιών (Σχολικοί Σύμβουλοι του μαθήματος της Ιστορίας και της Θεατρικής Αγωγής, Διευθύντρια της σχολικής μονάδας, Οικείου Επιθεωρητή, Κριτικοί φίλοι) ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική τόσο κατά τη φάση συλλογής, όσο και σε αυτή της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Η Κουτσελίνη (2012) επισημαίνει ότι οι εξωτερικοί συνεργάτες θα πρέπει να λειτουργούν στο πλαίσιο της έρευνας μόνο ως διευκολυντές των εκπαιδευτικών. Κύρια επιδίωξή τους πρέπει να είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας κι όχι ο έλεγχος ή η αποτίμηση των αποτελεσμάτων που επιφέρει η υπό μελέτη αλλαγή. Για την επίτευξη των επιδιώξεων της παρούσας έρευνας, θα πρέπει η ερευνήτρια να εξασφαλίσει τα στοιχεία τα οποία θα διευρύνουν τον κριτικό στοχασμό της και όχι με προαποφασισμένες λύσεις που είναι έτοιμες για εφαρμογή. Ακόμη, θα στοχεύει στη συνεργατική διαδραστική απεικόνιση και καταγραφή των αναγκών και προβλημάτων καθώς και στην επίλυσή τους. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί ο εκδημοκρατισμός των διαδικασιών της έρευνας δράσης και θα εξασφαλιστεί η διαφάνεια, η αποδοχή και η συμμετοχή.

1. Συνεργασία με τους δύο κριτικούς φίλους

Για την εκπλήρωση της συνεργατικής δράσης, δημιουργήθηκε λειτουργική σχέση με δύο συνεργάτες, τους δύο «κριτικούς φίλους», οι οποίοι έκαναν συνεχή κριτική, ενώ ταυτόχρονα συνεργάζονταν με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τους Handscomb & MacBeath (2003), η έννοια του «κριτικού φίλου» αντανακλά μια σημαντική δυναμική ιδέα, ίσως γιατί εμπεριέχει μια εγγενή αντίφαση. Ο όρος «φίλος» αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό θετική στάση. Αντίθετα, ο όρος «κριτικός» προδιαθέτει για μια αρνητική στάση-προσέγγιση. Έτσι, ο κριτικός φίλος πλησιάζει σε αυτό που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «αληθινή φιλία». Βάση της πιο πάνω ερμηνείας του όρου, ο ρόλος του κριτικού φίλου αφορά σε μian ισορροπημένη άνευ όρων στήριξη και άνευ όρων κριτική.

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δράσης, η μία συνεργάτιδα ήταν συνάδελφος στην ίδια σχολική μονάδα και επιστημονικά καταρτισμένη στο είδος της παρούσας έρευνας, αφού κατέχει τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στις ερευνητικές μεθόδους. Επιπρόσθετος παράγοντας επιλογής της συναδέλφου αυτής, ως «κριτικής φίλης», ήταν και το γεγονός ότι ανήκει στη Διευθυντική ομάδα του σχολείου, αφού η οργανική της θέση είναι Βοηθός Διευθύντρια, και θα συνέβαλε στην ομαλή συνεργασία της ερευνήτριας με τη Διεύθυνση. Τέλος, η αίθουσα στην οποία δίδασκε η συνάδελφος, κατά το σχολικό έτος όπου διεξήχθη η παρούσα έρευνα, συνόρευε με την αίθουσα της ερευνήτριας. Έτσι, η «κριτική φίλη» σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, μέσα από το ρόλο της κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης, παρέμβαινε στη φάση, κυρίως, του κριτικού στοχασμού ή κατά τη συλλογή των δεδομένων, για να υποστηρίξει μια επιλογή, να ασκήσει κριτική σε κάποια ιδέα ή να προβάλλει μια διαφορετική οπτική.

Η συνάδελφος αυτή, προσπαθούσε παράλληλα να εφαρμόσει τις Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας και στο δικό της τμήμα (έστω κι αν ήταν Στ΄ τάξη ενώ της ερευνήτριας ήταν Ε΄ τάξη). Με τον τρόπο αυτό η συνεργασία γινόταν σε αυθεντική βάση: οι συζητήσεις και τα συμπεράσματα προέρχονταν από πραγματική εφαρμογή, όπως άλλωστε επιδιώκεται από μία έρευνα δράσης: δεδομένα που προκύπτουν από πρακτικές εφαρμογές και όχι θεωρίες που δεν έχουν τύχει επαλήθευσης. Οι παρατηρήσεις της, θετικές και αρνητικές, ήταν καθοριστικές και σε καμία περίπτωση δεν υπήρχε θέμα παρεξήγησης· δεδομένο που είχε διευκρινιστεί από την αρχή της συνεργασίας για να εξασφαλιστεί η αντικειμενική της κριτική, προκειμένου να παραχθούν αξιόπιστα και όχι εξωραϊσμένα αποτελέσματα. Εξάλλου, η «κριτική φίλη» και η ερευνήτρια έτυχε να είναι μαζί στην ίδια σχολική μονάδα και να συνεργάζονται για δώδεκα ακαδημαϊκά έτη. Έτσι η ερευνήτρια γνώριζε εκ των προτέρων ότι η συγκεκριμένη συνάδελφος μέσα από το ρόλο της θα της παρείχε αντικειμενική κριτική και ουσιαστική υποστήριξη αφού το είχε βιώσει πολλές φορές και στο παρελθόν.

Αυτή η «κριτική φίλη» πραγματοποιούσε επισκέψεις στην τάξη όπου διεξαγόταν η έρευνα για τη βοήθεια συλλογής των δεδομένων και για να παράσχει: (1) υποστήριξη ή απόρριψη μιας επιλογής, (2) κριτική σε κάποια ιδέα, (3) να προβάλλει μια διαφορετική οπτική σε κάποια ιδέα, (4) εναλλακτικές ερμηνείες των στοιχείων, (2) «αντιδράσεις» στα θέματα που προέκυπταν για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, (3) ιδέες για τα επόμενα βήματα, (4) ιδέες για τους λόγους που συνέβαιναν όσα συνέβαιναν και (4) αφηγήσεις για τις δικές της σχετικές εμπειρίες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως σε αρκετές διδακτικές παρεμβάσεις ήταν ταυτόχρονα παρούσες, η ερευνήτρια και η συνάδελφος (κριτικός φίλος), έστω κι αν δίδασκε σε Στ' τάξη. Αυτό ήταν κάτι που άρχισε στα μέσα του Α' τριμήνου και βασίστηκε στο εξής σκεπτικό: Θα επιχειρούσε η μια από τις δύο τη διδακτική παρέμβαση, όπως την είχε προγραμματίσει και σχεδιάσει, και η άλλη θα ήταν παρούσα μέσα στην τάξη και θα παρακολουθούσε τη διαδικασία. Υπήρχε δικαίωμα παρέμβασης, εάν αυτό κρινόταν σκόπιμο και με το τέλος της διδασκαλίας θα ακολουθούσε συζήτηση επί των πρακτικών που είχαν επιλεγεί και εφαρμοστεί.

Η ιδέα δεν φάνηκε να ξενίζει τους μαθητές, γιατί ανεξάρτητα με την παρούσα έρευνα, η κριτική φίλη και η ερευνήτρια τυγχάνει στα πλαίσια της συνεργασίας τους ως συνάδελφοι να ανταλλάζουν «επισκέψεις» στην τάξη της καθεμιάς όλα αυτά τα χρόνια. Έτσι όλοι ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία, αλλά και την παρουσία των δύο εκπαιδευτικών, η οποία λειτουργεί θετικά, γιατί οι μαθητές όταν νιώθουν ότι κάποια άλλη εκπαιδευτικός τους παρακολουθεί, η οποία μάλιστα είναι η δασκάλα μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών, προσπαθούν να σταθούν στο ύψος της περίπτωσης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι μια τέτοια πρακτική συνηθίζεται στα ελληνοκυπριακά δημόσια σχολεία.

Ο δεύτερος «κριτικός φίλος» ήταν ο επόπτης καθηγητής της παρούσας έρευνας. Σε εβδομαδιαία βάση, μελετούσε τα σχέδια μαθήματος των διδακτικών παρεμβάσεων και τις σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας. Επίσης, ήταν παρόν σε δύο διδακτικές παρεμβάσεις. Λειτουργούσε ως έμπιστος συνεργάτης και μέντορας και συζητούσε με την ερευνήτρια για την ανάπτυξη του προγράμματος σε τακτά χρονικά διαστήματα. Βοηθούσε την ερευνήτρια να επιτύχει μια κριτική στάση, ακόμα και αν αυτό αμφισβητούσε τις αντιλήψεις και τις θεωρίες στις οποίες βασιζόταν η ανάπτυξη του προγράμματος. Επειδή, ο επόπτης καθηγητής της παρούσας έρευνας, κατέχει ιδιαίτερη γνώση του γενικού πλαισίου του προγράμματος, ήταν σε θέση να θέτει ερωτήματα που βοηθούσαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να διερευνήσει την εκπαιδευτική της θεωρία και τη συστοιχία της πρακτικής της με τις εκπαιδευτικές της αξίες. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, ο κριτικός φίλος αυτός, είχε επιστήσει την προσοχή της ερευνήτριας σε κριτικές θεωρίες, οι οποίες μελετήθηκαν και εξετάστηκαν εμπειρικά για το βαθμό εφαρμογής και αποτελεσματικότητάς τους, και με βάση αυτές δοκιμάστηκαν οι ιδέες της ερευνήτριας. Να διευκρινιστεί ότι ο κριτικός φίλος, διευκόλυνε με τη συνεχή κριτική του, αλλά δεν κατέθυνε τη δράση. Σύμφωνα με τη Lomax (1996), η θέση του πανεπιστημιακού επόπτη στο θεσμό, ως κριτικός φίλος, ενδυναμώνει τον ερευνητή και συνδράμει στην επίτευξη της αλλαγής.

Και οι δύο κριτικοί φίλοι ήταν «οικείοι αλλά και πρόκληση, πρόκληση αλλά όχι απειλή» (Τσάφος, 2012:4), διατηρώντας αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία με την ερευνήτρια.

Η συνεργασία με τους δύο προαναφερθέντες κριτικούς φίλους βοήθησε την ερευνήτρια να επιτύχει κριτική στάση, έστω και αν κάποιες φορές είχαν αμφισβητηθεί οι αντιλήψεις και οι θεωρίες στις οποίες βασίζεται η παρούσα εργασία. Βέβαια, στην περίπτωση, όπου δεν υπάρχουν αντιφάσεις θεωριών, αντιλήψεων και στάσεων, η εργασία της ερευνήτριας κινδυνεύει με την έννοια ότι δεν θα προσφέρει στο θεσμό. Σύμφωνα με τη Lomax (1996), όταν ο ερευνητής και ο κριτικός φίλος αποδέχονται κοινές αξίες και θεωρίες, η επιτυχία της κριτικής στάσης είναι δυσκολότερη. Έτσι, ο ρόλος που διαδραμάτιζαν οι δύο κριτικοί φίλοι της παρούσας έρευνας θεωρείται σημαντικός και ουσιαστικός στη διαδικασία του αναστοχασμού, αφού δεν ασπάζονταν τις ίδιες αντιλήψεις και θεωρίες με την ερευνήτρια. Επιπρόσθετα, η συνεισφορά τους πρόσφερε στην έρευνα υποστήριξη και ταυτόχρονα αντικειμενικότητα.

Τέλος, μέσα από τη συνεργασία της ερευνήτριας με τους δύο κριτικούς φίλους, προκύπτει η αποδοχή πως οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, όταν λειτουργούν σε ένα ομαδικό πλαίσιο συνεργασίας. Σύμφωνα με τους Clement & Vanderberghe (2010), η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς προάγει τον δόκιμο αναστοχασμό και τη γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ τους οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική ανάπτυξη.

2. Συνεργασία με τους μαθητές

Η επιλογή της έρευνας δράσης ως μεθοδολογικής προσέγγισης σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις προσωπικές στάσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αναφορικά με το ρόλο της ίδιας και των μαθητών της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αποποιείται τον παραδοσιακό ρόλο της ως πομπός γνώσης και η άποψη ότι ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης δεν ισχύει. Ειδικά στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, που έχει ως στόχο την υιοθέτηση των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, ως πρακτικής, που προβάλλει την ενεργό συμμετοχή, την αυτενέργεια, την εμπλοκή, τη βιωματική και συνεργατική μάθηση που ελευθερώνει και καθιστά υπεύθυνο το μαθητή, ο ρόλος της εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται ως διαμεσολαβητής της γνώσης. Πάνω στις αρχές της συνεργασίας και της ουσιαστικής συμμετοχής, έχει οριστεί το πλαίσιο της σχέσης που διαμορφώθηκε με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο: «...*Ηθελα να αντιληφθούν από την αρχή πόσο σημαντική είναι η δική τους εμπλοκή στο μάθημα, η δική τους άποψη, να αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την πρόοδό τους και να κατανοήσουν πως με τον όρο συνεργασία δεν εννοείται μόνο η συνεργασία με τη δασκάλα τους, αλλά κυρίως η συνεργασία μεταξύ τους. Είχε τονιστεί, ότι ο ρόλος μου στην τάξη είναι για να τους διευκολύνει στην κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας, συνεπώς θα πρέπει να αναπτυχθούν μεταξύ μας σχέσεις συνεργασίας. Θα πρέπει, λοιπόν, να γίνει μόνιμη αρχή*

η συνεργασία μεταξύ τους και μεταξύ μας, η εργασία σε ομάδες, στοχεύοντας στην από κοινού προσπάθεια...» (Ημερολόγιο μαθήματος 1).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε εκπόνηση και ανάλυση κοινωνιογράμματος με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Σύμφωνα με τον Moreno (1970), οι πληροφορίες που απορρέουν από το κοινωνιόγραμμα αποτελεί μια «εκ των έσω» (insider) οπτική για τις σχέσεις των ίδιων των μελών της ομάδας και δεν στηρίζεται στις εκτιμήσεις ή τις παρατηρήσεις κάποιου εκτός ομάδας παρατηρητή. Η συμπεριφορά των ατόμων της σχολικής τάξης επηρεάζεται από όλο το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα πρόσωπα της ομάδας, το οποίο επιδρά στο βαθμό συνεργασίας ανάμεσα σ' αυτά. Για το λόγο αυτό η μελέτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη κρίνεται απαραίτητη για κάθε εκπαιδευτικό. Έτσι, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δόθηκε στους μαθητές, ένα κοινωνιομετρικό τεστ για να πληροφορηθεί η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ποιος μαθητής γίνεται δεκτός από τους άλλους, ποιος δέχεται τις περισσότερες προτιμήσεις των συμμαθητών του (δημοφιλής) και ποιος όχι (απομονωμένος), ποιοι είναι οι φίλοι, ποιες επιλογές έχουν αμοιβαιότητα και ποιες όχι, τις προτιμήσεις μεταξύ ατόμων του ίδιου ή του άλλου φύλου, το σχηματισμό ζευγών κ.α. Το τεστ αυτό ήταν σε απλή μορφή με μία ερώτηση πάνω σε μια δραστηριότητα, δηλαδή συγκρότηση ομάδας, στο μάθημα ης Ιστορίας, η οποία να οδηγεί σε τρεις επιλογές κατά σειρά προτίμησης:

Όνοματεπώνυμο: _____

Με ποιους συμμαθητές σου ή συμμαθήτριες σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στο μάθημα της Ιστορίας τη φετινή χρονιά; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριες σου κατά σειρά προτίμησης.

1^η προτίμηση.....

2^η προτίμηση.....

3^η προτίμηση.....

Αξίζει να τονιστεί ότι η ερευνήτρια - εκπαιδευτικός είχε διαβεβαιώσει προκαταρκτικά τους μαθητές ότι επρόκειτο να τηρηθεί απόλυτα η ανωνυμία των απαντήσεών τους, οι επιλογές

τους θα λαμβάνονταν υπόψη όσο το δυνατό περισσότερο και τέλος, τους είχε ζητηθεί να γράψουν τις προτιμήσεις τους χωρίς καμιά προσunenνόηση μεταξύ τους και σε συνθήκες μυστικής ψηφοφορίας. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε η ειλικρίνεια με την οποία οι μαθητές εξέφρασαν τις επιθυμίες τους διασφαλίζοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του κοινωνιομετρικού τεστ.

Τα αποτελέσματα του πιο πάνω τεστ καταχωρίστηκαν στην πιο κάτω κοινωνιόμητρα, τετραγωνικό πίνακα διπλής εισόδου, με αριθμό στηλών και γραμμών ίσων με τον αριθμό των μαθητών της τάξης. Ο κάθε μαθητής συμβολίζεται με τα αρχικά του ονοματεπωνύμου του. Κάθε προτίμηση σημειώνεται με τους αριθμούς 1 (πρώτη), 2 (δεύτερη), 3 (τρίτη) στα αντίστοιχα τετραγωνάκια της μήτρας, που αντιστοιχούν στα πρόσωπα που πηγαίνει η προτίμηση. Στη βάση της κοινωνιόμητρας γίνεται συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων, ενώ βρίσκεται το σύνολο των προτιμήσεων για τον κάθε μαθητή/τρια και οι αντίστοιχες πληροφορίες.

Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ειλικρίνεια με την οποία οι μαθητές εκφράζουν τις επιθυμίες τους, διασφαλίζοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του κοινωνιομετρικού τεστ.

Κοινωνιόμετρα της τάξης (12 μαθητών και μαθητριών)

Επιλεγόμ. επιλεγέντες	ΑΧ	ΚΓ	ΑΠ	ΝΞ	ΔΚ	ΑΠ	ΕΠ	ΜΑ	ΣΓ	ΙΝ	ΑΧ	ΖΜ
ΑΧ		1	2	3								
ΚΓ	1		2	3								
ΑΠ	1			2						3		
ΝΞ	2		1					3				
ΔΚ			1					2			3	
ΑΠ							1	2		3		
ΕΠ						1		3	2			
ΜΑ					1				2	3		
ΣΓ						3	2			1		
ΙΝ						2		3	1			
ΑΧ					1	2	3					
ΖΜ					3					2	1	
1η επιλογή	2	1	2	0	2	1	1	0	1	1	1	0
2η επιλογή	1	0	2	1	0	2	1	2	2	1	0	0
3η επιλογή	0	0	0	2	1	1	1	3	0	3	1	0
Σύνολο	3	1	4	3	3	4	3	5	3	5	2	0

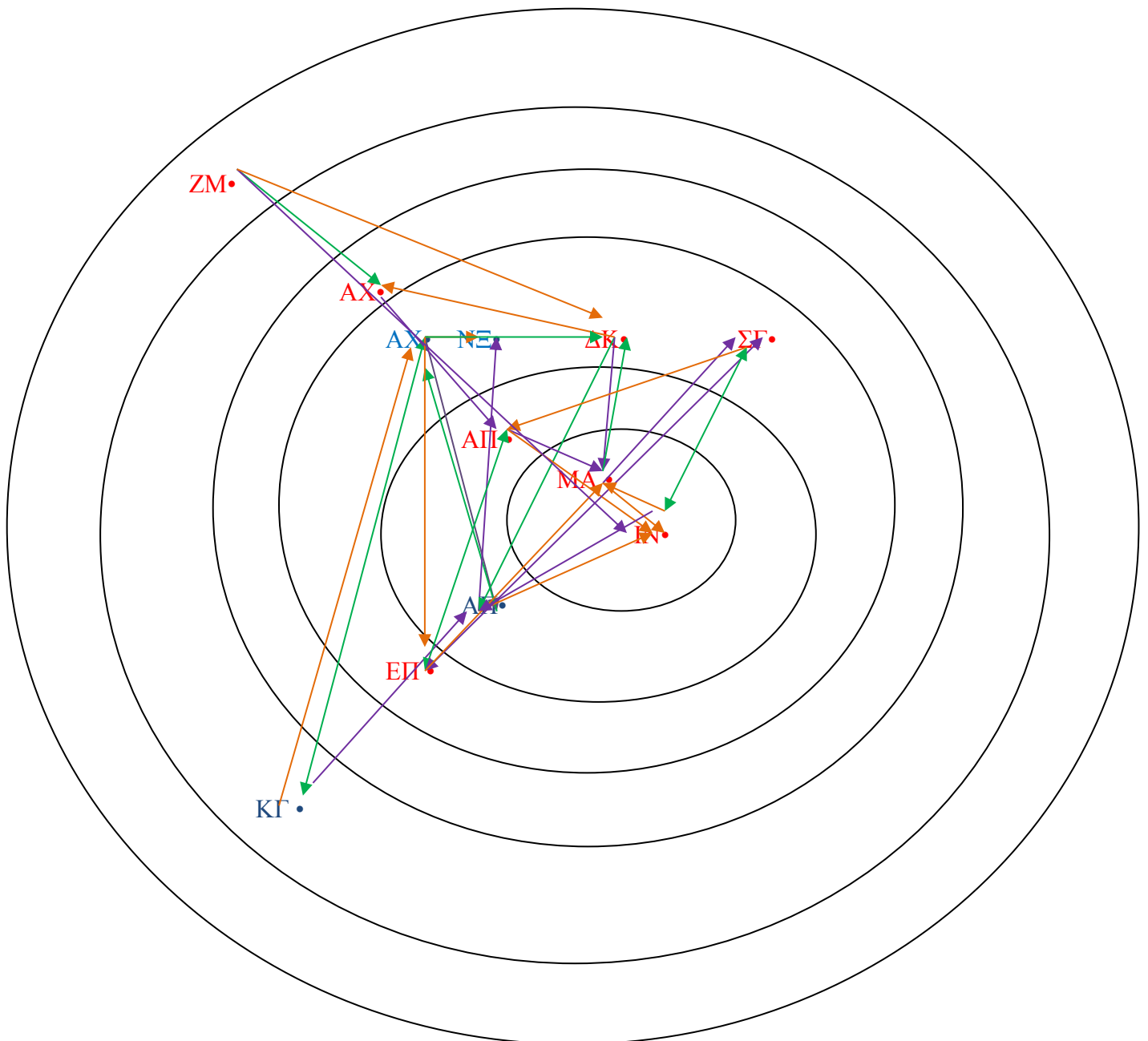
ΑΧ, ΚΓ, ΑΠ, ΝΞ: ονοματεπώνυμο αγοριών

ΔΚ, ΑΠ, ΕΠ, ΜΑ, ΣΓ, ΙΝ, ΑΧ, ΧΜ : ονοματεπώνυμο κοριτσιών

Τα δεδομένα της κοινωνιόμητρας αναπαραστάθηκαν σε κοινωνιόγραμμα, μια ειδική κοινωνιομετρική τεχνική, για να γίνουν άμεσα και εποπτικά κατανοητές οι δομές μιας ομάδας ατόμων.

Στο ακόλουθο κοινωνιόγραμμα έχει τοποθετηθεί στον πρώτο (εσωτερικό) κύκλο οι δύο μαθήτριες με τις περισσότερες προτιμήσεις και στους ενδιάμεσους αυτοί με τις λιγότερες προτιμήσεις. Στον εξωτερικό κύκλο είναι η απομονωμένη μαθήτρια, την οποία δεν έχει προτιμήσει κανείς.

Κοινωνιόγραμμα τάξης 12 μαθητών και μαθητριών



- ↔ αμοιβαία επιλογή
- απλή επιλογή προς την κατεύθυνση του βέλους
- ο Α επιλέγει πρώτο τον Β
- ο Α επιλέγει δεύτερο τον Β
- ο Α επιλέγει τρίτο τον Β

Η μελέτη και η ερμηνεία της κοινωνιόμητρας και του κοινωνιογράμματος οδήγησαν την ερευνήτρια σε διαπιστώσεις για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις διαφοροποιήσεις τους, τις αμοιβαίες επιλογές μεταξύ δύο ή τριών μαθητών κτλ., βοηθώντας έτσι στην αρχική συγκρότηση των ομάδων εργασίας. Με στόχο την αμοιβαία προσαρμογή των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, η συγκρότηση των ομάδων των μαθητών έγινε, όσο το δυνατό, σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών του, βοηθώντας τους απομονωμένους και 'χρησιμοποιώντας' τους πιο δημοφιλείς για το καλό της τάξης. Βάση των διαπιστώσεων για τη δομή της τάξης, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και την ατομικότητά τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιδίωξε να επέμβει θεραπευτικά ακολουθώντας τα παρακάτω διορθωτικά μέτρα:

- Μαθητές που είχαν αμοιβαία προτίμηση έγινε προσπάθεια να μπου στην ίδια ομάδα.
- Για τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια ικανοποιήθηκε μία τουλάχιστον επιθυμία / προτίμηση.
- Μαθητές που δεν ήταν επιθυμητοί από κάποιους, δεν μπήκαν σε ομάδες με αυτούς τους συμμαθητές τους που δεν τους αποδέχονται.
- Οι απομονωμένοι μαθητές τοποθετήθηκαν σε ομάδες με συμμαθητές τους, που αφενός οι ίδιοι προτίμησαν, και αφετέρου σε αυτή από τις ομάδες που παρουσίαζε τη χαμηλότερη αντίσταση προς αυτούς (και όχι περισσότεροι από ένας στην κάθε ομάδα).

Αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι το κοινωνιόγραμμα χρειάστηκε να εφαρμοστεί μόνο στα αρχικά στάδια του ερευνητικού εγχειρήματος. Στην πορεία της εφαρμογής των Θ.Σ. φάνηκε ότι είχε αναπτυχθεί η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, η αποδοχή όλων των παιδιών και ο σεβασμός της μοναδικότητας του κάθε μαθητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Ζακής, όπου στο κοινωνιόγραμμα της τάξης, βρίσκεται στον εξωτερικό κύκλο, ως η απομονωμένη μαθήτρια, την οποία δεν έχει προτιμήσει κανείς. Με το πέρασμα όμως της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας οι σχέσεις των παιδιών με το κορίτσι αυτό βελτιώθηκαν και έγιναν ισότιμες. Μεταφέρεται από το ημερολόγιο σχετικά: «...οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν τις πληροφορίες που αναγράφονται στο βιβλίο τους για την Αγία Σοφία, καθώς και πληροφορίες που βρήκαν από το διαδίκτυο και τις εγκυκλοπαίδειες. Και οι τρεις ομάδες

έκαναν πολύ αξιόλογες παρουσιάσεις διατυπώνοντας εκτός από τις πληροφορίες που βρήκαν τις δικές τους υποθέσεις και συμπεράσματα. Βασικά συνδύασαν τις πληροφορίες και εικόνες που βρήκαν με τις υποθέσεις που διατύπωσαν καθώς μελετούσαν το ψηφιδωτό. Επιπρόσθετα, έκαναν συγκρίσεις ανάμεσα στην εκκλησία της Αγίας Σοφίας του 537 μ.Χ. και το ναό της Αγίας Σοφίας του σήμερα. Προς μεγάλη μου έκπληξη διαπίστωσα ότι τα παιδιά έκαναν πρόοδο στη διατύπωση και είχαν αρκετή ευχέρεια λόγου χρησιμοποιώντας λειτουργικά πολλές από τις έννοιες που περιλάμβανε το μάθημα όπως π.χ. βασιλικός ρυθμός, στάση του «νίκα» κ.λ.π. Μεγάλη εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι η μία ομάδα είχε επιλέξει ως κύριο εκπρόσωπό της, τη Ζακή, η οποία είναι ένα κορίτσι χαμηλών τόνων, γεννήθηκε στη Συρία και παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Θαύμασα τα άλλα τρία παιδιά της ομάδας που της έδωσαν την ευκαιρία να «πρωταγωνιστήσει», αλλά και για να μην είναι μειωμένη η απόδοση της ομάδας τους, «κομμάτιασαν» την παρουσίασή τους σε καρτελίτσες και τις έδιναν με τη σειρά στη Ζακή σε περίπτωση που μπερδευόταν, να τις διαβάζει και να μη μειονεκτεί το περιεχόμενο των όσων έλεγε. Τότε αναρωτήθηκα: Ο τρόπος που συνεργάστηκαν και η στάση των παιδιών της ομάδας της Ζακής δεν αποτελούν χαρακτηριστικά του ενεργού δημοκρατικού πολίτη; Η καλλιέργεια δεξιοτήτων του ενεργού δημοκρατικού πολίτη δεν είναι ένας από τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας και του ανθρώπινου δημοκρατικού σχολείου; Σήμερα λοιπόν, αυτή η ομάδα παιδιών απέδειξε έμπρακτα ότι κατέκτησε αυτό τον στόχο...». (Ημερολόγιο Μαθήματος 15).

Η συνεργασία με τους μαθητές υπήρξε υποδειγματική. Εκπαιδευτικός και μαθητές μπορούσαν να εκφράζονται δημιουργικά και ελεύθερα, αντάλλαζαν απόψεις, συζητούσαν ανατρέποντας την παραδοσιακή νοοτροπία: δεν όριζε η εκπαιδευτικός και οι μαθητές εκτελούσαν, αλλά μέσα από μία αμφίδρομη σχέση συνεργάζονταν αποκτώντας έτσι, πιο στερεές βάσεις κατά τη φάση προετοιμασίας των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Σημειώνεται χαρακτηριστικά στο Ημερολόγιο: «...Το σημερινό μάθημα είχε προγραμματιστεί να είναι συμπτυγμένο με το επόμενο κεφάλαιο «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή». Όμως, οι μαθητές πρωί πρωί με παρέλαβαν στο διάδρομο του σχολείου λέγοντας: 'Κυρία, σε παρακαλούμε, μην μας κάνεις μάθημα δύο κεφάλαια γιατί δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε ολοκληρωμένη δραματοποίηση, παρά μόνο διαλόγους. Και εμείς έχουμε πεθυμήσει να κάνουμε δραματοποίηση με σκηνές, σκηνικά και ρούχα. Σε παρακαλούμε, έχει τόσα ωραία θέματα αυτό το κεφάλαιο....'. Αφού επεξηγήθηκε στους μαθητές ο λόγος για τον οποίο γινόταν η σύμπτυξη των κεφαλαίων (χάσιμο πολλών μαθημάτων της Ιστορίας τον τελευταίο καιρό και ταυτόχρονα ικανοποίηση της επιθυμίας τους να προλάβουν να μελετήσουν το τελευταίο μάθημα της Ενότητας: «Άλωση της Κωνσταντινούπολης»), οι ίδιοι επέμεναν στο αρχικό αίτημά τους προτείνοντας ως εναλλακτική λύση: Να μελετήσουν μόνοι τους τα τέσσερα κεφάλαια που υπολείπονται, μέχρι την «Άλωση της Κωνσταντινούπολης». Αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η επιθυμία των μαθητών...».

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνεργασία που καλλιεργήθηκε, δεν αφορούσε μόνο στην μεταξύ των συμμαθητών ή ανάμεσα στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό τους, αλλά και με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Σε αρκετές φάσεις της διεξαγωγής της

έρευνας δράσης, οι μαθητές του αδελφού τμήματος ζητούσαν να συμμετάσχουν και αυτοί στις διδακτικές παρεμβάσεις. Μεταφέρεται σχετικό απόσπασμα από το Ημερολόγιο: «...Το διάλειμμα πριν το σημερινό μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές του αδελφού τμήματος, ζήτησαν να έρθουν να παρακολουθήσουν το μάθημα της Ιστορίας, γιατί οι ίδιοι ήταν αρκετά πίσω στην ύλη και δε θα είχαν την ευκαιρία να κάνουν το μάθημα της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης. Επιπρόσθετα, ζήτησαν, αν μπορούσαν, να συμπεριληφθούν με κάποιο τρόπο στο θεατρικό των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα δράση. Εξήγησαν πως τις τελευταίες μέρες παρακολουθούσαν, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τις ετοιμασίες και πρόβες των παιδιών για το σημερινό μάθημα και εξέφρασαν την επιθυμία να βρεθεί κάποιος τρόπος να λάβουν και αυτοί μέρος. Τόσο οι μαθητές αυτού του τμήματος, όσο και οι συμμαθητές τους του αδελφού τμήματος, ήταν τόσο ενθουσιώδεις για το γεγονός, που η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποδέχτηκε το αίτημά τους, έστω κι αν είχε ελάχιστο χρόνο στη διάθεση της να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη και το δεδομένο ότι οι μαθητές του αδελφού τμήματος δεν είχαν μελετήσει τα προηγούμενα κεφάλαια...» Το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί θεωρούσαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και «ως δική τους δασκάλα», ενώ δεν ήταν, επιβεβαιώνει τη δημιουργία ενός πλέγματος συνεργασίας που περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους: τους μαθητές του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση.

3. Συνεργασία με τη Διευθύντρια

Η Διευθύντρια, όπως ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο, είναι ο κύριος υπεύθυνος για την προώθηση, οργάνωση και λειτουργία των καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2005), ο ρόλος του Διευθυντή αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την εισαγωγή ή απόρριψη μιας καινοτομίας, λόγω της ηγετικής θέσης που κατέχει στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Έχει την ευθύνη της οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης της καινοτομίας.

Οι Hoy & Miskel (2001) επισημαίνουν ότι η επιτυχία στην εισαγωγή μιας καινοτομίας έχει άμεση σχέση με τη προσαρμοστικότητα και την ευελιξία του Διευθυντή. Σύμφωνα με τους Hopkins, Ainscow & West (1997: 74-76), ο ρόλος του διευθυντή στην επιτυχία ή αποτυχία μιας καινοτομίας είναι καθοριστικός, καθώς αυτός είναι που διαμορφώνει το κλίμα μέσα στο σχολείο, υποστηρίζοντας ή αποθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, εκτός από τη δημιουργία θετικού κλίματος απέναντι στην καινοτομία, θεωρείται απαραίτητη η δημιουργία ενός περιβάλλοντος έντονης καινοτομικής διάθεσης και γονιμότητας. Τέτοιο περιβάλλον αναπτύσσεται σε γόνιμα διοικητικά δίκτυα όπου επιτρέπεται η συνύπαρξη, προωθείται η συνεργασία με ανθρώπινα δίκτυα εμπιστοσύνης, σε ένα καθεστώς ελεύθερης επιλογής και ισχυρής ενδυνάμωσης των εργαζομένων (Τζουμέρκας, 2008).

Συνεπώς, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δράσης, αφού σχετίζεται άμεσα με διαδικασία αλλαγής και καινοτομίας, έχει πιθανότητες επιτυχίας, όταν η Διευθύντρια ενισχύει την αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτομιών. Η παρουσία και η συμμετοχή της σε όλα τα στάδια της διαδικασίας είναι εμφανής και δεν παραγνωρίζεται σε κανένα από αυτά. «Η σημαντικότητα του ρόλου του εγείρει την ανάγκη για έναν Διευθυντή, ο οποίος δεν θα είναι προσκολλημένος σε παρωχημένες τεχνικές και ξεπερασμένες αντιλήψεις, αλλά θα διακατέχεται από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Πασιαρδής 2004: 39).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι, στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, για να προαχθεί ένας δάσκαλος στη θέση του Βοηθού Διευθυντή και ακολούθως στη θέση του Διευθυντή, περνά από διαδικασία συνέντευξης, όπου επταμελής επιτροπή της Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του υποψήφιου, έτσι ώστε να αποφασίσει την προαγωγή του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η Διευθύντρια του σχολείου διαθέτει επιστημονική κατάρτιση, αφού έχει προαχθεί στη θέση αυτή. Βέβαια, εκτός από την επιστημονική κατάρτιση, κρίνονται απαραίτητες ορισμένες δεξιότητες. Ο Σαΐτης (2005:250-251) αναφέρει ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει ικανότητα του «συνεργάζεσθαι», β) επαγγελματική ικανότητα και τέλος, γ) αντιληπτική ικανότητα. Το ακαδημαϊκό έτος, όπου διεξήχθη η έρευνα δράσης, η Διευθύντρια ασκούσε τα καθήκοντά της για δεύτερη χρονιά. Μπορεί, λοιπόν, να μην διαθέτει την εμπειρία, όμως σέβεται τις ιδέες των υφιστάμενων της και προσπαθεί να αξιοποιήσει τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες του που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Οι Hallinger, Murphy & Hausman (1992: 331) τονίζουν ότι ο Διευθυντής πρέπει να αξιοποιήσει με τον καταλληλότερο τρόπο το δυναμικό του σχολείου. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να επιδιώξουν να γνωρίσουν την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού.

Επίσης, η Διευθύντρια του σχολείου συνέβαλε στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της σχολικής μονάδας και το πιο σημαντικό, που αφορά στην παρούσα έρευνα δράσης, ήταν ανοιχτή σε ιδέες και καινοτόμες δράσεις και συνέβαλε, στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας που της επιτρέπει η νομοθεσία, στη δημιουργία μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί ως μια αυθεντική κοινότητα μάθησης. Όταν ενημερώθηκε, πριν την έναρξη του σχολικού έτους, για την πρόθεση της υλοποίησης μιας έρευνας δράσης εντός της σχολικής μονάδας, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς όλους τους συναδέλφους και κυρίως προς τους μαθητές, η αντίδρασή της ήταν πολύ θετική. Είχε δηλώσει σχετικά: *«Το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό στην έρευνα, να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και εγώ η ίδια θα έρχομαι σε τακτά χρονικά διαστήματα να παρακολουθώ την εξέλιξη της πορείας του ερευνητικού εγχειρήματος, για να μπορώ να έχω αντικειμενική εικόνα και άποψη, έτσι ώστε να είμαι σε θέση να σε στηρίζω σε ότι προκύψει»*. Έτσι, η συμβολή της στη δημιουργία ενός θετικού πλαισίου για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης ήταν βαρύνουσας σημασίας.

Είναι σημαντικό να γίνει ιδιαίτερη μνεία σε συγκεκριμένα γεγονότα που επιβεβαιώνουν τη συνεργασία με τη Διευθύντρια, αλλά και το έκδηλο ενδιαφέρον της και την εφαρμογή της «αλλαγής» στη σχολική μονάδα:

1. Όταν ένας Καθηγητής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου), ο οποίος ασχολείται με το μάθημα της Ιστορίας, τη γελοιογραφία και το θέατρο, ζήτησε από τη Διευθύντρια του σχολείου να συνεργαστούν, βρήκε την ιδέα ενδιαφέρουσα και παρότρυνε την ερευνήτρια να εκπροσωπήσει το σχολείο στην επικείμενη συνεργασία μαζί του, πιστεύοντας ότι θα προσδώσει προσθετική αξία στην έρευνα δράσης (Μάθημα 14, «Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «Στάση του Νίκα»).
2. Η Διευθύντρια παρακολουθούσε συστηματικά την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αφού διαπίστωσε την αξία της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, φρόντισε σε μία διδακτική παρέμβαση να είναι παρόντες όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που διδάσκουν από την Γ΄ μέχρι την Στ΄ τάξη. Αξίζει να σημειωθεί, ότι αυτή η διευθέτηση δεν είναι απλή διαδικασία, αφού για να είναι οι επτά συνάδελφοι παρόντες στο μάθημα, έπρεπε να βρεθούν αντικαταστάτες εκπαιδευτικοί για τις τάξεις τους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου (Μάθημα 25, «Οι Βυζαντινοί και οι Άραβες»).
3. Στην αρχή του ερευνητικού εγχειρήματος ο Οικείος Επιθεωρητής ήταν διστακτικός, τόσο για το θέμα της έρευνας δράσης, όσο και για το ίδιο το γεγονός. Υποστήριζε ότι θα έπρεπε να γνωρίζει εκ των προτέρων το περιεχόμενο των διδακτικών παρεμβάσεων και να ασκεί κριτική στάση, γεγονός χρονοβόρο και πολύ δύσκολο για αυτόν, λόγω του φόρτου εργασίας που είχε. Όμως η Διευθύντρια, επιχειρηματολογώντας υπέρ της διεξαγωγής της έρευνας δράσης, εξασφάλισε τη συναίνεσή του, χωρίς τη συστηματική του παρέμβαση, όπως ο ίδιος πίστευε ότι έπρεπε να ασκεί.
4. Η Διευθύντρια οργάνωσε δύο συνέδρια επιμορφωτικού χαρακτήρα όπου είχε ζητήσει από τη ερευνήτρια εκπαιδευτικό να λάβει μέρος παρουσιάζοντας τα θέματα «Η αξιοποίηση της Θεατρικής Αγωγής στο μάθημα της Ιστορίας», «Πρακτικές εφαρμογές των Θεατρικών Συμβάσεων».

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (1995:70), σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, όπου η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι σχεδόν ανύπαρκτη, ο Διευθυντής δεν έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες. Περιορίζεται στην τήρηση νόμων και εγκυκλίων και έχει ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, με την υποστήριξη μιας/ ενός ικανού Διευθυντή/ντριας, ένα σχολείο, μπορεί να λειτουργήσει ως αυτόνομος οργανισμός μάθησης, παρά το γενικότερο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που αποδεικνύεται από τις προαναφερθέντες ενέργειες της Διευθύντριας της σχολικής μονάδας.

Έτσι, η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε ένα φιλικό κλίμα, έχοντας επιμορφωτικό χαρακτήρα και συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων. Η Διευθύντρια στηριζόμενη σε ενθουσιασμό και όραμα, καλλιεργούσε κλίμα συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, ενημερώνοντάς τους για τις δράσεις του σχολείου μέσα από τακτικές συνεδριάσεις και παρέχοντας ευκαιρίες επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι Hallinger, Murphy & Hausman (1992) τονίζουν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του και να την επιδιώκει, χωρίς να σημαίνει ότι αποτελεί εύκολη υπόθεση. Διευκρινίζουν ακόμη ότι η επιμόρφωση θα πρέπει όμως να είναι διαρκής και να στηρίζεται σε ενθουσιασμό και όραμα.

Καταληκτικά, η συνεργασία με τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας ήταν αρμονική και χωρίς παραλήψεις. Ο αλληλοσεβασμός, η υποστήριξη, η παρόθηση, η αποδοχή και η θετική αντιμετώπιση ήταν τα χαρακτηριστικά της σύμπραξης στα πλαίσια της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας δράσης.

4. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988), η έρευνα δράσης δεν είναι οι συνηθισμένες σκέψεις που κάνουν οι δάσκαλοι για τη διδασκαλία τους. Η έρευνα δράσης είναι πιο συστηματική και συνεργατική στη συλλογή των στοιχείων στα οποία θα βασιστεί ο ομαδικός συλλογισμός. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η έρευνα δράσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της συνεργασίας. Βέβαια, η ευθύνη της αλλαγής της επαγγελματικής πρακτικής ανήκει αποκλειστικά στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Όμως, η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να επιδιώκεται. Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς συμβάλει στον αναστοχασμό, σε νέες ερμηνείες της πρακτικής, κίνητρα για αλλαγή, στην αυτογνωσία, και στην καλύτερη διερεύνηση των ιδεών και εννοιών που κρύβονται κάτω από τις δράσεις. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, η ερευνήτρια ετοίμαζε, αρκετές φορές από κοινού, με τους εκπαιδευτικούς τα σχέδια μαθήματος, συζητούσε και αντάλλαζε εμπειρίες που προέκυπταν από την εφαρμογή αυτών των μαθημάτων στην τάξη, συνδυάζοντας έτσι τη θεωρητική και την πρακτική εφαρμογή.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης, η αποτελεσματική συνεργασία με τους συναδέλφους ήταν εξασφαλισμένη από την αρχή. Η ερευνήτρια διατηρεί φιλικές σχέσεις με όλους του συναδέλφους, αφού γνωρίζονται μεταξύ τους εδώ και αρκετά χρόνια. Με κάποιους έχουν γνωριστεί στην παρούσα σχολική μονάδα, με κάποιους άλλους έτυχε να συνεργαστούν και σε προηγούμενες σχολικές μονάδες. Προσθετική αξία στην ποιοτική συνεργασία που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην ερευνήτρια και στους συναδέλφους της, αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι συνάδελφοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών. Στις πρώτες συναντήσεις οι συνάδελφοι, μέσα σε ένα φιλικό κλίμα, ενημερώθηκαν λεπτομερώς για την ανάπτυξη του ερευνητικού σχεδίου και ζητήθηκε η συνεργασία όλων. Η Διευθύντρια παρότρυνε όλους τους συναδέλφους να ενδιαφερθούν

και να συνεργαστούν με την ερευνήτρια, θεωρώντας ότι θα λειτουργήσει ως μια μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο ημερολόγιο καταγράφεται σχετικά: «...στην πρώτη κιόλας συζήτηση που είχα με τους συναδέλφους διαπίστωσα με μεγάλη μου ανακούφιση, ότι είναι θεωρητικά καταρτισμένοι για τη φύση της έρευνας δράσης ως μέθοδο έρευνας. Έτσι, ανταλλάζοντας μαζί τους απόψεις, μου δόθηκε η ευκαιρία να οριοθετήσω την αμοιβαία σχέση με την οποία η θεωρία και η πρακτική αλληλοτροφοδοτούνται στην διεξαγωγή της έρευνας δράσης. Η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους αποδείχθηκε βαρύνουσα σημασίας στη φάση της εκκίνησης και είχα διαπιστώσει τα εξής:

- επικρατούσε σύγχυση για τη σημασία των όρων Θεατρική Αγωγή, Θεατρικό Παιχνίδι και παντελής άγνοια για τον όρο Θεατρικές Συμβάσεις.
- επικρατούσε η άποψη ότι το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στο μάθημα της Αγωγής Ζωής σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση συναισθημάτων
- επικρατούσε η άποψη ότι η υπόδυση ρόλων μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας με στόχο την παραγωγή λόγου και την εμπέδωση των στόχων του μαθήματος.
- οι συνάδελφοι, ενώ γνωρίζουν ότι τέτοιες δραστηριότητες αρέσουν στους μαθητές, δεν τις εφαρμόζουν συχνά γιατί γίνεται μεγάλη φασαρία στην τάξη, τα μισά παιδιά ντρέπονται και δεν ανταποκρίνονται με αποτέλεσμα να υποδύονται ρόλους συνεχώς τα ίδια παιδιά.
- οι συνάδελφοι θεωρούν ότι τέτοιες δραστηριότητες είναι χρονοβόρες
- οι συνάδελφοι πιστεύουν ότι χρειάζονται συστηματική επιμόρφωση για να γίνουν αποτελεσματικοί στην εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων.
- όλοι οι συνάδελφοι έδειξαν πραγματικό ενδιαφέρον για το ερευνητικό εγχείρημα και ζήτησαν να είναι παρόντες σε κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις αν και θα ήθελαν να προηγηθεί μια παρουσίαση επιμορφωτικού χαρακτήρα για την αποσαφήνιση του όρου Θεατρικές Συμβάσεις και κάποια παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής.

Το κλίμα ήταν εξαιρετικά φιλικό, ευχάριστο και το ενδιαφέρον των συναδέλφων για το ερευνητικό εγχείρημα ήταν εμφανές. Η στάση αυτή των συναδέλφων φαίνεται κάπως ουτοπική, είναι όμως πραγματική. Οφείλεται στο γεγονός ότι στη σχολική μονάδα αυτή, είμαστε λίγοι εκπαιδευτικοί (15 δάσκαλοι) και όλοι βρισκόμαστε στο 12^ο -23^ο έτος υπηρεσίας (από 35 έως 43 ετών). Να σημειωθεί ότι στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει ο θεσμός της αξιολόγησης και βαθμολόγησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών από τον Οικείο Επιθεωρητή της σχολικής μονάδας. Οι βαθμολογίες αυτές έχουν σημασία για την επαγγελματική ανέλιξη των δασκάλων. Πιστεύω λοιπόν, ότι και αυτό το γεγονός έχει συμβάλει στην δημιουργία ενός θετικού πλαισίου αποδοχής και συνεργασίας με τους συναδέλφους μου, αφού οι καινοτομίες σε θέματα διδακτικής αποτελούν, συνήθως, κριτήριο μιας καλής βαθμολογίας από τον Επιθεωρητή. Τα σχόλια τους ήταν ενθαρρυντικά και όλοι με διαβεβαίωσαν πως θα συνεργαστούν μαζί μου για οτιδήποτε προκύψει...» (Ημερολόγιο μαθήματος 25).

- Ιδιαίτερα παραγωγική ήταν η συνεργασία με την εκπαιδευτικό του αδελφού τμήματος. Καταγράφεται σχετικά στο ημερολόγιο: «...Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργασία με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος είναι συνεχής. Έχει οριστεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα να έχουμε και οι δύο μας κοινή ώρα ελεύθερη για τη διευκόλυνση της συνεργασίας μας (ώρα συντονισμού). Έτσι, σε εβδομαδιαία βάση ανταλλάζουμε απόψεις για τις δραστηριότητες που εφαρμόζουμε στις διδακτικές παρεμβάσεις, για τη μεθοδολογία και τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας. Η Διαμάντω (για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας των προσώπων που εμπλέκονται στην έρευνα τα ονόματα που χρησιμοποιούνται είναι φανταστικά), ενώ έχει παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το «Θεατρικό Παιχνίδι», όχι όμως Θεατρικής Αγωγής, μου ανέφερε ότι πιστεύει ότι η ίδια δεν προσεγγίζει όπως θα έπρεπε τις Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Έτσι, ζητήσαμε από τη Διευθύντρια να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις (κάποιος άλλος συνάδελφος να κάνει μάθημα στην τάξη της εκείνη τη διδακτική ώρα), ώστε η Διαμάντω να μπορέσει να παρακολουθήσει το σημερινό μάθημα...». Επίσης, η άποψη της Διαμάντως, ήταν καθοριστική για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και της συνεργασίας που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην ίδια, αλλά και σε όλους τους συναδέλφους του σχολείου κατά την εξέλιξη του ερευνητικού εγχειρήματος. Στο ημερολόγιο σημειώνεται σχετικά: «...Η Διαμάντω, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος, μου ανέφερε ότι η παρακολούθηση ενός μαθήματος, είναι απαραίτητη για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των διδακτικών προτάσεων. Επισήμανε ότι ένα ολοκληρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, πρέπει να περιλαμβάνει, τόσο θεωρητική παρουσίαση των πρακτικών εφαρμογών των Θ.Σ., όσο και παρακολούθηση σε τάξη με μαθητές την ώρα που εφαρμόζονται. Ανέφερε ότι στα σεμινάρια θεατρικού παιχνιδιού που έχει παρακολουθήσει, ήταν μεν βιωματικά, αλλά στη θέση των μαθητών ήταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν εκεί για επιμόρφωση. Έτσι, η εικόνα που σχηματίζεται δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Αλλιώς ανταποκρίνονται οι μαθητές σε μια θεατρική δραστηριότητα κι αλλιώς οι εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να επαναλάβουμε συναντήσεις επιμορφωτικού χαρακτήρα, και οι μαθητές των διδακτικών παρεμβάσεων να είναι του δικού μου τμήματος ή ακόμη και να γίνονται συνδιδασκαλίες στους μαθητές και των δύο Ε' τάξεων...» (Ημερολόγιο μαθήματος 8).

Η έρευνα δράσης ενθαρρύνει την «από κοινού μάθηση». Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών συναδέλφων της έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης. Βίωσαν από κοινού έναν ιδιαίτερο τρόπο συνεργασίας, επαναπροσδιορίστηκαν οι ρόλοι τους, έγινε κριτικός αναστοχασμός σε αντιλήψεις, πρακτικές, επιλογές και τέλος οδηγήθηκαν ως ένα βαθμό σε επαγγελματική ανάπτυξη.

5. Συνεργασία με τους γονείς της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τους McNiff, Lomax & Whitehead (1996), στο πλαίσιο μιας πολυπρισματικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, εμπλέκονται διάφοροι φορείς της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές εμπλέκονται οι γονείς ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο. Έτσι, από το ξεκίνημα της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε η δημιουργία ουσιαστικής συνεργασίας με τους γονείς. Ο Hornby (2000) τονίζει τη σημασία της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων επισημαίνοντας ότι θα πρέπει να διακατέχεται από ένα αμοιβαίο αίσθημα υποστήριξης και σεβασμού. Ακόμη, η συνεργασία θα πρέπει να περιλαμβάνει ουσιαστική συμμετοχή και των δύο πλευρών, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας σχεδιασμένο για τα παιδιά. Οι Friend & Cook (1996) καταγράφουν τα συστατικά ενός επιτυχημένου μοντέλου συνεργασίας:

- Αλληλοϋποστήριξη και αλληλοσεβασμός μεταξύ των συνεργαζομένων
- Αναγνώριση κοινής ευθύνης στις επιτυχίες και στις αποτυχίες
- Σχεδιασμός προγράμματος εντός πλαισίου εφαρμογής προσαρμοσμένο στο επίπεδο του παιδιού
- Αναγκαιότητα παρέμβασης με κοινούς στόχους και επιδιώξεις.

Βάση του πιο πάνω πλαισίου στηρίχθηκε η συνεργασία ανάμεσα στην ερευνήτρια-εκπαιδευτικό και τους γονείς, γιατί και οι γονείς μπορούν να ωθήσουν καθοριστικά τα παιδιά τους προς την προσωπική τους ανάπτυξη. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές συναντήσεις με τους γονείς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η πρώτη επαφή έγινε τον Οκτώβριο, όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσκάλεσε τους γονείς στην τάξη της. Στο Ημερολόγιο σημειώνεται σχετικά: «...Στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, κάθε εκπαιδευτικός οργανώνει μία συνάντηση με τους γονείς των μαθητών της τάξης του για ενημέρωση, συζήτηση για θέματα που αφορούν στα παιδιά τους και αλληλοϋποστήριξη. Έτσι, στα πλαίσια αυτής της συνάντησης, στην οποία ήταν παρόντες όλοι οι γονείς, είχα την ευκαιρία να τους εξηγήσω με απλά λόγια αυτό που σχεδιάζα. Αναφέρθηκα στις θεατρικές δραστηριότητες και τους διαβεβαίωσα πως η εφαρμογή δεν θα ήταν εκτός του πλαισίου των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Παρουσίασα την έννοια των Θ.Σ., κάνοντας παράλληλες αναφορές στις έννοιες της βιωματικής μάθησης, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και αυτενέργειας των μαθητών. Η πρόταση έγινε αποδεκτή από όλους τους γονείς. Μίλησαν για αρνητική στάση των μαθητών αλλά και των ίδιων για το μάθημα της Ιστορίας αποδίδοντας ευθύνες στο περιεχόμενο του μαθήματος, στον τρόπο διδασκαλίας και εξέτασής του. Ανέφεραν πως οι ίδιοι θα ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν διαφορετικά το μάθημα της Ιστορίας και εγώ τους διαβεβαίωσα ότι θα είμαι δίπλα τους, έτσι ώστε να αλλάξουμε μαζί αυτή την αρνητική στάση. Τέλος, εξασφάλισα από όλους τη γραπτή συγκατάθεσή τους για

φωτογραφίες και βιντεοσκοπήσεις των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής αυτής της καινοτομίας, καθώς και την ευχέρεια δημοσίευσης κάποιων φωτογραφιών...»

Στις συναντήσεις που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι γονείς έδειχναν να εκτιμούν την εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας και υποβάλλοντας ερωτήσεις στην ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, συνέβαλαν στην εξελικτική πορεία της έρευνας. Γενικά οι γονείς επικρότησαν την καινοτομία στο μάθημα της Ιστορίας και ήταν θετικοί. Δεν διατύπωναν αρνητικές κρίσεις, παρά μόνο προβληματισμούς (οι προβληματισμοί έχουν καταγραφεί σε προηγούμενο υποκεφάλαιο). Η συχνή παρουσία τους στο σχολείο επιβεβαίωσε συνεχώς τη διάθεση συνεργασίας και συναίνεσης που τους διέκρινε. Όλες οι συναντήσεις ανάμεσα στους γονείς και την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκαν σε ένα θετικό και αμοιβαίο κλίμα εμπιστοσύνης. Η συνεργασία ανάμεσά τους δεν είχε τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων.

Η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών έχει πολλές θετικές επιδράσεις στους μαθητές και τους εμπλεκόμενους φορείς γενικότερα για την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Αυτές σχετίζονται με την:

- Ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Secada, 1989)
- Θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο
- Αλλαγή στη σκέψη του μαθητή σχετικά με το κλίμα στο σχολείο
- Αύξηση κινήτρων για μάθηση (Greenwood & Hickman, 1991)

Είναι, λοιπόν, σημαντικό οι γονείς να είναι παρόντες στα δρώμενα του σχολείου και στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία μαζί τους. Στην παρόν ερευνητικό εγχείρημα η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς έχει επιτευχθεί με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι αποκόμισαν θετικά οφέλη.

5. Συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο του μαθήματος της Ιστορίας και του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής

Πριν από την έναρξη του ερευνητικού εγχειρήματος είχαν ενημερωθεί, από την ερευνήτρια, η σχολική σύμβουλος του μαθήματος της Ιστορίας και η σχολική σύμβουλος του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, σχετικά με την παρέμβαση που θα πραγματοποιούταν την τρέχουσα σχολική χρονιά. Παρουσιάστηκαν και στις δύο λεπτομερώς τα στάδια της έρευνας δράσης και ζητήθηκε η υποστήριξη και των δύο. Και οι δύο σύμβουλοι είχαν ήδη συνεργαστεί στο παρελθόν με την ερευνήτρια, αφού η τελευταία ήταν σχολικός σύμβουλος. Ανεξάρτητα από το ιστορικό της συνεργασίας τους, η έρευνα δράση ως μεθοδολογία ωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων τους.

Στην παρούσα έρευνα δράσης ο ρόλος τους ήταν καταλυτικός, αφού:

- Υποστήριζαν και καθοδηγούσαν την ερευνήτρια επιστημονικά και παιδαγωγικά.
- Ενεθάρρυναν το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.
- Υποστήριζαν την εφαρμογή της καινοτομίας για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της, συμβάλλοντας στην οριοθέτηση του πλαισίου της φιλοσοφίας της καινοτομίας, επισημαίνοντας αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνοντας λύσεις.
- Παρακολουθούσαν τον αρχικό προγραμματισμό και παρενέβαιναν διαμορφωτικά σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας.

Η σύμβουλος της Θεατρικής Αγωγής, μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, είχε προσκαλέσει την ερευνήτρια σε μια επιμορφωτική συνάντηση που απευθυνόταν σε συναδέλφους που δίδασκαν σε Δ', Ε' και Στ' τάξη. Στο τέλος του σεμιναρίου ακολούθησαν γόνιμος διάλογος, ανταλλαγή απόψεων, και διατυπώθηκαν προβληματισμοί, ερωτηματικά και εισηγήσεις από τους συνέδρους. Η πιο πάνω συνάντηση συνέβαλε στο να γνωστοποιηθούν διάφορες διαστάσεις των Θ.Σ. αποδεικνύοντας πως η συνεργασία είναι βασική συνιστώσα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αξίζει να αναφερθεί ότι προϋπόθεση της συνεργασίας είναι η καλή θέληση και η θετική προδιάθεση. Αδιαμφισβήτητα, ανήκει στα θετικά σημεία της έρευνας, αφού κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της, έχει θεμελιώσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας.

3.2.5. Η εκπαιδευτική μονάδα ως κοινότητα μάθησης

Στις παραδοσιακά οργανωμένες δομές των εκπαιδευτικών οργανισμών, αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί και να χαρακτηρίζει την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών είναι η απομόνωση. Όπως επιβεβαιώνεται και από πολλές έρευνες τις τελευταίες δεκαετίες, το κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η ατομιστική παράδοση και η επαγγελματική απομόνωση (Bezzina & Testa 2005· Thornton 2006· Kougiumtzis & Patrinsksson 2009).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οποιαδήποτε επιμόρφωση εκπαιδευτικών έχει την έννοια της απλής έκθεσής τους σε νέες ιδέες και θεωρίες, ενώ η βελτίωση του σχολείου περιορίζεται σε μικρές διορθωτικές κινήσεις επιφανειακού χαρακτήρα. Η αλλαγή κουλτούρας όσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και του σχολείου συνολικότερα αποτελεί τον κεντρικό στόχο προς την κατεύθυνση του αειφόρου σχολείου (Uzell, 1999). Όμως για να υπάρξει βαθύτερη αλλαγή σε αυτό που ο Hoyle αποκάλεσε «βαθιά δομή» του σχολείου, δηλαδή στη συλλογιστική που στηρίζει επιφανειακές πρακτικές στην οργάνωση του σχολείου, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς και στη βελτίωση της δημιουργικότητας του σχολείου, στοιχεία που ούτως ή άλλως κινούνται παράλληλα (Hoyle, 1972). Τη βάση για την επίτευξη αυτών των αλλαγών αποτελεί η συνεργασία, η οποία αναπτύσσεται μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης και μέσω της δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης.

Ως κοινότητα μάθησης (learning community) ορίζεται μια κοινότητα μαθητών και εκπαιδευτικών όπου κυριαρχούν οι κοινοί κανόνες και αξίες, ο αναστοχαστικός διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών σε θέματα διδακτικής πράξης και η συνεργατικότητα σε ένα πλαίσιο κοινών στόχων και ενδιαφερόντων (Giles & Hargreaves 2006 · Dufour 2004).

Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης προάγει τη διερεύνηση των υπό μελέτη ζητημάτων, καλλιεργώντας ένα πλαίσιο ανοικτής αλληλεπιδραστικής και ισότιμης επικοινωνίας με την ενεργό συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από αυτή την οπτική, η έρευνα δράσης μπορεί να θεωρηθεί ως ενδοσχολική επιμόρφωση η οποία οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Καθώς οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να αντιληφθούν και να βελτιώσουν την πρακτική τους, συντείνουν ταυτόχρονα και προωθούν την ίδια την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην παρούσα έρευνα δράσης, τέθηκε ως στόχος η εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Παράλληλα δημιουργήθηκαν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι καθημερινές συζητήσεις, οι παρεμβάσεις κατά τη διεξαγωγή των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, η συνεχής ανταλλαγή απόψεων, η λειτουργική συμβολή του θεσμού του «κριτικού φίλου», η από κοινού διδασκαλία και η παρακολούθηση διδασκαλίας από άλλους συναδέλφους αποτελούν αποδεικτικά στοιχεία ότι η σχολική μονάδα στην οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα είχε λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης. Επιπρόσθετα, σε δύο επιμορφωτικές συναντήσεις που οργάνωσε η Διευθύντρια του σχολείου, στο τέλος της σχολικής χρονιάς και στην αρχή της επόμενης, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να γνωστοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνοντας τη λειτουργία της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ως κοινότητα μάθησης.

Βέβαια, θα ήταν λίγο υπερβολικό, να χαρακτηριστεί η σχολική μονάδα στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα δράσης, ως κοινότητα μάθησης με την ευρεία έννοια όπως αυτή ορίζεται στη βιβλιογραφία. Όμως, με σιγουριά, μπορεί να θεωρηθεί ότι το παρόν ερευνητικό εγχείρημα πρόσφερε προοπτικές επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών, αφού διατυπώνονταν συνεχείς προβληματισμοί και ερωτήματα και αξιοποίηση των στοιχείων και δεδομένων που προέκυπταν. Εξάλλου μια καινοτόμος δράση έχει πάντα κάποιο θετικό αντίκτυπο. Η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων, της διεύθυνσης συνέβαλε στη θετική εξέλιξη του εγχειρήματος και θεμελίωσε το ρόλο της σχολικής μονάδας.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, η έρευνα δράσης θεωρήθηκε και ως ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διπλής σημασίας, αφού μπόρεσαν να εμπλουτίσουν το θεωρητικό υπόβαθρό τους, να ανανεώσουν γνώσεις και ιδέες και να εμβαθύνουν σε δύο αντικείμενα: (α) θέματα που αφορούν στο μάθημα της Ιστορίας, (β) θέματα που αφορούν στη Θεατρική Αγωγή. Σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εμπλέκεται όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας. Υπάρχει δέσμευση για τη δημιουργία μιας κοινής επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία στη συνέχεια μπορεί να οδηγήσει στην κοινή αντίληψη των πραγμάτων, αλλά και στον ορισμό κοινών στόχων. Με τον τρόπο αυτό, η

προώθηση των επαγγελματικών αλλαγών μπορεί να γίνει ευκολότερα. Στο Ημερολόγιο καταγράφεται σχετικά με τη διδακτική παρέμβαση την οποία είχαν παρακολουθήσει συνάδελφοι της σχολικής μονάδας και είχε επιμορφωτικό χαρακτήρα: «...όταν τελείωσε η διδασκαλία ακολούθησε συζήτηση. Η Διευθύντρια τόνισε πόσο σημαντικές είναι τέτοιες δράσεις και τάχθηκε υπέρ της «ανταλλαγής επισκέψεων» των εκπαιδευτικών στις τάξεις των συναδέλφων τους. Επεσήμανε ότι το άγχος και οι επιφυλάξεις που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς για αυτή την περίπτωση είναι λογικές. Όμως, τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από μια τέτοια εμπειρία είναι τόσα πολλά ώστε θα πρέπει να αποτελέσουν κίνητρο για την καταστολή της αρνητικής στάσης. Στη σημερινή «επίσκεψη» το κλίμα που διαμορφώθηκε ήταν θετικότερο συζητούσαμε όλοι μαζί, επισημαίναμε θετικά και αρνητικά σημεία, ανταλλάζαμε «καλές πρακτικές» και σκεφτόμασταν τρόπους αξιοποίησης των παρεμβάσεων υπέρ του κοινού στόχου, που είναι η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών του σχολείου....» (Ημερολόγιο μαθήματος 25).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί πως η συνεργασία αυτή επιμορφωτικού χαρακτήρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, δεν περιορίστηκε στα χρονικά πλαίσια της διεξαγωγής της έρευνας δράσης, αλλά συνεχίστηκε και στα επόμενα δύο έτη, όπου η ερευνήτρια εργαζόταν στην ίδια σχολική μονάδα με τους ίδιους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, από την πρώτη κιόλας συνεδρία προσωπικού, της επόμενης σχολικής χρονιάς, η Διευθύντρια είχε ζητήσει από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό να παρουσιάσει, στα πλαίσια του θεσμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, το θέμα «Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Προαγωγή της Συνεργατικής Μάθησης και Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας και Κριτικής Σκέψης. Πρακτικές Εφαρμογές στο μάθημα της Ιστορίας». Επίσης, η συνεργασία στην προετοιμασία των διδακτικών παρεμβάσεων και η ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδακτικής της Ιστορίας και εφαρμογής των Θ.Σ., συνεχίστηκε και μετά την έκβαση του ερευνητικού εγχειρήματος. Σημειώνεται σχετικά στο Ημερολόγιο: «...Φέτος δε χρειάζεται να κρατάω ημερολόγιο, γιατί οι διδακτικές παρεμβάσεις έχουν ολοκληρωθεί τη σχολική χρονιά που μας πέρασε (εκτός κι αν διαπιστωθεί κάτι σημαντικό για την έρευνα). Σήμερα, λοιπόν, έγινε κάτι που ενισχύει την σημαντικότητα και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας. Ήρθε στο σχολείο ο καινούριος Επιθεωρητής της σχολικής μας μονάδας (ο περσινός, ο οποίος γνώριζε για το παρόν ερευνητικό εγχείρημα και είχαμε συνεργαστεί, μετατέθηκε σε άλλη επαρχία) και είχε ανακοινώσει σε μία συνάδελφο ότι επρόκειτο να την αξιολογήσει στο μάθημα της Ιστορίας. Η συνάδελφος αυτή, αφού συνεργαστήκαμε και ετοιμάσαμε ένα σχέδιο μαθήματος εμπλουτισμένο με Θ.Σ., μου ζήτησε να κάνει το μάθημα στην τάξη μου, γιατί οι μαθητές μου είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους δραστηριότητες και ανταποκρίνονται πολύ καλά στο μάθημα. Η ίδια είναι «περιοδούσα», δηλαδή δεν έχει δική της τάξη, αλλά κάνει σκόρπια μαθήματα σε διάφορα τμήματα του σχολείου. Εννοείται, ότι η απάντησή μου ήταν καταφατική και γενικά η απόφαση και ενέργεια της συνάδελφου με χαροποίησε ιδιαίτερα, γιατί αποδεικνύεται ότι στο σχολείο μας έχει δημιουργηθεί μια ιδιαίτερη κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Όπως φαίνεται από το πιο πάνω περιστατικό, η επιμόρφωση των συνάδελφων εκπαιδευτικών για το θέμα της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας δεν είχε την έννοια της απλής έκθεσής τους σε νέες θεωρίες και ιδέες, αλλά στην υιοθέτηση των ιδεών αυτών. Έτσι ο Επιθεωρητής παρακολούθησε τη συνάδελφο

που έκανε μάθημα Ιστορίας στην τάξη μου για μία διδακτική ώρα, του άρεσε πολύ και ζήτησε από τη Διευθύντρια να κάνει διευθετήσεις, ώστε να μεγαλώσει η διάρκεια του μαθήματος, να παραμείνει στην τάξη και να παρακολουθήσει και το υπόλοιπο και μετά να συζητήσει "ιστορικά" μαζί τους. Όταν λοιπόν, ολοκληρώθηκαν οι δύο διδακτικές ώρες, ζήτησε από τη συνάδελφο να της μιλήσει ιδιαίτερος και της είπε: ' Έχω μία εισήγηση να σου κάνω: Οι δραστηριότητες που εφαρμόζεις υπηρετούν τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας με βιωματικό και αποτελεσματικό τρόπο. Επιπλέον, είμαι τόσα χρόνια στην εκπαίδευση, έχω παρακολουθήσει πάρα πολλά μαθήματα Ιστορίας, έχω προβληματιστεί πάρα πολλές φορές για θέματα διδακτικής του μαθήματος αυτού, τόσο ως εκπαιδευτικός, όσο και ως Επιθεωρητής, αλλά και ως ακαδημαϊκός. Η φύση του μαθήματος είναι τέτοια που επικρατεί μια ιδιαίτερη πολυπλοκότητα στη διδακτική του. Κι όμως το μάθημα που έκανες εσύ, σήμερα, αντιμετώπισε αυτή την πολυπλοκότητα χωρίς να μειώσει την επιστημονική του φύση. Οι θεατρικές δραστηριότητες που εφαρμόσες είναι πολύ πρωτότυπες. Σου προτείνω λοιπόν, να κάνεις ένα διδακτορικό πτυχίο με αυτό το θέμα.' Θεωρώ, ότι οι διαπιστώσεις του Οικείου Επιθεωρητή, ενισχύουν το συμπέρασμα ότι θετική παρενέργεια της έρευνας δράσης είναι η μεταμόρφωση της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης. Γιατί, ο Επιθεωρητής αυτός, χωρίς να γνωρίζει για την έρευνα δράση που είχε προηγηθεί, ένα χρόνο μετά τη διεξαγωγή της, είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει ένα μάθημα Ιστορίας εμπλουτισμένο από τις ιδέες και τις θεωρίες των διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα, από άλλη συνάδελφο εκπαιδευτικό και όχι από την ίδια την ερευνήτρια εκπαιδευτικό...»

Καταληκτικά, μέσα από την ανοιχτή, ευέλικτη και αμφίδρομη μορφή επικοινωνίας που προσφέρει η έρευνα δράσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν, όχι μόνο να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες, αλλά να διαμορφώνουν παράλληλα τη διδακτική πρακτική τους και να αναπτύσσονται επαγγελματικά μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, μέσα σε μια «κοινότητα μάθησης».

3.2.6. Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, οι Νέες Τεχνολογίες έχουν εισαχθεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η εκπαίδευση δεν γίνεται να αγνοήσει αυτές τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις, αλλιώς θα κινδυνεύει να αποκοπεί από αυτήν. Εξάλλου, η τεχνολογική επανάσταση, που συντελείται και κορυφώνεται στους τομείς της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επαναστατικές αλλαγές και στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί επίκαιρο ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πρόοδος της επιστήμης και η τεχνολογία σε συνδυασμό με τον ταχύτατο ρυθμό παραγωγής πληροφοριών και γνώσεων, οδηγούν στον εύκολο δρόμο και την εύκολη λύση. Δηλαδή στη διάσπαση και την εξειδίκευση. Πρόκειται για ένα δρόμο ανεξέλεγκτο, επικίνδυνο και επώδυνο (Σαργέντης, 1991). Για αυτό ο προβληματισμός για το αν θα

πρέπει οι νέες τεχνολογίες να μπου στην εκπαίδευση ή όχι, θα πρέπει να αντικατασταθεί από το ερώτημα: 'Ποιος είναι ο τρόπος εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση;' Επιδίωξη είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στις νέες ανάγκες του έργου τους, όπως προκύπτουν από την ίδια την πραγματικότητα, ενώ παράλληλα τα παιδιά να μπορέσουν να αντλήσουν τα μεγαλύτερα οφέλη μέσα από την καλύτερη αξιοποίησή τους.

Η διδασκαλία της Ιστορίας, ιδιαίτερα στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συναντά πολλές αντικειμενικές δυσχέρειες ως προς την ύλη και τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν περιορισμένο ιστορικό λεξιλόγιο και ιστορική - στοχαστική εμπειρία ενώ παράλληλα καλούνται να κάνουν κρίσεις, παραγωγικούς συλλογισμούς, συσχετίσεις με το παρόν, να αναχθούν σε γενικεύσεις και συγχρόνως να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα των διαφορετικών ιστορικών γεγονότων και να οικοδομήσουν νόημα ενεργοποιώντας νοητικές διεργασίες που απαιτούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και άλλων υψηλού βαθμού δεξιοτήτων (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2000:83). Πολλοί ερευνητές-συγγραφείς (Λεοντσίνης, 1999:120-121· Πελαγίδης, 1999:57-63· Ιωάννου, 2000:168-175, Sebba, 2000:143-144) υποστηρίζουν την ανάγκη αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας και επισημαίνουν ότι οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να εξυπηρετήσουν ποικίλους διανοητικούς και μαθησιακούς στόχους.

Είναι εμφανές, ότι οι Νέες Τεχνολογίες, στο μάθημα της Ιστορίας, είναι μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα και αυτό συνεπάγεται, όχι μόνο την εισαγωγή ενός νέου εργαλείου, αλλά και την ανάπτυξη μιας νέας διάστασης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Προϋποθέτει ουσιαστικές αλλαγές στη φύση της παραδοσιακής διδασκαλίας και στη σχολική κουλτούρα της μάθησης. Πολύ σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των επιθυμητών αλλαγών στην εκπαίδευση, κατά την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Το CEO Forum on Education and Technology (1999) τονίζει τον καθοριστικό ρόλο που έχουν οι γνώσεις, ο ενθουσιασμός, το κίνητρο και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να θέσουν τις Νέες Τεχνολογίες- τη χρήση των συσκευών, των λογισμικών, των πολυμέσων και του Διαδικτύου- ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών των παιδιών (CEO, 1999).

Χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες και ιδιαίτερα τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή (Η.Υ.) σε τάξεις όπου η γνώση μεταδίδεται από τους δασκάλους στους μαθητές παραδοσιακά, δηλαδή με μονόπλευρο επικοινωνιακό τρόπο δεν θα ωφελησει σε τίποτα. Η' ακόμη αν αναλογιστεί επικουρικός και δευτερεύον ρόλος στις Νέες Τεχνολογίες, τότε μειώνονται οι δυνατότητες χρήσης τους. Σύμφωνα με τους Ράπτης και Ράπτη (2001: 34-38), αναφορικά με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η διαδικασία κατά την οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση περιλαμβάνει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Στους εσωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η νοημοσύνη, οι αντιληπτικοί μηχανισμοί και η συναισθηματική κατάσταση του καθενός. Στους εξωτερικούς παράγοντες

συγκαταλέγονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση, το ίδιο το προς μάθηση υλικό, οι υποβοηθητικές εργασίες του διδάσκοντα και άλλα. Το μαθησιακό αυτό περιβάλλον το δημιουργεί η ίδια η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές (Ράπτης & Ράπτη, 2001: 34-38). Για να αξιοποιηθούν οι Νέες Τεχνολογίες σαν ένα πολύ δυνατό εργαλείο μάθησης και δημιουργίας για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι πιο πάνω σύγχρονες αντιλήψεις μάθησης. Παράλληλα, οι Νέες Τεχνολογίες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πλήρως ενσωματωμένες στο πρόγραμμα της τάξης.

Σ' αυτό το σημείο, θεωρείται απαραίτητο να αναφερθούν οι βασικές εκπαιδευτικές λειτουργίες του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η.Υ.), έτσι ώστε να προσδιοριστεί η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και για να γίνουν κάποιες συσχετίσεις με τον τρόπο που αξιοποιηθήκαν στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα. Σύμφωνα με τους Ράπτης και Ράπτη (2000: 17-23), ο Η.Υ. είναι μια «διεθνής μηχανή» πολυσύνθετη, «πολυτάλαντη» και με πολλές δυνατότητες. Συγκεκριμένα, ο Η.Υ. μπορεί να κάνει υπολογισμούς, να μιμείται την ανθρώπινη σκέψη, να πληροφορεί, να αναπαριστά την πραγματικότητα, να αποφασίζει, να διαλέγεται, να διδάσκει, να συνδέει τους ανθρώπους σ' όλο τον πλανήτη και τέλος, να χρησιμοποιείται ως επαγγελματικό και εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο Η.Υ. μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως:

- *Εποπτικό μέσο διδασκαλίας*: με λογισμικό ευρείας χρήσης (π.χ. παρουσίαση ενός ιστορικού κειμένου, μιας ιστορικής πηγής, ζωγραφιάς, ιδεογράμματος, λογισμικού φύλλου κ.λ.π.) το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας.
- *Εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών*: χρήση βάσεων δεδομένων για αναζήτηση στοιχείων και για αναζήτηση πληροφοριών.
- *Μέσο πληροφορικού αλφαριθμητισμού με την προσέγγιση των βασικών του λειτουργιών*: μνήμη, επεξεργασία της πληροφορίας, επικοινωνία μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης δυνατοτήτων της υπολογιστικής τεχνολογίας.
- *Γνωστικό εκπαιδευτικό εργαλείο*: χρήση ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης για το δημοτικό σχολείο. Το λογισμικό αυτό μπορεί να έχει τη μορφή αλληλεπιδραστικών πολυμέσων, προσομοίωσης, εκπαιδευτικού παιχνιδιού, μοντελοποίησης για παράδειγμα, επεξεργασία ιστορικού κειμένου ή κατευθυνόμενη διαδραστική μελέτη μιας ιστορικής πηγής προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα διερεύνησης πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων, αντίστοιχων του επιπέδου ωριμότητάς τους. Έτσι, διευκολύνεται η ανάπτυξη της δημιουργικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Ουσιαστικά, ο υπολογιστής γίνεται μέσο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και για την οργάνωση γνώσεων και δεξιοτήτων.

(Προσαρμοσμένο από Ράπτης & Ράπτη, 2001: 34-38).

Να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία, σχεδόν σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις, ο Η.Υ. και ο διαδραστικός πίνακας αξιοποιήθηκαν ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ως

εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, και ως μέσο πληροφορικού αλφαριθμητισμού με την προσέγγιση των βασικών του λειτουργιών. Να σημειωθεί, ότι ενώ υπήρχαν τα ανοικτά λογισμικά διερευνητικής μάθησης για το μάθημα της Ιστορίας της Ε΄ τάξης, δεν χρησιμοποιήθηκαν στις διδακτικές παρεμβάσεις, γιατί το εργαστήριο με τους Η.Υ. ήταν μόνιμα κατειλημμένο από άλλες τάξεις, λόγω των αντισεισμικών έργων που γίνονταν στο σχολείο. Έτσι τα συγκεκριμένα λογισμικά ήταν στη διάθεση των μαθητών για δανεισμό και συνήθως τα παιδιά τα δανείζονταν τις μέρες που τους είχε ανατεθεί να παρουσιάσουν ένα θεατρικό δρώμενο κι αναζητούσαν «ενισχύσεις» στη μελέτη τους.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι Νέες Τεχνολογίες δεν οδηγούν από μόνες τους σε οποιαδήποτε επιθυμητή αλλαγή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν σχετικά και να εξοικειωθούν με τις Νέες Τεχνολογίες για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της «εποχής των πληροφοριών», ώστε να μπορέσουν να τις ενσωματώσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί:

- να έχουν πρώτα πεισθεί οι ίδιοι για την ωφελιμότητα των Νέων Τεχνολογιών,
- να έχουν βιώσει με δημιουργικό τρόπο τη χρήση τους,
- να έχουν κατανοήσει τις δυνατότητές τους
- να γνωρίζουν τη σωστή χρήση Διαδικτύου.

Η υιοθέτηση των υπολογιστών στη χρήση τους ως διδακτικά εργαλεία προϋποθέτει την απόκτηση ανάλογων γνώσεων και εξάσκησης. Στο πλαίσιο αυτό, και με δεδομένη την πεποίθηση ότι οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διαδικασία μάθησης, μέλημα ήταν πριν από την έναρξη της παρούσας έρευνας να γίνει έλεγχος της λειτουργίας του Η.Υ., του διαδραστικού πίνακα, του βιντεοπροβολέα και του διαδικτύου, με τα οποία ήταν εξοπλισμένη η αίθουσα στην οποία θα διεξάγονταν οι διδακτικές παρεμβάσεις. Το θετικό ήταν ότι υπήρχε τέτοιος εξοπλισμός στην αίθουσα. Στο ημερολόγιο σημειώνεται σχετικά: *«...χρειάστηκα αρκετό χρόνο να ετοιμάσω το σημερινό μάθημα, γιατί ήθελα να κάνω ένα εικονικό ταξίδι στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία μέσω του υπολογιστή. Έτσι παρουσίασα στο διαδραστικό πίνακα διάφορες οπτικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, καθώς και εικόνες από τη Ρώμη. Ένας από τους σκοπούς του σημερινού μαθήματος ήταν να εμπλουτιστούν οι μαθητές με τέτοιες παραστάσεις από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, ώστε να αρχίσουν να διαμορφώνουν κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της εποχής εκείνης. Η αλήθεια είναι ότι, χωρίς τη βοήθεια του υπολογιστή, του διαδραστικού πίνακα και του βιντεοπροβολέα, δεν θα γινόταν κατορθωτός ο πιο πάνω στόχος, ή μάλλον δεν θα είχε κατακτηθεί στο βαθμό που κατακτήθηκε σήμερα. Τελικά ο υπολογιστής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο μάθημα της Ιστορίας (και στην εκπαίδευση γενικότερα) και επαληθεύοντας τη λαϊκή ρήση: «ακούω και ξεχνώ, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και μαθαίνω». Ο Οικείος Επιθεωρητής του σχολείου μας, στην πρώτη συνεδρία προσωπικού, μας είχε αναφέρει ότι από αυτά που διαβάζουμε αποτυπώνεται στο μυαλό μόνο το 10%, από αυτά που ακούμε το 20%, ενώ από αυτά που προέρχονται από οπτικοακουστικά μέσα το 50%. Βέβαια, για να γίνει αυτό, η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα*

ενσωματώσει κατάλληλα στη διδασκαλία της, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών της. Η αλήθεια είναι ότι χρειάστηκε αρκετός χρόνος να ετοιμαστεί η παρουσίαση του σημερινού μαθήματος. Όμως, αποφάσισα να αξιοποιείται ο υπολογιστής σε κάθε διδακτική παρέμβαση, και να αποσκοπεί κάθε φορά στην εξυπηρέτηση των στόχων του εκάστοτε μαθήματος, αλλά και τις ανάγκες των μαθητών. Στο σημερινό μάθημα οι μαθητές βλέπανε τις εικόνες, συζητούσαν, σχολίαζαν, προβληματίζονταν και το σημαντικότερο αναζητούσαν περισσότερες εικόνες και πληροφορίες για την Αυτοκρατορία. Αυτό το γεγονός είναι πολύ ελπιδοφόρο γιατί έχω αρκετές επιφυλάξεις και προβληματισμό για την εξέλιξη του ερευνητικού εγχειρήματος...» (Ημερολόγιο μαθήματος 1).

Γενικά, οι Νέες Τεχνολογίες αξιοποιήθηκαν επαρκώς κατά την έρευνα. Στόχος δεν είναι η άμεση ανάδειξη των Νέων Τεχνολογιών ως στοιχείου απαραίτητου στη διδασκαλία της Ιστορίας, αλλά η χρήση τους, η οποία αποκαλύπτεται σε όλες σχεδόν τις διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στα ημερολόγια. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και οι μαθητές συνειδητοποίησαν πόσο απαραίτητα και υποστηρικτικά είναι όλα αυτά τα μέσα κατά τη διδασκαλία και τα χρησιμοποιούσαν και οι ίδιοι κατά τη σεναριογράφηση του ρόλου τους (στη διαδικασία της έρευνας και αναζήτησης πληροφοριών) και κατά την τελική παρουσίαση της θεατρικής σκηνής που είχαν ετοιμάσει π.χ. δημιουργία σκηνικού. Τέλος, θεωρείται σημαντική και η στάση της Διευθύντριας, η οποία σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Γονέων του σχολείου, αλλά και με άλλους φορείς κατάφεραν να εξασφαλίσουν το ανάλογο χρηματικό ποσό και να εξοπλίσουν όλες τις αίθουσες διδασκαλίας με τις Νέες Τεχνολογίες, παρωθώντας τους εκπαιδευτικούς να τις αξιοποιήσουν παιδαγωγικά.

3.3.Αρνητικά σημεία της παρέμβασης

3.3.1.Προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις ως εμπόδια στην εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας

Η προσωπική θεωρία των δασκάλων αντικατοπτρίζει ένα σύστημα προσωπικών και επαγγελματικών γνώσεων το οποίο είναι πολύπλοκο και αλληλοσχετιζόμενο. Οι προσωπικές γνώσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως εσωτερικές θεωρίες και γνωστικά σχήματα τα οποία αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τον τρόπο ερμηνείας του περιβάλλοντος και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Βασική θέση αποτελεί η άποψη ότι η παιδαγωγική και διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού αναπτύσσεται μέσα από ένα πλέγμα ανταλλαγών και αλληλοεπιδράσεων σε επίπεδο κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Έτσι, η προγενέστερη προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού, αλλά και η επαγγελματική του μάθηση συνδιαμορφώνονται για το τελικό αποτέλεσμα (Hargreaves, 1995).

Πολλές φορές η προσωπική θεωρία βρίσκεται σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή. Περιλαμβάνει τη διαδικασία διαμόρφωσης απόψεων, στάσεων και πρακτικών για εκπαιδευτικά ζητήματα. Αυτή η διαδικασία είναι συχνά περίπλοκη. Αυτό φαίνεται να οφείλεται ως ένα βαθμό στην ίδια τη φύση των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν αντιφατικά και αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία (Billig et al 1988). Οι απόψεις και οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών δεν είναι ξεκάθαρες και προκαθορισμένες (Thompson, 1986· Siegel, 1987:153-167).

Η μελέτη της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας θεωρείται πολύ σημαντική γιατί επηρεάζει βασικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί σταματήσουν να στοχάζονται και να αξιολογούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, τότε η προσωπική τους θεωρία μπορεί να παγιωθεί ενισχύοντας το συντηρητισμό, τη δυσκαμψία και την αναποφασιστικότητα στις γρήγορες και ευέλικτες επιλογές που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή. Στην αντίθετη περίπτωση όπου η προσωπική θεωρία διερευνάται, μπορεί να γίνει οδηγός για τον εκπαιδευτικό ο οποίος ελέγχει, αξιολογεί και αποδέχεται ή θέτει υπό αμφισβήτηση συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, επιλέγει νέες εναλλακτικές πρακτικές υπό το φως πιο σύγχρονων θεωρητικών και ερευνητικών παραδοχών (Βούλγαρης, 2007).

Κατά την εξέλιξη της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν πολλές άτυπες συζητήσεις και συνεντεύξεις με τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, για θέματα σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας και τη Θεατρική Αγωγή, από τις οποίες προέκυπταν διάφορες ενδιαφέρουσες θέσεις και απόψεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι θέσεις τους ήταν αλληλοσυγκρουόμενες, γιατί αντιπροσωπεύουν διαφορετικές προσωπικές θεωρίες. Όπως φαίνεται, οι αντίθετες αυτές απόψεις συνθέτουν ένα χαλαρό περιβάλλον εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα την άσκηση από τον εκπαιδευτικό αντιφατικής διδακτικής συμπεριφοράς δυσχεραίνοντας, έτσι, την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν αυτές οι θέσεις, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν εμπόδιο στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Η Θεατρική Αγωγή δεν ήταν άγνωστη στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, αλλά οι απόψεις τους για τον τρόπο προσέγγισης και εφαρμογής στην εκπαίδευση διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις προηγούμενες σπουδές και τις ακαδημαϊκές εμπειρίες. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί διαφοροποίησαν τις αρχικές άκαμπτες τοποθετήσεις τους στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους, κατά τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων. Στο ημερολόγιο σημειώνεται σχετικά με τις αντιδράσεις των συναδέλφων όταν κλήθηκαν να πουν την άποψή τους για την εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας: «... οι απαντήσεις που μου έδωσαν εκφράζουν διάφορες διαστάσεις του θέματος, χωρίς να διαφοροποιούνται επί της ουσίας: 'είναι δύσκολο να εφαρμοστούν', 'είναι χρονοβόρο', 'θα γίνεται μεγάλη φασαρία στην τάξη', 'για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να είναι και ταυτόχρονα ηθοποιός και δεν διαθέτουν όλοι αυτό το ταλέντο', 'δεν ξέρουμε πώς να το εφαρμόσουμε αν και ήδη παρακολουθήσαμε σχετικά σεμινάρια', 'ίσως είναι καλό για μαθητές ολόημερου σχολείου'. Τέλος,

προσεγγίζοντας το μάθημα της Ιστορίας με Θ.Σ. 'δεν θα έχουμε έγκυρες, μετρήσιμες και αντικειμενικές πληροφορίες για την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος'....»

Οι πιο πάνω τοποθετήσεις των συναδέλφων εκφράζουν φόβο ή και ανασφάλεια στην ενδεχόμενη προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας ενός πιο βιωματικού και δημιουργικού τρόπου διδασκαλίας. Κάποιες από τις απόψεις που διαμορφώνονται χαρακτηρίζονται από αρνητική προδιάθεση και αντίσταση στην αλλαγή: «... μία συνάδελφος με 20 έτη υπηρεσίας, η οποία δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά μαθήματα που να έχουν σχέση με το μάθημα της Ιστορίας ή της Θ.Α. δηλώνει: 'εμείς ως μαθητές έτσι μαθαίναμε την Ιστορία και έτσι τη διδάσκουμε κι εμείς. Ο παραδοσιακός τρόπος είναι προσεγγίσιμος και το κυριότερο νιώθω ασφάλεια, γιατί ξέρω τι θα τους διδάξω και επιπλέον με τις ερωτήσεις που θα υποβάλω στους μαθητές θα πάρω ανατροφοδότηση για το τι κατάλαβαν και τι όχι, για να τους το εξηγήσω ξανά όταν χρειαστεί. Ενώ με μια δραματοποίηση δε θα ξέρω τι κατάλαβε ο μαθητής και πόσα κατάλαβε από το μάθημα...».

Παγιωμένες, συντηρητικές αντιλήψεις που πιθανόν να εμποδίζουν την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών. Για κάποιους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία, λόγω εμπειρίας, είναι μία διαδικασία που επαναλαμβάνεται. Έτσι δεν υπάρχει λόγος για κάτι διαφορετικό στην τάξη, μια καινούρια πρακτική, μια νέα προσέγγιση του μαθήματος, αφού η ροή του είναι ήδη γνωστή και προδιαγεγραμμένη. Χαρακτηριστική είναι η άποψη ενός συναδέλφου, η οποία καταγράφηκε στο ημερολόγιο: «...με είδε σήμερα ένας συνάδελφος, καθώς ετοιμάζα μια παρουσίαση, σε ψηφιακή μορφή, με τις ιστορικές πηγές που θα χρησιμοποιούσα σήμερα στο μάθημα και μου λέει: 'τι θες και τα ετοιμάζεις όλα αυτά; Δεν έχουν απολύτως κανένα νόημα. Αφού το βιβλίο της Ιστορίας των μαθητών είναι γεμάτο πηγές. Μακάρι να προλάβετε να τις μελετήσετε αυτές. Εξάλλου, λόγω της φύσης του μαθήματος της Ιστορίας, λίγα είναι τα παιδιά που μπορούν να παρακολουθήσουν και να ανταποκριθούν. Για τους υπόλοιπους, όσο και να προσπαθείς δεν θα καταφέρεις τίποτα. Είναι τόσο δύσκολο το λεξιλόγιο και η ορολογία, αλλά και τόσο απόμακρο το περιεχόμενο της Ιστορίας από τις εμπειρίες τους, που δύσκολα προσεγγίζεται.' Η αλήθεια είναι ότι τέτοιες στάσεις αποτελούν εμπόδιο σε οτιδήποτε καινούριο. Βέβαια, η αντίσταση από τους εκπαιδευτικούς στην αλλαγή είναι αναμενόμενη όταν δεν υπάρχει η σχετική επιμόρφωση. Σύμφωνα με το Fullan (2001), η αλλαγή περιλαμβάνει συναισθήματα απώλειας, άγχους και αντίστασης. Η αλλαγή αποτυγχάνει στην περίπτωση όπου α) δεν γίνεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, β) ανάπτυξη ικανοτήτων και γ) κατανόηση της καινοτομίας. Κατά τους Clark, Lotto & Astuto (1984:41-68), η καινοτομία, είναι πιθανότερο να υιοθετηθεί, όταν γίνει αντιληπτό ότι διαθέτει συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι κάποιας άλλης κατάστασης, όταν είναι συμβατή, απλή, με ξεκάθαρο σκοπό και τεχνική... »

Βέβαια, τέτοιες στάσεις και αντιλήψεις είναι αναμενόμενες. Οι Κατσαρού & Τσάφος (2003:214), επισημαίνουν την πιο πάνω ανομοιογένεια απόψεων κατά την εξέλιξη μιας έρευνας δράσης, αποδίδοντας την στο γεγονός ότι οι συνεργαζόμενοι διαφέρουν σε επίπεδο κουλτούρας, παιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και στη θέση εξουσίας που διαθέτουν στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επομένως, παρόμοιες απόψεις και στάσεις, όπως του συναδέλφου αυτού, δεν πρέπει να απογοητεύουν. Απεναντίας, με μεθοδικότητα, με συστηματικό στοχασμό και διεύρυνση των εκπαιδευτικών πρακτικών με μικρά βήματα κάθε φορά για την αντιμετώπιση της 'προβληματικής κατάστασης', μπορεί να επέλθει η επιθυμητή αλλαγή. Ο Bourdieu (1985: 67-70) ερευνώντας την αντίσταση στην αλλαγή βάση των θεωριών μάθησης ενηλίκων, διαπίστωσε ότι για να προχωρήσουν οι ενήλικες σε επανεξέταση των εσφαλμένων αντιλήψεών τους, απαιτούνται διεργασίες μεθοδικής απομάθησης και νέας εκμάθησης. Αυτές οι διεργασίες, κατά τον ίδιο, οργανώνονται μόνο από εκπαιδευτικούς θεσμούς που υιοθετούν τέτοιους σκοπούς. Έτσι, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, εξελισσόταν μια αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια και τους συναδέλφους της, συζητώντας φόβους και προβληματισμούς και λαμβάνοντας μέρος από κοινού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με κάποια θέματα της έρευνας. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς υπήρχε εξάλειψη της αρνητικής αντίδρασης και στάσης που είχαν παρουσιάσει κάποιοι εκπαιδευτικοί (όχι στην πλειοψηφία). Η ερευνήτρια διατηρώντας φιλικές και άριστες σχέσεις με τους συναδέλφους της, επενέβαινε στην προβληματική κατάσταση που είχε εντοπιστεί και προσπάθησε να επιφέρει αλλαγές, έστω και μικρές.

Λόγω της διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών, της συσσωρευμένης εμπειρίας σε εκπαιδευτικά θέματα, αλλά και της ετερότητας των πλαισίων στα οποία οι εκπαιδευτικοί ζουν, εργάζονται και μαθαίνουν, θεωρείται ουτοπικό να οριστούν εξειδικευμένα οι προϋποθέσεις εφαρμογής των προσωπικών θεωριών και αντιλήψεων. Ο θεσμός όμως της επιμόρφωσης θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικής τους θεωρίας και στη συνέχεια ενός κατάλληλου κλίματος για προβληματισμό και αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών και νέων προοπτικών.

3.3.2. Περιθώρια αυτονομίας εκπαιδευτικής μονάδας και εκπαιδευτικού

Ο προβληματισμός περιστρέφεται γύρω από την έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα σύνθετο ρόλο και να γίνουν εκφραστές μεταρρυθμίσεων και εκπαιδευτικών αλλαγών. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, αλλά και των εκπαιδευτικών, γιατί η αυτονομία είναι συστατικό της ενθάρρυνσης, της αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Bandura, 1997· Brunetti, 2001:49-74 · Pearson & Moomaw, 2005:38-54).

Ο όρος «αυτονομία» σε σχέση με την εργασία ορίζεται ως η ελευθερία που έχει ένας εργαζόμενος να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας του (Katz,

1968: 21). Ο βαθμός ελέγχου που έχει ένας εργαζόμενος πάνω στην εργασία του είναι και ο βαθμός αυτονομίας που κατέχει ο εργαζόμενος. Ο έλεγχος αναφέρεται στο ρυθμό της εργασίας, στην ποσότητα και στην ποιότητα της παραγωγής. Επίσης, η αυτονομία σχετίζεται και με την ελευθερία από την πίεση (Herzberg, 1987: 9). Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι εργαζόμενοι γενικότερα, έχουν ανάγκη για αυτονομία, αφού η αυτονομία θεωρείται ότι είναι μία έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου (Deci & Ryan, 1985). Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, διαθέτουν μια μορφή αυτονομίας, αφού όταν κλείνει η πόρτα της τάξης τους, είναι υπεύθυνοι και «ελεύθεροι» ως ένα βαθμό, να πράξουν όπως νομίζουν καλύτερα για τους μαθητές τους (Ξωχέλλης, 2006). Να σημειωθεί, ότι η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από τον κάθε εκπαιδευτικό, καθώς δεν είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί να αποζητούν τον ίδιο βαθμό αυτονομίας.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαμορφωθεί μία διαφορετική έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, η οποία συνδέεται περισσότερο με την «αυτονομία της σχολικής μονάδας». Για να διευρυνθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να γίνει αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2006). Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η σχολική αυτονομία είναι θέματα που έχουν απασχολήσει κατά καιρούς τις κυβερνήσεις και τους φορείς που ασχολούνται με την πολιτική για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την ενδυνάμωση του σχολείου. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας θεωρείται το ζητούμενο για την επιτυχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι όλο και περισσότερες κυβερνήσεις αναγνωρίζουν τη σημασία της σχολικής αυτονομίας και προχωρούν σε αλλαγές που την ενισχύουν (Eurydice, 2007). Να σημειωθεί ότι ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας στις σχολικές μονάδες συνεπάγεται μεγαλύτερες ευθύνες από τους εμπλεκόμενους και διαφορετική μορφή λογοδοσίας (Day, 2003:677-692).

Στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας περιορίζεται σε ρόλο εφαρμοστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχολική μονάδα δεν έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί την εμπειρία της. Περιορίζεται αισθητά σε θέματα ανάπτυξης καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που αφορούν στη διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων. Από την έναρξη της έρευνας, το θέμα της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικού, βγήκε στην επιφάνεια, αφού ο Οικείος Επιθεωρητής ήταν διστακτικός, τόσο για το θέμα της έρευνας δράσης, όσο και για το ίδιο το γεγονός. Υποστήριζε ότι θα έπρεπε να γνωρίζει εκ των προτέρων το περιεχόμενο των διδακτικών παρεμβάσεων και να ασκεί κριτική στάση, γεγονός χρονοβόρο και πολύ δύσκολο για αυτόν, λόγω του φόρτου εργασίας που είχε. Θεωρούσε, λοιπόν, ότι έπρεπε να «ελέγχει» τη διαδικασία βήμα προς βήμα. Βέβαια μετά από παρεμβάσεις της Διευθύντριας της σχολικής μονάδας, στο τέλος, πείστηκε και έδωσε την έγκρισή του για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακόμα, όμως και μετά τη συγκατάθεσή του διατηρούσε αρνητική στάση για μεγάλο χρονικό διάστημα και αμφισβητούσε τις διδακτικές πρακτικές της ερευνήτριας, σε μεγάλο βαθμό. Στο ημερολόγιο καταγράφεται η δεύτερη

επίσκεψη του Οικείου Επιθεωρητή στη σχολική μονάδα: «...Πριν το μάθημα της Ιστορίας πήγα στο γραφείο των δασκάλων για να τυπώσω το πιο πάνω μάθημα (μάθημα 24), έτσι ώστε να μπορέσω να κόψω τις καρτελίτσες που σκόπευα να δώσω στους μαθητές. Εκεί συνάντησα τον οικείο Επιθεωρητή, ο οποίος χωρίς να με ρωτήσει οτιδήποτε σχετικό με τη διεξαγωγή της έρευνας, διάβασε το πιο πάνω σχέδιο μαθήματος και χωρίς να κάνει κάποιο θετικό σχόλιο, με προβληματίσε λέγοντας: 'Δε βρίσκεις λίγο αναχρονιστική δραστηριότητα αυτή με τη χρήση ιστορικής γραμμής και μάλιστα στην αρχή του μαθήματος, ως αφόρμηση; Δασκάλα που ασχολείται με το θέατρο αντί, να εφαρμόσει θεατρική σύμβαση στην αρχή του μαθήματος, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ξεκινά με ιστορική γραμμή;' Ήθελα πολύ να το συζητήσω μαζί του, να έχω την ευκαιρία να υποστηρίξω τις επιλογές μου και να ακούσω τις απόψεις του, δημιουργώντας μία παραγωγική συζήτηση. Όμως, έπρεπε να πάει σε τάξη και έτσι αναβάλαμε τη συζήτηση στην επόμενη του επίσκεψη στο σχολείο μου. Η ερώτησή του όμως με έκανε να αναρωτηθώ για την χρήση της ιστορικής γραμμής και μάλιστα κατά την έναρξη ενός μαθήματος της Ιστορίας. Διαπίστωσα ότι σε ποσοστό 60% των μαθημάτων, ίσως και περισσότερο, χρησιμοποιώ την ιστορική γραμμή και μάλιστα στην έναρξη του μαθήματος. Και αυτό το έκανα για τους εξής λόγους: 1) Δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή χρησιμοποιώντας και τις μαθηματικές του γνώσεις να δώσει ένα χρονολογικό πλαίσιο στο μάθημα (διαθεματική προσέγγιση), 2) συνδέει χρονικά και προηγούμενες ιστορικές γνώσεις με τη νέα γνώση αφού διάφορα ιστορικά γεγονότα είναι καταγραμμένα στην ιστορική γραμμή και 3) όσο πιο νωρίς γίνει αυτή η δραστηριότητα, της χρονικής πλαισίωσης του νέου μαθήματος, τόσο πιο γρήγορα και αποτελεσματικά θα μπορέσει να ακολουθήσει με μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας η ιστορικοκοινωνική πλαισίωση του μαθήματος.

Πιθανόν, αυτή η δραστηριότητα, η χρήση της ιστορικής γραμμής, να χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια και να θεωρείται απαρхайωμένη. Οφείλω να παραδεχτώ ότι ως μαθήτρια, θυμάμαι το δάσκαλό μου στο δημοτικό σχολείο να χρησιμοποιεί την ιστορική γραμμή στην έναρξη του μαθήματος της Ιστορίας. Αυτό όμως δε σημαίνει απαραίτητα προσκόλληση σε πεπαλαιωμένες διδακτικές μεθόδους ή κατάταξή τους στην κατηγορία των μη αποτελεσματικών. Ούτε θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει τα μαθήματα της Ιστορίας που έχουν προηγηθεί και με τον τρόπο που έχουν διεξαχθεί, ως παραδοσιακά, γιατί ο τρόπος που έχουν προσεγγιστεί σε συνδυασμό με τις θεατρικές συμβάσεις ΔΕΝ χαρακτηρίζεται με καμία από τις τρεις προσεγγίσεις: δασκαλοκεντρική – αφηγηματική – γεγονοτολογική.

Επιπλέον, υποβάλλοντάς μου την ερώτηση: 'Δασκάλα που ασχολείται με το θέατρο αντί, να εφαρμόσει θεατρική σύμβαση στην αρχή του μαθήματος για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ξεκινά με ιστορική γραμμή;', με προβληματίσε πάρα πολύ. Διαπίστωσα ότι σε κανένα μάθημα της Ιστορίας δεν ξεκινώ με θεατρική σύμβαση. Συνειδητοποίησα ότι στα μαθήματα των ελληνικών και των μαθηματικών έχω αρχίσει το μάθημα πολλές φορές εφαρμόζοντας μία θεατρική σύμβαση. Στο μάθημα της Ιστορίας όμως, δεν το έχω κάνει ποτέ. Φοβάμαι ότι χωρίς χρονικό, χωρικό, εννοιολογικό, κοινωνικοπολιτισμικό και συνεπώς ιστορικό πλαίσιο, οι θεατρικές δραστηριότητες δε θα εξυπηρετήσουν τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας.

Η Αθανασοπούλου αναφέρεται στη δραματοποίηση και στην πρακτική της εφαρμογή ως ζήτημα κομβικό για τη Διδακτική της Ιστορίας: «Αναφέρω «παρεξηγημένο» ζήτημα της δραματοποίησης, του κατεξοχήν τρόπου στον οποίο καταφεύγουν οι εν ενεργεία δάσκαλοι, ώστε τα παιδιά να μη χασμώνται στο μάθημα, γιατί συνήθως η δραματοποίηση αντιμετωπίζεται σαν “χάπενινγκ”, σαν ένα παιχνίδι, για να περάσει ευχάριστα η ώρα (του μαθήματος), κάτι αντίστοιχο, ας πούμε, με τις επιθεωρήσεις στο θέατρο ή τα δρώμενα στις σχολικές γιορτές. Στην πραγματικότητα, η δραματοποίηση, όπως μας διδάσκει η θεωρία της διδακτικής του μαθήματος είναι μεν ένα παιχνίδι, αλλά παιχνίδι σοβαρό, ένα ιστορικό παιχνίδι στο χώρο και στο χρόνο, με ταλαντώσεις ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, το οποίο αποσκοπεί στην «ενσυναίσθηση», στο να δείξει και να μάθει στα παιδιά πώς να προσεγγίζουν άλλες εποχές, αλλότριους τόπους και ανθρώπους, μέσα από την προοπτική του σήμερα, των δικών τους βιωμάτων και αντιλήψεων. Περισσότερο από παιχνίδι, θα έλεγα ότι η δραματοποίηση, όπως το φανερώνει και το όνομά της, είναι μια θεατρική πράξη που, για να παιχτεί σωστά, θα πρέπει να λάβει υπόψη της (να ασκήσει) την μπρεχτική «αποστασιοποίηση», δηλαδή τη δυϊκή υπόσταση ενός «εγώ» που υποδύεται έναν «άλλο», αποκτώντας συνείδηση της ταυτότητάς του (και του χωροχρονικού του, κοινωνικοπολιτισμικού στίγματος) μέσα από την επίγνωση της ετερότητας (του ιστορικού άλλου και του ιστορικού άλλοτε)» (Αθανασοπούλου, 2006: 60-67). Συνεπώς, χωρίς χρονικό στίγμα που θα συμβάλει καθοριστικά η παρουσίαση της ιστορικής γραμμής, και χωρίς να ακολουθήσουν δραστηριότητες όπου ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να αντιληφθεί με ιστορικούς όρους, τη διαφορά, ή ακόμη καλύτερα, τις βαθύτερες τομές που χωρίζουν-ενώνουν τη δική του εποχή και τις δικές του εμπειρίες με την εποχή και τα βιώματα του ιστορικού προσώπου που ενσαρκώνει, πώς θα μπορέσει να λάβει μέρος σε μια Θ.Σ., εξυπηρετώντας αποτελεσματικά τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας; Πράγμα που για να επιτευχθεί, προϋποθέτει, δεν αντικαθιστά, μια πολύ καλή διδακτική προεργασία για το θέμα. Μέσα σε αυτή τη διδακτική προετοιμασία συγκαταλέγεται και η ιστορική γραμμή.

Η γενική στάση του Επιθεωρητή μου με έχει απογοητεύσει αρκετά. Είχε χρόνο να μελετήσει το σχέδιο μαθήματος, είχε χρόνο να κάνει την αρνητική κριτική, αλλά δεν είχε χρόνο για μια αμφίδρομη επικοινωνία, δίνοντάς μου την ευκαιρία να υποστηρίξω τις επιλογές μου. Δεν μπορώ να κατανοήσω αυτή τη στάση. Ούτε καν ρώτησε πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στην καινούρια προσέγγιση και όταν μπήκε στην τάξη μου ζήτησε να δει μάθημα Μαθηματικών και όχι Ιστορίας. Η στάση του αυτή κλείνει τις πόρτες στους εκπαιδευτικούς που θέλουν να κάνουν κάτι περισσότερο από αυτό που τους έχουν «ορίσει από άνωθεν». Φαίνεται πόσο απουσιάζει η διορατικότητα και η διοικητική φαντασία από ορισμένα στελέχη της εκπαίδευσης και πόσο πιο στενά καθιστούν τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων που ηγούνται, όταν αρνούνται να αναλάβουν, έστω και την πιο ανώδυνη ευθύνη...» (Ημερολόγιο μαθήματος 24).

Η πιο πάνω στάση του Οικείου Επιθεωρητή καθιστά τα περιθώρια αυτονομίας του εκπαιδευτικού, ελάχιστα. Έχουν γίνει αρκετές αλλαγές στην εκπαίδευση οι οποίες έχουν στο επίκεντρό τους τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως ο επαγγελματίας που παίρνει κρίσιμες αποφάσεις για τους μαθητές και τη διδασκαλία του. Φαίνεται όμως, ότι αγνοείται συστηματικά η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του. Κατά το

Μαυρόγιωργο (1999: 148), τα τελευταία χρόνια, μέσα από τις συνεχείς προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, υπάρχει μια έντονη αποστροφή στο επάγγελμα της εκπαιδευτικού. Αυτό προέκυψε από το γεγονός ότι όλες οι προτεινόμενες αλλαγές είχαν επιπτώσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, στις συνθήκες εργασίας, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στις σχέσεις με τους μαθητές. Αυτές οι αλλαγές αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι άλλοι, αλλά και οι ίδιοι το επάγγελμά τους. Έτσι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται να χαρακτηρίζεται περισσότερο από ρήξεις, παρά συνέχειες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός της ένταξης του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό με την εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η καθιέρωση αυτού του μαθήματος, το οποίο δεν έχει ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης, θα μπορούσε να σημαίνει και την επίσημη αναγνώριση της «σχετικής αυτονομίας» των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, αφού τους δίνει την αυτονομία να επιλέξουν οι ίδιοι πότε και πώς θα αναπτύξουν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην τάξη τους. Γιατί, όμως, οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται ελάχιστα ή καθόλου με το μάθημα αυτό;

Θα ήταν διαστρέβλωση να διατυπωθεί η άποψη ότι η εκπαίδευση λειτουργεί μηχανιστικά. Τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ' αυτό διαθέτουν περιθώριο σχετικής αυτονομίας. Είναι 'ενεργά υποκείμενα' και ακολουθούν σε καθημερινή βάση τις επιλογές τους για να αντιμετωπίσουν τις αντιφάσεις, τις αντιθέσεις και τα διάφορα διλήμματα που προκύπτουν. Θα πρέπει να αναμορφωθεί η αυτονομία του εκπαιδευτικού σε σχέση με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθοριστικό ρόλο για το μέγεθος του περιθωρίου αυτονομίας των εκπαιδευτικών, έχει η ηγέτης της σχολικής μονάδας, δηλαδή η Διευθύντρια του σχολείου, η οποία με την επιμονή της κατάφερε να μεταπείσει τον Οικείο Επιθεωρητή να δώσει τη συγκατάθεσή του για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης. Ωστόσο, με τις διάφορες μορφές εξωτερικού ελέγχου που επιβάλλονται στα σχολεία διαφαίνεται ο κίνδυνος, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών να καταστεί αποδυναμωμένο. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες του διαρκώς αυξανόμενου ελέγχου κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας τους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

3.3.3. Διδακτικός χρόνος

Ο σχολικός χρόνος είναι αυστηρά προγραμματισμένος και κατατμημένος σε ώρες μαθημάτων, που διαδέχονται η μία την άλλη. Ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου σε μικρές ενότητες και η χρήση του κουδουνιού για τη σήμανση της έναρξης και της λήξης των σχολικών δραστηριοτήτων, αποτελεί μια διαδικασία που έχει καθιερωθεί στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στις αρχές του 20ού αιώνα (Κορωνάιου, 1998). Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η τυποποιημένη δόμηση του σχολικού χρόνου, με αυστηρή χρονική κατανομή και αυστηρό προγραμματισμό,

λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού «συχνά το προβλεπόμενο σχολικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ολοκληρωθεί, οι μαθητές δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να εμβαθύνουν στην πρόσκτηση των καινούργιων γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο για να επιλύσουν το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν» (Σοφού, 2002: 229).

Βάση των πιο πάνω, ο διδακτικός χρόνος θα μπορούσε να διακριθεί σε ποσοτικό και ποιοτικό. Η διάκριση αυτή καταδεικνύει τη σημασία του χρόνου στην ποιότητα της διδακτικής πράξης. Ο ποσοτικός χρόνος αφορά στον προγραμματισμένο χρόνο (allocated time), «το σύνολο δηλαδή του χρόνου που οι μαθητές απαιτείται να βρίσκονται στο σχολείο. Σε συγκριτικές μελέτες είναι ίσως ο πιο εύκολος τρόπος μέτρησης του χρόνου, αλλά συγχρόνως είναι και ο λιγότερο αξιόπιστος, δεδομένου ότι δεν αντανακλά τον «πραγματικό χρόνο» που απαιτεί η εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως δεν απεικονίζει τη σχολική πραγματικότητα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, 2003:56).

Ο ποιοτικός διδακτικός χρόνος σχετίζεται με το χρόνο, κατά τον οποίο, οι μαθητές συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες και διαδικασίες και αντανακλά τον «πραγματικό χρόνο». Η διαχείριση του αποτελεί μία από τις προϋποθέσεις για την σχολική επιτυχία, «καθώς αναγνωρίζονται οι τεράστιες επιπτώσεις της οργάνωσης του σχολικού χρόνου στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, 2003:4).

Έτσι, μία από τις κύριες μέριμνες του ερευνητικού εγχειρήματος ήταν η σωστή διαχείριση του χρόνου. Βέβαια, πρώτιστο μέλημα ήταν αυτή η προσπάθεια να μη λειτουργεί αγχωτικά ή πιεστικά προς τους μαθητές και ανασταλτικά στο μάθημα. Έτσι, πριν από την έναρξη της διεξαγωγής της έρευνας, είχε προηγηθεί διερεύνηση του προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου σε συνδυασμό με τη διδακτέα ύλη. Ενώ, με απλές μαθηματικές διαδικασίες, είχε διαπιστωθεί ότι ο διδακτικός χρόνος επαρκεί για την κάλυψη της προγραμματισμένης διδακτέας ύλης των μαθημάτων, στην πραγματικότητα, υπήρχε διάσταση διδακτέας και διδαχθείσας ύλης. Τελικά, ο προγραμματισμένος χρόνος έχει διαφορετική διάρκεια από τον πραγματικό χρόνο, αφού οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν σε ένα σωρό άλλες διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στον επίσημο διδακτικό χρόνο (συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα, σε θεατρικές παραστάσεις, εορτασμοί εθνικών επετείων, εκδρομές, εκπαιδευτικές επισκέψεις, αθλητικές ημερίδες κ.λ.π.). Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2000: 5), είναι «κοινό μυστικό» ότι το καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι υπερφορτωμένο.

Υπολογίζοντας πόσες εβδομάδες έχει ο σχολικός χρόνος και πολλαπλασιάζοντας επί δύο, αφού το μάθημα της Ιστορίας βάση του σχολικού ωρολογίου προγράμματος είναι δύο φορές την εβδομάδα, θεωρείται ως ο πιο εύκολος τρόπος μέτρησης του χρόνου, αλλά συγχρόνως είναι και ο λιγότερο αξιόπιστος, δεδομένου ότι δεν αντανακλά τον «πραγματικό χρόνο» που απαιτεί η εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως δεν απεικονίζει τη σχολική πραγματικότητα. Η οργάνωση του σχολικού χρόνου, όπως

επισημαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Hargreaves, 1994· Cambone, 1995) είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο και ταυτόχρονα πολύπλευρο και η προσέγγισή του απαιτεί την εξέταση διαφορετικών, αλλά συγχρόνως αλληλένδετων πτυχών, όπως αναπροσαρμογή των δομών της εκπαίδευσης, των σχολικών προγραμμάτων και των διδακτικών μεθόδων. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ο διδακτικός χρόνος ήταν εφικτό να προσεγγιστεί μόνο σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, ενώ οι άλλες αλληλένδετες διαστάσεις παρέμειναν σταθερές. Η αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας απαιτούσε χρόνο, καθώς ο προβλεπόμενος διδακτικός δεν επαρκούσε για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων που καθορίζονταν. Έτσι, πολλές φορές ήταν αδύνατο να ολοκληρωθούν όλα όσα είχαν προβλεφθεί, με αποτέλεσμα το μάθημα της Ιστορίας να συνεχίζεται και στο μάθημα της Εμπέδωσης (αντίστοιχο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης), ειδικά μέχρι τα μέσα της εφαρμογής του ερευνητικού εγχειρήματος.

Στο ημερολόγιο σημειώνεται σχετικά: *«Με απασχολεί πολύ το θέμα του χρόνου: είναι σχεδόν ακατόρθωτο μία εκπαιδευτικός να θέλει ξεφύγει από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα να μην παρεκκλίνει από την ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα και να έχει στη διάθεση της μόνο 2 διδακτικές ώρες (σαραντάλεπτα) την εβδομάδα. Ακόμα και οι Θ.Σ. να μην εφαρμόζονταν, το πρόβλημα με το χρόνο πάλι θα συντρέχει. Διότι οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, για να εφαρμοστούν αποτελεσματικά, προϋποθέτουν περισσότερο διδακτικό χρόνο από τις δασκαλοκεντρικές. Μια από αυτές είναι η διερευνητική μέθοδος, όπου αρχικά τίθεται ένα πρόβλημα ή ένα θέμα προς διερεύνηση. Για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν οι μαθητές με επιτυχία σε αυτό που τους έχει ανατεθεί, επισημαίνουν τα σημεία της ενότητας που θεωρούνται σημαντικά, χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα, μελετούν πηγές κ.λ.π. Για την ολοκλήρωση των εργασιών τους, εξυπακούεται ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος. Η αξία των μαθητοκεντρικών μεθόδων είναι αποδεδειγμένη, αφού δημιουργούνται τέτοιες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν να σκέφτονται και να αξιολογούν δημιουργικά το ιστορικό υλικό, έστω κι αν είναι πιο χρονοβόρες από τις δασκαλοκεντρικές. Συνεπώς, η απόκλιση της διδακτέας ύλης με το διδακτικό χρόνο δεν προκαλείται από την εφαρμογή των Θ.Σ., αλλά από τις προϋποθέσεις της επιτυχούς ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, θεωρείται αναγκαίο να γίνει ένας εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης, ώστε να εξασφαλιστεί χρόνος για ασχολίες και δραστηριότητες που, από παιδαγωγική άποψη, θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2000:5). Βέβαια, θεωρείται ανώφελη η συνεχής αναμόχλευση των ίδιων πραγμάτων, ότι δηλαδή, η σύγκλιση της διδακτέας ύλης και του πραγματικού διδακτικού χρόνου είναι αναγκαία. Αν μείνουμε προσκολλημένοι στις επικρατούσες αντιλήψεις αποτύπωσης των απωλειών χρόνου, η τυραννία του σχολικού χρόνου και της έκτασης της διδακτέας ύλης θα μας κρατούν δέσμιους της έμμονης ιδέας για το 'πόσο' και το 'πότε' σε απόσταση από ερωτήματα του 'γιατί'. Εξάλλου, η εισαγωγή του μαθήματος της Εμπέδωσης (Ευέλικτη ζώνη) συμβάλλει στο μετριασμό της πιο πάνω απόκλισης. Ο προβληματισμός, λοιπόν, που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο επιτυγχάνεται η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου; Σε αυτή τη φάση, λοιπόν, επιλέγω τη σύμπτυξη κάποιων κεφαλαίων, έτσι ώστε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς να προλάβουμε το τελευταίο κεφάλαιο που αφορά στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους. Εξάλλου, οι μαθητές μου είναι σε θέση πια να*

κατανοούν ιστορικά κείμενα μέσα από το διδακτικό τους εγχειρίδιο, να μελετούν πηγές, να κάνουν υποθέσεις και να εξάγουν συμπεράσματα ...» (Ημερολόγιο μαθήματος 37).

Ο σχολικός χρόνος αποτελεί σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφέρεται στη διαχείριση του χρόνου κατά την ώρα του μαθήματος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος που αφιερώνεται στη μαθησιακή δραστηριότητα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Creemers, 2002). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οργανώνει τον χρόνο του μαθήματος, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι στόχοι του μαθήματος και, παράλληλα, να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα από τα πιο πάνω σημεία, παρατηρείται πόσος χρόνος αφιερώνεται στα διάφορα στάδια του μαθήματος και στις διαφορετικές ομάδες μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2006:347-366, Muijs & Reynolds, 2005). Αυτό που θα πρέπει να αποφεύγεται είναι το άγχος για τη διδακτέα ύλη. Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος γιατί εκτιμούν ότι δεν είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, όπως την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Όμως, όταν η απόκλιση διδακτικού χρόνου και διδακτέας ύλης είναι αρκετά μεγάλη, η πρόκληση άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι αναπόφευκτη, δημιουργώντας επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το Χατζηγεωργίου (2004), η πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς να καλύψουν τη διδακτέα ύλη συγκαταλέγεται στους πιθανούς παράγοντες που εμποδίζουν την δημιουργία πρόσφορου μαθησιακού περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών. Έτσι, μαθητές και φοιτητές εμφανίζουν μια μηχανιστική σχέση με τη γνώση και μια τάση για αποστήθιση παρά για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ χρησιμοποιούνται περιορισμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών (Κανάκης, 1987).

Καταληκτικά, η επιτυχής ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάθε έτος, απαιτεί την λήψη μέτρων που θα αποτρέπουν τη διάσταση μεταξύ διδακτέας και διδαχθείσας ύλης. Μπορεί να έχουν ληφθεί ήδη κάποια μέτρα (πρόσθετη διδασκαλία στα πλαίσια του μαθήματος της Εμπέδωσης), όμως το ζητούμενο είναι να παρθούν γενναίες αποφάσεις αναφορικά με την αξιοποίηση του σχολικού χρόνου λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες μαθητών, το διαφορετικό είδος μάθησης και τις διαφορετικές μορφές παιδαγωγικής σχέσης στο δημόσιο σχολείο.

3.3.4. Προσωπικός χρόνος

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια έχει διττό ρόλο να επιτελέσει και να αντεπεξέλθει με επιτυχία. Ο πρώτος αφορά στη διδασκαλία για την οποία απαιτείται πολύς χρόνος και προσπάθεια. Ο δεύτερος και εξίσου σημαντικός ρόλος είναι αυτός που καλείται να εκπληρώσει κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο

διπλός αυτός ρόλος επιτελείται ταυτόχρονα και δεν περιορίζεται η έκτασή του στο χρονικό πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων.

«Ο διπλός αυτός ρόλος είναι ιδιαίτερα επίπονος και οι εκπαιδευτικοί ερευνητές πολλές φορές αισθάνονται να θυσιάζουν τον ένα ρόλο στην προσπάθειά τους να υπηρετήσουν τον άλλο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι δεν έχει την εμπειρία και τις γνώσεις ούτε τις δεξιότητες, ώστε να αναλάβει ένα τόσο σοβαρό και υπεύθυνο έργο όσο αυτό της έρευνας» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:214). Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ήταν συνεχώς αντιμέτωπη με ζητήματα που προέκυπταν από το χάσμα ανάμεσα στην πρόθεση και την πραγματικότητα, ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη ή ακόμα, ανάμεσα στην έρευνα και την πράξη. Έτσι, έπρεπε να αντεπεξέλθει κάποιες φορές σε δύο αντιφατικούς μεταξύ τους ρόλους. Μέσα από πολύπλοκες υποχρεώσεις, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια καλείται να ανταποκριθεί υπό το εξής παράδοξο: «πολλά στοιχεία της διδακτικής της τα έχει αμφισβητήσει και έχει αρχίσει να αμφιβάλλει για το βαθμό στον οποίο είναι επαρκής η διδάσκουσα» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:214).

Για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στο συνεχή αναστοχασμό και να στηρίξει τις αποφάσεις της για τις επόμενες διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες είναι προκαθορισμένες σε τακτά χρονικά διαστήματα και δεν αναβάλλονται, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια θα πρέπει να μελετάει εξονυχιστικά τη βιβλιογραφία σε θέματα Διδακτικής της Ιστορίας, Θεατρικής Αγωγής και Μεθοδολογίας της Έρευνας, έτσι ώστε να διεξάγεται ομαλά και με επιτυχία η έρευνα. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει πάρα πολύ προσωπικό χρόνο. Κάποιες φορές αυτός ο χρόνος δεν είναι επαρκής έστω κι αν θυσιάσει όλες τις υπόλοιπες ημερήσιες της δραστηριότητες.

Στο ημερολόγιο σημειώνεται σχετικά: *«Έχω αποφασίσει να καταγράψω όλες τις σκέψεις που έχω στο Ημερολόγιο, παρά να τις κρατάω στο κεφάλι μου. Ανησυχώ για το περιεχόμενο των ημερολογίων. Αναρωτιέμαι. Έχω καταγράψει τις «σωστές σκέψεις», τα «σωστά ερωτήματα» και τα «σωστά δεδομένα», έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της έρευνας δράσης; Κάποιες φορές είμαι σε θέση, αυτά που παρατηρώ και καταγράφω για τις διδακτικές επιλογές μου και τις αλληλεπιδράσεις τους, να τα βλέπω από άλλη οπτική και να σκέφτομαι με μεγάλη ευκολία τα επόμενα βήματα της αλλαγής και της βελτίωσης της πρακτικής που δικαιολογούνται από τις νέες μου σκέψεις. Είναι όμως άλλες φορές, που τα δεδομένα δεν τα θεωρώ τόσο σημαντικά ώστε να μπορέσω να προχωρήσω. Τα παρουσιάζω και στους «κριτικούς φίλους» για να μπορέσω να αποστασιοποιηθώ από τη δική μου εμπειρία και να μπορέσω να τα ερμηνεύσω από διαφορετική οπτική. Μελετάω ταυτόχρονα πολύ. Μήπως κάνω κάτι λάθος;*

Κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν και πάλι έρευνα δράσης. Αυτό το γεγονός μου εξασφαλίζει περισσότερη εμπειρία, αλλά όχι το αλάθητο. Αντλώ αισιοδοξία από τα λόγια της Συμβούλου της Θεατρικής Αγωγής: «Όταν έκανα την έρευνα δράσης για την εκπόνηση της Διδακτορικής μου Διατριβής, υπήρξαν περίοδοι που ένιωθα κατάθλιψη για τη συνέχεια της έρευνας. Ο χρόνος περνούσε και με πίεζε απειλητικά, οι διδακτικές παρεμβάσεις διαδέχονταν η μια την

άλλη και εγώ όσο και να διάβαζα, παρέμενα στάσιμη. Αν βιώσεις παρόμοια περίσταση, μην την αφήσεις να σε καταβάλει. Συνέχισε τη μελέτη, να αξιοποιείς συνεχώς τους κριτικούς φίλους, να συνεχίσεις τον αναστοχασμό, να διατυπώνεις ανοικτού τύπου ερωτήματα και θα τα καταφέρεις.»

Οι υποχρεώσεις μου, ως εκπαιδευτικός, είναι αρκετά χρονοβόρες κι ακόμη περισσότερο ως ερευνήτρια (μελέτη, συσχετισμός των δικών μου ερμηνειών με τη συναφή βιβλιογραφία, αναστοχασμός, καταγραφή ημερήσιου σχεδίου μαθήματος, καταγραφή σημειώσεων, παρατηρήσεων και διαλόγων στο Ημερολόγιο, μαγνητοσκοπήσεις, βιντεογραφήσεις κ.λ.π.). Μια βιβλιογραφική αναφορά μου δίνει δύναμη να συνεχίσω. Την καταγράψω σε περίπτωση που ξαναβιώσω την ίδια απογοήτευση, να μπορέσω να επιστρατεύσω ξανά τις δυνάμεις μου και να αντιμετωπίσω τη δυσκολία που λέγεται 'έλλειψη χρόνου': «Σιγουρευτείτε ότι η διαδικασία της έρευνάς σας είναι ο υπηρέτης και όχι ο αφέντης σας. Να είστε προετοιμασμένοι για την κατάθλιψη τη μια στιγμή, επειδή αισθάνεστε ότι έχετε χάσει τις δεξιότητές σας, και την έκσταση την επόμενη στιγμή, επειδή αισθάνεστε ότι λύσατε το πρόβλημα. Κανένα από τα δυο άκρα δεν θα κρατήσει για πολύ! Μην μπείτε στον πειρασμό να πιστέψετε ότι η επιτυχία είναι να βρείτε τη σωστή απάντηση ή να αποδείξετε ότι κάτι είναι σωστό. Η επιτυχία είναι να δείτε την πρόοδο στην πρακτική σας.» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:87). Οφείλω να ομολογήσω ότι μπορεί αυτή τη στιγμή να νιώθω ότι δεν μπορώ να αποφασίσω για τις επόμενες διδακτικές επιλογές, όμως είμαι σε θέση να διαπιστώσω πρόοδο στην πρακτική μου, έστω και μικρή...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 19)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή

Ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Ο Κόκκινος (2006) επισημαίνει ότι για την επίτευξη του πιο πάνω σκοπού θα πρέπει οι μαθητές να εξοικειωθούν με θεμελιώδεις έννοιες και τρόπους μάθησης με τη χρήση τεχνικών που αντιστοιχούν σε κάθε ηλικία. Τονίζει πως σε αυτή τη διαδικασία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής η διατήρηση της επιστημολογικής ιδιαιτερότητας της Ιστορίας. Θα πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική απλοποίηση της πολυπλοκότητας των ιστορικών φαινομένων. Υποδεικνύει τον αποφασιστικό ρόλο της δασκάλας της Ιστορίας, ο οποίος καθοδηγεί το μαθητή στη διαδικασία της ενεργητικής προσέγγισης της ιστορικής ύλης και της καλλιέργειας ενός ευρέος φάσματος γνωστικών δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα δράσης συνέβαλε έτσι ώστε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια να εξετάσει όψεις της πρακτικής της με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η διαδικασία ήταν ενθαρρυντική, και πραγματοποιήθηκε σε ένα θετικό, υποστηρικτικό και ασφαλές πλαίσιο. Αναπτύχθηκαν αυθεντικές σχέσεις συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και, παράλληλα, η ερευνήτρια απέκτησε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της προβληματικής κατάστασης, ανέπτυξε στρατηγικές δράσης, με σκοπό τη βελτίωση, αξιολόγησε τα αποτελέσματα της προσπάθειας και τέλος μοιράστηκε εμπειρίες με συναδέλφους, δημοσιοποιώντας τους επαγγελματικούς προβληματισμούς από τους οποίους προέκυψε η πρακτική εφαρμογή. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα συζητηθεί η ερμηνεία των ευρημάτων και θα ακολουθήσει ανάλυση του τρόπου εφαρμογής των Θ.Σ., σε ένα αποτελεσματικό μάθημα της Ιστορίας.

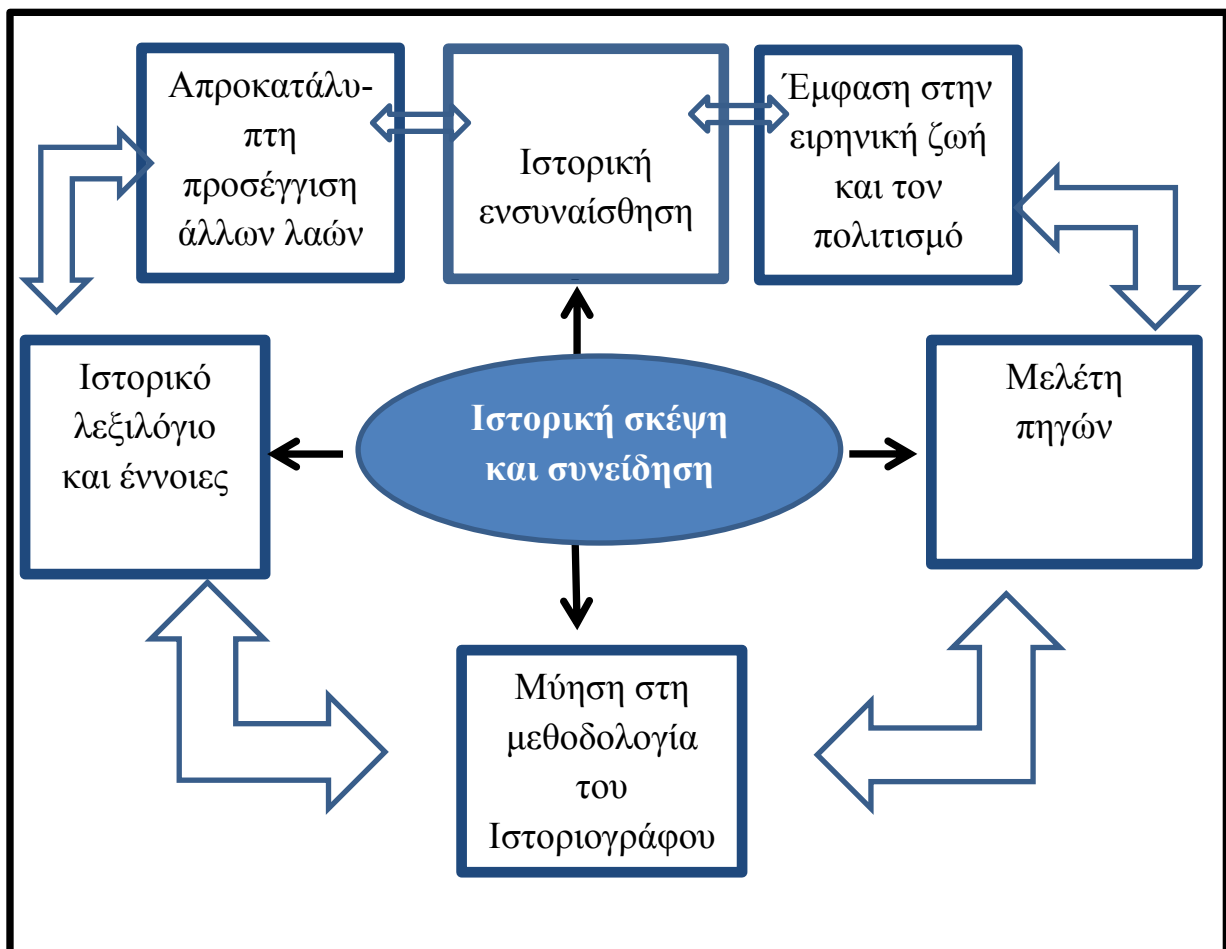
Η σταδιακή εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, στην καθημερινή διδακτική πράξη, απαιτούσε συστηματική προετοιμασία και διαρκή εγρήγορση (βλ. Κεφάλαιο 3). Η κατάρτιση, σε θεωρητικό επίπεδο, δεν ήταν αρκετή για την αποτελεσματική εφαρμογή των Θ.Σ.. Στην πράξη απαιτούνταν συγκεκριμένοι χειρισμοί και συνεχείς αλλαγές στις επιλεγόμενες στρατηγικές. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο Κεφάλαιο 2, η έρευνα δράσης εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς που την αναλαμβάνουν σε μια διαδικασία κατανόησης μιας συγκεκριμένης κατάστασης και κατά τη διεξαγωγή της επιχειρούνται αλλαγές μέσα από σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), δύο βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση και η εμπλοκή. Η έννοια της βελτίωσης σχετίζεται με τη *βελτίωση μιας πρακτικής* και με τη *βελτίωση της κατανόησης* αυτής της πρακτικής από αυτόν που την αναπτύσσει, καθώς και με τη *βελτίωση της κατάστασης* στην οποία λαμβάνει χώρα αυτή η πρακτική. Στην παρούσα έρευνα δράσης, η κατανόηση και ακολούθως ερμηνεία, πραγματοποιήθηκε σε πέντε επίπεδα: Σε πρώτο επίπεδο, επισημάνθηκαν οι παράμετροι που συμβάλουν στην κατάκτηση των στόχων και των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε

δεύτερο επίπεδο, έχουν αναλυθεί κάποια συμπεράσματα, αναφορικά με τη σχέση «Θεατρικές Συμβάσεις και Μάθημα της Ιστορίας». Σε τρίτο και τέταρτο επίπεδο, έχει επιχειρηθεί η διερεύνηση των ειδών των Θ.Σ. και έχει επιχειρηθεί η κατηγοριοποίησή τους, σε σχέση με τις παραμέτρους που συμβάλουν στην κατάκτηση των στόχων και των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας. Σε πέμπτο επίπεδο, έχει αναλυθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικού-εμπυχωτριάς, κατά την εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας.

4.1.Οι αρχές-παραμέτροι που συμβάλουν στην κατάκτηση του σκοπού και των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας

Στο παρόν υποκεφάλαιο, θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές και παράμετροι που συνέβαλαν στην κατάκτηση του σκοπού και των διδακτικών στόχων των μαθημάτων, που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης πρακτικής.

Με κύριο σκοπό του μαθήματος, που είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης των μαθητών, δημιουργήθηκαν τέτοιες συνθήκες μάθησης, ώστε να προσεγγιστεί κριτικά η ιστορική ύλη και μέσω της ουσιαστικής μελέτης του παρελθόντος, οι μαθητές να είναι σε θέση να εξηγούν, να ερμηνεύουν και να κατανοούν το παρόν, τη ζωντανή δηλαδή πραγματικότητα και την αφετηρία των μελλοντικών εξελίξεων. Για να γίνει αυτό, βασική προϋπόθεση ήταν η πλουραλιστική, σφαιρική θεώρηση των γεγονότων μέσα από τη *μελέτη ποικιλίας πηγών*. Σύμφωνα με τους Δημαρά & Σβορώνο το «ερμάρι της ιστορίας ποτέ δεν άνοιξε με τη χρήση ενός και μόνο κλειδιού» (Δημαράς & Σβορώνος, 1995:24). Ιδιαίτερη έμφαση, δόθηκε, επίσης, σε *θέματα ειρηνικής ζωής και πολιτισμού* καθώς και στην *απροκάληπτη προσέγγιση άλλων λαών*. Για να προσεγγιστεί η δυναμική διαδικασία της ερμηνείας στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργήθηκε η *ιστορική ενσυναίσθηση* και τα παιδιά μύηθηκαν στη *μεθοδολογία του Ιστοριογράφου*. Απαραίτητη προϋπόθεση, για την αποτελεσματική προσέγγιση των πιο πάνω θεμάτων, ήταν η καλλιέργεια των *ιστορικών εννοιών και λεξιλογίου*. Όπως φαίνεται, στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, αυτά είναι *αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα*:



Βάση της πιο πάνω αναπαράστασης, οι συγκεκριμένοι παράμετροι δεν προσεγγίζονται αυτόνομα στη διδασκαλία, αλλά αλληλένδετα, σε μια κυκλική διαδικασία, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, την καλλιέργεια και ανάπτυξη ιστορικού λεξιλογίου, τη μελέτη πηγών, τη μύηση των μαθητών στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου, δίνοντας έμφαση στην ειρηνική ζωή, τον πολιτισμό και την αρμονική συμβίωση των λαών, προσεγγίζοντας απροκατάληπτα τους άλλους λαούς, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών.

Στο ημερολόγιο σημειώνεται, σχετικά, ένα παράδειγμα της πιο πάνω σύνδεσης: «Οι μαθητές σήμερα, έδειξαν να μπερδεύονται να διαχωρίσουν την «ενέργεια» από τη «συνέπεια». Π.χ. επέμεναν ότι το να μειωθεί ο πληθυσμός της αυτοκρατορίας είναι μία ενέργεια και όχι συνέπεια. Χρειάστηκε πολλή καθοδήγηση από μέρος μου για να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα όπου οι μαθητές αντιστοιχίζουν τις καρτέλες τους που αναφέρονται στις ενέργειες των γειτονικών λαών με τις συνέπειες, που αυτές είχαν για το βυζάντιο. Να σημειωθεί ότι δεν είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές έδειξαν να μπερδεύονται με τις έννοιες. (Π.χ. στο

προηγούμενο διαγώνισμα μπερδεύτηκαν με την έννοια «διοίκηση».) Η εκπαιδευτική αξία των ιστορικών εννοιών είναι τόσο σημαντική που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Όμως η εισαγωγή ενός ιστορικού εννοιολογικού συστήματος στο μάθημα της Ιστορίας δεν είναι απλή, ούτε προφανής διαδικασία. Ούτε και ταυτίζεται σε καμία περίπτωση με τις δασκαλοκεντρικές δραστηριότητες, όπου δίνονται στους μαθητές οι ερμηνείες των ιστορικών όρων όπου τις πλείστες φορές οι μαθητές καλούνται να τις αποστηθίσουν. Σύμφωνα με το Σκούρο(1997:46-48), η επιτυχής κατάκτηση από τους μαθητές των ιστορικών όρων και εννοιών, παραπέμπει στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο δημιουργείται ο ιστορικός λόγος, και ως εκ τούτου, σε διαφορετικές οπτικές και φιλοσοφίες της Ιστορίας. Στη σχολική πραγματικότητα, όμως, πώς μπορούν οι έννοιες της Ιστορίας να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές και να χρησιμοποιούνται από αυτούς σε μεταγνωστικές δραστηριότητες;» (Ημερολόγιο Μαθήματος 23).

Είναι εμφανές, ότι ο ιστορικός, για να κατανοήσει τις πηγές και να αντλήσει από αυτές τις απαραίτητες πληροφορίες, θα πρέπει να γνωρίζει το νόημα πολλών εξειδικευμένων όρων και εννοιών. Επίσης, για να αφηγηθεί και να ερμηνεύσει ένα ιστορικό γεγονός, να αναλύσει μια πτυχή της ιστορικής κατάστασης ή περιόδου (π.χ. πολιτική, κοινωνική, θρησκευτική κ.τ.λ.) είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιήσει κατάλληλους όρους και έννοιες. Η κατάκτηση των ιστορικών εννοιών από τους μαθητές πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη του μαθήματος, γιατί αυτές αποτελούν μέσο έκφρασης της σκέψης γενικά (Vigotsky στο Richards, 1978· Bruner στο Gatherer 1977).

Σε σχετικές με τη Διδακτική της Ιστορίας έρευνες που έγιναν κατά καιρούς διαπιστώθηκε ότι:

- Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να κατανοήσουν, πλήρως, τέτοιες έννοιες (Νάκου, 2000).
- Οι μαθητές αναπτύσσουν αυτές τις έννοιες σταδιακά και διαδοχικά. Ωστόσο, παρατηρείται μία επιβράδυνση στην κατανόηση ιστορικών εννοιών (Charlton, 1952· Coltman, 1960· Wood, 1964· Hess and Torney, 1967).
- Η ιστορική γνώση οφείλει να βασίζεται, σε μεγάλο βαθμό, στη φαντασία και στην έμμεση εμπειρία που αποκτά κάποιος, μελετώντας τα κατάλοιπα του παρελθόντος, παράλληλα με την άμεση και συγκεκριμένη εμπειρία (Scott, 1978).
- Οι μικροί μαθητές δεν έχουν τις αναγκαίες εμπειρίες της ζωής, πλούσια ιστορική γνώση και τις απαραίτητες γλωσσικές ικανότητες για να μπορούν να χειρίζονται και αναπτύσσουν ιστορικές έννοιες (Bernbaum, 1972).
- Οι εκπαιδευτικοί δε διδάσκουν συστηματικά και αποτελεσματικά τις έννοιες αυτές. Ο Σκούρος (1996) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν κυρίως δασκαλοκεντρικές μεθόδους για τη διδασκαλία των σχετικών εννοιών.
- Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας, δημιουργώντας αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης, έχουν βιώσει ποιοτική αλλαγή στον ιστορικό λόγο των μαθητών τους (Ε΄τάξη Δημοτικού Σχολείου). Επιπρόσθετα, έχουν διαπιστώσει την ανάπτυξη της

ικανότητας των μαθητών τους να κρίνουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν με εσωτερικά κριτήρια αποστασιοποιημένοι από προσωπικές πεποιθήσεις και κοινωνικές προκαταλήψεις (Αλεξανδράτος, 2005).

Τα πιο πάνω πορίσματα αποτελούν ένα ελάχιστο δείγμα των πορισμάτων που έχουν καταγραφεί σε έρευνες σχετικές με τη Διδακτική της Ιστορίας. Θεωρείται αναγκαίο να αναφερθούν για να ενισχυθεί το συμπέρασμα της παρούσας εργασίας κατά το οποίο παράμετροι της διδασκαλίας της Ιστορίας όπως είναι η ιστορική ενσυναίσθηση, οι ιστορικές έννοιες κ.λ.π. προσεγγίζονται αλληλένδετα και όχι αυτόνομα.

4.1.1. Αλληλεξάρτηση ιστορικών όρων με την ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος

Χωρίς, την κατανόηση και γνώση των απαραίτητων ιστορικών όρων και εννοιών, δεν μπορεί να γίνει ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος.

Σύμφωνα με το ΕΠΠΣ (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών), το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, περιορίζεται στα σημαντικότερα γεγονότα και φαινόμενα της ελληνικής ιστορίας, από την αρχαιότητα ως σήμερα, χωρίς υπερβολική συσσώρευση γνωστικού υλικού ή αφηρημένων εννοιών. Στην πράξη αυτό δε φαίνεται να συμβαίνει, μια που οι μαθητές παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στην κατανόησή τους. Μάλιστα, πολλές καινούριες έννοιες παρατίθενται σε κάθε σελίδα του βιβλίου της Ιστορίας, χωρίς συνέπεια και συνοχή αφού αρκετές φορές τα ιστορικά κείμενα είναι γραμμένα στα σχολικά εγχειρίδια χωρίς ιδιαίτερο σχεδιασμό και διδακτικές πρακτικές για τη μάθησή τους (Κόκκινος, 2001). Έτσι, η απουσία της προοδευτικής εξέλιξης και παρουσίασης των ιστορικών όρων και εννοιών στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας, δυσχεραίνει την μάθησή της.

Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο: «*Η δραστηριότητα με τη Θ.Σ. Παγωμένη Εικόνα έδειξε να τους αρέσει πολύ. Όταν ακούμπησα το χέρι μου στα κεφαλάκια τους για να «ανιχνεύσω τη σκέψη τους», όπως είχαμε ήδη συμφωνήσει, διαπίστωσα ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να απαντήσουν. Οι ατάκες τους ήταν του τύπου «βοήθεια....», «λυπήσου με...», «θα πεθάνω...», «θα σας εκδικηθώ», «θα σας διώξουμε», «εγώ είμαι ρωμαίος στρατιώτης κι ότι θέλω κάνω!» κ.λ.π. Πιστεύω ότι αυτή η δυσκολία έγκειται, περισσότερο, στην έλλειψη σχετικού λεξιλογίου και λιγότερο στην απειρία τους με τις θεατρικές δραστηριότητες. Άρα, στο επόμενο μάθημα, θα επιδιώξω, όχι απλά να κατανοήσουν το λεξιλόγιο, αλλά να είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν.....» (Ημερολόγιο Μαθήματος 1).*

Η ελλιπής γλωσσική παιδεία των μαθητών λειτουργεί ως εμπόδιο στη δημιουργία θετικής στάσης των μαθητών προς τη σχολική Ιστορία. Στις έρευνες των Vygotsky, Donaldson και

Booth έχει διαπιστωθεί, ότι εξαιτίας της έλλειψης ιστορικού λεξιλογίου, οι μαθητές αδυνατούν να αξιοποιήσουν τις ιστορικές πηγές και να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα, μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων και την αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων (Κόκκινος, 2003:167). Για να είναι οι μαθητές σε θέση να εμπλακούν επιτυχώς στην ερμηνευτική διαδικασία της Ιστορίας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν και να κατανοούν το λόγο, σε ικανοποιητικό βαθμό. Ο ιστορικός χρησιμοποιεί κρίσεις, επιλέγει και δίνει ερμηνείες, κάνει αξιολογήσεις (Βώρος, 1984). Η Ιστορία, ως γνωστικό αντικείμενο, περιλαμβάνει πολλές έννοιες και όρους όπως: «πόλεμος», «δημοκρατία», «διοίκηση», «νομοθεσία» κ.λ.π. Χωρίς την κατανόηση των ιστορικών όρων και εννοιών δεν μπορούν να μελετηθούν και να αξιολογηθούν τα ιστορικά γεγονότα.

Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο: «Έχω παρατηρήσει ότι οι μαθητές μου πριν απαντήσουν σε μία ερώτηση ή λάβουν μέρος σε μία θεατρική δραστηριότητα, «συμβουλεύονται» το περιεχόμενο της καρτέλας τους ανεξάρτητα αν αυτό που πρόκειται να πουν έχει σχέση με αυτό που αναγράφεται. Τους έχω ρωτήσει, επανειλημμένα, γιατί το κάνουν αυτό και οι απαντήσεις που πήρα ήταν του τύπου: ‘...για να πάρουμε καμιά ιδέα...’, ‘... για να βρούμε καμιά λέξη να μας βοηθήσει...’. Συνεπώς, η δραστηριότητα με τον τεμαχισμό κάποιων ιστορικών πληροφοριών σε καρτέλες στην αρχή της διεξαγωγής του μαθήματος έχουν πολλαπλό ρόλο. Π.χ. Λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί η ‘πρόταση’ στην Ολική Μέθοδο της Πρώτης Ανάγνωσης. Στην Α’ τάξη, ένα ολόκληρο μάθημα στη Γλώσσα μπορεί να ασχολείται με μία πρόταση και αυτή η πρόταση να προσφέρει αβίαστα στους μικρούς μαθητές την κατανόηση και αναγνώριση της λέξης και της φωνής των γραμμάτων. Έτσι και στην Ιστορία, οι δύο προτάσεις που αναγράφονται στην καρτέλα των μαθητών εισάγουν αβίαστα τους μαθητές στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών και όρων, αλλά και τους παρέχεται η ευκαιρία να κάνουν προοδευτικά μια συνειδητοποιημένη, αξιολογημένη και ακριβή χρήση των όρων της Ιστορίας...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 29).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ανάπτυξη της κατανόησης των ιστορικών εννοιών και η ικανότητα χρήσης τους πρέπει να γίνεται εντός ιστορικών πλαισίων. Σύμφωνα με τον Πουρκό (1997), εκτός ιστορικών πλαισίων, οι ιστορικές έννοιες είναι δύσκολο να μελετηθούν, χωρίς να ξεπέσουν σε τυπικές ξύλινες, ξερές και αφηρημένες συλλήψεις.

Καταληκτικά, η εννοιολογική μάθηση στην Ιστορία θα πρέπει να είναι συστηματική να αφομοιώνεται προοδευτικά και εξελικτικά:

1. ανάπτυξη πρωτογενών εννοιών,
2. ανάπτυξη δευτερογενών εννοιών που συνδέονται με την εξοικείωση μεθοδολογικών εργαλείων,
3. ανάπτυξη εννοιών που αφορούν στην υπόθεση της εργασίας, δηλαδή στην τεκμηρίωση, ανάλυση, ερμηνεία και σύνθεση υποθέσεων και συμπερασμάτων,
4. ανάπτυξη δευτερογενών εννοιών που συνδέονται με τη μύηση στην ιστορική επιστήμη και σκέψη.

4.1.2. Αλληλεξάρτηση ιστορικής ενσυναίσθησης με την ιστορική μέθοδο και επιστήμη

Χωρίς την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης δεν υφίσταται εξοικείωση με την ιστορική μέθοδο και επιστήμη.

Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης (βλ. κεφ. 1^ο) συνεπάγεται την καλλιέργεια δεξιότητας που ενεργοποιεί και διευκολύνει την ιστορική σκέψη. Σύμφωνα με το Rees (στο Κόκκινος 1998:302), «στην πράξη, η ιστορική σκέψη των μαθητών, η οποία προάγεται μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένων ιστορικών δεξιοτήτων, συγκροτείται ευκολότερα, εάν οι μαθητές εθίζονται στην εξήγηση και όχι στην περιγραφή των γεγονότων». Βέβαια, η κατανόηση και η ερμηνεία της ιστορικής πραγματικότητας, δεν είναι σταθερές διαδικασίες αφού εξαρτώνται από παράγοντες που συνεχώς μεταβάλλονται, καθώς ο άνθρωπος γίνεται πλουσιότερος σε πείρα και γνώση.

Στο βαθμό που η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αποτελεί πρωταρχικό στόχο στη διδασκαλία της Ιστορίας, μια από τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξή της είναι η διαδικασία της ενσυναίσθησης, διότι συνεπικουρεί στην κατανόηση και στην ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Το πιο κάτω απόσπασμα από το Ημερολόγιο ενισχύει την άποψη αυτή: *«Το σημερινό μάθημα, 'Η Στάση του Νίκα', πραγματοποιήθηκε από ένα καθηγητή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΒΟΣΣ), ο οποίος ασχολείται με την Ιστορία, τη γελοιογραφία και το Θέατρο... Ο ΒΟΣΣ άρχισε το μάθημα παρουσιάζοντας διάφορους χάρτες της Ρωμαϊκής και μετέπειτα Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Έκανε αναφορά σε αρκετά ιστορικά γεγονότα της εποχής εκείνης π.χ. μεταφορά της πρωτεύουσας, χωρισμός της αυτοκρατορίας σε δυτική και ανατολική, διάλυση του δυτικού κράτους κ.λ.π. Η αφήγησή του ήταν πολύ θεατρική εξασφαλίζοντας το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών... Μίλησε για αρκετή ώρα για τον Ιουστινιανό και τη Θεοδώρα, τα αίτια τα στάσης του Νίκα, καθώς και για τις συνέπειες χωρίς να περιοριστεί στις πληροφορίες και τις πηγές του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος, περιέγραψε τα γεγονότα που οδήγησαν στη στάση του Νίκα. Η όλη αφήγηση ήταν διάσπαρτη από εικόνες και δύο γελοιογραφίες που ζωγράφισε ειδικά για τις ανάγκες του μαθήματος:*



Ο ΒΟΣΣ στην αφήγησή του, διατύπωσε τα δικά του ερωτήματα-προβληματισμούς, επιχειρηματολόγησε για τις υποθέσεις και εξηγήσεις που ανέφερε και όλα αυτά τα παρουσίασε με πολύ όμορφο τρόπο. Οι έννοιες και το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησε ανταποκρινόταν στο επίπεδο των μαθητών της Ε΄ τάξης. Οι μαθητές παρέμειναν παθητικοί δέκτες μέχρι το τέλος του μαθήματος. Λίγο πριν από την ολοκλήρωση του μαθήματος, ο ΒΟΣΣ ζήτησε από τους μαθητές να επιλέξουν και να δραματοποιήσουν μια σκηνή από τη Στάση του «Νίκα». Να σημειωθεί ότι κάθε ομάδα απαρτιζόταν από τρεις μαθητές του δικού μου τμήματος και τρεις του αδελφού τμήματος. Το αποτέλεσμα ήταν απογοητευτικό, τόσο από τους μαθητές του δικού μου, όσο και από τα παιδιά του άλλου τμήματος. Κάποιοι μαθητές διαφωνούσαν για το περιεχόμενο της δραματοποίησης, ενώ κάποιοι άλλοι απλά αναπαριστούσαν τα γεγονότα όπως τα είχαν ακούσει χωρίς να τα διανθίσουν με κάποιες ερμηνείες... Για παράδειγμα, η μία ομάδα υποδύθηκε τα μέλη της ομάδας των πρασίνων κατά τη διάρκεια της Στάσης του «Νίκα» λέγοντας ατάκες του τύπου: 'Πράσινοι, νίκα', 'Είμαστε νικητές', 'Οι Ρούσοι είναι χάλια', 'Αν χρειαστεί θα σας σκοτώσουμε όλους' κ.λ.π. Ο ΒΟΣΣ μη αντέχοντας τον αναβρασμό και τις έντονες διαφωνίες των παιδιών μου ζήτησε να επέμβω. Ζήτησα από όλα τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους, να σκεφτούν μια εικόνα από την αφήγηση που είχαν ακούσει στο σημερινό μάθημα. Η πλειοψηφία των παιδιών αναφέρθηκε στο «Πι...Πι...Πι...», όπως τους είχε παρουσιαστεί από τον ΒΟΣΣ στη σχετική γελοιογραφία (Θεοδώρα: «Που Πάεις Πέτρο;»: Τα τρία Π). Τους παρότρυνα, αφού η πλειοψηφία των παιδιών, προτιμά αυτή τη σκηνή, να δραματοποιήσουν τη σκηνή όπου ο Ιουστινιανός θέλει να φύγει και η Θεοδώρα τον μετέπεισε να μείνει. Ακολούθως, τους προβληματίσα με ερωτήσεις του τύπου:

- Υπάρχουν πολλοί τρόποι να υποδυθούμε την αυτοκράτειρα και τον αυτοκράτορα. Μήπως, όμως, θα έπρεπε να επιλέξουμε τον τρόπο που συμπεριφέρονταν αυτοί οι δύο με βάση το χαρακτήρα τους; Και πώς μπορούμε να διαμορφώσουμε άποψη για το χαρακτήρα και την προσωπικότητά κάποιου; Μήπως, μελετώντας τις πράξεις τους θα μπορούσα να καταλήξω σε κάποια συμπεράσματα; Μήπως συνθέτοντας όλα τα στοιχεία που τουλάχιστον ήδη γνωρίζουμε, και μας βοηθούν να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα;
- Ποια πρόσωπα πιστεύετε έλαβαν μέρος στη σκηνή που ο Ιουστινιανός ήθελε να το σκάσει και τι πιστεύετε είχε πει ο καθένας; Και μην ξεχνάτε, και ο Ιουστινιανός αλλά και η Θεοδώρα, λογικά θα υποστήριζαν την άποψή τους με επιχειρήματα.
- Μήπως όμως, για να δραματοποιήσουμε μια τέτοια σκηνή, χρειαζόμαστε να διεξάγουμε έρευνα, να συλλέξουμε ιστορικές πηγές για να αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία;

Στο τελευταίο ερώτημα, τα παιδιά ομόφωνα ζήτησαν να τους βοηθήσω να βρουν κι άλλες πληροφορίες. Τους παρουσίασα, λοιπόν, στο διαδραστικό πίνακα την πιο κάτω ιστορική πηγή, η οποία βρίσκεται στο διδακτικό εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου:

«Καλόν εντάφιον η βασιλεία»*

Ο Ιουστινιανός, λίγο πριν δώσει εντολή στους στρατηγούς να χτυπήσουν τους στασιαστές, είχε αποφασίσει να εγκαταλείψει το θρόνο και να φύγει. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα όμως τον έπεισε ν' αλλάξει την απόφασή του λέγοντάς του:

«Όποιος γεννήθηκε, αναπόφευκτα θα πεθάνει. Στο βασίλειο όμως είναι αδικαιολόγητη η φυγή. Εγώ δε θα μπορούσα να ζω χωρίς την πορφύρα*, ούτε επιθυμώ να ζήσω την ημέρα που δε θα με αποκαλούν βασίλισσα.

Εάν λοιπόν εσύ, βασιλιά, θέλεις να σωθείς, μπορείς: Και χρήματα πολλά έχουμε, και θάλασσα και πλοία. Σκέψου όμως μήπως, στο μέλλον, μετανιώσεις που σώθηκες φεύγοντας, αντί να μείνεις εδώ και να πεθάνεις. Διότι σε μένα αρέσει κάποιος λόγος παλαιός, που λέει ότι είναι καλό να πεθαίνει κανείς βασιλιάς.»

Προκόπιος, Υπέρ των πολέμων

*Καλόν εντάφιον η βασιλεία: Είναι καλό να πεθαίνει κανείς βασιλιάς.

*πορφύρα: βαθύ κόκκινο μεταξωτό ύφασμα που φορούσαν μόνο οι βασιλιάδες.

Ενδεικτικά καταγράφεται η δραματοποίηση της ομάδας Β':

Β' Ομάδα:

Αφηγητής: (Καθώς μιλάει ο Αφηγητής, ο Αυτοκράτορας και η Θεοδώρα υποδύονται με βάση αυτά που λέει.) Μπαίνει στο «δωμάτιό» του ο Ιουστινιανός αγχωμένος και βγάζει από την κρυψώνα του το κουτί με τους θησαυρούς του και κάνει να φύγει. Εκείνη τη στιγμή μπαίνει στο «δωμάτιό» τους η Θεοδώρα και του λέει επιτακτικά:

Θεοδώρα: Πού πάεις Πέτρο;

Ιουστινιανός: Φεύγω. Δεν πρόκειται να μείνω να με σκοτώσουν. Είδες τι έγινε σήμερα στον Ιππόδρομο. Αυτοί μόνο το συμφέρον τους κοιτάζουν και όχι όλα τα καλά που έχω κάνει για την Αυτοκρατορία. Έλα μαζί μου.

Θεοδώρα: Ούτε να το σκέφτεσαι. Εγώ εδώ θα μείνω. Έχει ένα..... (Σε αυτό το σημείο η Δέσποινα που υποδύεται τη Θεοδώρα ξέχασε την έκφραση που ήθελε να πει και τη βοήθησε η αφηγήτρια, η οποία κρατούσε σημειώσεις.)

Αφηγήτρια: λόγο παλαιό

Θεοδώρα: Μάλιστα! Έχει ένα λόγο παλαιό που λέει ότι είναι καλό να πεθαίνει κάποιος βασιλιάς. Εγώ αυτόν το λόγο θα ακολουθήσω.

Ιουστινιανός: Όταν εγκαταλείψουμε το Παλάτι, πάλι σαν βασιλιάδες θα ζούμε. Ξέρεις πόσα χρυσά νομίσματα και πόσους θησαυρούς θα πάρουμε μαζί μας;

Θεοδώρα: Δε θα φοράμε όμως κόκκινο βασιλικό μανδύα....

Ιουστινιανός: Μα αυτοί μπορεί και να μας σκοτώσουν σε μια ώρα... Τι να τον κάνεις τότε τον μανδύα;

Θεοδώρα: Ιουστινιανέ, άκουσε με προσεκτικά. Όλοι οι άνθρωποι κάποτε θα πεθάνουν. Και εμείς άνθρωποι είμαστε. Και αφού δε θα γλιτώσουμε το θάνατο, όποτε θέλει ας γίνει. Για μένα αυτό που μετρά είναι να πεθάνω ως βασίλισσα και όχι το πότε θα πεθάνω. Άσε που προτιμώ να μείνω εδώ και να προσπαθήσω να βρω τρόπο να αντιμετωπίσουμε αυτήν την εμφύλια διαμάχη που ξέσπασε στην αυτοκρατορία...

Αφηγητής: Όπως καταλαβαίνετε, η Θεοδώρα ήταν πολύ δυνατός άνθρωπος, γιατί δεν ήταν από αριστοκρατική οικογένεια. Οι γονείς της ήταν βοσκοί από την Αμμόχωστο και είχε μάθει από μικρή να παλεύει και να αγωνίζεται. Δεν τα έβαζε κάτω όποια δυσκολία και να είχε. Ο Ιουστινιανός είχε γεννηθεί μέσα στα πλούτη από αριστοκρατική οικογένεια και ήταν καλομαθημένος ή μάλλον κακομαθημένος...

(Μπαίνει στο «δωμάτιό» τους ο Βελισάριος.)

Βελισάριος: Αυτοκράτορά μου, τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή για να φύγουμε. Είστε έτοιμοι;

Θεοδώρα: (Προς τον Ιουστινιανό:) Αποφάσεις τελικά τι θα κάνεις; Εγώ πάντως θα μείνω!

Ιουστινιανός: Τότε θα μείνω και εγώ μαζί σου..... Ελπίζω να έχεις δίκαιο και να βρούμε και μια λύση. Και αν τα καταφέρουμε θα γραφτεί το όνομά μας στην Ιστορία!

Μελετώντας την πιο πάνω δραματοποίηση, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές που έλαβαν μέρος σε αυτή, μπόρεσαν σε μια ιστορικά κριτική διαδικασία, όπου προσπαθούν να εντοπίσουν τις αιτίες της συμπεριφοράς του Ιουστινιανού και της Θεοδώρας και να ερμηνεύσουν τον τρόπο σκέψης τους. Δεν περιορίστηκαν σε απλή αναπαράσταση της αφήγησης των γεγονότων που είχε προηγηθεί.

Πιστεύω πως αν δεν επενέβαινα, θα κτυπούσε το κουδούνι, δηλαδή θα περνούσαν 40' και τα παιδιά θα συνέχιζαν τους διαπληκτισμούς και δε θα έκαναν απολύτως τίποτα. Κι αυτό οφείλεται, όχι τόσο στο γεγονός ότι δεν ήταν όλα τα παιδιά εξοικειωμένα σε τέτοιες διαδικασίες, αλλά γιατί δεν είχαν εμπλακεί στη διαδικασία της ιστορικής σκέψης σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Στο χώρο της Ιστορίας, η έννοια της ενσυναίσθησης λειτουργεί ως μέσο, για την ιστορική κατανόηση. Δεδομένου ότι η επιστημολογία της Ιστορίας προχωρά πέρα

από την απλή καταγραφή των γεγονότων, πέρα από την έκθεση των γεγονότων «όπως ακριβώς συνέβησαν», δημιουργείται η ανάγκη της ιστορικής εξήγησης και της ιστορικής κατανόησης. Η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων δίνει στο μαθητή πολλές ευκαιρίες ιστορικής ενσυναίσθησης. Όμως, για να γίνει αποτελεσματικά, όλη αυτή η διαδικασία πρέπει να γίνεται σταδιακά. Προέχει (α) η οριοθέτηση ιστορικού πλαισίου, (β) η ανάπτυξη ιδεών γύρω από έννοιες και (γ) ο συνδυασμός γνώσεων περιεχομένου και εννοιολογικής γνώσης. Από προσωπική πείρα, τα πιο πάνω γίνονται εφικτά μόνον όταν εμπλέκονται ενεργητικά οι μαθητές στη διαδικασία ιστορικής μάθησης. Η έκβαση του σημερινού μαθήματος λειτουργεί ως απόδειξη αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας των πιο πάνω προσωπικών τοποθετήσεων. ...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 14).

Σύμφωνα με το Cercadillo (1995:32), «η ενσυναίσθηση είναι η ουσία της Ιστορίας. Χωρίς αυτή δεν μπορεί να υπάρξει Ιστορία. Αυτό συμβαίνει επειδή υπερνικά το δικό μας τρόπο σκέψης και μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε τον κόσμο από τη θέση του άλλου και αντίστοιχα να κατανοήσουμε το πώς εκείνος θα έβλεπε τα πράγματα».

Ο Λεοντσίνης τονίζει ότι στο σχολείο οι μαθητές συχνά εφαρμόζουν τα προβλήματα, τα συναισθήματα και τις αξίες της δικής τους εποχής στη συμπεριφορά προηγούμενων κοινωνιών κατά μια έννοια, προβάλλουν το παρόν στο παρελθόν. Δεν υπονιάζονται τι πραγματικά μπορεί να σημαίνει «ιστορική ενσυναίσθηση», καθώς, συνήθως οδηγούνται ασυνείδητα σε αναχρονισμό, δηλαδή σε μια μορφή «καθημερινής ενσυναίσθησης» με το να βλέπουν και εξετάζουν τα ιστορικά δεδομένα από τη σκοπιά της εποχής τους (Λεοντσίνης, 1999:132). Συνεπώς, θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές με κατάλληλες δραστηριότητες να καλλιεργήσουν την ιστορική τους ενσυναίσθηση έτσι ώστε, να αναπτυχθεί η δεξιότητα τους να εντοπίζουν ότι οι κοινωνίες του παρελθόντος αποδέχονταν και υπερασπίζονταν άλλες αξίες και είχαν διαφορετικές απόψεις από εκείνες που αποδεχόμαστε και υπερασπιζόμαστε εμείς σήμερα.

Είναι δυνατόν, λοιπόν, να λεχθεί ότι απαιτείται η ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων, που εκτείνονται από το ενδεχόμενο χρήσης μιας μορφής ενσυναίσθησης, την «καθημερινή ενσυναίσθηση». Αυτή η διαδικασία θεωρείται σημαντικό βήμα για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη ενσυναισθητικής αντίληψης και κρίσης. «Με τη χρήση, κυρίως, των μαρτυριών οι μαθητές μαθαίνουν να δικαιολογούν στις αναλύσεις και στα συμπεράσματά τους, τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι άνθρωποι σκέπτονται και αισθάνονται διαφορετικά ακόμη και από τους συγχρόνους τους» (Λεοντσίνης, 1999:132).

Για το λόγο αυτό, κατά την παρούσα διδακτική προσέγγιση, δόθηκαν ευκαιρίες ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών πάντα μέσα από μαρτυρίες και πηγές. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές παρουσίαζαν «καθημερινή ενσυναίσθηση» κατά την ερμηνεία κάποιων ιστορικών γεγονότων. Όπως προκύπτει μέσα

από τις σημειώσεις του Ημερολογίου της ερευνήτριας, αυτή η μορφή ενσυναίσθησης αποτέλεσε το μεταβατικό στάδιο προς την «ιστορική ενσυναίσθηση» των μαθητών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δράσης, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Cercadillo (1995:34). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα στάδια της ενσυναίσθησης, όπως κι αν αυτά προσδιορίζονται και από οποιονδήποτε ερευνητή κι αν έχουν καταγραφεί, δεν είναι πανάκεια. Για παράδειγμα, το να φτάσει κανείς στο επίπεδο της «καθημερινής ενσυναίσθησης», αν και δεν αποτελεί τον απώτερο στόχο στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ωστόσο μια καλή αρχή, ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά. Επιτυγχάνοντας, λοιπόν, οι μικροί μαθητές να ενσυναισθάνονται στην καθημερινή τους ζωή, δε σημαίνει ότι παρεκτράπηκαν από το κύριο σκοπό που είχε τεθεί, δηλαδή από το στόχο της εξελιγμένης ιστορικής ενσυναίσθησης. Όλα τα χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης δεν πρέπει να απαξιώνονται, διότι είναι σημαντικά βήματα για την εξελικτική ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών.

Αυτό που έχει διαπιστωθεί στην παρούσα έρευνα δράσης, είναι ότι η ιστορική ενσυναίσθηση αναπτύσσεται στους μαθητές όταν η μαθησιακή διαδικασία διέρχεται από τα ακόλουθα στάδια τα οποία είναι και αλληλένδετα μεταξύ τους:

- Προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος με όρους προβλήματος προς επίλυση. (Π.χ. *Ποια πρόσωπα πιστεύετε έλαβαν μέρος στη σκηνή που ο Ιουστινιανός ήθελε να το σκάσει και τι πιστεύετε είχε πει ο καθένας; Και μην ξεχνάτε, και ο Ιουστινιανός αλλά και η Θεοδώρα, λογικά θα υποστήριζαν την άποψή τους με επιχειρήματα.*)
- Οι πράξεις των ανθρώπων που εμπλέκονται στη διερευνούμενη κατάσταση ή στο εξεταζόμενο ιστορικό γεγονός. (Π.χ. *Υπάρχουν πολλοί τρόποι να υποδυθούμε την αυτοκράτειρα Θεοδώρα και τον αυτοκράτορα Ιουστινιανό. Μήπως, όμως, θα έπρεπε να επιλέξουμε τον τρόπο που συμπεριφέρονταν αυτοί οι δύο με βάση το χαρακτήρα τους; Και πώς μπορούμε να διαμορφώσουμε άποψη για το χαρακτήρα και την προσωπικότητά κάποιου; Μήπως, μελετώντας τις πράξεις τους, θα μπορούσα να καταλήξω σε κάποια συμπεράσματα.;*)
- Χρήση των ιστορικών τεκμηρίων.
(Π.χ. *Μήπως όμως, για να δραματοποιήσουμε μια τέτοια σκηνή, χρειαζόμαστε να διεξάγουμε έρευνα, να συλλέξουμε ιστορικές πηγές για να αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία.;*)
- Ένταξη του γεγονότος στα ιστορικά τους συμφραζόμενα.
(Π.χ. *Μήπως συνθέτοντας όλα τα στοιχεία που τουλάχιστον ήδη γνωρίζουμε, μας βοηθήσουν να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.;*)

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το να ενσυναισθανθεί κανείς δεν είναι ένα εύκολο διανοητικό επίτευγμα: «Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται πώς λειτουργεί η ενσυναίσθηση και έχουν μάθει τα βήματα που οδηγούν στην επίτευξή της δεν έχουν κάνει μόνο ένα βήμα μπροστά

στην Ιστορία, αναπτύσσοντας την ιστορική τους σκέψη, αλλά είναι πολύ πιο ικανοί να κατανοήσουν το σύγχρονο κόσμο (Ashby-Lee, 1987:64)».

4.1.3. Αλληλεξάρτηση ποικιλίας ιστορικών πηγών με την αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης

- Χωρίς την ερμηνευτική προσέγγιση ποικιλίας πηγών δεν υπάρχει πλουραλιστική θεώρηση και ως ένα βαθμό επίτευξη της αντικειμενικότητας της ιστορικής γνώσης.

Η χρήση ιστορικών πηγών είναι διδακτική αναγκαιότητα, γιατί έτσι οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια της τεκμηρίωσης, με την επιστημονικότητα της Ιστορίας (ως ένα βαθμό) και γενικότερα με τη ζωή. Σύμφωνα με τη Sebba (2000), οι δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορέσει κάποιος να χρησιμοποιήσει τις πηγές περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την ικανότητα σχηματισμού ερωτήσεων για το υλικό που έχει μπροστά του, τη σύγκριση και την ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος με άλλους, μεταφέροντας σκέψεις και συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, η εργασία με πηγές συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναλυτικών δεξιοτήτων των παιδιών: τους δίνει τη δυνατότητα να παρατηρούν, να διακρίνουν, να διαχωρίζουν, να συγκρίνουν διάφορες και διαφορετικές οπτικές γωνίες, και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα για τις ανθρώπινες ενέργειες και αποφάσεις (Καραγιώργος, 2007, 2010).

Η μελέτη ποικιλίας πηγών βοηθά τους μαθητές να ξεφύγουν από τον άκρατο υποκειμενισμό και να «υποψιαστούν» την επιδίωξη της αντικειμενικότητας και της αλήθειας της ιστορικής γνώσης. Πολλές αντιφατικές απόψεις¹ έχουν γραφτεί για την αντικειμενικότητα της Ιστορίας. Στην παρούσα εργασία, βάση του ορισμού της Ιστορίας, Επιστημονικής και Παιδαγωγικής (βλ. κεφ. 1^ο), υιοθετείται η άποψη ότι η αντικειμενική ιστορική γνώση δεν είναι ανέφικτη, αλλά προϋποθέτει αλληλεξάρτηση διαφόρων στοιχείων. Ένα από αυτά είναι η μελέτη ποικιλίας ιστορικών πηγών. Αν μάλιστα κάποιες πηγές είναι αντιφατικές μεταξύ τους, τότε οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες αναζήτησης της αλήθειας και της αντικειμενικότητας. Έτσι οι μαθητές θα αντιληφθούν έμπρακτα ότι η αντικειμενικότητα στην Ιστορία δεν είναι ούτε οριστικά χαμένη, αλλά ούτε και δεδομένη, βάζοντας όρια στον άκρατο υποκειμενισμό.

Μέσα από την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης με μια ποικιλία πηγών και τεκμηρίων που απεικονίζουν τις πολλές πτυχές των ανθρώπων του παρελθόντος και όχι μόνο εκείνων των ανθρώπων που έχουν δημιουργήσει ένα γραπτό κείμενο, επέρχεται σταδιακά η εξοικείωση των μαθητών. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν μια

¹ Για παράδειγμα, ο Βεΐκος (1987) αναφέρεται στην αντικειμενικότητα της Ιστορίας ως «οριστικά χαμένη». Αντίθετα, ο Μπαγιόνας (1991:31) επισημαίνει ότι η αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης είναι εφικτή υπό όρους: «ο ιστορικός για να είναι αντικειμενικός πρέπει να αναζητεί κρίσεις ή προτάσεις που να αποδίδουν τα πραγματικά χαρακτηριστικά και τις σχέσεις των γεγονότων και των κοινωνικών και πολιτιστικών εξελίξεων μεταξύ τους».

κριτική στάση απέναντι στα αντικείμενα της δικής τους καθημερινότητας και αυτά που τα περιστοιχίζουν ως πιθανές πηγές τεκμηρίων για τις μελλοντικές γενιές και μαθαίνουν παράλληλα να εκτιμούν τη σπουδαιότητα των πηγών και των τεκμηρίων του παρελθόντος (Shemilt, 1980· Shemilt, 1987· Lee 2005· Counsell, 2011· NCCA, 2011).

Η ποικιλία των πηγών επιβάλλει τη διασταύρωση και επιβεβαίωσή τους, για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της αξιοπιστίας των πηγών. Η σωστή ερμηνεία των πηγών δεν εξαρτάται μόνο από τον έλεγχο της πιθανής αμεροληψίας απέναντι στα αναφερόμενα γεγονότα και με το ζήτημα της παραποίησης των γεγονότων, αλλά και από τον περιορισμένο αριθμό ιστορικών πηγών. Σημειώνεται σχετικά στο Ημερολόγιο:

«Όταν ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των παιδιών, όλοι οι μαθητές διαμαρτυρήθηκαν για το γεγονός ότι δεν μπόρεσαν να διατυπώσουν άποψη με τον τελευταίο τρόπο που οριζόταν στην καρτέλα του αρχαιολόγου, δηλαδή αρχίζοντας: 'Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποια αρχαιολογικά ευρήματα μπορούν να μας παραπλανούν.....' Τους καθησύχασα λέγοντας τους ότι αυτές οι φράσεις είναι ενδεικτικές, και γράφτηκαν με μοναδικό σκοπό να τους βοηθήσουν, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο σκέψης και διατύπωσης του ιστορικού – αρχαιολόγου (ανάλογα με το ρόλο που είχαν να υποδυθούν). Τους τόνισα ότι αυτό δε σημαίνει ότι θα επιτρέψουμε σε αυτές τις φράσεις να μας αναστατώσουν ή ακόμα και να μας αγχώσουν! Επίσης, τους επιβράβευσα για τις επιδόσεις τους και την υπέροχη δουλειά που έκαναν προκαλώντας τους να κάνουν μία αυτοκριτική για την προσωπική τους εξέλιξη στο μάθημα της Ιστορίας. Έτσι, στην ομαδική συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά διαπίστωσαν ότι είναι δυνατό να μελετούμε τις ίδιες ενδείξεις και να καταλήγουμε σε διαφορετικά συμπεράσματα για το παρελθόν.

Στα τελευταία πέντε λεπτά που είχαν απομείνει, οι μαθητές προσπάθησαν να βρουν άλλες γραπτές πηγές στο διαδίκτυο για το ψηφιδωτό στο Ναό του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα όπου παρουσιάζει τον αυτοκράτορα Ιουστινιανό μαζί τον Επίσκοπο της Ραβέννας, χωρίς ιδιαίτερο αποτέλεσμα.



Το μόνο που κατάφεραν ήταν να εντοπίσουν το πιο κάτω ψηφιδωτό, το οποίο βρίσκεται και αυτό στο ναό του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα και στο υπόμνημα της εικόνας έγραφε: 'Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα, παρουσιάζεται μαζί με άλλες γυναίκες να προσφέρουν τα σκεύη της Θείας Ευχαριστίας στον ναό για τα εγκαίνιά του, μια

συνήθεια που είχε ξεκινήσει από την εποχή του Μεγάλου Κωνσταντίνου και της μητέρας του Ελένης.’



Μόλις το διάβασε αυτό στο διαδίκτυο η Μαριάννα φώναζε με ενθουσιασμό: ‘Το βρήκα!’ και άρχισε να λέει:

Μαριάννα: Σύμφωνα με αυτό που βρήκαμε μόλις τώρα, συμπεραίνουμε ότι κάποια αρχαιολογικά ευρήματα μπορούν να μας παραπλανούν.... Όταν μελετήσαμε το πρώτο ψηφιδωτό, αναρωτηθήκαμε πού ήταν η Θεοδώρα και υποθέσαμε ότι δεν είχε πάει στη Ραβέννα. Ενώ τελικά, ήταν και αυτή εκεί και απλά ο καλλιτέχνης που έφτιαξε το ψηφιδωτό έβαλε σε ξεχωριστά έργα τον αυτοκράτορα και την αυτοκράτειρα.

Νικόλας: Και εγώ το βρήκα! Αν είχαμε περισσότερο χρόνο να ψάξουμε στο διαδίκτυο ίσως να βρίσκαμε το ίδιο ψηφιδωτό με εντελώς διαφορετική λεζάντα από κάτω. Για παράδειγμα, μπορεί να μην πρόκειται για το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας, αλλά για δώρα που ήθελαν να προσφέρουν στην αυτοκράτειρά τους, επειδή τους επισκέφτηκε ή μπορεί να την επισκέφτηκαν αυτοί στο Παλάτι στο Βυζάντιο.... Όταν ήρθε η Πρωθυπουργός της Γερμανίας η κ. Μέργκελ χθες στην Κύπρο για δίωρη επίσκεψη, έδειξε στις ειδήσεις, τον Πρόεδρο του Δημοκρατικού Συναγερμού κ. Αναστασιάδη να της προσφέρει ένα δώρο. Πιστεύω ότι, ίσως, κάτι παρόμοιο είχε γίνει και τότε. Πρέπει να βρούμε κι άλλες μαρτυρίες για να είμαστε σίγουροι περί τίνος πρόκειται...

Από τις πιο πάνω υποθέσεις και απόψεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι άρχισαν τουλάχιστον να υποψιάζονται, εμπειρικά, τον τρόπο σκέψης του ιστορικού. Συνεπώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλλιεργείται η ιστορική τους σκέψη και η μετάβαση τους από την «καθημερινή» ενσυναίσθηση στην «ιστορική» είναι εμφανής.

Αυτό που θα ήθελα να επισημάνω στην παρούσα φάση είναι ο λόγος για τον οποίο άρχισα να παρακάμπτω μερικώς το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο δε συνάδει με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συγκεκριμένα: Ως βασικοί στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τη φιλοσοφία των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας, ορίζονται η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Η ιστορική σκέψη αποτελεί μέρος της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων. Για να γίνει αυτό η μελέτη ποικιλίας πηγών είναι καθοριστική. Στο σχολικό εγχειρίδιο, αρκετές φορές, γίνονται τόσο συνοπτικές αναφορές σε κάποια ιστορικά θέματα που

οδηγούν σε δυσνοήσεις, παρανοήσεις ή ακόμα και παραπλανήσεις γεγονότων, χωρίς να είναι αυτή η πρόθεση (Αντωνιάδης, 1989· Κόκκινος, 2002· Moniot, 2000· Sebba, 2000)...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 18).

Σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας, η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι με τη διδασκαλία της Ιστορίας, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν, όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Η απόκτηση ιστορικής συνείδησης επιτυγχάνεται μέσα από τη σύγκριση παροντικών και παρελθοντικών καταστάσεων. Με τη μελέτη του ιστορικού παρελθόντος, εξηγούμε όσο γίνεται καλύτερα, το παρόν, ανάλογα με το βαθμό συνειδητοποίησης και τις δυνατότητες του παρόντος, σχεδιάζουμε το μέλλον (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2011).

Στο νέο σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή της Ε΄ τάξης, στο δεύτερο μέρος του προλόγου, οι συγγραφείς καλούν τους μαθητές να γίνουν «μικρο-ερευνητές» της ιστορίας και εξηγούν το πώς οι εικόνες, τα κείμενα-πηγές και οι ιστορικές γραμμές θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή. Ωστόσο, η πρόθεση αυτή δε συνάδει με το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο, είτε γιατί απουσιάζει η πολλαπλότητα ερμηνειών των ιστορικών γεγονότων, είτε γιατί δεν αναδεικνύεται η πολυσημία των οπτικών πηγών. Οι Ανδρέου και Κασβίκης αφού μελέτησαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό διαπίστωσαν πώς το συγκεκριμένο εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης δεν είναι ιδιαίτερα πλούσιο σε πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές (κείμενα και άλλες εικόνες), επομένως δεν προσφέρει μεγάλες ερμηνευτικές προοπτικές για το παρελθόν, δεν πριμοδοτεί την αμφισβήτηση της κατεστημένης γνώσης ή τον κριτικό έλεγχο. Επισημαίνουν ότι οι εικόνες δεν συνοδεύονται πάντα από επαρκή υπομνηματισμό, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι συνοδευτικές λεζάντες είναι προβληματικές, είτε γιατί απουσιάζουν από αυτές πληροφορίες σχετικές με την ταυτότητα του αντικειμένου της εικόνας, είτε γιατί είναι παντελώς άσχετες με το περιεχόμενο της (Ανδρέου και Κασβίκης, 2007:117-120). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η προβαλλόμενη ιστορική γνώση δεν αποτελεί πεδίο άσκησης και ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, εκτός και εάν γίνουν οι απαραίτητες διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Για το λόγο αυτό, η μελέτη τεκμηρίου και ιστορικών πηγών γενικότερα αποτέλεσε μέρος της διδακτικής προσέγγισης της παρούσας έρευνας δράσης σε τακτή βάση.

4.1.4. Αλληλεξάρτηση πλουραλιστικής θεώρησης με τη μύηση στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου

Χωρίς πλουραλιστική θεώρηση δεν υπάρχει επιστημονική προσέγγιση, συνεπώς ούτε μύηση στη μεθοδολογία του Ιστοριογράφου.

Όπως έχει προαναφερθεί, για τα γεγονότα του παρελθόντος, οι υπάρχουσες πηγές δεν είναι πάντοτε πολλές και κάποιες φορές αυτές είναι αντιφατικές. Το σχολικό εγχειρίδιο, συνήθως, υιοθετεί κάποια παραδοχή για την ιστορική αλήθεια, ενώ σπάνια προχωρεί στην πλουραλιστική θεώρηση των γεγονότων. Τούτο βέβαια, γίνεται και για λόγους πρακτικούς, αφού η έκταση του σχολικού βιβλίου είναι πάντοτε περιορισμένη, αλλά και για λόγους ιδεοπολιτικούς (Σκούρος, 1997, Μακρυγιάννη, 2010). Στη σχολική τάξη, με αυτά τα δεδομένα, αν δεν επιδιωχθεί μια διδακτική στρατηγική που να περιλαμβάνει επιστημονική έρευνα, οι μαθητές δεν θα μπορέσουν να συναντηθούν γόνιμα, έστω και σε κάποιο βαθμό - ανάλογα με τις προδιαθέσεις, το γνωστικό και ηλικιακό τους επίπεδο- με πτυχές του έργου ορισμένων σύγχρονων ιστορικών. Με άλλα λόγια, ορισμένα από τα στοιχεία που διέπουν τη σύγχρονη ιστοριογραφία θα πρέπει να περάσουν στη διδακτική πράξη.

Εννοείται πως η πιο πάνω διδακτική στρατηγική δεν αφορά μια απλή διαδικασία. Έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφ. 1^ο) ότι η Ιστορία των ιστορικών (επιστημονική Ιστορία) και η σχολική Ιστορία (παιδαγωγική Ιστορία) απευθύνονται, η καθεμία, σε διαφορετικό κοινό και σε διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους. Η πρώτη αποτελεί μία από τις επιστήμες αναφοράς της δεύτερης, δεν κατέχει όμως την αποκλειστικότητα. Βέβαια, έχει γίνει σαφές, ότι για να κατακτήσουν οι μαθητές έγκυρη ιστορική γνώση, η επιστημονική Ιστορία αποτελεί την πηγή, τη βάση από την οποία θα αντληθούν στοιχεία για να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή η αποσύνδεση των δύο πλευρών, βλάπτει και τις δύο. Έτσι η ανάγκη για μύηση των μαθητών στις διαδικασίες της επιστημονικής έρευνας, όπως για παράδειγμα πλουραλιστική θεώρηση, αντιφατικές πηγές κ.λ.π., είναι επιτακτική.

Μία από τις πολλές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη για τον πιο πάνω σκοπό, την μύηση των μαθητών στην αναζήτηση της έγκυρης ιστορικής γνώσης καταγράφεται στο Ημερολόγιο: «...Εμπνευσμένη από την έκφραση του Dosse (1993) 'Ιστορία σε ψίχουλα' ήταν η επόμενη δραστηριότητα, στόχος της οποίας ήταν να αποσαφηνίσει μερικά θέματα της ιστοριογραφίας, με παραστατικό τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά από τα δεκάχρονα παιδιά. Έδειξα ένα κομμάτι ψωμί και είπα στα παιδιά: 'Ας υποθέσουμε ότι αυτό το κομμάτι ψωμί αντιπροσωπεύει την Ιστορία'. Θρυμάτισα το ψωμί σε ψίχουλα και διάλεξα ένα πολύ πολύ μικρό ψίχουλο και το έβαλα στο δάκτυλό μου λέγοντας τους: 'Αυτό το ψίχουλο αντιπροσωπεύει αυτά που ερευνήσατε και παρουσιάσατε μόλις τώρα'. Έβαλα ακόμα ένα μικρό ψίχουλο δίπλα από το πρώτο και τους είπα: 'Όταν μετά από σχετική έρευνα απαντήσετε τα ερωτήματα που μόλις θέσατε, τότε η δεύτερη έρευνα θα αντιπροσωπεύεται από το δεύτερο ψίχουλο'. Γύρισα την πλάτη μου στους μαθητές, έκοψα ένα πολύ μικρό κομμάτι ενός άσπρου χαρτομάντιλου και τρίβοντας το στο δάκτυλό μου, είχε την όψη ενός ψίχουλου. Το έδειξα στους μαθητές και τους ρώτησα: 'Τι είναι αυτό;'. Τα παιδιά ομόφωνα απάντησαν: 'Είναι ένα ψίχουλο της Ιστορίας'. Τους προκάλεσα να ακουμπήσουν το ψίχουλο και να το ψηλαφήσουν. Τότε διαπίστωσαν ότι δεν είναι ψίχουλο αλλά κάτι

άλλο. Τους επιβράβευσα λέγοντας: 'Χαίρομαι που έχετε διαπιστώσει ότι δεν είναι ψίχουλο ψωμιού αλλά κάτι άλλο. Έτσι και στην Ιστορία χρειάζεται έλεγχος και σωστή έρευνα για να καταλήγεται κάθε φορά στην αντικειμενική Ιστορία, αυτό δηλαδή που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.' Ο Νικόλας με διέκοψε λέγοντας: 'Κυρία, και πάλι δε θα είμαστε ποτέ σίγουροι γιατί μπορεί να βρεθεί κάτι άλλο που να αλλάζει αυτά που θεωρούμε ότι είναι αληθινά...'. Η Άρτεμις συμπλήρωσε: 'Μπορεί οι αρχαιολόγοι να ανακαλύψουν κάποιο τεκμήριο ή μια πηγή που να μας τα αλλάξει όλα!'

«Στην εποχή μας, κάθε συλλογικότητα πλέον διαθέτει τη δυνατότητα να κοινοποιήσει ανεμπόδιστα στο «παγκόσμιο χωριό», μέσω του διαδικτύου, τη δική της ιστορία, τη δική της εκδοχή για το παρελθόν. Αν υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής σε όλες αυτές τις φωνές του παρελθόντος είναι ότι όλες θέτουν την οπτική τους στο επίκεντρο του κόσμου» (Ferro 2001: 378). Το ζητούμενο είναι οι μαθητές αυτής της ηλικίας, να μπορούν να διακρίνουν την ομφαλοσκοπία, τη μεροληψία και τα στερεότυπα που διαπερνούν όλες τις 'ιστορίες'; Από την έκβαση της πιο πάνω δραστηριότητας φαίνεται ότι κάποιοι μαθητές είναι τουλάχιστο 'υποψιασμένοι' ότι ισχύει κάτι τέτοιο, είναι σε θέση όμως, λόγω ηλικίας, «να 'διαχειριστούν επιτυχώς την αντιφατικότητα των πολυσχιδών προσεγγίσεων του παρελθόντος, των δυνητικά τουλάχιστον άπειρων 'ιστοριών', ελέγχοντας τον έλλογο ή αυθαίρετο χαρακτήρα τους, τις γνωσιολογικές και τις ιδεολογικές τους προκείμενες, καθώς και το συγκρουσιακό φορτίο που αυτές δημιουργούν σε αναφορά με τα αντιμαχόμενα κοινωνικά υποκείμενα;» (Κόκκινος & Γατσώτης, 2007: 390)» (Ημερολόγιο Μαθήματος 11).

Ένα από τα παραδείγματα προσέγγισης κι «αντιμετώπισης» αντιφατικών πηγών που έχουν καταγραφεί στο Ημερολόγιο είναι το πιο κάτω, απαντώντας, ταυτόχρονα, στον πιο πάνω προβληματισμό: «...Όταν έγινε η παρουσίαση της θεατρικής αναπαράστασης της μάχης της Πλίσκας, κοντά στα ερείπια της Πρεσλάβ, της δεύτερης αρχαίας πρωτεύουσας της Βουλγαρίας, από κάποιο πολιτιστικό σύλλογο της περιοχής, οι μαθητές ήρθαν βιωματικά αντιμέτωποι με τον προβληματισμό που διατύπωσε ο Νικόλας: 'Μέρος της αλήθειας δεν είναι η αλήθεια.... Αν δεν μας έδειχνες αυτές τις φωτογραφίες και τα βουλγαρικά κείμενα, δεν θα γνωρίζαμε ότι οι «άλλοι» δηλαδή οι Βούλγαροι λένε κάπως αλλιώς τα γεγονότα.. Από την άλλη, εμείς όταν διαβάζουμε Ιστορία, πάντα νιώθουμε υπερήφανοι για τις πράξεις των προγόνων μας. Με αυτά που είδα και έμαθα σήμερα δεν είμαι και τόσο περήφανος. Άρα μέρος της αλήθειας όπως γράφτηκε στο βιβλίο μας, δεν είναι η αλήθεια....'

Σοφία: Η μητέρα μου, η οποία είναι από τη Ρωσία, μου είπε ότι το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας που είχαν όταν ήταν μαθήτρια, ήταν παρόμοιο με το δικό μας. Δηλαδή, ότι συμφέρει της κάθε χώρας γράφεται στο βιβλίο για να κάνει τους μαθητές να είναι περήφανοι για τους προγόνους τους και την πατρίδα τους. Έτσι δεν είναι κυρία;...

Κωνσταντίνος: Και ποιος μας εγγυάται ότι αυτή η βουλγάρικη πηγή μας λέει την αλήθεια;

Αλέξανδρος: Εγώ πιστεύω, ότι αφού ξέρουμε πια πώς να ψάχνουμε την αλήθεια και πώς να μελετάμε τις ιστορικές πηγές, μπορούμε να το κάνουμε..... εγώ φέτος αγόρασα ένα βιβλίο που παρουσιάζονται όλοι οι λαοί που πέρασαν από το Βυζάντιο. Και έχει και εικόνες..... Σε αυτό το βιβλίο δεν παρουσιάζεται κανένας ως καλός ή κακός λαός. Απλά γράφει για την ιστορία του καθενός...

Το σημερινό μάθημα έφερε στην επιφάνεια το επίμαχο θέμα για τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Αρκετή κριτική έχει γίνει από ειδικούς και μη, για τα νέα βιβλία και για το βαθμό αποστασιοποίησής τους από ισχυρή εθνοκεντρική ιστορική αφήγηση, αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά «άλλους» και την υποβάθμισή τους συγκριτικά με τον εθνικό «εαυτό». Το ζητούμενο σε αυτό το σημείο δεν είναι σε ποιο βαθμό ισχύει η πιο πάνω αποστασιοποίηση, αλλά ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που θα συμβάλουν και θα καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη του αυριανού δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος θα είναι απαλλάγμένος από εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις. Αναλύοντας τις πιο πάνω δηλώσεις των μαθητών φαίνεται ότι οι δραστηριότητες οι οποίες εφαρμόστηκαν μέχρι τώρα στο μάθημα της Ιστορίας να είναι αποτελεσματικές. Επίσης, η ανταπόκριση των μαθητών στη Θ.Σ. που αφορούσε στο ζήτημα της διαφοροποίησης των πληροφοριών ανάμεσα στο βιβλίο τους και του πολιτιστικού συλλόγου στη Βουλγαρία, ενισχύει την πιο πάνω άποψη.



Η αφηγήτρια ενημερώνει τους θεατές ότι ο Βυζαντινός στρατός επιτίθεται στην Πλίσκα, πρωτεύουσα της Βουλγαρίας, για να εκδικηθεί την προσάρτηση κάποιων βυζαντινών εδαφών στο βουλγαρικό κράτος....



Η μάχη αρχίζει



Ο βυζαντινός στρατός αφού εισήλθε στην Πλίσκα λεηλατεί....





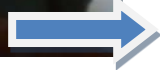
Φεύγοντας από την Πλίσκα, διοργάνωσαν πανηγυρικό γλέντι για τη νίκη τους....



Ο Κρούμος ετοιμάζεται για αντεπίθεση.....



Ο Κρούμος αιφνιδιάζει τον αυτοκράτορα του Βυζαντίου Νικηφόρο Α΄ ...





Και τον σκοτώνει

Ο Κρούμος επαγγύρωσε το κρανίο του αυτοκράτορα του Βυζαντίου Νικηφόρου Α' και το χρησιμοποίησε ως κύπελλο για κρασί...



Στο τέλος της δραματοποίησης της μάχης της Πλίσκας, τα μέλη της ομάδας που έλαβαν μέρος ανακοίνωσαν τα εξής:

Άρτεμις: Μελετώντας μία βουλγάρικη πηγή βρήκαμε ότι ο Αυτοκράτορας Νικηφόρος Α΄, ενώ κατάφερε να διώξει τους Βούλγαρους από τα βυζαντινά εδάφη, τους ακολούθησε μέχρι την Πλίσκα, η οποία τότε ήταν η πρωτεύουσα της Βουλγαρίας, και τη λεηλάτησε με μεγάλη βαρβαρότητα. Ο Βούλγαρος βασιλιάς Κρούμος είχε καταφύγει στα βουνά και οργάνωσε ενέδρα στα στενά του Αίμου. Έτσι, κατά την επιστροφή του βυζαντινού στρατού στην Κωνσταντινούπολη, ο Κρούμος τους επιτέθηκε με αποτέλεσμα να σκοτώσει τον Αυτοκράτορα Νικηφόρο Α΄ και να τραυματίσει σοβαρά στη σπονδυλική στήλη το γιο του Σταυρίκιο. Ο Σταυρίκιος κατάφερε να επιστρέψει βαριά τραυματισμένος στην Κωνσταντινούπολη, αλλά ύστερα από ένα χρόνο πέθανε από μόλυνση. Προκύπτει λοιπόν, ερώτημα προς διερεύνηση: ‘Γιατί το βιβλίο της Ιστορίας μας δεν αναφέρει τα γεγονότα της Πλίσκας;’ Αν διαβάζαμε μόνο το βιβλίο μας, από τα γραφόμενά του, θα πιστεύαμε ότι ο Αυτοκράτορας Νικηφόρος Α΄ ήταν ένας ήρωας που έπεσε μαχόμενος ενάντια των Βούλγαρων για την ελευθερία της πατρίδας του.

Σοφία: Όμως, τα γεγονότα απ’ ότι φαίνεται δεν είναι ακριβώς έτσι. Μελετήσαμε μια βουλγάρικη πηγή και τις πληροφορίες που βρήκαμε από αυτή, σας τις παρουσιάσαμε στο θεατρικό που προηγήθηκε. Έτσι, φαίνεται και η άλλη πλευρά του Αυτοκράτορα Νικηφόρου Α΄. Δηλαδή εκτός από θαρραλέος, γενναίος και πατριώτης ήταν εκδικητικός, άπληστος και εγωιστής, αφού δεν αρκέστηκε στην απελευθέρωση της πατρίδας του.

Αντρέας: Δεν μπορούμε να πούμε, με σιγουριά τι ακριβώς έγινε. Θα πρέπει να μελετήσουμε κι άλλες πηγές και πάλι δε θα είμαστε 100% σίγουροι. Αυτό όμως που μπορούμε να πούμε με σιγουριά είναι ότι δεν πρέπει να θεωρούμε ότι μια πηγή μας λέει την αλήθεια ή όλη την αλήθεια.

Στο σημερινό μάθημα, οι θεατρικές παρουσιάσεις και των δύο ομάδων αποδεικνύουν ότι η ιστορική εκπαίδευση των μελών της φαίνεται να ασχολείται με τους προβληματισμούς της Ιστορίας ως επιστήμης. Στον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας και στην εφαρμογή των Θ.Σ. σε αυτό, λαμβάνονται υπόψη το συναίσθημα, η φαντασία, το βίωμα και οι απόψεις των μαθητών, οι οποίοι στην ενασχόλησή τους με την Ιστορία εμπλέκονται σε πιο σύνθετες νοητικές δραστηριότητες, όπως στη διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων και κρίσεων, τη συγκρότηση θέσεων και επιχειρημάτων, τη φανταστική απεικόνιση του παρελθόντος...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 31).

Επομένως, είναι ορθό να επισημαίνονται διαφορετικά συμπεράσματα των διαφορετικών ερμηνευτικών θεωριών, για να υπάρχει πλουραλιστική πληροφόρηση των μαθητών. Με τις σύγχρονες θεωρήσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, επιβάλλεται,

οι μαθητές να οδηγούνται στην ιστορική γνώση μέσα από τη δική τους κρίση, που θα είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής σε υπάρχουσα πλουραλιστική πληροφόρηση. Με αυτού του είδους την πληροφόρηση αποφεύγονται οι ιδεολογικές καταχρήσεις της Ιστορίας και αποκτά νόημα η σχολική ιστορική γνώση. Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει την συμβολή των πηγών στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και τη θετική επίδραση που έχει για τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών η συστηματική εξάσκηση τους στην κριτική προσέγγιση και χρήση τους (Κόκκινος 2002:165-200, Κουργιαντάκης 2001:140-146, Μαυροσκούφης 2005, Νάκου 2000, Shemilt 1987).

Συμπερασματικά, προσεγγίζοντας το μάθημα με πλουραλιστική θεώρηση, γίνεται συστηματική προσπάθεια ενσωμάτωσης της ιδέας της Ιστορίας ως ερμηνείας. Μέσω της μελέτης ποικιλίας ιστορικών πηγών, παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να ασκούνται στον τρόπο εργασίας και στις τεχνικές που προσιδιάζουν στην ιστορική επιστήμη (συλλογή, ταξινόμηση και έλεγχο ιστορικού υλικού, ερμηνεία χαρτών και σχεδιαγραμμάτων, διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων, συναγωγή αρχών κ.λ.π.).

4.1.5. Αλληλεξάρτηση αποκάλυπτης προσέγγισης άλλων λαών με τη μύηση στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου

Χωρίς την αποκάλυπτη προσέγγιση άλλων λαών και στην έμφαση σε θέματα ειρηνικής ζωής και πολιτισμού, δεν μπορεί να γίνει μύηση στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου.

Ο Walsh (1982) έχει επισημάνει τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την ιστορική κρίση:

- α) οι προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες των ανθρώπων,
- β) οι φυλετικές, εθνικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις,
- γ) οι αλληλοσυγκρουόμενες θεωρίες και
- δ) οι διαφορετικές πεποιθήσεις για τη φύση του ανθρώπου.

Είναι αυτονόητο ότι οι πιο πάνω παράγοντες προάγουν τον υποκειμενισμό στις διάφορες ιστορικές κρίσεις. Βέβαια, η γνώση της ύπαρξής τους και η συνεχής προσπάθεια διαχείρισής τους, συμβάλουν καθοριστικά στην προσέγγιση της αντικειμενικότητας των ιστορικών κρίσεων.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα μαθήματα της Ιστορίας που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ήταν απαλλαγμένα από φυλετικές,

κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές αντιλήψεις. Ένας από τους στόχους των μαθημάτων ήταν η μύηση των μαθητών στην αποκάλυπτη προσέγγιση των ηθικών και αισθητικών αξιών των άλλων λαών και πολιτισμών, περνώντας το μήνυμα ότι είναι λάθος να χωρίζονται σε ανώτερους και κατώτερους λαούς.


Με αυτή τη διδακτική στρατηγική, αποτρέπεται η καλλιέργεια εθνικιστικών στάσεων και ιδεών. Σύμφωνα με τους Φλουρή και Πασιά (1997), τα έθνη-κράτη επιδιώκουν την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας και τη συλλογική λήθη. Οι «άλλοι», μέχρι και σήμερα ακόμη, είναι σχεδόν απόντες στην ιστορική αφήγηση ή παρουσιάζονται μέσα από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ο Ferro (2001:11) σημειώνει χαρακτηριστικά για αυτό το θέμα: «Η Ιστορία στην πράξη, ανεξάρτητα από τον επιστημονικό της προορισμό, ασκεί διπλή λειτουργία: παρηγορητική και στρατευμένη (...) Στην Ισπανία του Φράνκο υμνεί το βασιλέα-Χριστό. Στη δημοκρατική Γαλλία εξαιρεί το έθνος και το κράτος. Στη Σοβιετική Ένωση και την Κίνα αποθεώνει το κομμουνιστικό κόμμα (...) Ο επιστημονισμός και η μεθοδολογία λειτουργούν περισσότερο ως φύλλο συκής της ιδεολογίας». Στην παρούσα διδακτική πρόταση, διακρίνεται πνεύμα κατανόησης και συνεργασίας προς τους άλλους λαούς, και οπωσδήποτε, όχι πνεύμα εχθρότητας και συνειδητής μείωσής τους. Επίσης, προβάλλεται η θέση, ότι όλοι, σχεδόν, οι λαοί έχουν προσφέρει στην πανανθρώπινη πρόοδο, στο σύνολο των ανθρωπίνων επιτευγμάτων, και ακόμη ότι κοινός είναι ο στόχος των λαών για πρόοδο, ελευθερία, ειρηνική ζωή, για πολιτισμικές καταστάσεις που θα πλουτίσουν και θα προωθήσουν τον ανθρώπινο πολιτισμικό οικοδόμημα.

Μεταφέρεται από το Ημερολόγιο ένα μικρό απόσπασμα όπου παρουσιάζονται οι επιδράσεις της αποκάλυπτης προσέγγισης των άλλων λαών στους μαθητές. Στο μάθημα 36 οι μαθητές είχαν μελετήσει την πιο κάτω πηγή:

3. Λέων ο Μαθηματικός

Ο Άραβας χαλίφης της Βαγδάτης ήθελε να πάρει στην αυλή του το Λέοντα το Μαθηματικό, που ήταν διευθυντής του Πανεπιστημίου. Γι αυτό έστειλε στον αυτοκράτορα Θεόφιλο μεγάλη ποσότητα χρυσού και του υποσχέθηκε διαρκή ειρήνη. Ο Θεόφιλος όμως αρνήθηκε: «Θα ήταν ανόητο για μας να διώξουμε από τη χώρα μας και να δώσουμε σε άλλους ένα καλό, για το οποίο το γένος μας τιμάται και θαυμάζεται από όλους», είπε.

Τα μετά το Θεοράνη



Ακολουθώς, εφαρμόζοντας τη Θ.Σ. «Ανακριτική Καρέκλα», κάθισαν εκ περιτροπής σε μια καρέκλα υποδυόμενοι τον αυτοκράτορα Θεόφιλο και δέχθηκαν ερωτήσεις από την ομάδα αναφορικά με τις πράξεις του. Στην ομάδα συμπεριλήφθηκε και η δασκάλα-εμφυχώτρια, για να μπορεί να κάνει καίριες διακριτικές παρεμβάσεις, όπου χρειάζεται. Τα θέματα που είχαν συζητηθεί:

1. Τι ώθησε τον αυτοκράτορα να μην αποδεχτεί την πρόταση του Άραβα Χαλίφη;
2. Γιατί πήρε αυτός (ο αυτοκράτορας) την απόφαση και όχι ο άμεσα ενδιαφερόμενος, δηλαδή ο Λέων Μαθηματικός;
3. Τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτή η απόφαση;

«...Ανακριτής (Ανδρέας): Γιατί πήρες εσύ την απόφαση και όχι ο Λέων Μαθηματικός; Πιθανότατα δεν κατάλαβες τι συνέπειες είχε για το Λέων η απόφασή σου αυτή. Πιστεύω ότι του στερήσες πολλά και κυρίως την ανάπτυξη του ιδίου ως επιστήμονα. Γιατί ξέρουμε ότι και οι Άραβες έχουν προοδεύσει πολύ στα μαθηματικά. Μια συνεργασία μαζί τους ίσως βοηθήσει το Λέων να ανακαλύψει θεωρήματα.....

Αυτοκράτορας (Νικόλας): Σε καταλαβαίνω παιδί μου, αλλά πρέπει να καταλάβεις και εσύ ότι εγώ, αυτή τη στιγμή, είμαι ο Αυτοκράτορας και ως αυτοκράτορας δεν πρέπει να έχω στην έγνοια μου μόνο τον ένα, αλλά όλους τους πολίτες της αυτοκρατορίας. Για το καλό, λοιπόν, όλων των βυζαντινών πολιτών, έπρεπε να πω όχι.

Ανακριτής (Ανδρέας): Αφού σε νοιάζει τόσο το καλό των πολλών έπρεπε να αποδεχτείς την πρόταση, γιατί με αυτό τον τρόπο μια συνεργασία Αράβων και Βυζαντινών μαθηματικών θα προσφέρουν ακόμα περισσότερα στην επιστήμη των μαθηματικών, άρα και σε ολόκληρη την ανθρωπότητα.....» (Ημερολόγιο μαθήματος 36).

Σύγχρονες εκτιμήσεις για μελέτη και προβολή του δημιουργικού βίου των ανθρώπων για την καλλιέργεια πνεύματος φιλίας και κατανόησης μεταξύ των λαών, επιβάλλουν τη θέση, ότι ένα αρκετά σημαντικό μέρος της ύλης της ιστορίας στα σχολεία πρέπει να αναφέρεται στον ειρηνικό βίο του ανθρώπου με την πολυειδή πολιτισμική του έκφραση. Από τους πολλούς πολέμους που πλαισιώνουν την ιστορική πορεία του ανθρώπου, οι αμυντικοί και οι απελευθερωτικοί είναι αυτοί που πρέπει να μελετούνται. Η προβολή των επιθετικών πολέμων ενισχύει βέβαια το εθνικό φρόνιμα και την εθνική υπερηφάνεια των ανθρώπων, αλλά δημιουργεί ισχυρές σοβινιστικές και милитарιστικές τάσεις οι οποίες υπηρετούν κατά κανόνα τις επιδιώξεις των αρχόντων για περισσότερη εξουσία και λιγότερο ενισχύουν τη θέληση των πολλών ανθρώπων για ειρηνική και ευτυχισμένη ζωή (Barton & Levstik, 2008· Peyrot 2002· Μακρυγιάννη, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι έγινε προσπάθεια από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να προβάλλεται η ανθρώπινη δραστηριότητα ισοδυνάμως σε όλες τις εκφάνσεις γιατί με αυτό τον τρόπο προσδιορίζονται οι πραγματικοί όροι ζωής των ανθρώπων και όχι καταστάσεις ιδεατές. Οι πολιτιστικοί και κοινωνικοί θεσμοί, ο πολιτισμός, ο

θρησκευτικός βίος, η οικονομική ζωή, ο καθημερινός βίος των ανθρώπων, δημόσιος και ιδιωτικός, και άλλα παρόμοια, χαρακτήριζαν ένα σημαντικό αριθμό των διδακτικών δραστηριοτήτων και κυρίως το θεματολόγιο των Θ.Σ., που εφαρμόστηκαν στην παρούσα διδακτική πρόταση. Στόχος ήταν να γίνει κατανοητή, από τους μαθητές, η κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Ένα από τα παραδείγματα εφαρμογής Θ.Σ. όπου αναφέρονται στον ειρηνικό βίο του ανθρώπου με την πολυειδή πολιτισμική του έκφραση, μεταφέρεται αυτούσιο από το Ημερολόγιο: «... Στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάζονται οι πιο κάτω πηγές και καλούνται οι μαθητές να τις μελετήσουν.

Οι γιορτές

Οι Βυζαντινοί είχαν πολλές γιορτές δημόσιες, οικογενειακές και θρησκευτικές. Τιμούσαν ιδιαίτερα τους τοπικούς αγίους και συμμετείχαν ευχάριστα στις εκδηλώσεις λατρείας τους. Στα πανηγύρια που γίνονταν τη μέρα της γιορτής τους, μετά τη θεία λειτουργία, έτρωγαν, έπιναν, χόρευαν και τραγουδούσαν. Τους άρεσε ιδιαίτερα η μουσική και πολλοί έψελναν, τραγουδούσαν και έπαιζαν μουσικά όργανα.



Παράθεμα στο σχολικό εγχειρίδιο



Και στις θρησκευτικές γιορτές οι βυζαντινοί χρησιμοποιούσαν διάφορα μουσικά όργανα (Αγιογραφία Τσεπέλοβο).

Ακολούθως, οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελείται από τέσσερις μαθητές.

Δίνεται το ακόλουθο θεατρικό σενάριο, όπου τα πρόσωπα είναι προκαθορισμένα, καθώς και οι χαρακτήρες των προσώπων. Η αρχή του θεατρικού σεναρίου είναι ήδη διατυπωμένη γιατί στοχεύει στο να αναπτυχθούν διάλογοι από τα παιδιά, όπου θα διατυπώνονται οι απόψεις τους για τη σημασία των γιορτών στα βυζαντινά χρόνια. Για το λόγο αυτό δίνεται στο ρόλο της μητέρας, ο χαρακτήρας της μάνας που είναι πάντα δίπλα στα παιδιά της και με δημοκρατικές διαδικασίες προσπαθεί να τα συμβουλεύει. Τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται να το συνεχίσουν το πιο κάτω θεατρικό σενάριο:

Μπορεί κανείς να μου πει
γιατί να υπάρχει η γιορτή;

Πρόσωπα:

Αφηγητής: Αυτός που με συντομία περιγράφει και μεταδίδει στον ακροατή στοιχεία που συνθέτουν το πλαίσιο του θεατρικού σεναρίου.

Αντιγόνη: Κορίτσι γύρω στα 12, επαναστάτρια με πολλούς προβληματισμούς.

Μιχάλης: Αγόρι, αδελφός της Αντιγόνης, γύρω στα 15, ώριμος με άποψη.

Κ. Σταύρη: Μητέρα των παιδιών που πάντα είναι δίπλα τους και με δημοκρατικές διαδικασίες προσπαθεί να τα συμβουλεύει.

Σκηνή Α΄

Αφηγητής: Βρισκόμαστε στο σπίτι της κυρίας Σταύρης. Όλη η οικογένεια ετοιμάζεται να πάει στη γιορτή του χωριού τους, όπου εκεί μαζεύονται σχεδόν όλοι οι συγχωριανοί, εκτός από έναν....

Μιχάλης: Εγώ δεν πάω πουθενά.

Κ.Σταύρη: Μα γιατί Μιχάλη μου; Αφού σε αυτή τη γιορτή πάνε όλοι οικογενειακώς. Εσύ θα λείπεις;

Μιχάλης: Και τι με νοιάζει εμένα τι κάνουν οι άλλοι; Εγώ απλά ΒΑ-ΡΙΕ-ΜΑΙ. Με το ζόρι θα με κουβαλήσετε; Άσε που πονάω τα πόδια μου να περπατάω μια ώρα για να φτάσουμε στη γιορτή....

Αντιγόνη: Τώρα συμπεριφέρεσαι σαν μωρό που δεν ξέρει τι θέλει και κυρίως δε συνειδητοποιεί τι κάνει. Αντιλαμβάνεσαι τι προσφέρει σε όλους μας αυτή η γιορτή; Τι προσφέρει και σε σένα;

Μιχάλης: Όχι.....

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να μνηθούν τα παιδιά να αξιοποιούν ένα ιστορικό υλικό. Θετική παρενέργεια αυτής της διαδικασίας είναι να δημιουργήσει και τις απαραίτητες προσδιοριστικές προκλήσεις, να προβληματιστούν και να ψάξουν παραπέρα μόνο τους. Για αυτό άλλωστε δόθηκε στους μαθητές το κέντρισμα, το ερέθισμα, η αρχή του σεναρίου και κάποιες πηγές για να αρχίσουν να ερευνούν...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 11).

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν ολοκληρώθηκε η πιο πάνω δραστηριότητα, όταν τα παιδιά κάθισαν στο κύκλο για τη Θ.Σ. «Κύκλος Αξιολόγησης», τέθηκαν υπό συζήτηση δύο προβληματισμοί:

1. Κατά πόσο οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς τους ήταν παρόμοιες με αυτές που είναι στη σημερινή εποχή. Αν μπορούσαν δηλαδή, τα παιδιά να φέρουν αντίρρηση στις βουλές των γονιών τους, όπως συμβαίνει στο πιο πάνω θεατρικό και αν μπορούσαν ελεύθερα να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. (Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι για να δοθούν αξιόπιστες απαντήσεις για αυτό τον προβληματισμό θα έπρεπε να μελετήσουν σχετικές μαρτυρίες και πηγές.)
2. Κατά πόσο υπήρχε η πιθανότητα ένα τέτοιο σενάριο να είχε συμβεί εκείνη την εποχή. (Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι η μουσική δεν ήταν προσβάσιμη εκείνα τα χρόνια με τον τρόπο που είναι σήμερα, ράδιο-τηλεόραση-ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.λ.π.. Επίσης εκείνη την εποχή οι απλοί βυζαντινοί πολίτες δεν είχαν πολλά μέρη διασκέδασης. Συνεπώς, τα παιδιά όχι μόνον δεν θα αντιδρούσαν αρνητικά σε μια τέτοια γιορτή, αλλά θα ανυπομονούσαν κιόλας.)

Οι πιο πάνω απαντήσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την ιστορική ενσυναίσθηση και είναι σε θέση να διαφοροποιηθούν από την «καθημερινή ενσυναίσθηση». Η κατάκτηση αυτής της δεξιοτήτας τροχοδρομεί την μύησή τους στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου.

Η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας κατά τέτοιον τρόπο είναι δυνατό να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο άτομο και την κοινωνία με την προϋπόθεση να διέπεται από τα βασικά στοιχεία της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, προκειμένου να συμβάλει στην καλλιέργεια των χαρακτηριστικών του υπεύθυνου ενεργού δημοκρατικού πολίτη. Στα στοιχεία αυτά σύμφωνα με τους Barton & Levstik συγκαταλέγονται η «έλλογη κρίση» και η «ευρεία αντίληψη της πραγματικότητας» τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της ανθρωπιστικής μελέτης της Ιστορίας. Σύμφωνα με τους Barton & Levstik (2008: 63-66), παρέχοντας ευκαιρίες ανάπτυξης της έλλογης κρίσης οι μαθητές καλλιεργούν την ικανότητά τους να σκέπτονται κριτικά για θέματα που αφορούν στην ανθρώπινη ζωή. Συνεπώς, οι μαθητές, μέσω της ανθρωπιστικής μελέτης της Ιστορίας, καλούνται να αξιολογήσουν τις διάφορες σκοπιές, να κρίνουν τη σπουδαιότητα και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να προαχθεί η ευρεία συναντίληψη της ανθρωπότητας. Μέσα από την μελέτη άλλων εποχών και πολιτισμών ο μαθητής συνειδητοποιεί τη διαφορετικότητα των κοινωνιών και τις πολιτισμικές διαφορές των λαών, καθώς επίσης και ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι ή κατώτεροι πολιτισμοί. Έτσι, αποφεύγεται η καλλιέργεια της μισαλλοδοξίας του αυριανού πολίτη μέσω της αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας.

Καταληκτικά, στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία καταγράφεται μία σειρά από γνωστά, λίγο πολύ, προβλήματα που ταλανίζουν τη σχολική Ιστορία. Νοοτροπίες, διδακτικές πρακτικές και θεσμοί που δεν αναπτύσσουν την ικανότητα των παιδιών να επιχειρηματολογήσουν πειστικά και τεκμηριωμένα, να αντιληφθούν τη φύση του ιστορικού λόγου, την ιδιαίτερη οπτική γωνία του ιστορικού, την έννοια της δημιουργικής και ταυτόχρονα πειθαρχημένης φαντασίας, της επιστημονικής επινόησης, την εξέλιξη και την πρόοδο που συντελείται στην ιστοριογραφία, το πώς είναι δυνατόν οι σημερινοί ιστορικοί να μην δέχονται την ύπαρξη της μίας και μοναδικής αλήθειας παρά μόνον ως αίτημα, ως κατευθυντήρια αρχή ή δείκτη προσανατολισμού, αλλά ως εφικτή ερμηνεία ή ολοκληρωμένη θέση (Κόκκινος, 2003· Λιάκος, 2003· Αβδελά, 1998· Ξωχέλης, 1987).

Σύμφωνα με τον Κόκκينو (2003), η στάση των μαθητών προς το μάθημα της Ιστορίας χαρακτηρίζεται κυρίως από «αδιαφορία». Η ευθύνη για τη στάση τους αυτή έγκειται στο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές προκειμένου οι ίδιοι να συμμετάσχουν ενεργά στις νέες διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής ερευνά την ιστορική γνώση. Επιπλέον, οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί από τα πρώτα στάδια της σχολικής τους ζωής με το ρόλο της Ιστορίας στην κοινωνία και την «επιστημολογική της ιδιαιτερότητα».

Στη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα δράσης, έγινε προσπάθεια αντιμετώπισης των προαναφερθέντων προβλημάτων, εστιάζοντας στις διδακτικές παραμέτρους που αναλύθηκαν σε αυτό το υποκεφάλαιο, με τρόπο βιωματικό και ενεργητικό. Καθοριστικό ρόλο στη πιο πάνω διδακτική προσέγγιση είχε η εφαρμογή των Θ.Σ. σε συστηματική βάση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι η στοχαστικοκριτική φύση και διαδικασία της έρευνας δράσης συνέβαλε στην βαθιά κατανόηση των παραμέτρων που συγκροτούν ένα αποτελεσματικό μάθημα στην Ιστορία, καθώς και στην ερμηνεία των δυσλειτουργιών, τη διάγνωση προβλημάτων και προοπτικών και τέλος στην ευχέρεια της παρέμβασης για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Η επιλογή μιας άλλης ερευνητικής μεθοδολογίας, πιθανότατα, να μην οδηγούσε στην πιο πάνω πολύτιμη συλλογή ευρημάτων, αλλά και στη συλλογή των πορισμάτων που ακολουθούν.

4.2. Τα πορίσματα αναφορικά με τη σχέση «Θεατρικές Συμβάσεις και Μάθημα της Ιστορίας».

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα αναλυθούν κάποια ευρήματα της παρούσας έρευνας δράσης που αφορούν στη σχέση «Θεατρικές Συμβάσεις και Μάθημα της Ιστορίας». Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφ. 1^ο), οι Θ.Σ. δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν και να εμβαθύνουν στο δραματικό περιβάλλον, διεισδύοντας στο χώρο και στο χρόνο, εξελίσσοντας σκηνές, διερευνώντας τη συμπεριφορά των ρόλων, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων και αξιολογώντας τη δράση τους. Κατά τη διαδικασία οικοδόμησης του δραματικού περιβάλλοντος, που ορίζεται από το είδος και το περιεχόμενο της Θ.Σ., οι μαθητές εμβαθύνουν και επεκτείνουν τη γνώση τους για την Ιστορία, αναπτύσσουν την αυτοσχέδια δράση τους και στοχάζονται πάνω σε αυτή. Έτσι, μέσα από το πλαίσιο των αρχών των Θ.Σ. και κατ' επέκταση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, έχουν αναπτυχθεί:

- Η *ιστορική ενσυναίσθηση* σε συνδυασμό με την «ευφυΐα της θεατρικής διερεύνησης», η οποία κατά τον Wright προστίθεται, αφενός από την «ενδοπροσωπική» - συναισθηματική και «διαπροσωπική» ευφυΐα, αφετέρου, από τη «δραματική ευφυΐα», αναπτύσσονται σε φαντασιακό και στοχαστικό περιβάλλον (Wright, 2006:187-188). «*Διαπροσωπική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα να καταλαβαίνεις τους άλλους ανθρώπους, να επισημαίνεις τους σκοπούς, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους και να δουλεύεις μαζί τους αποτελεσματικά. Η διαπροσωπική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της συνεργασίας και στρατηγικών ομαδικής μάθησης για κάθε θέμα και πρόβλημα. Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα για κατανόηση των βαθύτερων αισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του εαυτού. Αποτελεί ικανότητα προσωπικής γνώσης που στρέφεται προς τον εαυτό» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000:6). Κατά τη μεταμορφωτική λειτουργία, λοιπόν, του θεατρικού ρόλου, οι μαθητές, δρουν αυθόρμητα, διαισθητικά, στοχαστικά, αξιολογώντας ακόμη και τον εαυτό τους (στο ρόλο τους). Με αυτό τον τρόπο εξελίσσεται η διαπροσωπική «ευφυΐα συναισθημάτων», η «ευφυΐα προθέσεων» και η ιστορική ενσυναίσθηση. Το πιο κάτω απόσπασμα από το Ημερολόγιο ενισχύει το πόρισμα αυτό:

«..Παρουσιάζεται η πιο κάτω εικόνα μαζί με το πληροφοριακό κείμενο στο διαδραστικό πίνακα δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να ενημερωθούν για το πώς βρέθηκαν τα τέσσερα χάλκινα άλογα του Λυσίππου από την Κωνσταντινούπολη στη Βενετία. Ακολούθως, ζήτησα από τους μαθητές να πουν την άποψή τους για την τύχη των αλόγων του Λυσίππου και να ερμηνεύσουν τη φράση 'η ιπποδρομία δεν έχει τελειώσει... το τέρμα είναι στη Χίο...'. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν από μηδαμινή ως ελάχιστη, ακόμα κι από τα μέλη της ομάδας που είχαν ασχοληθεί με αυτό το θέμα, οι οποίοι είχαν παρουσιάσει μια μελέτη που είχαν κάνει αναφορικά με τον ιππόδρομο και κατ' επέκταση είχαν αναφερθεί και στο μνημείο με τα άλογα, ενημερώνοντας τα υπόλοιπα παιδιά για τον Λυσίππο, πού τα έφτιαξε και πώς βρέθηκαν στην πλατεία του Αγίου Μάρκου στη Βενετία. Έτσι, εφάρμοσα τη Θ.Σ. 'Παγωμένη Εικόνα' και ζήτησα από τους μαθητές να υποδυθούν τα χάλκινα άλογα του Λυσίππου σε εικόνα, δηλαδή να παραμείνουν ακίνητοι.



Τα άλογα του Λυσίππου, όπως σώζονται σήμερα στη Βενετία

Μια παράξενη «ιπποδρομία»

Στον ιππόδρομο της Κωνσταντινούπολης, πάνω από την αφετηρία των ιπποδρομιών, ήταν αφημένα τα τέσσερα χάλκινα άλογα του αρχαίου γλύπτη Λυσίππου. Εδώ τα έφερε (το 390 μ.Χ.) ο αυτοκράτορας Θεοδόσιος Α' από τη Χίο, την πατρίδα του Ομήρου. Κι έμειναν 800 περίπου χρόνια, ως το 1204 μ.Χ. Τότε κατέλαβαν την Πόλη οι Βενετοί και τα μετέφεραν στην πατρίδα τους. Ο Γάλλος αυτοκράτορας Ναπολέον τα μετέφερε για κάποια χρόνια στο Παρίσι. Το 1814 ξαναγύρισαν στη Βενετία και ως σήμερα κοσμούν την πλατεία του προστάτη της Αγίου Μάρκου. Η ιπποδρομία δεν τελείωσε. Το τέρμα της είναι στη Χίο...

(Παράθεμα στο σχολικό εγχειρίδιο)

Ακολούθως, τους εξήγησα ότι σε όποιον ακουμπήσει το χέρι της η δασκάλα, αυτός θα ζωντανέψει και θα ανακοινώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, όχι ως άνθρωπος, αλλά ως ένα από τα τέσσερα χάλκινα άλογα του Λυσίππου. Ενδεικτικά, καταγράφονται κάποιες από τις ανακοινώσεις σκέψεων και συναισθημάτων που έκαναν τα παιδιά, υποδνόμενοι τα πιο πάνω άλογα:

Μαριάννα: Το σπίτι μας δεν είναι εδώ. Προσωρινά είμαστε σε αυτή την πλατεία. Το σπίτι μας βρίσκεται στη Χίο και πρέπει να μας βοηθήσετε να πάμε

Άρτεμις: Είναι πολύ άδικο αυτό που συμβαίνει. Όποιος είναι ο πιο δυνατός κάθε φορά μας εκμεταλλεύεται και μας ξεσπιτώνει.

Κωνσταντίνος: Αν και δεν ήρθαμε εδώ με τίμιο τρόπο, δηλαδή μας έκλεψαν από την πατρίδα δημιουργίας μας και μας έφεραν εδώ, για να είμαι τελείως ειλικρινής μου αρέσει η Βενετία και δεν με πειράζει να μείνω εδώ. Πιστεύω ότι τη Βενετία την επισκέπτονται περισσότεροι τουρίστες και έτσι μας θαυμάζουν περισσότεροι άνθρωποι. Βέβαια, αγαπώ και την πατρίδα στην οποία 'γεννήθηκα'. Να σας πω κάτι; Εγώ νιώθω ότι η πατρίδα μου είναι όλος ο κόσμος, για αυτό δε με νοιάζει σε όποιο μέρος της γης κι

αν βρίσκομαι, φτάνει να με αγαπούν και να με θαυμάζουν. Όπως λέει ένα τραγούδι 'παγκόσμιος πολίτης', έτσι και εγώ είμαι 'παγκόσμιο άλογο'!

Νικόλας: Το έργο αυτό το έχουμε ξαναδεί. Πόση αδικία σε αυτό τον κόσμο; Νομίζετε μόνο οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες; Πρόσφυγες είναι και τα αετώματα του Παρθενώνα που τα έκλεψε ο Έλγιν (Elgin), οι λίθοι από το λιμάνι της αρχαίας Αμαθούντας της Κύπρου, που με αυτούς έφτιαξαν οι Άγγλοι τη διώρυγα του Σουέζ, πρόσφυγες είμαστε και εμείς, τα χάλκινα άλογα του Λύσιππου.....

(Ημερολόγιο Μαθήματος 10).

Το πιο πάνω απόσπασμα αποτελεί ένα από τα πολλά παραδείγματα, όπου κατά τη μεταμορφωτική λειτουργία του θεατρικού ρόλου, οι μαθητές αναπτύσσουν τη συναισθηματική και διαπροσωπική τους νοημοσύνη, η οποία συντίθεται με την ανάπτυξη της συγκινησιακής, στοχαστικής 'ευφυΐας' και κατ' επέκταση την ιστορική σκέψη. Επίσης, το πιο πάνω απόσπασμα επιβεβαιώνει την αξία της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, αφού όταν ζητήθηκε με μια απλή οδηγία (χωρίς Θ.Σ.) από τους μαθητές να μελετήσουν την ιστορική πληροφορία και πηγή, δεν μπόρεσαν σε διαδικασίες ανάπτυξης των πιο πάνω ειδών νοημοσύνης και ευφυΐας. Αντίθετα, συνδυάζοντας τη δραστηριότητα μελέτης πηγών και τη συμμετοχή τους στη Θ.Σ. 'παγωμένη εικόνα', στα πλαίσια της υπόδυσης του ρόλου τους, είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν την «ενδοπροσωπική» - συναισθηματική και «διαπροσωπική» τους ευφυΐα.

- Η κριτική και κριτικο-στοχαστική τους σκέψη συνδέεται με την αξιολογική ματιά σε αξίες, γνώσεις και πληροφορίες, τη διερεύνηση καταστάσεων, τη διαπραγμάτευση των απόψεων των χαρακτήρων, τη στοχαστική αξιολόγηση των καταστάσεων, των σχέσεων και των στάσεων των ρόλων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί η διαφορά της κριτικής με την κριτικο-στοχαστική σκέψη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η κριτική σκέψη συνδέεται με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, ενώ η κριτικο-στοχαστική σκέψη αφορά, όχι μόνο στην επίλυση τέτοιων καταστάσεων, αλλά και στην αναζήτηση και επισήμανση των σχέσεων που τις διέπουν. Κύριο γνώρισμα της κριτικο-στοχαστικής σκέψης είναι τόσο η συνειδητοποίηση και αποδοχή ύπαρξης και άλλων οπτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων, όσο και η ικανότητα μεταγνώσης, που σχετίζεται με τη γνώση ποιοτικών παραμέτρων της σκέψης. Συγκεκριμένα, η μεταγνώση συνδέεται με την ικανότητα να αναρωτιέται και να απαντά κανείς στον τρόπο (πώς σκέφτομαι;), την αιτία (γιατί σκέφτομαι;) και τα κίνητρα της σκέψης του (Dewey, 1934· Edmiston, 1991· Hornbrook, 1991· Ματσαγγούρας, 1998). Το πιο κάτω απόσπασμα, από το Ημερολόγιο, ενισχύει το πόρισμα αυτό:

«.. Έχουν προηγηθεί διάφορες δραστηριότητες με σκοπό οι μαθητές να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις ενέργειες του Ιουστινιανού, για τις αλλαγές στη νομοθεσία και τη διοίκηση, με στόχο την καλή λειτουργία του κράτους και την άμυνα των συνόρων της

αυτοκρατορίας... Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν (1) τους βυζαντινούς πολίτες σε υπαίθρια αγορά όπου συχνάζουν πολίτες όχι ιδιαίτερα εύποροι, (2) τους βυζαντινούς πολίτες στη στοά όπου συχνάζουν πολίτες εύποροι και προνομιούχοι και (3) τους βυζαντινούς στρατιώτες. Η δασκάλα, σε ρόλο δημοσιογράφου, ζητά από τους πιο πάνω βυζαντινούς πολίτες να εκφέρουν την άποψή τους για τον αυτοκράτορά τους και τα μέτρα που πήρε ο Ιουστινιανός για την καλή λειτουργία του κράτους. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά, μέσω της ενσυναίσθησης, να καλλιεργήσουν για άλλη μια φορά την ιστορική τους σκέψη.

Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά, σε ρόλο φτωχών βυζαντινών πολιτών, έδωσαν απαντήσεις του τύπου:

Ελένη: Ο Θεός να έχει καλά τον Αυτοκράτορά μας.

Αλέξανδρος: Επιτέλους, να δούμε και εμείς μια άσπρη μέρα!

Σοφία: Μπράβο του. Είναι δίκαιος. Εμείς που δεν έχουμε πολλά λεφτά, με τις νέες ρυθμίσεις θα πληρώνουμε λίγους φόρους.

Νικόλας: (Υποδυόμενος φτωχό βυζαντινό πολίτη αλλάζοντας τη φωνή του:) Πολύ μου άρεσε που έφτιαξε το δρόμο ο αυτοκράτορας και ήρθα από την επαρχία να ψωνίσω από τη υπαίθρια αγορά. Για να πω την αλήθεια, θέλω να πάω και στη στοά, αλλά δυστυχώς δεν είμαι πλούσιος. Θα πάω στον ιππόδρομο μετά. Άκουσα ότι έκοψε προνόμια από τους Δήμους και δεν μου άρεσε αυτό. Εγώ, ξέρετε, είμαι Βένετος. Α, μας λιγόστεψε και τους φόρους ο Ιστ....ινός, ο αυτοκράτορας εννοώ.... (αφήνοντας πίσω το ρόλο του γελώντας απευθυνόμενος σε μένα ως δασκάλα και όχι σε ρόλο δημοσιογράφου.) Α κυρία, φαντάζομαι να ξέρεις ότι εκείνα τα χρόνια δεν είχε δημοσιογράφους και κανάλια.....

Στη δεύτερη περίπτωση τα παιδιά σε ρόλο πλούσιων βυζαντινών πολιτών έδιναν απαντήσεις του τύπου:

Μαριάννα: Είμαι πολύ θυμωμένη με τον Ιουστινιανό. Όλοι οι φτωχοί μου χρωστάνε και δεν μπορώ να πάρω τα κτήματά τους. Πώς θα με ξεχρεώσουν;

Αντρέας: Είναι άδικος ο αυτοκράτορας. Γιατί να πληρώνω εγώ περισσότερα απ' όλους; Μήπως ζηλεύει που είμαι πλούσιος;

Κωνσταντίνος: Πρώτα μας παίρνει τα προνόμια των Δήμων, τώρα μας βάζει να πληρώνουμε και πολλούς φόρους γιατί είμαστε πλούσιοι.... Νομίζω παράγινε το κακό...

Στην τρίτη περίπτωση τα παιδιά σε ρόλο βυζαντινών στρατιωτών έδιναν απαντήσεις του τύπου:

Δέσποινα: Καλά έκανε ο Ιουστινιανός που άφησε μόνο βυζαντινούς στρατιώτες στα στρατόπεδα. Σταμάτησαν οι τσακωμοί μεταξύ μας.

Ζακή: Στις μάχες μόνο οι βυζαντινοί πολεμούσαν με τη ψυχή τους. Τους άλλους δεν τους ένοιαζε, κρύβονταν για να μην σκοτωθούν.

Άρτεμις: Θυμάστε τους Γότθους; Στην αρχή πολεμούσαν μαζί μας για να διώξουμε τους Ούννους και μετά στράφηκαν εναντίον μας και διαλύθηκε το ανατολικό κράτος.

Νικόλας: Εντυχώς που έφυγαν. Εγώ σε θέματα στρατού δεν εμπιστεύομαι κανέναν εκτός από τους συμπατριώτες μου. Κοίταζε γύρω σου.... Μας έκτισαν και σειρά με φρούρια. Τώρα μπορείτε να κοιμάστε ήρεμα και να νιώθετε ασφάλεια...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 13).

Σύμφωνα με το Vigotsky (1978), ο κάθε ρόλος επιβάλλει στο παιδί να υιοθετήσει τη συμπεριφορά του ρόλου που υποδύεται. Π.χ. Ένα παιδί που υποδύεται τη μητέρα, επιβάλλει στο παιδί να υιοθετήσει τη συμπεριφορά της μητέρας. Εάν το άλλο παιδί πάρει το ρόλο της κόρης, τότε αυτόματα μητέρα-κόρη, παίζοντας θα υπογραμμίσουν τη σχέση μεταξύ τους, θα την αναλύσουν και θα οδηγηθούν σε κανόνες, σε σχέση με την πραγματικότητα που ζουν. Εάν το παιδί υποδυθεί το γιατρό, τον εργάτη, το δάσκαλο κ.τ.λ. ασυνείδητα οδηγείται σε κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και σχέσεων. Αναλύει το ρόλο, τη δομή, τη λειτουργία, τον τρόπο προώθησης, τα αποτελέσματα, τις επιδόσεις, τις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται σ' αυτό, τους ιδανικούς τρόπους συμπεριφοράς, καθώς και αυτούς που επικρατούν στο περιβάλλον του. Συνεπώς, «επεξεργάζεται» χαρακτήρες και πρόσωπα, κάτι που στη ζωή το πιθανότερο να μην το έχει κάνει συνειδητά, όσο κι αν αρκετές φορές έχει έρθει αντιμέτωπος στη σχολική τάξη με ερωτήσεις του τύπου: «Τι πίστευαν, πως ένιωθαν οι βυζαντινοί πολίτες για τον αυτοκράτορά τους;» ή «Τι αντίκτυπο είχαν οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού στη ζωή των βυζαντινών πολιτών;».

Η προσθετική αξία των Θ.Σ. είναι το γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτήσουν νόημα οι ερωτήσεις, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, ιδιαίτερα όταν στις θεατρικές δραστηριότητες προηγηθεί πληθώρα ερεθισμάτων για μεγαλύτερη ανάλυση του ρόλου, τη δομής, τη λειτουργίας, του τρόπου προώθησης κ.τ.λ. Όπως φαίνεται και στο πιο πάνω απόσπασμα οι χαρακτήρες που υποδύονται οι μαθητές μιλούν για τα πράγματα, ενισχύοντάς τα με την υποκειμενική τους στάση. Είναι εμφανές, ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει την ιστορική σκέψη, καθώς και τη κριτικο-στοχαστική, σε σχέση με τη συνειδητοποίηση και αποδοχή ύπαρξης και άλλων οπτικών και την ικανότητα μεταγνώσης που σχετίζεται με τη γνώση ποιοτικών παραμέτρων της σκέψης και συγκεκριμένα, την ικανότητα να αναρωτιέται και να απαντά κανείς στον τρόπο (πώς σκέφτομαι;), την αιτία (γιατί σκέφτομαι;) και τα κίνητρα της σκέψης του. Να σημειωθεί ότι τα πιο πάνω αναπτύχθηκαν, όχι απλά γιατί οι μαθητές λάμβαναν μέρος σε τυχαίες Θ.Σ.. Σε κάθε μάθημα, οι Θ.Σ. επιλέγονταν βάση κριτηρίων. Για παράδειγμα στο Μάθημα 13 (βλ. πιο πάνω απόσπασμα Ημερολογίου), είχε ζητηθεί από τους μαθητές η υπόδυση, συγκεκριμένων ρόλων (όχι ιδιαίτερα εύποροι βυζαντινοί πολίτες, εύποροι και προνομιούχοι βυζαντινοί πολίτες και βυζαντινοί στρατιώτες). Έτσι, ο κάθε μαθητής, για τις ανάγκες του ρόλου του, είχε αναλύσει το ζήτημα από διαφορετική απτική γωνία και μέσα από τη διαδικασία

διατύπωσης θεατρικών διαλόγων και διαμόρφωσης ενός μικρού «θεατρικού κειμένου» επιτεύχθηκε η ανάπτυξη της ιστορικής και της κριτικο-στοχαστικής σκέψης.

- Οι συν-ερευνητικές τους ικανότητες, με τη διατύπωση υποθέσεων και ερωτημάτων, τη συλλογή πληροφοριών-δεδομένων, την επεξεργασία των δεδομένων, τα οποία συσχετίζουν και αξιολογούν, την ερμηνεία, την παρουσίαση και δημοσιοποίηση των ευρημάτων.
- Η χρήση «ιδεοθύελλας» και «διαγραμμάτων» των ιστορικών πληροφοριών, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη συλλογή των πληροφοριών-δεδομένων και στην καλύτερη επεξεργασία τους.
- Η γλωσσική τους ανάπτυξη με ιστορικούς όρους και έννοιες, έκφραση, επικοινωνία και διαχείριση της πληροφορίας σε θεατρικό περιβάλλον, με έμφαση στην αισθητική, πληροφοριακή και γνωστική χρήση του αυτοσχέδιου λόγου, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ποικίλων στόχων, συνθηκών και ακροατηρίων.
- Η ικανότητα επινόησης και σύνθεσης ποικιλίας ειδών κειμένων με ιστορικό περιεχόμενο.
- Η ηθική τους και πολιτική τους συνείδηση, με τη διαμόρφωση ανθρωπιστικών αξιών, στάσεων και καθημερινών πρακτικών, μέσα από θέματα των Θ.Σ., που πραγματεύονται ζητήματα ατομικής και κοινωνικής ευθύνης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Η εθνική αλλά και διαπολιτισμική τους ταυτότητα, με δραστηριότητες που πραγματεύονται θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς, διαφορετικότητας, κοινωνικής αλληλεγγύης και διαλόγου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το απόσπασμα από το Ημερολόγιο που ακολουθεί, αποτελεί μία από τις πολλές θεατρικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, ενισχύοντας τα πιο πάνω πορίσματα:

«...Τα παιδιά προβληματίζονται αν ήταν σωστή η ενέργεια του Θεοδόσιου Α' να χωρίσει, το 395 π.Χ., την Αυτοκρατορία σε Ανατολική και Δυτική ή αν ήταν σωστή η ενέργεια του Ιουστινιανού, εκατόν πενήντα χρόνια αργότερα, να την επανενώσει. Οι μαθητές καλούνται να αναλογιστούν τα αποτελέσματα που είχε η κάθε μια ενέργεια και όσοι μαθητές συμφωνούν με την ενέργεια του Θεοδόσιου στέκονται σε μια γραμμή αριστερά από τη δασκάλα. Οι μαθητές που συμφωνούν περισσότερο με την ενέργεια του Ιουστινιανού στέκονται σε μια γραμμή δεξιά από τη δασκάλα. Οι δύο σειρές των μαθητών σχηματίζουν ένα διάδρομο (Θ.Σ.: «Διάδρομος του Αναστοχασμού»). Καθώς η δασκάλα προχωρά μέσα στο διάδρομο, οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν.

Μόλις ανακοινώθηκε στους μαθητές η δραστηριότητα αυτή, αυτοί κοντοστάθηκαν και δεν έπαιρναν θέση. Παρατήρησα τις γκριμάτσες που έκαναν προσπαθώντας να «ζυγίσουν» τις ενέργειες των δύο αυτοκρατόρων και να κρίνουν ποιανού ήταν η ορθότερη. Άλλες φορές, σε παρόμοιες δραστηριότητες, τα παιδιά ήταν πιο αυθόρμητα,

έτρεχαν να πάρουν θέση και συνεπώς η απόφασή τους ήταν πιο επιπόλαια. Αυτή τη φορά, φαινόταν στα μάτια τους πόσο πολύ προσπαθούσαν να κάνουν σωστή κριτική. Αφού πέρασαν κάποια λεπτά άρχισαν δειλά- δειλά να παίρνουν θέση. Όταν άρχισαν να διατυπώνουν την άποψη τους, στο τέλος, παθιάστηκαν τόσο πολύ, που ενώ κτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα, αυτοί έμειναν στη θέση τους και συνέχισαν την υπεράσπιση των πιστεύω τους. Ενδεικτικά πιο κάτω παρατίθενται μερικές από τις απόψεις τους:

Άρτεμις: Πιστεύω ότι η πιο σωστή ενέργεια ήταν του Θεοδόσιου, γιατί είναι απλή λογική: Όσο πιο μικρό είναι το κράτος, τόσο πιο εύκολα διοικείται. Μπορεί τώρα να λέτε ότι ο Ιουστινιανός επανένωσε την αυτοκρατορία και κατάφερε να φέρει την παλιά δόξα, όμως, ποιος μας εγγυάται ότι θα μπορέσει να τη διοικήσει σωστά και να την κουμαντάρει;

Ισαβέλλα: Και εγώ συμφωνώ με την Άρτεμις. Στο κάτω κάτω, αν το δυτικό κράτος διαλύθηκε, δε φταίει ο Θεοδόσιος αλλά ο γιος του που δεν ήταν και τόσο ικανός. Γιατί ο άλλος γιος τα κατάφερε μια χαρά;

Ελένη: Μα είναι ολοφάνερο ότι δε συγκρίνουμε τα ίδια πράγματα εδώ. Ο Ιουστινιανός, απλά κατάφερε, να μεγαλώσει ξανά την αυτοκρατορία. Δεν έχει αποδείξει ακόμη ότι μπορεί να την κουμαντάρει κιόλας. Ενώ ο Θεοδόσιος, αφού τη διοίκησε για κάμποσα χρόνια, σκέφτηκε να τη χωρίσει στα δύο και να διοικείται πιο σωστά.

Νικόλας: Εγώ δεν πιστεύω ότι χώρισε την Αυτοκρατορία στα δύο για να διοικείται καλύτερα. Απλά είχε δύο γιους και δεν ήθελε να γίνει αυτοκράτορας ο μεγαλύτερος. Αγαπούσε και τους δύο το ίδιο. Ο μόνος τρόπος να γίνουν και οι δύο αυτοκράτορες ήταν να τους μοιράσει την αυτοκρατορία.

Αντρέας: Συμφωνώ με το Νικόλα. Θυμάστε πριν από αυτό - δε θυμάμαι πολλές λεπτομέρειες - που είχε χωριστεί η αυτοκρατορία στα τέσσερα και στο τέλος τσακώθηκαν μεταξύ τους οι αρχηγοί και έμεινε ο Κωνσταντίνος και ο Λικίνιος- εγώ είχα υποδυθεί το Λικίνιο σε ένα γλυπτό- και μετά τσακώθηκε ο Λικίνιος με τον Κωνσταντίνο και νίκησε ο Κωνσταντίνος; Αυτό έπρεπε να θυμηθεί ο Θεοδόσιος και να μην επαναλάβει τα ίδια λάθη.

Μαριάννα: Μα δεν ήταν ακριβώς το ίδιο πράγμα. Αυτοί οι τέσσερεις ήταν ξένοι μεταξύ τους, ενώ ο Ονώριος και ο αδελφός τους, που δε θυμάμαι τ' όνομα του τώρα, ήταν αδέρφια. Πώς γίνεται να τσακωθούν και να κάνουν πόλεμο μεταξύ τους δύο αδέρφια;

Κωνσταντίνος: Πώς δε γίνεται! Η μαμά μου είναι τσακωμένη με την αδελφή της, γιατί ο παπούς μου έδωσε το σπίτι σε αυτήν και όχι στη μάμα μου.

Σοφία: Οι ενέργειες του Ιουστινιανού είναι εξυπνότερες. Και θα ήθελα να απαντήσω στην Ισαβέλλα, που λέει ότι ο Ιουστινιανός θα δυσκολευτεί να την κουμαντάρει. Καταρχήν να την ρωτήσω: μήπως εννοεί «διοικήσει» γιατί η λέξη «κουμαντάρει» δεν

ταιριάζει και πολύ. Λοιπόν, αφού ο Ιουστινιανός τα κατάφερε μια χαρά με τη «Στάση του Νίκα», μια χαρά θα τα καταφέρει και τώρα.

Ισαβέλλα: Τι λες καλέ; Ξεχνάς ότι χάρη στη Θεοδώρα έμεινε στο Βυζάντιο και δεν το έσκασε με τους θησαυρούς....

Σοφία: Εγώ κοιτάω ότι τελικά έμεινε. Όλοι δικαιούνται να κάνουν λάθη στη ζωή τους. Αυτός το πρόλαβε το λάθος του κιόλας. Έμεινε και διοίκησε μια χαρά την αυτοκρατορία.

Ισαβέλλα: Δεν με πείθεις. Εγώ ξέρω ότι ο Ιουστινιανός στα δύσκολα κοίταζε μόνο τον εαυτό του και έκανε να φύγει. Ποιος μας εγγυάται ότι δε θα ξανακάνει το ίδιο; Δεν του έχω εμπιστοσύνη. Τώρα έρχονται τα δύσκολα!

Αντρέας: Ούτε και εσύ με πείθεις. Αφού θα αρχίσουμε να λέμε όλα τα καλά και τα κακά τους, θέλεις να σου θυμίσω ποιος κατάργησε τους ολυμπιακούς αγώνες; Να σου θυμίσω ποιος επέτρεψε να καταστραφούν οι αρχαίοι ναοί και τα μνημεία από φανατισμένους χριστιανούς; Θέλεις να σου θυμίσω ότι απαγόρευσε από όσους δεν ήταν χριστιανοί να λατρεύουν το Θεό τους, ενώ υπήρχε το διάταγμα της ανεξιθρησκείας; Όποιος διαφωνεί μαζί μου να σηκώσει το χέρι του.

(Δε σήκωσε κανείς το χέρι.)

Δέσποινα: Δε διαφωνώ ακριβώς, όμως, ο Θεοδόσιος δεν έφταιγε που οι φανατισμένοι χριστιανοί κατάστρεφαν τους αρχαίους ναούς. Δεν τους κατάστρεψε αυτός!

Νικόλας: Η στάση που τήρησε τα προκάλεσε όλα αυτά. Αν σεβόταν πραγματικά όλους τους πολίτες και τη θρησκεία που πίστευε ο καθένας, δε θα έφταναν σε αυτό το σημείο. Φανατισμένος αυτοκράτορας δημιουργεί φανατισμένους πολίτες. Σκεφτείτε τώρα να πάμε να αρχίσουμε να κάνουμε ζημιές στο τζαμί των Τούρκων στη Λεμεσό. Ή να μην επιτρέπουμε στη Ζακή (συμμαθήτριά τους από τη Συρία) να πιστεύει στον Αλλάχ της και να την αναγκάζουμε ή ακόμα και να βασανίζουμε τη Ζακή, για να πηγαίνει εκκλησία, να προσεύχεται κάθε πρωί μαζί μας και να κοινωνεί όποτε κοινωνάμε και εμείς. Αυτό δε δείχνει σεβασμό αλλά εγωισμό και φανατισμό.... (Ενθουσιασμένος προς εμένα.) Κυρία, έκανα ποίημα με ρήμα!

Το κουδούνι είχε ήδη κτυπήσει. Τους είπα ένα μεγάλο «μπράβο» για τις απόψεις τους και το πιο συγκλονιστικό, ότι κάποια κορίτσια έτρεξαν προς το μέρος της Ζακής και βγήκαν αγκαλιασμένες από την τάξη...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 16-17).

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κασβίκη (2007:102), το σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης (αυτό που χρησιμοποιήθηκε στις διδακτικές παρεμβάσεις κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης) «ο πολυπολιτισμικός, πολυεθνικός, πολυγλωσσικός και εντέλει οικουμενικός χαρακτήρας της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας σχετικοποιείται κάτω από

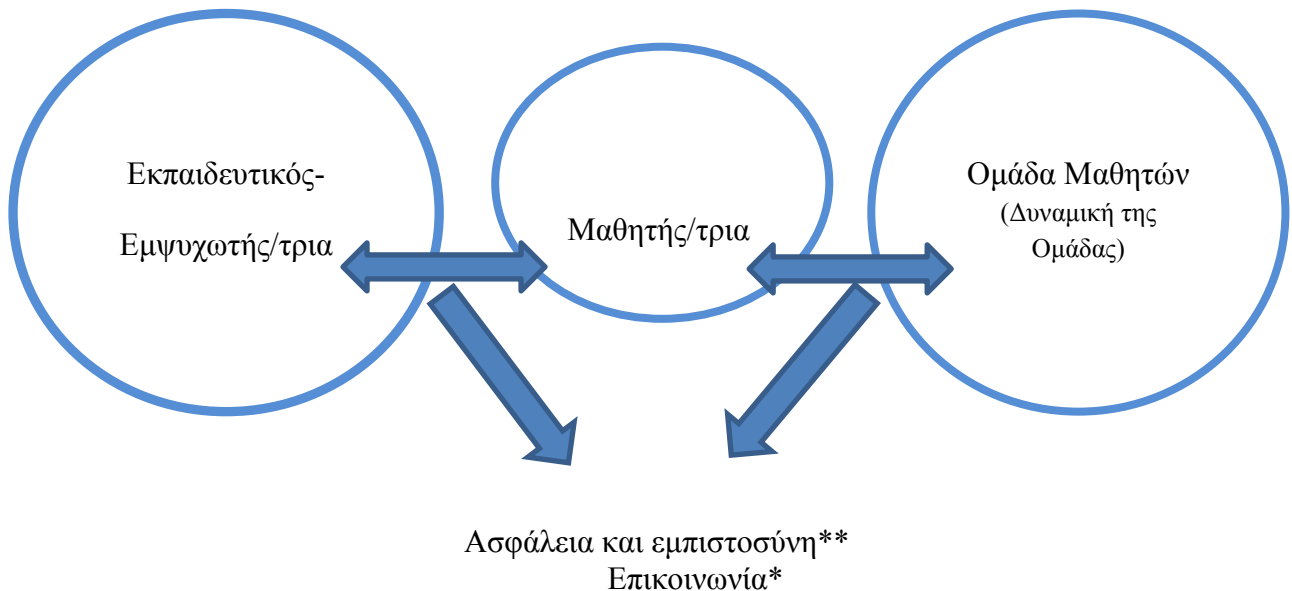
τον ομογενοποιητικό χαρακτήρα της χριστιανικής θρησκείας. Σε αυτό το πλαίσιο ελάχιστος χώρος απομένει για τη μη στερεότυπη ανάδειξη της ετερότητας». Βάση των πορισμάτων της παρούσας έρευνας, η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας, θα αποτελέσει την κινητήρια δύναμη που θα ανατρέψει το υφιστάμενο πλαίσιο των σχολικών εγχειριδίων. Αυτό αποδεικνύεται και από το πιο πάνω θεατρικό δρώμενο.

Κατά τον Κόκκινο (2003: 263), η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές έννοιες, δηλαδή η «κατανόηση του επεξεργασμένου και σύνθετου επιστημονικά κώδικα της Ιστορίας συνιστά βασική παράμετρο της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης». Μελετώντας την πιο πάνω ιδεοθύελλα απόψεων των παιδιών (βλ. απόσπασμα Ημερολογίου Μαθήματος 16-17), μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές βρίσκονται σε καλό δρόμο, αναφορικά με την πιο πάνω παράμετρο και αυτό δεν οφείλεται στο ότι το συγκεκριμένο μάθημα αποτελείτο από εύστοχες διδακτικές δραστηριότητες, αλλά είναι προϊόν της συνολικής διδακτικής προσέγγισης, από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Συνεπώς, η ουσιαστική εννοιολογική μάθηση δεν αφορά ένα αρχικό επίπεδο εντοπισμού και εξήγησης των ιστορικών όρων και εννοιών που περιέχονται στα κείμενα, αλλά τη συστηματική δημιουργία των κατάλληλων μαθησιακών διαδικασιών, ώστε τα παιδιά να διερευνήσουν, δίνοντας ειδικότερο νόημα και πλαίσιο στις ιστορικές έννοιες που πραγματεύονται.

4.3. Τα είδη των Θ.Σ. σε σχέση με τις παραμέτρους που συμβάλουν στην κατάκτηση των στόχων και των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας.

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια συστηματοποίησης της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, η οποία βασίζεται στην ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης. Θα επιχειρηθεί μια όσο το δυνατό συνοπτική περιγραφή και ανάλυση των σταδίων και στοιχείων συγκρότησης και λειτουργίας της εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Αρχικά μια σχηματική αποτύπωση:

Ι. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ



* του επεξεργασμένου και σύνθετου, επιστημονικά, κώδικα της Ιστορίας

** του/της μαθητή/τριας προς τον/την εκπαιδευτικό-εμπυχωτή/τρια και προς την ομάδα, για να επιτευχθεί αλληλεπίδραση μεταξύ τους

II. ΣΤΑΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Α΄	ΑΡΧΙΚΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ-ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ
Β΄	ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ
Γ΄	ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
Δ΄	ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ
Ε΄	ΑΝΑΛΥΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα πιο πάνω στάδια αποτελούν τους κύριους άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται και εξελίσσονται οι Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας.

Για την καλύτερη κατανόηση των Σταδίων Εφαρμογής παράλληλα με την ανάλυση τους θα καταγράφεται το αντίστοιχο στάδιο από το μάθημα «Οι Βυζαντινοί και οι Άραβες» (Ημερολόγιο Μαθημάτων 25-26).

Α΄ Στάδιο: Αρχική Πληροφόρηση και Ενημέρωση

Σε αυτό το στάδιο, ο μαθητής θα ενημερωθεί μέσα από διάφορες δραστηριότητες για το μάθημα τις ημέρας. Θα αντλήσει πληροφορίες από το κείμενο του διδακτικού εγχειριδίου και από διάφορες ιστορικές πηγές και τεκμήρια. Στο Ημερολόγιο παρατίθενται διάφοροι τρόποι προσέγγισης αυτού του σταδίου, οι οποίοι εφαρμόστηκαν, διασφαλίζοντας το ενδιαφέρον και την ενεργητική μάθηση των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από αυτές:

- Τεμαχισμός των πληροφοριών του μαθήματος σε ατομικές πινακίδες-καρτελίτσες. Κάθε μαθητής ανταποκρίνεται σε διάφορες δραστηριότητες (ερωτήσεις, κατηγοριοποιήσεις κ.λ.π.) ανάλογα με την πληροφορία που αναγράφεται στην προσωπική του πινακίδα-καρτελίτσα.

- Εφαρμογή Θ.Σ. «Δάσκαλος σε ρόλο». Ανάλογα με το θέμα του μαθήματος, ο δάσκαλος σε ρόλο π.χ. ξεναγού, ιστορικού, Αυτοκράτορα, βυζαντινού πολίτη, βυζαντινού αξιωματούχου κ.λ.π. ενημερώνει αρχικά τους μαθητές για το θέμα και στη συνέχεια, μέσα από τη διάδραση του ρόλου του με τους μαθητές 'εξάγονται' κι άλλες πληροφορίες.
- Εφαρμογή Θ.Σ. «Αυτοσχεδιασμός». Μέσα από τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο αναπάντεχο, αποζητούν την ιστορική πληροφορία. Κατά τη δημιουργία της πρωτότυπης σύνθεσης (το αποτέλεσμα του αυτοσχεδιασμού) φτιαγμένης από πληροφορίες και ιδέες, οι μαθητές αποζητούν την ενημέρωση και την πληροφόρηση με ενδιαφέρον.

Για παράδειγμα:

«Η δασκάλα, σε ρόλο ιστορικού, αναφέρει στα παιδιά ότι οι μακροχρόνιοι πόλεμοι ανάμεσα στους Πέρσες και τους Βυζαντινούς είχαν εξαντλήσει και τα δυο κράτη. Το γεγονός αυτό εκμεταλλεύτηκαν οι Άραβες. Μέσα σε λίγα χρόνια επεκτάθηκαν από την άγονη Αραβία και κατέλαβαν πολλές περσικές και βυζαντινές περιοχές. Έκαναν πρωτεύουσα τους τη Δαμασκό της Συρίας κι έγιναν διαρκής κίνδυνος για το Βυζάντιο.

Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες (Τεμαχισμός των πληροφοριών του μαθήματος σε ατομικές πινακίδες-καρτελίτσες.):

Οι Άραβες χρησιμοποιώντας το στόλο τους, κατέλαβαν την Κύπρο, τη Ρόδο και άλλα νησιά του Αιγαίου ανοίγοντας θαλάσσιο δρόμο για την Κωνσταντινούπολη.

Οι Άραβες με πολύ στρατό και στόλο προσπάθησαν να καταλάβουν τη βασιλεύουσα (Κωνσταντινούπολη), η οποία δύο φορές βρέθηκε ζωσμένη από στεριά και θάλασσα.

Ο αυτοκράτορας **Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος** και οι πολιορκημένοι Βυζαντινοί πέρασαν δύσκολες ώρες και αντιστάθηκαν γενναία.

Τη νίκη όμως τους έδωσε το **«υγρό πυρ»**, το οποίο αποδείχθηκε ανίκητο όπλο στα χέρια τους.

Με το υγρό πυρ έκαψαν μεγάλο μέρος από το στόλο των Αράβων, τους ανάγκασαν να λύσουν την πολιορκία και να επιστρέψουν νικημένοι στα εδάφη τους.

Παρά την αποτυχία τους αυτή όμως, οι Άραβες δεν απογοητεύτηκαν.

Οι Άραβες στράφηκαν δυτικά, κατέλαβαν την Αίγυπτο, την Καρχηδόνα και, σχεδόν χωρίς αντίσταση, στις αρχές του 8ου αιώνα, πέρασαν στην Ισπανία.

Οι συνασπισμένοι Φράγκοι όμως, με αρχηγό τον **Κάρολο Μαρτέλο**, τους νίκησαν στο **Πουατιέ της Γαλλίας** και τους ανάγκασαν να επιστρέψουν στην Ισπανία (732 μ.Χ).

Αποτελούσε εφεύρεση του Σύρου μηχανικού Καλλίνικου και ήταν ένα εύφλεκτο μείγμα, που το εκσφενδόνιζαν με μακριούς σωλήνες ή το πετούσαν με βαλλίστρες στα πλοία των Αράβων και αυτά άρπαζαν αμέσως φωτιά, αφού εκείνη την εποχή τα πλοία ήταν ξύλινα.

Μετά τις ήττες αυτές, στην Κωνσταντινούπολη και στο Πουατιέ, οι δρόμοι των Αράβων προς την Ευρώπη έκλεισαν οριστικά.

Από την Ισπανία, αφού οργανώθηκαν καλύτερα, διάβηκαν τα Πυρηναία και προσπάθησαν να περάσουν στην Ευρώπη από το δρόμο της Δύσης.

Η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν τις προτάσεις που αναγράφονται στην καρτέλα τη δική τους και του παιδιού που κάθεται δίπλα τους, σε περίπτωση, που χρειαστεί τη βοήθειά τους.

Η δασκάλα υποβάλλει στους μαθητές τις ακόλουθες ερωτήσεις και ο κάθε μαθητής καλείται να σηκώσει την καρτέλα του ψηλά, όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας) είναι η απάντηση στην ερώτηση. Ακολουθώντας, ανακοινώνει στους συμμαθητές του/της την απάντηση, η οποία είναι ήδη γραμμένη στην καρτέλα του. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:

1. *Θέλοντας οι Άραβες να ανοίξουν θαλάσσιο δρόμο, να έχουν δηλαδή πρόσβαση στη Μεσόγειο θάλασσα με σκοπό να κατευθυνθούν στη Κωνσταντινούπολη, τι έκαναν;*
2. *Όταν κατέλαβαν οι Άραβες την Κύπρο, τη Ρόδο και άλλα νησιά του Αιγαίου προς τα πού κατευθύνθηκαν και τι προσπάθησαν να κάνουν;*
3. *Ποιος ήταν ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου εκείνη την εποχή;*
4. *Πώς αντέδρασε ο αυτοκράτορας Λέων Γ' ο Ίσαυρος και οι βυζαντινοί στην πολιορκία της Κωνσταντινούπολης;*
5. *Ποιο μέσο χάρισε τη νίκη στους βυζαντινούς;*
6. *Τι μπορεί να σημαίνει «υγρό πυρ»;*
7. *Τι ήταν το υγρό πυρ;*
8. *Ποια ήταν η εξέλιξη της πολιορκίας όταν χρησιμοποίησαν οι βυζαντινοί το υγρό πυρ;*
9. *Μετά από αυτή την αποτυχία οι Άραβες τα έβαλαν κάτω και επέστρεψαν στην αραβική χερσόνησο;*
10. *Αφού δεν απογοητεύτηκαν από την ήττα τους οι Άραβες, τι έκαναν;*
11. *Ποια ήταν η επόμενη κίνηση των Αράβων όταν κατέλαβαν την Ισπανία;*

12. Μετά τις ήττες των Αράβων τόσο στην Κωνσταντινούπολη όσο και στο Πουατιέ της Γαλλίας, πώς αντέδρασαν οι Άραβες;

(Ημερολόγιο Μαθήματος 25)

Β' Στάδιο: Ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες και Θ.Σ. όπου χαρακτηρίζονται από κάποια μορφή απελευθέρωσης (1) του «αυστηρού» κώδικα κανόνων και συμπεριφοράς του παραδοσιακού μαθήματος, (2) της φαντασίας και (3) της δημιουργικής έκφρασης. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται περισσότερο για το ιστορικό θέμα και ενεργοποιείται η ιστορική τους ενσυναίσθηση. Αρκετές φορές οι δραστηριότητες αυτού του σταδίου αποτελούν έναυσμα ή ακόμα και προτροπή για στάδιο που έπεται και χαρακτηρίζεται ως πιο σύνθετο και δημιουργικό. Σε αυτό τη διαδικασία ευαισθητοποίησης των μαθητών για το υπό μελέτη ιστορικό θέμα και «ενεργοποίησης»-ανάπτυξης της Ιστορικής τους ενσυναίσθησης παρέχονται πληροφορίες που προέρχονται από ιστορικές πηγές και τεκμήρια ή ακόμα κι από ένα ιστορικό κείμενο.

Σε αυτό το στάδιο, μπορούν να εφαρμοστούν όλες οι Θ.Σ.. Η επιλογή τους γίνεται ανάλογα με το θέμα της ιστορικής πληροφορίας και τους στόχους του κάθε μαθήματος (βλ. υποκεφάλαιο «Κατηγοριοποίηση των Θ.Σ.» σελ.343). Να σημειωθεί ότι οι μαθητές μελετούν το ρόλο τους, ενεργοποιώντας την δεξιότητα της ιστορικής ενσυναίσθησης, χωρίς όμως, να δραστηριοποιούνται σε διαδικασίες σύνθεσης του ρόλου.

Για παράδειγμα:

Θεατρική Σύμβαση: Παγωμένη εικόνα. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ένα πρόσωπο από τις οπτικές πηγές Αρ.1 ή 2 και να το υποδυθούν. Τα παιδιά παραμένουν ακίνητα. Όποιο παιδί ακουμπήσει η δασκάλα αυτό σε ρόλο του προσώπου που υποδύεται ανακοινώνει πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.

Αρ.1



Με το υγρό πυρ νίκησαν οι βυζαντινοί τους Άραβες

(εικονογράφηση στο βιβλίο της Ιστορίας του μαθητή της Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου)



Αρ.2

Μικρογραφία από βυζαντινό χειρόγραφο (Μαδρίτη Εθνική Βιβλιοθήκη)

(Ημερολόγιο Μαθήματος 25)

Β' Στάδιο: Αναπαραγωγή

Λαμβάνοντας μέρος στις πιο σύνθετες Θ.Σ. (βλ. υποκεφάλαιο «Κατηγοριοποίηση των Θ.Σ.» σελ.343), οι μαθητές αφού έχουν ήδη 'ανιχνεύσει' τη σκέψη του ιστορικού προσώπου που υποδύονται, ανακαλύπτουν ρόλους, μεταμφιέζονται, αλλάζουν περιβάλλον δράσης και σημεία όψης. Έτσι, οι μαθητές επικεντρώνονται στη σύνθεση του ρόλου τους. Από τις διάφορες πληροφορίες, πηγές και τους ρόλους, ενδέχεται να δημιουργηθεί ένα κύριο ιστορικό θέμα, γύρω από το οποίο περιστρέφονται και τα υπόλοιπα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου, είναι η συλλογική διεργασία, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ της εκπαιδευτικού-εμπνευστριάς με τους μαθητές της. Όλοι μαζί, μελετούν, και με ιδιαίτερο ενθουσιασμό διαλέγονται αναζητώντας την αλήθεια και την αντικειμενική προσέγγιση του υπό μελέτη ιστορικού ζητήματος. Τέλος, κατά τη διαδικασία της Αναπαραγωγής οι μαθητές αυτενεργούν, δημιουργούν, οριοθετούν το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο του μαθήματος και παρουσιάζουν τις απόψεις που σχημάτισαν μέχρι αυτού του σημείου.

Για παράδειγμα:

Παρουσιάζεται η πιο κάτω οπτική πηγή στους μαθητές:



*Μαχοι βυζαντινοί πολίτες εγκαταλείπουν τα σπίτια τους για να σωθούν.....
(Βενετία, Μαρκιανή βιβλιοθήκη)*

Θεατρική Σύμβαση: Διάδρομος της σκέψης. Τα παιδιά προβληματίζονται αν ήταν σωστή η απόφαση των Βυζαντινών να αντιμετωπίσουν τις επιθέσεις των Αράβων με

πόλεμο. Καλούνται να αναλογιστούν τις συνέπειες αυτού του πολέμου και αν υπήρχαν εναλλακτικές λύσεις. Οι μαθητές που συμφωνούν με την πολεμική οδό που ακολούθησαν οι Βυζαντινοί στέκονται σε μια γραμμή αριστερά από τη δασκάλα. Οι μαθητές που επιλέγουν τη διπλωματική αντιμετώπιση των διακρατικών προβλημάτων στέκονται σε μια γραμμή δεξιά από τη δασκάλα. Οι δύο σειρές των μαθητών σχηματίζουν ένα διάδρομο. Καθώς η δασκάλα προχωρά μέσα στο διάδρομο οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν.

(Ημερολόγιο Μαθήματος 25)

Δ' Στάδιο: Θεατρικό δρώμενο ιστορικού περιεχομένου

Είναι το στάδιο ανάπτυξης και εκτέλεσης ενός θεματολογικού άξονα. Περιλαμβάνει πολλαπλή διαδικασία. Κάθε ομάδα μαθητών «απομονώνεται» και αξιοποιεί όλες τις ιστορικές πληροφορίες που αποκόμισε μέχρι αυτή τη στιγμή. Είναι δυνατόν να προχωρήσει και σε περεταίρω μελέτη και διερεύνηση του ιστορικού ζητήματος, αφού στην τάξη υπάρχει η σχετική υποδομή για να το πράξουν (βιβλιοθήκη με σχετικά βιβλία, διαδίκτυο, ιστορική εγκυκλοπαίδεια, ιστορικοί χάρτες κ.λ.π).

Ακολούθως, οι απόψεις, οι υποθέσεις και τα συμπεράσματα των μαθητών παρουσιάζονται με έναν εποικοδομητικό τρόπο στο θεατρικό δρώμενο. Κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί η κίνηση ή και ο λόγος τα οποία φτάνουν σ' ένα σκηνικό αυτοσχεδιασμό, συνθέτοντας τους ρόλους, τις σκηνές και τα ιστορικά ζητήματα που απασχόλησαν τους μαθητές. Προαιρετικά, αν υπάρχει χρόνος, οι μαθητές επενδύουν το θεατρικό δρώμενο με μουσικά, ηχητικά ακούσματα και σκηνικά αντικείμενα. Με τα ηδύσματα ή χωρίς τα παιδιά παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης το θεατρικό τους.

Για παράδειγμα:

Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα θέμα για αυτοσχεδιασμό και δραματοποίηση. Καλούνται τα παιδιά της κάθε ομάδας να σκεφτούν μέχρι το άλλο μάθημα και να παρουσιάσουν τις δραματοποιήσεις τους στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας. Τα θέματα είναι τα ακόλουθα:

- 1. Η πρώτη συνάντηση του εφευρέτη Καλλίνικου με τους στρατηγούς του Βυζαντίου όπου ανακοίνωσε και παρουσίασε την εφεύρεσή του.*
- 2. Η πρώτη αντίδραση των Αράβων μόλις τους επιτέθηκαν οι Βυζαντινοί. Η σκηνή στην οποία οι Άραβες που κατάφεραν να γλιτώσουν από το υγρό πυρ ενημερώνουν τους συμπατριώτες τους στην Αραβία.*
- 3. Σε ρόλο ιστορικού παρουσιάζουν την «άλλη πλευρά» των Αράβων.*

(Ημερολόγιο Μαθημάτων 25-26)

Ε΄ Σταδίο: Ανάλυση-Αξιολόγηση

Να σημειωθεί ότι το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να ολοκληρωθεί μετά το πέρας του προηγούμενου σταδίου (Δ΄ Σταδίο Θεατρικού Δρώμενου), εννοώντας ότι οι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας μπορούν να κατακτηθούν με το πέρας του Δ΄ Σταδίου και όχι απαραίτητα με τη διεκπεραίωση του Ε΄ Σταδίου. Όμως θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμο και εποικοδομητικό, να οργανωθεί κατά τέτοιο τρόπο ο διδακτικός χρόνος, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία ανάλυσης και αξιολόγησης της εργασίας τους, των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν, στον τρόπο που υποδύθηκαν τους διάφορους ρόλους, το περιεχόμενο του θεατρικού σεναρίου και γενικότερα τα διάφορα ιστορικά ζητήματα και πτυχές που προβλήθηκαν κατά την εξέλιξη του μαθήματος. Διότι, πρόκειται για ένα στάδιο επεξεργασίας πολλών επιπέδων, αφού οι μαθητές, αξιολογούν τη δράση τους, κρίνουν, ζητούν διευκρινήσεις από τους άλλους που έπαιζαν, λένε τη γνώμη τους, προβάλλουν ιστορικές απόψεις, παραθέτουν αντικρουόμενες απόψεις, δίνοντας έτσι ανατροφοδότηση στο θεατρικό δρώμενο και γενικότερα, στη ιστορική τους μάθηση. Προσθετική αξία αυτού του σταδίου, είναι το γεγονός ότι μπορεί να εξελιχθεί οποιαδήποτε στιγμή του μαθήματος (Δε χρειάζεται να είναι πέμπτο στη σειρά), εξαρτάται από την εξελικτική πορεία των σταδίων και του μαθήματος γενικότερα.

4.4.Θεατρικές Συμβάσεις σε σχέση με τις παραμέτρους που συνθέτουν το μάθημα της Ιστορίας

Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο έχουν παρουσιαστεί και αναλυθεί οι αλληλένδετοι και αλληλοεξαρτώμενοι παράμετροι, που προσεγγίζονται στο μάθημα της Ιστορίας και στοχεύουν στην *καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών*:

- καλλιέργεια και ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης
- καλλιέργεια και ανάπτυξη ιστορικού λεξιλογίου
- μελέτη πηγών
- μύηση των μαθητών στη μεθοδολογία του ιστοριογράφου
- έμφαση στην ειρηνική ζωή και τον πολιτισμό
- αποκατάληπτη προσέγγιση άλλων λαών

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θεωρείται σημαντικό, να επιχειρηθεί η σύνδεση των ειδών των Θ.Σ. με τις πιο πάνω παραμέτρους. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα κάθε Θ.Σ. και βάση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, ακολουθεί μία σχηματική εισήγηση, όπου για κάθε παράμετρο αντιστοιχούν 6 είδη Θ.Σ. που μπορούν να εφαρμοστούν. Η πιο κάτω σχηματική αναπαράσταση των Θ.Σ. θεωρείται αναγκαία, γιατί με

αυτό τον τρόπο διευκολύνεται ο σχεδιασμός ενός μαθήματος της Ιστορίας στο οποίο θα εφαρμοστούν Θ.Σ. .







Γενικότερα:



Όπως φαίνεται και στα πιο πάνω σχήματα, κάποιες Θ.Σ. εφαρμόζονται παράλληλα σε διαφορετικές παραμέτρους. Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους: (α) Λόγω της σχέσης των παραμέτρων μεταξύ τους (οι συγκεκριμένοι παράμετροι δεν προσεγγίζονται αυτόνομα στη διδασκαλία, αλλά *αλληλένδετα σε μια κυκλική διαδικασία*) και (β) του ευρέως φάσματος σκοπιμότητας και χρησιμότητας της πλειοψηφίας των Θ.Σ..

Αξίζει να σημειωθεί, ότι για κάθε παράμετρο θα μπορούσαν να εφαρμοστούν κι άλλα είδη Θ.Σ. . Για παράδειγμα, για την παράμετρο 'Απροκατάλυτη Προσέγγιση άλλων Λαών', θα μπορούσε να εφαρμοστεί, εκτός από τις προτεινόμενες Θ.Σ., η Θ.Σ. Δραματοποίηση. Η επιλογή των Θ.Σ. εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως, για παράδειγμα, τους στόχους του μαθήματος σε συνδυασμό με την ανταπόκριση των μαθητών και την εξέλιξη του μαθήματος κ.λ.π. Για το λόγο αυτό, η πιο πάνω αναπαράσταση δε θεωρείται πανάκεια, αλλά ενδεικτική. Στόχος της είναι να δώσει μια πρώτη ιδέα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πρόκειται να εφαρμόσουν τις Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Για σκοπούς εύστοχης επιλογής Θ.Σ., επιχειρείται στο επόμενο υποκεφάλαιο η κατηγοριοποίησή τους.

4.5. Κατηγοριοποίηση των Θεατρικών Συμβάσεων

Για λόγους αποτελεσματικής εφαρμογής και εύστοχων επιλογών από τα είδη των Θ.Σ. επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίησή τους. Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο:

«Το σημερινό μάθημα με έκανε να συνειδητοποιήσω, με ποιους τρόπους μπορεί να εφαρμοστεί η διδακτική προσέγγιση με θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια τυπολογία εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων-συμβάσεων, η οποία, θα προσεγγίζει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Αυτοί οι στόχοι θα χωρίζονται σε κατηγορίες (π.χ. εννοιολογικοί στόχοι) και θα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές-συμβάσεις. Αυτή η τυπολογία δραστηριοτήτων θα αποβλέπει στα εξής:

1. Τοποθέτηση των μαθητών σε μαθησιακές καταστάσεις που έχουν τη μορφή κατανόησης και επίλυσης ιστορικών προβλημάτων.
2. Δόμηση της ιστορικής μάθησης και σκέψης πάνω σε μια θεωρία της ιστορικής μάθησης.
3. Εννοιολογική μάθηση.
4. Εμπειρική εφαρμογή των πιο πάνω ώστε η διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων να συνοδεύεται από την αφομοίωση και διαρκή αναπλαισίωση νέων ιστορικών πληροφοριών.»

(Ημερολόγιο Μαθήματος 14)

Ο Παπαδόπουλος Σ. (2010:245) εισηγείται την ομαδοποίηση των θεατρικών τεχνικών. «Μια κατηγοριοποίησή τους θα διευκόλυνε το σχεδιασμό, που απαιτεί να επιλέγει τις κατάλληλες κάθε φορά τεχνικές». Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Θ.Σ. θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν με κριτήρια όπως το πλαίσιο εφαρμογής τους, καθώς και τις διαστάσεις εφαρμογής και διερεύνησης από τους μαθητές. Βάση, λοιπόν, των πιο πάνω κριτηρίων επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίησή τους με στόχο τη διευκόλυνση της μεθοδικής προσέγγισης των Θ.Σ. Σύμφωνα με το Neelands (1995), η προσέγγιση των Θ.Σ. τονίζει την αναγκαιότητα να προσεγγίζουμε το δράμα ως ένα εργαστήριο, όπου η δράση διακόπτεται με σκοπό να εξεταστεί από κοντά. Συνεπώς, η αποσπασματική εφαρμογή των Θ.Σ. μπορεί να μην οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα. «Το δράμα δεν δύναται, βεβαίως, από μόνο του να διδάξει με οποιονδήποτε τρόπο, ούτε μπορεί, από μόνο του, να ενδυναμώσει» (Neelands, 1995: 48). Θα πρέπει, λοιπόν, να εφαρμόζονται μαζί με μια ανάλογη διδακτική μεθοδολογία. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί-εμπυχωτές θα πρέπει να γνωρίζουν τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα κάθε Θεατρικής Σύμβασης και τις δυνατότητες αξιοποίησης της στο μάθημα της Ιστορίας.

Ο Παπαδόπουλος Σ. (2010) κατηγοριοποιεί τις θεατρικές τεχνικές με βάση τις ικανότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά σε:

- τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης
- τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης
- τεχνικές έρευνας
- τεχνικές αυτοσχεδιασμού

- τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης
- τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας

Στην παρούσα εργασία η κατηγοριοποίηση των Θ.Σ. είναι συνυφασμένη με το μάθημα της Ιστορίας και συμβάλει τόσο στην ενίσχυση του πλαισίου εφαρμογής τους, όσο και στη βαθύτερη τους γνώση.

Η ονομασία κάθε κατηγορίας σχετίζεται άμεσα με το κριτήριο ομαδοποίησής τους:

Κριτήριο κατηγορίας με βάση τη διδακτική πράξη στο μάθημα της Ιστορίας ²	Είδη Θεατρικών Συμβάσεων				
Ισότιμη δυνατότητα συμμετοχής	Παγωμένη Εικόνα	Διάδρομος του Αναστοχασμού	Ανίχνευση Σκέψης	Περίγραμμα Ρόλου	Θεατρικός Διάλογος (2 άτομα)
Συστηματική προσπάθεια κατανόησης ιστορικών εννοιών και βαθύτερων νοημάτων	Μιμητική Παντομίμα	Δάσκαλος σε Ρόλο	Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση	Αναπαραγωγή λέξεων/ εννοιών με διάφορους δραματικούς τρόπους	Αυτοσχεδιασμός
Μετάβαση σε επίπεδο συστηματικής διερεύνησης ιστορικών πηγών	Γραφή και Ανάγνωση σε Ρόλο	Δραματοποίηση	Συνέντευξη	Μανδύας του Ειδικού	
Αξιολόγηση	Κύκλος Αξιολόγησης	Θέατρο Αγοράς	Ανακριτική καρέκλα		

² Αυτή η κατηγοριοποίηση αφορά σε αρχές κλειδιά για την αποτελεσματική διδασκαλία ενός μαθήματος της Ιστορίας. Είναι αυτονόητο, ότι ο πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών είναι η προσέλκυση της προσοχής όλων των μαθητών, αλλά και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από τις δυνατότητές τους (Εξασφάλιση ισότιμης δυνατότητας συμμετοχής- 1^η κατηγορία). Οι υπόλοιπες κατηγορίες αφορούν στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

I. Ισότιμη δυνατότητα συμμετοχής

Σε αυτή την κατηγορία Θεατρικών Συμβάσεων οι μαθητές *αναλαμβάνουν ισότιμο ρόλο*. Συμμετέχοντας στις Θ.Σ. αυτής της κατηγορίας, όλα τα παιδιά βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση να «ζήσουν» και να αναστοχαστούν αυτό που σε μια συζήτηση απλώς φαντάζονται. Εννοείται ότι και σε άλλες κατηγορίες Θ.Σ. οι μαθητές θα μπορούσαν το μαγικό «αν» του θεάτρου να το κάνουν «εδώ και τώρα». (Όχι, όμως, όλα τα παιδιά στους ίδιους πρωταγωνιστικούς ρόλους). Έτσι, οι Θ.Σ. «Παγωμένη Εικόνα», «Διάδρομος του Αναστοχασμού», «Ανίχνευση σκέψης» και «Περίγραμμα Ρόλου», μέσα από το ασφαλές περιβάλλον του δράματος, δίνουν την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν αναλαμβάνοντας «ισότιμο» ρόλο.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές που δυσκολεύονται γενικά στα μαθήματα και ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης, και που διαθέτουν λιγότερο ανεπτυγμένη γνωστική, μεταγνωστική, συναισθηματική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ευνοούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτή την κατηγορία Θ.Σ., γιατί μέσα από ασφαλείς «κανονισμούς» αναλαμβάνουν ισότιμα τον ίδιο ρόλο με τους άλλους συμμαθητές τους. Έμμεσα, λοιπόν, καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση και η αυτονόμηση των παιδιών αυτών. Μέσα από τις ασφαλείς συνθήκες της πραγματοποίησης των Θ.Σ. αυτής της κατηγορίας, οι πιο πάνω μαθητές, αναπτύσσουν τη δεξιότητα έκφρασης, σύνθεσης ιδεών και τεκμηριωμένου, δομημένου λόγου, έστω κι αν σε αρχικό στάδιο δεν εκφράζουν με ακρίβεια τις ιδέες και γνώσεις τους, έστω κι αν οι ερμηνείες που αποδίδουν στις ιστορικές πηγές και γεγονότα δεν είναι εμπειριστατωμένες. Βαθμιαία, μέσα από την ισότιμη συστηματική συμμετοχή τους αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους, τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την κριτική τους σκέψη, αφού με τη συμμετοχή τους σε αυτή την κατηγορία Θ.Σ. καλλιεργούν την έκφρασή τους, τη διατύπωση ιδεών και επιχειρημάτων. Επιπρόσθετα, παρέχονται στους μαθητές «εφόδια» για την αποτελεσματική τους συμμετοχή σε πιο σύνθετες Θ.Σ., όπου τα οφέλη σε αυτές είναι εξίσου σημαντικά και αξιόλογα.

Αξίζει να τονιστεί ότι τα πιο πάνω πλεονεκτήματα ισχύουν και σε άλλες κατηγορίες Θ.Σ. Όμως, αυτή η ομάδα Θ.Σ. αποτελεί το *πρώτο σκαλί* εναλλακτικής διδακτικής πρότασης, μέσω της οποίας, θα *ευνοηθούν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές* και θα δημιουργηθούν οι πρώτες βάσεις και οι προϋποθέσεις για να κατανοήσουν οι μαθητές τα κομβικά σημεία του μαθήματος.

II. Συστηματική προσπάθεια κατανόησης ιστορικών εννοιών και βαθύτερων νοημάτων

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι μία από τις αιτίες που οι μαθητές αδυνατούν να εκφράσουν αξιολογικές κρίσεις είναι η έλλειψη ιστορικού λεξιλογίου. Βάση αυτού, ο διδακτικός στόχος της κατανόησης και της εξοικείωσης των μαθητών με τους ιστορικούς όρους και έννοιες θα πρέπει να ενισχυθεί στην ιστορική μεθοδολογία. Κάποιες Θ.Σ. μπορούν να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα για αυτό το διδακτικό στόχο. Για παράδειγμα, εφαρμόζοντας τη Θ.Σ. της

«Παντομίμας», επιτυγχάνεται η κατανόηση, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μουδατσάκις (2007:262) «διπλασιάζεται η ‘σημασία’ και το «αόρατο γίνεται ορατό». Στη Θ.Σ. ο «Δάσκαλος σε ρόλο», οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, μπαίνοντας στο μυθοπλαστικό κόσμο, να «φωτίζουν» τις ιστορικές έννοιες με τις βιωματικές επεξηγήσεις και ερμηνείες, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνουν την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στην ιστορία, καλλιεργώντας τον ιστορικό λόγο και ιδιαίτερα τη διατύπωση των απόψεών τους με το ιστορικό λεξιλόγιο. Στον «Αυτοσχεδιασμό», όπου η έμφαση, δίνεται στη διαδικασία της αυτοσχέδιας δράσης και όχι στο αποτέλεσμά της (Spolin, 1999:361), η απροβλεψιμότητα της συγκεκριμένης ιστορικής και επικοινωνιακής περίπτωσης καλλιεργεί την κατανόηση βαθύτερων ιστορικών εννοιών και παράλληλα την ετοιμότητα στο διάλογο με την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά ιστορικού λεξιλογίου.

Κατά τη Θ.Σ. «Απλή Δραματοποιημένη Αφήγηση» οι μαθητές δραματοποιούν κάποια ιστορικά γεγονότα που περιγράφει ή αφηγείται η εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι ιστορικές έννοιες και όροι προσεγγίζονται ενεργά, με αποτέλεσμα την ουσιαστική πρόσληψή τους από τους μαθητές. Τέλος, η Θ.Σ. «Αναπαραγωγή λέξεων-εννοιών με διάφορους δραματικούς τρόπους» συμβάλλει στη σωστή εκφορά των ιστορικών όρων και την αβίαστη απομνημόνευσή τους.

Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες εφαρμόζονται στα αρχικά στάδια του μαθήματος, αφού ανήκουν στην κατηγορία της συστηματικής προσπάθειας για κατανόηση των ιστορικών εννοιών και βαθύτερων νοημάτων. Να διευκρινιστεί ότι αυτές οι Θ.Σ. διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και καλλιεργούν πολλαπλές δεξιότητες πέραν των γλωσσικών. Όμως, στο μάθημα της Ιστορίας, όπου εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο, η εκπαιδευτικός είναι προσανατολισμένη σε αυτό το στόχο: Να συμβάλουν στην κατανόηση των ιστορικών όρων. Μόλις διαπιστωθεί ότι οι μαθητές τον έχουν κατακτήσει, τότε ακολουθεί η μετάβαση στην επόμενη κατηγορία.

III. Μετάβαση σε επίπεδο βαθύτερης έρευνας

Σε αυτή την κατηγορία Θεατρικών Συμβάσεων οι μαθητές μεταβαίνουν στο στάδιο της συστηματικής διερεύνησης. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις Θ.Σ. «Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο», «Δραματοποίηση», «Μανδύας του Ειδικού» και «Συνέντευξη», οι μαθητές παρακινούνται να διερευνήσουν την Ιστορία, να ενημερωθούν για το παρελθόν και να προσεγγίσουν ενεργητικά τις ιστορικές έννοιες, αφού τις έχουν ήδη κατανοήσει και αφομοιώσει στο προηγούμενο στάδιο. Έτσι, οι μαθητές έρχονται πιο κοντά στο νόημα της Ιστορίας και μπορούν να «ενσυναίσθανθούν» τους ανθρώπους του παρελθόντος και να αντιληφθούν καλύτερα τις επιλογές, τις σκέψεις, τη νοοτροπία, τις αρχές και τις συνήθειές τους.

Σύμφωνα με τη Βακαλούδη (2003:20), «διδασκτική αξία δεν πρέπει να έχει τόσο η συγκεκριμένη ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά η μέθοδος επεξεργασίας του ιστορικού υλικού για την κατανόηση και την ερμηνεία της δράσης του ανθρώπου, η γνωριμία με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, η αιτιακή διασύνδεση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικών μεθόδων, το άνοιγμα των σχολείων προς την «κοινωνία της πληροφορίας», η ανακάλυψη των πηγών από τους ίδιους τους μαθητές, η

ανάπτυξη του πνεύματος της συνεργασίας, του διαλόγου και της ομαδικότητας». Έτσι, οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στις Θ.Σ. αυτής της κατηγορίας, προσεγγίζουν τους προβληματισμούς που απασχολούν την Ιστορία ως επιστήμη, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν το σώμα, το συναίσθημα τη φαντασία το βίωμα και τις απόψεις τους, ενεργοποιώντας όλες τις πτυχές του νοητικού τους «οπλοστασίου».

Ο Κουργιαντάκης (2005:141), ο οποίος ερευνήσε την ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία, εισηγείται μια διαδικασία ευρύτερης διερεύνησης του παρελθόντος: «Οφείλουμε ως ιστορικοί και ως δάσκαλοι της Ιστορίας να ακολουθήσουμε (και να παροτρύνουμε στους μαθητές να το κάνουν) τη λογική σειρά: ‘δεν ήμουν εκεί’, ‘ξέρω μόνο επειδή μου είπαν’, ‘μπορεί να μου είπαν και ψέματα’, ‘υπάρχουν πολλές αποδείξεις ενδείξεις’ και με αυτό τον τρόπο να μάθουμε να θέτουμε ερωτήσεις στις μαρτυρίες». Αυτή η διαδικασία συμπεριλαμβάνεται στις Θ.Σ. αυτής της κατηγορίας, δεδομένου ότι αυτές οι δραστηριότητες θα «κινηθούν» και σε αυτή τη γραμμή πλεύσης. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η άμεση πρόσληψη των καταστάσεων του παρελθόντος. Οι μαθητές ενημερώνονται για το παρελθόν, διατυπώνουν υποθέσεις, ερμηνεύουν, απαντούν και συμμετέχουν ενεργά στο «παιχνίδι-θέατρο της Ιστορίας» συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

IV. Αξιολόγηση

Σε αυτή την κατηγορία Θεατρικών Συμβάσεων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν την εργασία τους, να συζητήσουν για τις απόψεις τους, καθώς και για το πλαίσιο στο οποίο εργάστηκαν. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι Θ.Σ. «Κύκλος Αξιολόγησης», «Θέατρο Αγοράς» και «Ανακριτική Καρέκλα». Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2002: 37-51), η αξιολογική διαδικασία έχει παιδαγωγικό περιεχόμενο και εστιάζει το ενδιαφέρον της στους διδακτικούς στόχους, το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, καθώς και στη ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης. Η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη δυναμική και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης, ιδιαίτερα με την εφαρμογή των Θ.Σ. αυτής της κατηγορίας.

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ο Bloom και οι συνεργάτες του (Bloom & Krathwohl, 1999 · Krathwohl, Bloom & Bertram, 2000) έχουν κατηγοριοποιήσει τις μορφές της αξιολόγησης σε:

- *Αρχική – διαγνωστική αξιολόγηση*: γίνεται μια εξακρίβωση πριν από τη διδασκαλία. Συμβάλει στον προγραμματισμό του καινούριου.
- *Διαμορφωτική αξιολόγηση*: αξιολόγηση με παρατηρήσεις, κρίσεις και εναλλακτικές εισηγήσεις για τις δραστηριότητες, με σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση.

- *Τελική αξιολόγηση*: αξιολόγηση στο τέλος μιας ενότητας, δίνοντας πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος και παράλληλα μια πιο γενική εικόνα της κατάστασης και των επιπέδων μετά την ολοκλήρωση της εργασίας.

Ο σκοπός της αξιολόγησης αφορά στο συνεχή έλεγχο των γνώσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους, στην παρακολούθηση της πορείας διδασκαλίας, στον εντοπισμό των εμποδίων που παρουσιάζονται στον εκπαιδευτικό, στον εντοπισμό των ατελειών της διδασκαλίας και στη δοκιμασία των διδακτικών μεθόδων (Καψάλης, 2004 · Μακράς, 1982:105-108). Οι Θ.Σ. που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν το ευρύ φάσμα του σκοπού της αξιολόγησης και παράλληλα συνδυάζουν όλες τις μορφές της, χωρίς να προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες.

Η αξιολόγηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή των Θ.Σ., δεν μεταφράζεται σε βαθμούς, αλλά δίνει συγκεκριμένες και συνεχείς πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών, οδηγώντας στην επανεξέταση της διδακτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, λόγω του διαδραστικού χαρακτήρα αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τις αρχικές απόψεις και ερμηνείες τους. Η εκπαιδευτικός διατηρεί ένα είδος οριζόντιας σχέσης με τους μαθητές της και, κυρίως, δεν ασκεί καμιά εξουσία, παρά μόνο ασχολείται με τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την επιδιωκόμενη μάθηση, διαμορφώνοντας το ρόλο της κατά την εφαρμογή των Θ.Σ.. Ο Ξωχέλης (1989) επισημαίνει ότι όταν η σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου είναι μια οριζόντια σχέση, μια σχέση συνεργασίας για έναν ορισμένο σκοπό, αυτό, από παιδαγωγική άποψη, έχει θετικά αποτελέσματα.

Ενδεχομένως, να θεωρηθεί ότι Θ.Σ., οι οποίες δεν ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία, έχουν αξιολογικό χαρακτήρα. Όλες οι Θ.Σ., ανάλογα, βέβαια, και με τον τρόπο τον οποίο εφαρμόζονται, έχουν διαμορφωτικό αξιολογικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, μια Δραματοποίηση η οποία έγινε σε συνδυασμό με τη Θ.Σ. «Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο» μπορεί να αποτελέσει την τελική αξιολόγηση, ενώ κατά τη διαδικασία της δημιουργίας της δραματοποίησης να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες με χαρακτήρα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Υπάρχει, όμως το ενδεχόμενο, αυτή η δραματοποίηση να μην περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία (γνώσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες κ.λ.π.) τα οποία η εκπαιδευτικός επιδιώκει να αξιολογήσει. Ενώ, η Θ.Σ. «Θέατρο Αγοράς» επιτρέπει στην εκπαιδευτικό σε ρόλο «ηθοποιού» ή «παρατηρητή» να σταματήσει τη δραματοποίηση, να κάνει στοχευόμενες εισηγήσεις, ώστε να έρθει στην επιφάνεια μια άλλη οπτική γωνία στην επιφάνεια, μέσω της οποίας θα ολοκληρωθεί η αξιολόγηση.

Τις ίδιες δυνατότητες αξιολόγησης έχουν και οι Θ.Σ. «Κύκλος Αξιολόγησης» και «Ανακριτική καρτέλα». Ουσιαστικά και οι τρεις Θ.Σ. αυτής της κατηγορίας έχουν το κοινό χαρακτηριστικό το οποίο τις εντάσσει σε αυτή την κατηγορία: μπορούν να αποτελέσουν αξιόπιστη αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Η μορφή αξιολόγησης που θα έχουν εξαρτάται από τον τρόπο προσέγγισης και τη σειρά ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα της Ιστορίας.

Συμπερασματικά, ο κατάλληλος συνδυασμός των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, μπορεί να οδηγήσει σε νέες δραματικές και γόνιμες διδακτικές προσεγγίσεις. Καθοριστικό ρόλο τόσο για την επιλογή τους όσο και για την εξέλιξή τους έχουν:

- η δημιουργικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών,
- η φαντασία των μαθητών και των εκπαιδευτικών,
- οι διδακτικοί στόχοι του εκάστοτε μαθήματος της Ιστορίας,
- η κατηγορία στην οποία ανήκουν.

4.6.Ο ρόλος της εκπαιδευτικού-εμπυχωτριάς κατά την εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των Θ.Σ. είναι καθοριστικός και συνάμα πολύπλοκος. Περιλαμβάνει μία παράλληλη και διπλή ιδιότητα, της εκπαιδευτικού και της εμπυχωτριάς. Μέσω αυτής της ιδιότητας, οι μαθητές σε ενεργητικό και ευχάριστο περιβάλλον, οδηγούνται στην ιστορική γνώση. Αυτός ο ρόλος, αφορά στον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία χρησιμοποιεί τα μέσα και τις τεχνικές του θεάτρου στη διδασκαλία της Ιστορίας. Συνεπώς, είναι καθοριστικής σημασίας για την έκβαση του μαθήματος. Αν δηλαδή, η εκπαιδευτικός εκτελέσει μηχανικά τις Θ.Σ., υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μην προκληθεί η βιωματική συμμετοχή και μάθηση των παιδιών. Σύμφωνα με το Μουδατσάκι (1994:30), ο ρόλος αυτός «προβάλλει εξαιρετικές απαιτήσεις, εφόσον μάλιστα ο ίδιος³ δεν έχει ειδική θεατρική παιδεία, ούτε διαθέτει έτοιμα αντανακλαστικά για την εφαρμογή της.»

Στο παρόν υποκεφάλαιο, θα γίνει μια προσπάθεια οριοθέτησης του ρόλου αυτού, η οποία βασίζεται στα πορίσματα της παρούσας έρευνας και της σχετικής βιβλιογραφίας. «Η ιδιαιτερότητα του εμπυχωτή δασκάλου είναι να ορίζει τους στόχους και να οργανώνει την εμπύχωση, πέρα από την καθιερωμένη συμβατική διδακτική πρακτική, προσβλέποντας έμπρακτα στην *παιδεία* των παιδιών και τη ‘μόρφωση’ των προσώπων τους» (Παπαδόπουλος Σ., 2010:169). Η εκπαιδευτικός- εμπυχωτρία, λοιπόν, δρα σε πολλά επίπεδα:

1. Εκπαιδευτικό (διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας)
2. Παιδαγωγικό (επινοήση ποικίλων τρόπων, ώστε τα παιδιά, να κινητοποιηθούν και να ανακαλύψουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας και έκφρασης.)
3. Θεατρικό (‘ωφέλιμη’ υπόδυση ρόλων)

³ Στην αντωνυμία «ίδιος», ο Μουδατσάκις αναφέρεται στο δάσκαλο ή το φιλόλογο.

4. Ψυχολογικό (αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης)
5. Εκφραστικό (με ατομικές και συλλογικές δράσεις).

Συνεπώς, η εκπαιδευτικός- εμπυχωτρία συμμετέχει στη 'θεατροπαιδευτική' διαδικασία και δεν αποτελεί απλά πομπό ιστορικών πληροφοριών και θεατρικών οδηγιών. Ακολουθεί τα παιδιά, τα παροτρύνει και δεν τα ελέγχει με την έννοια της επιβολής των δικών της απόψεων και στάσεων. Παίζει με τα παιδιά και δεν μένει αμέτοχη στα δρώμενα.

Βασικό 'εργαλείο' για την επιτυχή υιοθέτηση του πιο πάνω ρόλου, αποτελεί ο τρόπος υποβολής και το περιεχόμενο της διατύπωσης των ερωτήσεων για την προώθηση της δράσης ή της ιστορικής πληροφορίας και ύλης. «Οι περισσότεροι παιδαγωγοί, που ασχολούνται με τη δραματοποίηση, τείνουν να συμφωνήσουν ότι το πιο ισχυρό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου για την παραγωγή της δραματοποίησης είναι η ερώτηση» (Αλκηστis, 1998:38). Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Η Φανουράκη (2010:141) αναφέρει σχετικά: «Στις ρίζες των αρχών του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή του θεάτρου βρίσκεται η σωκρατική μεθοδολογία με τους δραματοποιημένους- διερευνητικούς διαλόγους, τη σύνθεση μέσα από τη θέση και την αντίθεση, την προσποίηση της άγνοιας στο όνομα της γνώσης, την κατάρριψη της αυθεντίας του δασκάλου, την ανάκληση της ενυπάρχουσας στο μαθητή γνώσης και εμπειρίας, τη δημιουργική προωθητική ως προς τη γνώση σχέση δασκάλου-μαθητή και την καλλιέργεια της προσωπικής συγκατάθεσης και της αγάπης για τη γνώση».

Ο Wooland (1999:142) αναφέρεται στους στόχους της υποβολής ερωτήσεων και συσχετίζει την ικανότητα των εμπυχωτών με αυτούς. «Ικανός εκπαιδευτικός του θεάτρου είναι αυτός που έχει τον τρόπο να υποβάλει ερωτήσεις για να εκμαιεύσει ιδέες από την τάξη, να εισάγει διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να προκαλέσει και να ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη δική τους γλώσσα, να τραβήξει τα σιωπηλά παιδιά στο Δράμα, να ενθαρρύνει την αξιολόγηση, να δώσει τη δυνατότητα σε σκέψεις και συναισθήματα να εκφραστούν με σαφήνεια, να αναπτύξει δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας, να κατοχυρώσει τη μάθηση, να χτίσει ένταση, να ενθαρρύνει την έρευνα, να δημιουργήσει σημείο εστίασης στο Δράμα» (Wooland, 1999:142).

Ο Μουδατσάκις (1994:55) προβάλλει τη σημασία της αρχής των *ερωτοαποκρίσεων* για τη 'συνέχεια' της θεατρικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία επινοεί τις κατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τη συνεργασία της με τα παιδιά. Η μια ερώτηση-απάντηση προκαλεί την επόμενη. Έτσι, με τις ερωτοαποκρίσεις, δημιουργείται ο 'ιστός της δράσης'. «Ένας ιστός στερεός, αφού θα έχει αρκούντως τεκμηριωθεί στο μαιευτικό διάλογο του εμπυχωτή με τα παιδιά» (Μουδατσάκις, 1994:56).

Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο:

«Αν το σημερινό μάθημα γινόταν πριν 10 μαθήματα, όπου η έρευνα δράσης ήταν ακόμη στην αρχή της και όχι περίπου στη μέση, τότε αμφιβάλω αν θα μπορούσα να ανταποκριθώ το ίδιο

αποτελεσματικά, όπως έπραξα όταν μου ζητήθηκε από τον ΒΟΣΣ⁴. Διότι, μέσω της διαδικασίας της έρευνας δράσης όπου συστηματικά επιδιώκω να βρω τρόπους για να εφαρμόσω όσο πιο αποτελεσματικά τη διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας, διαπίστωσα:

1. Πόσο καίριοι είναι οι προβληματισμοί της δασκάλας-εμψυχώτριας που απευθύνει προς τα παιδιά για να ενεργοποιήσει τη μάθησή τους.
2. Ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές θα πρέπει να είναι ερμηνευτικές και όχι περιγραφικές ή αφηγηματικές. Έτσι, οι μαθητές θα απαντούν επιχειρηματολογώντας...» (Ημερολόγιο Μαθήματος 14).

Στην αναδήφιση της σχετικής βιβλιογραφίας (Wagner, 1999· Wooland, 1999· Neelands, 2004), διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Κύριες
- Εναρκτήριες
- Κατευθυντήριες
- Διευκρινιστικές
- Ερωτήσεις που παρέχουν πληροφορίες και απαιτούν απάντηση
- Ερωτήσεις που οδηγούν στη λήψη μιας απόφασης
- Ερωτήσεις που ενθαρρύνουν την επαγωγική σκέψη
- Ερωτήσεις που υποβάλλουν συνέπειες
- Ερωτήσεις που προκαλούν ένταση
- Ερωτήσεις που αποτελούν ερέθισμα για έρευνα κ.λ.π.

Καθοριστικής σημασίας, είναι η στάση της εκπαιδευτικού - εμψυχώτριας στις απαντήσεις των μαθητών στις πιο πάνω ερωτήσεις. Η εμψυχώτρια θα πρέπει να καταρρίψει το φόβο των μαθητών για λάθος απάντηση. Η στάση της θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την αγάπη προς τους μαθητές της. «Η στάση αυτή συνιστά ετοιμότητα για διαλεκτική κίνηση προς τον άλλο, η οποία είναι έτοιμη να δώσει παρά να πάρει και απαιτεί αφενός τη γνώση του ίδιου του εαυτού του, αφετέρου προϋποθέτει την αγάπη του εμψυχωτή όχι ως συναίσθημα που υπάρχει, αλλά ως κατάσταση που δημιουργείται, καθολική και ηρωική, μια παιδαγωγική αγάπη, όπως τη βίωσε ο Pestalozzi» (Παπαδόπουλος, Σ. 2010: 169).

Συνεπώς, η εκπαιδευτικός – εμψυχώτρια θα πρέπει με ενθουσιασμό και αγάπη, να κινητοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών της. Ταυτόχρονα, θα πρέπει με στοχαστική διάθεση, να επιλέξει τις κατάλληλες δραστηριότητες και να είναι σε θέση να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα και μαθησιακές συνθήκες για την αποτελεσματική εξέλιξη και έκβαση του μαθήματος της Ιστορίας. Αυτό απαιτεί από μέρους της ετοιμότητα, η οποία θα βασίζεται σε κάποιες αρχές.

⁴ Ο ΒΟΣΣ είναι καθηγητής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος ασχολείται με την Ιστορία, τη γελοιογραφία και το Θέατρο. Είχε πραγματοποιήσει το μάθημα «Η Στάση του Νίκα» εφαρμόζοντας θεατρικές δραστηριότητες και παρουσιάζοντας δικές του, σχετικές με το μάθημα, γελοιογραφίες.

Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο:

«...μέσω της διαδικασίας της έρευνας δράσης, όπου συστηματικά επιδιώκω να βρω τρόπους για να εφαρμόσω όσο πιο αποτελεσματικά τη διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας, διαπίστωσα:

1. Πόσο καθοριστικό ρόλο παίζει η αξιοποίηση ιστορικών πηγών, η επιλογή καθώς και η κριτική αξιοποίησή τους. (Διότι, δεν είναι εφικτή η αξιοποίηση μεγάλου αριθμού πηγών σε ένα σαραντάλεπτο μάθημα. Για αυτό, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική, για την πορεία και την έκβαση του μαθήματος, η επιλογή της ιστορικής πηγής που θα επιλέξει η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει σε κάθε μάθημα της Ιστορίας.)
2. Ότι η οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης είναι μια διαδικασία όπου γίνεται αυτόνομα από μέρους του μαθητή.
3. Ότι προαπαιτείται συστηματική εξάσκηση των μαθητών στη διαδικασία ιστορικής μάθησης με εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων.
4. Ότι προαπαιτείται συνειδητή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία ιστορικής μάθησης με εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων.
5. Ότι προαπαιτείται μεθοδική καθοδήγηση των μαθητών από μέρους μου.
6. Ότι προαπαιτείται μεγάλη ετοιμότητα και ευελιξία από μέρους μου.

(Ημερολόγιο Μαθήματος 14)

Συνεπώς, οι προβληματισμοί της δασκάλας-εμπυχωτριάς που απευθύνει προς τα παιδιά για να ενεργοποιήσει τη μάθησή τους, είναι καθοριστικής σημασίας. Η δασκάλα-εμπυχωτρία οφείλει να εντοπίσει τι δεν έχουν κατανοήσει τα παιδιά και πού δυσκολεύονται. Η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας με Θεατρικές Συμβάσεις μπορεί να δράσει ενωτικά και θεραπευτικά ενισχύοντας αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Σύμφωνα με τη Κοντογιάννη (2000:26-27), καθοριστικός είναι ο ρόλος της δασκάλας- εμπυχωτριάς η οποία «πρέπει να λειτουργεί απλά και άμεσα προκαλώντας τις παιδαγωγικές της εμπνεύσεις».

Ήδη έχουν διατυπωθεί στα προηγούμενα υποκεφάλαια σχετικές κατηγοριοποιήσεις θεατρικών δραστηριοτήτων με στόχο τη συστηματική εξάσκηση των μαθητών στη διαδικασία ιστορικής μάθησης. Ο Μουδατσάκης (2005:141-143) επισημαίνει κάποια σημεία, στα οποία, η εκπαιδευτικός μπορεί να επιμείνει για το θεατρικό στήσιμο ενός δοκιμίου με θέματα από την Ιστορία. Κάποια από αυτά μπορούν να εφαρμοστούν από την εκπαιδευτικό-εμπυχωτρία και να συμβάλουν στη μεθοδική καθοδήγηση των μαθητών. Τέτοια σημεία είναι η πραγματεία ενός μικροθέματος, η πρόοδος του διαλόγου από το επουσιώδες στο ουσιώδες, ανεκδοτολογικά στοιχεία που ανακαινίζουν το ενδιαφέρον στο διάλογο, η αναφορά σε αντικείμενα που συνδέουν το υπό ανάπτυξη θέμα μ' ένα ψηλαφητό στοιχείο (π.χ. μέλας ζωμός), ονόματα προσώπων που ακούγονται στα επίκαιρα σημεία βοηθούν στην οργάνωση δράσης-αφήγησης κ.λ.π.

Αναφορικά με τη διαπίστωση ότι η οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης είναι μια διαδικασία όπου γίνεται αυτόνομα από μέρους του μαθητή, η εκπαιδευτικός – εμπυχωτρία θα πρέπει να παρατηρεί την πορεία προόδου του παιδιού και με τη νέα παρέμβασή της θα βοηθάει να συντελεστεί ακόμα ένα βήμα προς τα εμπρός ανοίγοντας έτσι, νέους ορίζοντες για το παιδί.

Σύμφωνα με το Vygotsky (1978: 79-91), τα παιδιά παρουσιάζουν μια ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης που σχετίζεται με τις προσωπικές συνθήκες τους, οι οποίες είναι συνήθως περιορισμένες. Η ζώνη αυτή ορίζει πόσο μπορούν να προχωρήσουν τα παιδιά από το δεδομένο σημείο της εκκίνησής τους. Με αυτά τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά, θέτουν νέα σημεία εκκίνησης και έτσι τα προωθούν σε μια νέα ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Το κάθε παιδί σύμφωνα με τη δική του ικανότητα επινόησης μπορεί να προχωρήσει ή να επιστρέψει στο αρχικό σημείο εκκίνησης.

Συνεπώς, η εκπαιδευτικός - εμψυχώτρια θα πρέπει να παρεμβαίνει λαμβάνοντας υπόψη την ατομικότητα των μελών της ομάδας και να σχεδιάζει ένα πρόγραμμα μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μέλους.

Ακόμα μία διαπίστωση για τον πολύπλευρο και πολύπλοκο ρόλο της εκπαιδευτικού εμψυχώτριας, καταγράφεται στο Ημερολόγιο:

«... προαπαιτείται συνεχής επανασχεδιασμός και επαναπροσδιορισμός, ανατροφοδότηση της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου να επιτευχθούν σταδιακά –προοδευτικά και μετά από προσωπική προσπάθεια, άξια λόγου συμπεράσματα....».

(Ημερολόγιο Μαθήματος 14)

Να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια - εμψυχώτρια, από την έναρξη της παρούσας έρευνας, είχε μελετήσει σε βάθος τη βιβλιογραφία που αφορούσε στο ρόλο των εμψυχωτών των θεατρικών τεχνικών. Κατά την εξέλιξη του ερευνητικού εγχειρήματος είχε διαπιστώσει ότι οι εμψυχωτές εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται διαρκώς σε αναστοχαστική διαδικασία. Αξιολογώντας τη στάση και τη δράση τους σε κάθε μάθημα, αναθεωρούν τα επόμενα τους βήματα και τον τρόπο προσέγγισης του ρόλου τους. Έτσι, η ικανότητα και η ευελιξία τους βελτιώνεται στο επόμενο μάθημα. «Μιλούμε για εκπαιδευτικούς-εμψυχωτές, που για να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους, πρέπει πρώτα οι ίδιοι να είναι 'ενεργεία' φορείς βελτίωσης και αλλαγής» (Παπαδόπουλος Σ., 2010: 167).

Στο Ημερολόγιο καταγράφονται κάποιες πρακτικές σχετικά με το ρόλο της εκπαιδευτικού-εμψυχώτριας.

«...Η συζήτηση με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος οδήγησε στη διαπίστωση των ακόλουθων «καλών πρακτικών» που συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Η εκπαιδευτικός-εμψυχώτρια θα πρέπει:

- *Να δίνει ξεκάθαρες οδηγίες για τις Θ.Σ., για το τι αναμένεται από τους μαθητές.*
- *Να διευκρινίζει πότε μιλάει ως εκπαιδευτικός-εμψυχώτρια και πότε μιλάει μέσα από ρόλο.*
- *Να μην επεμβαίνει στο έργο των ομάδων όταν βρίσκονται στο στάδιο προετοιμασίας, αλλά να είναι σε διαρκή ετοιμότητα να βοηθήσει όποια ομάδα την χρειαστεί.*
- *Να φροντίζει ώστε η σύνθεση των μελών της κάθε ομάδας να απαρτίζεται από 4 μέλη, ο ιδανικός αριθμός, για την ηλικία των μαθητών που μελετάται (10-11 χρονών).*

- Να φροντίζει ώστε η σύνθεση των μελών της κάθε ομάδας να διαφοροποιείται στο επόμενο ή μεθεπόμενο μάθημα, έτσι ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν και να ανταποκρίνονται σε ποικίλες συνθήκες.
- Να φροντίζει ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν εκ των προτέρων το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για προετοιμασία της παρουσιάσής τους. Ακόμη, να τους υπενθυμίζει τον υπολειπόμενο χρόνο για τη λήξη της άσκησης.
- Να είναι ευέλικτη να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα που προβάλλονται. Ακόμα κι αν χρειαστεί να ανατρέψει κάθε σχεδιασμό για να ακολουθήσει και να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών.
- Να καταγράφει σημαντικές λέξεις που αναφέρονται, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στον πίνακα. Όχι μόνον οι βασικοί ιστορικοί όροι του κάθε μαθήματος (π.χ. εικονομάχοι, εικονολάτρες, Οικουμενική Σύνοδος κ.λ.π.), αλλά και λέξεις όπως «διαδέχτηκαν», «συνέπειες», «εικονική διακόσμηση» κ.λ.π. που η χρήση τους συμβάλει τόσο στην καλύτερη διατύπωση της άποψής των μαθητών όσο και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης...».

(Ημερολόγιο Μαθήματος 34)

Κατά τον Παπαδόπουλο Σ. (2010:176), «ο εμπυχωτής όσο διαπιστώνει έλλειψη ενθουσιασμού και ενδιαφέροντος από τους παίκτες, αλλά και αδύναμη ροή της δημιουργικότητάς τους οφείλει να κάνει κάτι εκείνη τη στιγμή». Η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία θα πρέπει να είναι προετοιμασμένη για πολλές τέτοιες στιγμές. Θα πρέπει να χρησιμοποιεί την έκφραση του προσώπου της, να παίζει με τα λόγια της, να παρεκκλίνει μερικώς ή ακόμα και ολοκληρωτικά από την αρχική πορεία (αλλά όχι από τους στόχους), να έχει τέτοια ενέργεια, έτσι ώστε να κινητοποιεί τους μαθητές να εμπλακούν με ενθουσιασμό στη δράση. Καταγράφεται σχετικά στο Ημερολόγιο:

«...Η αντιμετώπιση της αμηχανίας των μαθητών στην αρχή του μαθήματος, θεωρώ, ήταν πολύ αποτελεσματική. Υποθέτω, η στιγμή που άρχισες τη δραματοποίηση και υποδύθηκες τον αυτοκράτορα, δεν ήταν προσχεδιασμένη. Αυτή η αυθόρμητη ενέργειά σου, λειτούργησε ως σανίδα σωτηρίας, γιατί έβλεπα τους μαθητές στην αρχή του μαθήματος να χαζεύουν δεξιά και αριστερά και να μην ασχολούνται καθόλου με το αντικείμενο. Μόλις, όμως, άρχισες την αυτοσχέδια δραματοποίηση, κέρδισες το ενδιαφέρον τους....» (Απόσπασμα από τη συνέντευξη με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος. Ημερολόγιο Μαθήματος 34).

Τέλος, η εκπαιδευτικός - εμπυχωτρία οφείλει να απομακρύνει κάθε ανασφάλεια που την κυριεύει κάθε φορά που εισάγει ένα νέο μάθημα της Ιστορίας με Θ.Σ.. Θα πρέπει να αντιληφθεί εμπράκτως ότι «για να δημιουργήσεις πρέπει κάθε φορά να ρισκοκινδυνεύεις τα πάντα, με κίνδυνο να αποτύχεις» (Γκροτόφσκι, 1982:148).

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ-
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΕΤΑΙΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Εισαγωγή

Οι Θεατρικές Συμβάσεις εφαρμόστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας σε μια πραγματική τάξη μιας σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Ήταν μια παρέμβαση, με βελτιωτικό προσανατολισμό, μικρής κλίμακας, κατά την οποία ερμηνεύονταν εκ των έσω οι επιδράσεις της. Το γεγονός ότι η σχολική μονάδα και η εκπαιδευτικός είχαν σχετική⁵ αυτονομία, δρούσε ανασταλτικά στην ενδεχόμενη πλήρη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Παρόλα αυτά πραγματοποιήθηκαν πολλές αυθεντικές παρεμβάσεις, κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών, ωθήθηκαν στην εμπλοκή της διαδικασίας της μάθησής τους και βελτιώθηκαν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, δημιουργήθηκαν τέτοιες συνθήκες, ώστε να αναπτυχθεί η γνώση σε θεωρητικό επίπεδο. Αυτό ήταν αναμενόμενο λόγω της επιλεγείσας μεθοδολογικής στρατηγικής. Παρά τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης, ως ερευνητική μεθοδολογία, αναπτύχθηκαν μέχρι ενός βαθμού, οι θεμελιώδεις διαστάσεις της: θεραπεία, επιμόρφωση, βελτίωση, εισαγωγή καινοτομιών, δημιουργία εναλλακτικών λύσεων. Μέσα σε μια κυκλική διαδικασία δράσης και αναστοχασμού, επιχειρήθηκε η κατανόηση όλων των παραγόντων που είχαν σχέση με τα ζητήματα-προβλήματα που προκύπτουν από τη διδακτική της Ιστορίας καθώς και από την εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων σε αυτήν. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα αναπτυχθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας.

⁵ Βλ. υποκεφάλαιο «Περιθώρια αυτονομίας εκπαιδευτικής μονάδας και εκπαιδευτικού»

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πέραν της ανάλυσης περιεχομένου και της συζήτησης των ευρημάτων που έγιναν στα προηγούμενα κεφάλαια, θεωρείται σημαντικό να αναφερθούν τα γενικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή τη μελέτη.

Στα μαθήματα της Ιστορίας που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης, οι Θ.Σ. προσεγγίστηκαν ως διδακτικά εργαλεία. Λειτουργήσαν ως κίνητρο για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και κειμένων. Σε βάθος χρόνου, συνέβαλαν στη νοηματοδότηση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών. Συγκεκριμένα, οι Θ.Σ. αποτέλεσαν το μέσο που ώθησε τους μαθητές για διερεύνηση και εμβάθυνση. Οι μαθητές μέσα από θεατρικές δραστηριότητες κινήθηκαν από τις πληροφορίες του διδακτικού τους εγχειριδίου σε περαιτέρω μελέτη ιστορικών πηγών, στην αναζήτηση υποθέσεων, ιδεών, απόψεων, αντιλήψεων κ.λ.π..

Οι μαθητές, μέσω των Θ.Σ., ανέπτυξαν την ιστορική τους ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να μπορούν να κρίνουν αποστασιοποιημένοι από προσωπικές πεποιθήσεις και κοινωνικές προκαταλήψεις. Έτσι, καλλιέργησαν την ικανότητα να αναλύουν, να κρίνουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν βάση αντικειμενικών κριτηρίων.

Σύνθετες Θ.Σ. όπως η Δραματοποίηση, Μανδύας του Ειδικού κ.α. συνέβαλαν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να προβαίνουν σε συσχετίσεις, συλλογισμούς και γενικεύσεις, καθώς και στην καλλιέργεια της μεταβιβαστικής και μεταγνωστικής δεξιότητας.

Οι Θ.Σ. λειτουργήσαν ως κίνητρο για την αναζήτηση ποικιλίας πηγών με στόχο την αναζήτηση της αντικειμενικής ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών, ερμηνειών και ιδεών. Οι μαθητές, έτσι, ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής αναζήτησης, αφού η μελέτη τους δεν περιοριζόταν στο σχολικό τους εγχειρίδιο, αλλά αναζητούσαν διάφορες ιστορικές πηγές και μαρτυρίες, σε ένα κλίμα συνεργασίας και δημιουργικού διαλόγου με τους συμμαθητές και τη δασκάλα τους, η οποία συμμετείχε (μόνο όταν θεωρείτο απαραίτητο) ως συνεργάτης και ως συνερευνητής. Ως εκ τούτου, οι μαθητές, αναζητώντας κριτικά τις ιστορικές πληροφορίες, καλλιέργησαν την ιστορική τους σκέψη.

Αξιοσημείωτες θεωρούνται και οι επισημάνσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, στην οποία διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα, οι οποίοι συμμετείχαν ως παρατηρητές. Τόσο η εκπαιδευτικός ερευνήτρια όσο και οι συνάδελφοι της σχολικής μονάδας διαπίστωσαν την ανάπτυξη και βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης (με ιστορικούς όρους) των μαθητών. Η κατάκτηση, ως ενός βαθμού, του ιστορικού λόγου των μαθητών, εκτιμάται, ότι ήταν προϊόν αβίαστης και ενεργητικής μάθησης. Να σημειωθεί ότι τα παιδιά στην αρχή της σχολικής χρονιάς έδιναν μονολεκτικές απαντήσεις, δυσκολεύονταν να διατυπώσουν την άποψή τους σε ολοκληρωμένες προτάσεις και πολλές φορές δεν τολμούσαν να εκφράσουν την άποψή τους.

Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκαν οι Θεατρικές Συμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας, παρείχε τέτοιες προϋποθέσεις, ώστε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια να προσεγγίζει τους μαθητές της ως ισότιμους, μικρούς ερευνητές και παράλληλα 'δημιουργούς'. Αποφεύγοντας αρνητικές κριτικές και απόρριψη, η εκπαιδευτικός εμψυχώτρια με δημιουργικό διάλογο και

αναστοχασμό καθοδηγούσε μαιευτικά τους μαθητές της προς τις επιθυμητές διδακτικά κατευθύνσεις.

Με την καθοδηγούμενη διερεύνηση, και όχι μέσα από την αφήγηση της διδάσκουσας, οι μαθητές κατακτούσαν ενεργητικά την ιστορική γνώση. Ασκήθηκαν στην αυτενεργό έρευνα, στην αυτόνομη εργασία κατά την ανεύρεση αιτιωδών σχέσεων. Η συμμετοχή των μαθητών στις Θ.Σ. ασκούσε τους μαθητές στην κριτική αντιμετώπιση κι αξιολόγηση των πληροφοριών, επιτυγχάνοντας το βασικό σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας. Επιτελώντας, οι μαθητές το έργο του ιστορικού, ο οποίος αναζητεί την αλήθεια, το μάθημα της Ιστορίας γίνεται ελκυστικό και ζωντανό.

Επιπρόσθετα, οι Θ.Σ. συμβάλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης (προφορικής και γραπτής). Μάλιστα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης των ιδεών τους. Μέσα από αυτή τη δημιουργική διαδικασία ανέπτυξαν την αναλυτική και συνθετική τους σκέψη.

Μια αντίρρηση, που θα μπορούσε να προταθεί, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την πολυτέλεια να αφιερώσουν τόσο χρόνο για την προετοιμασία της διδασκαλίας, αλλά ούτε και για την ίδια τη διδασκαλία ενός μαθήματος (κάποια μαθήματα διαρκούσαν δύο και τρεις διδακτικές περιόδους), δεδομένου ότι η ύλη είναι πολλή και η χρονική πίεση μεγάλη. Η απάντηση σε αυτό τον ενδοιασμό είναι το ίδιο το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας. Ουσιαστικά, κερδήθηκε χρόνος, γιατί το κάθε ιστορικό γεγονός που μελετούσαν οι μαθητές αποτελούσε την αφορμή για την ιστορική μάθηση. Έμαθαν να συνεργάζονται, να σκέφτονται, να συσχετίζουν το ιστορικό γεγονός με άλλα ιστορικά γεγονότα, να αναζητούν την αλήθεια και την αντικειμενικότητα και, κυρίως, να αγαπούν την αναζήτηση της γνώσης, γεγονός που δε συμβαίνει ολόκληρη τη σχολική χρονιά όταν καλύπτεται η τεράστια ύλη του μαθήματος της Ιστορίας με τον παραδοσιακό τρόπο.

Θετική παρενέργεια των θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας ήταν η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές είχαν συνειδητοποιήσει ότι για να λειτουργήσει μια ομάδα και να φέρει εις πέρας τους στόχους της, θα πρέπει τα μέλη της να υποχωρούν αμοιβαία όπου χρειάζεται, να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν με διάλογο, αλληλοαποδοχή και συνεργασία. Τέλος, τα παιδιά απέδειξαν έμπρακτα ότι, για την αποπεράτωση του έργου τους, θα πρέπει να διακατέχονται από το αίσθημα της κοινής ευθύνης.

Διαπιστώθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των περισσότερων δεξιοτήτων των μαθητών, γνωσιοαντιληπτικών και μη, που συνέβαλε σε περαιτέρω βελτίωση. Όταν βελτιωνόταν η μια, βελτιωνόταν και η άλλη. Μέσω αυτής της προόδου βελτιώνονταν η αυτοπεποίθηση και το αυτοσυναισθημα των μαθητών, τα οποία επιδρούσαν θετικά σε όλες τις δεξιότητές τους. Τα αποτελέσματα ήταν αλληλένδετα και πολλαπλασιαστικά με γεωμετρική πρόοδο. Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές, μέσω των Θ.Σ., μιλούσαν με ιστορικό λόγο και κινούνταν πιο εκφραστικά, αντιδρούσαν άμεσα διατυπώνοντας υποθέσεις και ερμηνείες. Αυτή η πρόοδος συντέλεσε στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της επικοινωνίας τους με τους άλλους. Και αντίστροφα: Η βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και των διαπροσωπικών

σχέσεων των μαθητών συνέβαλε στη μεταξύ τους δημιουργική αλληλεπίδραση, προκαλώντας την ανάπτυξη της ιστορικής τους μάθησης.

Η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας με τις Θ.Σ. , ακύρωνε τα θρανία και την έδρα. Αποτελούσε είδος μη συμβατικής μάθησης, όπου οι δεξιότητες των μαθητών αναπτύχθηκαν σε κλίμα ενθουσιασμού και χαράς για μάθηση. Σε κάθε μάθημα ήταν διάχυτη η χαρά και η ικανοποίηση που ένιωθαν οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στις Θ.Σ. και την παρουσίαση της δημιουργίας τους στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε φορά που παρουσίαζαν πρωτότυπη ιδέα, η αυτοπεποίθησή τους απογειωνόταν. Ασχολούνταν με τις θεατρικές δραστηριότητες ακόμα και τα διαλείμματα ‘παρασύροντας’ μαζί τους μαθητές άλλων τάξεων που δεν λάμβαναν μέρος στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

Αναφορικά με τα στοιχεία του θεάτρου, οι μαθητές είχαν αντεπεξέλθει στην δημιουργία του εκάστοτε *δραματικού περιβάλλοντος*. Να σημειωθεί ότι η μετατροπή της αίθουσας σε δραματικό χώρο διευκολυνόταν από τη χρήση απλών φροντιστηριακών αντικειμένων ή συμβόλων όπως υφάσματα, μικροκατασκευές (π.χ. σπαθί, μουσικό όργανο κ.α.), μουσικών κομματιών κ.λ.π.. Επίσης, η προβολή, από τους μαθητές, συγκεκριμένων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα συνέτεινε στην εύστοχη δημιουργία *δραματικού περιβάλλοντος*. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εφάρμοσαν τη Θ.Σ. «Αφήγηση» για λόγους επεξήγησης, αλλά και για να γίνονται σαφείς οι χρονικές μεταβάσεις στο δραματικό περιβάλλον.

Οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν, από την αρχή του ερευνητικού εγχειρήματος, στις Θ.Σ. με τον ίδιο βαθμό επιτυχίας. Σημειώθηκε μια σταδιακή εξέλιξη. Ξεκινώντας με την απλή γνωριμία των Θ.Σ., μέσα από τα μαθήματα της Ιστορίας, οι μαθητές κατέληξαν να εξοικειωθούν με αυτές, να τις επιζητούν, να τις εφαρμόζουν και να τις χρησιμοποιούν ακόμη και στις δραματοποιήσεις τους, δίνοντας βαθύτερα νοήματα, σκέψεις και συναισθήματα στις θεατρικές σκηνές. Συνδυάζοντας διαφορετικές Θ.Σ., οι μαθητές ενσυναισθάνθηκαν και βίωσαν τον Άλλον, ποικιλοτρόπως, οδηγήθηκαν στην *ιστορική ενσυναίσθηση* και προσέγγισαν την πολυπρισματική φύση της Ιστορίας με αξιόλογα αποτελέσματα.

Τέλος, εφαρμόζοντας τις Θ.Σ., στην τάξη επικρατούσε δημοκρατικό κλίμα με διαλογική συζήτηση, ελευθερία σκέψης και έκφρασης. Όλοι οι μαθητές, έχοντας το θάρρος της γνώμης τους, συμμετείχαν και διατύπωναν χωρίς επιφυλάξεις τις ιδέες και τις απόψεις τους. Καλλιεργήθηκαν, έτσι, ανώτερες νοητικές διαδικασίες και ισχυροποιήθηκε η αυτονομία των μαθητών. Ανέπτυξαν την ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης προσώπων και γεγονότων, οδεύοντας προς τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι εμφανές, ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες είχε θετικά αποτελέσματα (αναμενόμενα ή μη). Πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, διεξήχθη σε περιορισμένο αριθμό υποκειμένων με χαρακτηριστικά που έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια. Η επιλογή των θεμάτων αφορούσε στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας σε συγκεκριμένο επίπεδο μαθημάτων. Οποιαδήποτε γενίκευση αποτελεσμάτων θα ήταν επισφαλής. Επαναλαμβάνοντας την εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας, υπάρχει περίπτωση να ενισχυθούν ή να περιοριστούν τα προαναφερθέντα θετικά αποτελέσματα.

Δεν ακυρώνεται, όμως, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δράσης είναι μία από τις πολλές που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία και επιβεβαιώνουν τα ευεργετικά, για τη μάθηση, αποτελέσματα της παιδαγωγικής αξιοποίησης του Θεάτρου στο δημοτικό σχολείο. Προτείνεται, λοιπόν, η ανάληψη μιας πρωτοβουλίας που θα ενέπλεκε στη βάση, της αξιοποίησης των Θεατρικών Συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας, μαθητές όλων των ηλικιακών ομάδων (Δημοτική, Μέση, Ανώτατη Εκπαίδευση).

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των προϋποθέσεων εφαρμογής των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Θα μπορούσαν να μελετηθούν και άλλες πτυχές της πιο πάνω εφαρμογής, όπως ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών στο θέμα της διαφοροποιημένης ενεργητικής διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, τις στάσεις τους ως προς τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιοποίησης της Θεατρικής Αγωγής στα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και τις στάσεις τους ως προς αυτήν.

Κρίνοντας τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης και συνειδητοποιώντας τη σημασία που διαδραμάτισαν οι Θεατρικές Συμβάσεις στην εξέλιξη της ιστορικής μάθησης των μαθητών, θεωρείται σκόπιμο να αναζητηθεί ένας τρόπος εφαρμογής αντίστοιχων εναλλακτικών προσεγγίσεων στη σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας. Αντίστοιχες εναλλακτικές προσεγγίσεις δεν θα πρέπει να βρίσκονται στο περιθώριο ή να υλοποιούνται αποκλειστικά σε συγκεκριμένα προγράμματα (π.χ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ευέλικτης Ζώνης κ.λ.π.). Θα πρέπει να προωθηθούν σε όλο το φάσμα του Αναλυτικού Προγράμματος, ως ένας αξιόλογος τρόπος διδασκαλίας, που συνδέει τα γνωστικά αντικείμενα και συνδυάζει τις προσφερόμενες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες των μαθητών, ενισχύοντας τη σχολική γνώση. Η εισαγωγή ανάλογων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης που σέβεται την υποκειμενικότητα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τις υπάρχουσες γνώσεις, τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και ταυτόχρονα δημιουργεί κίνητρα για συμμετοχή και μάθηση.

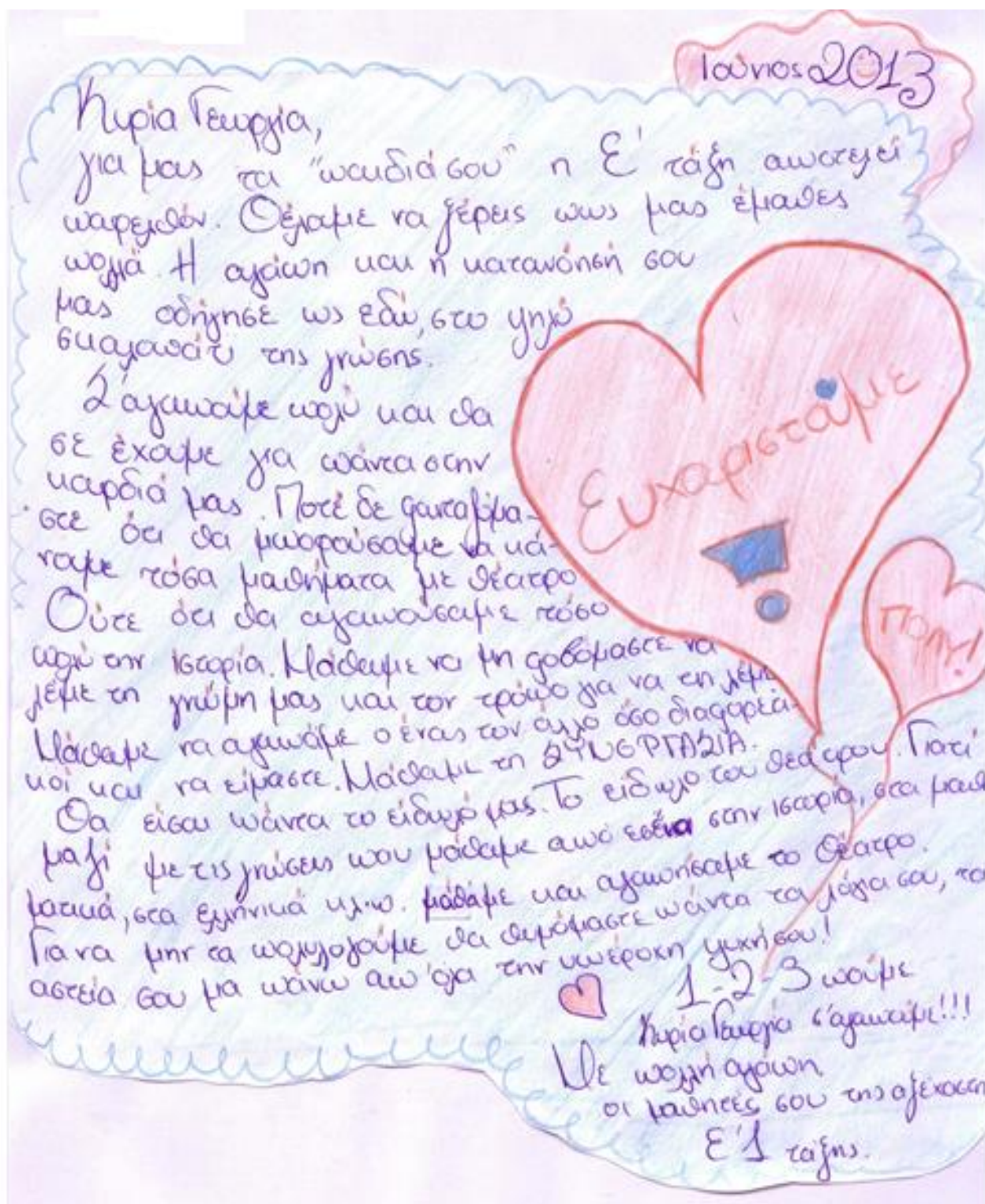
Συνοψίζοντας την παρούσα μελέτη, η εφαρμογή των Θεατρικών Συμβάσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί μια αξιόπιστη προσέγγιση που δίνει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης της ιστορικής τους σκέψης και συνείδησης, καθώς και

ίσες ευκαιρίες καλλιέργειας της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Οι Θεατρικές Συμβάσεις ως εργαλείο μάθησης, θεωρούνται ως νέο προτεινόμενο μέσο, το οποίο είναι αναμενόμενο να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και σκεπτικισμό. Εναπόκειται στον κάθε εκπαιδευτικό να προσεγγίσει τις θεατρικές δραστηριότητες και να τις προσαρμόσει στο επαγγελματικό του προφίλ.

Η παρούσα μελέτη, θα έχει επιτύχει μεγάλο μέρος του αρχικού της στόχου, αν συμβάλει στην περαιτέρω έρευνα που αφορά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της Θεατρικής Αγωγής και αν αποτελέσει το έναυσμα για τη διεξαγωγή άλλων ευρύτερων και πιο εξειδικευμένων, σχετικά με το πιο πάνω ζήτημα, ερευνών. «Σε ένα χωριό της Αφρικής, όταν ο παραμυθός φτάσει στο τέλος της ιστορίας του, ακουμπάει την παλάμη του στη γη και λέει: ‘Αφήνω εδώ την ιστορία μου’. Κι ύστερα προσθέτει: ‘Για να την ξαναπιάσει ίσως κάποιος άλλος μια άλλη μέρα...’» (Brook, 2001:286) .

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Για επίλογο, παρατίθεται πιο κάτω, ένα σημείωμα, που άφησαν οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στο τέλος της σχολικής χρονιάς και απευθύνεται στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια:



Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

A

Ackroyd, J & Boulton, J. (2012). *Drama lessons 4-7*. London: Routledge.

Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1977). Re-thinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-150.

Ager, J. (2006). Comparing Life Today with Someone's in the Past: history, geography, literacy, mathematics, science, art, design and technology. In: C. Rowley and H. Cooper (Eds.). *Cross-curricular Approaches to Teaching and Learning* (pp. 109- 120). London: Sage.

Ahonen, S. (2001). Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion -or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33 (2), 179-194.

Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. North Yorkshire: Diagogos.

Allain, P. & Harvie, J. (2006). *The Routledge companion to theatre and performance*. London: Routledge.

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης. (Μ. Δεληγιάννη, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Anderson, C. (2004). *Theory into practice*. Ohio: Ohio State University.

Anderson, M., Carroll, J. & Cameron, D. (2011). *Drama Education with digital Technology*. UK: Continuum International Publishing Group.

Anfara, V. A., Jr., Brown, K. M. & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*. 31(7). 28-38.

Ashby, R. (2005). Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2). Ανακτήθηκε Αύγουστος 22, 2012, από:
<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/8contents.htm>.

Ashby, R & Lee, P.J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History teaching. In: C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: Falmer.

Association for Historical Dialogue and Research (2009). Proposal by the Association for Historical Dialogue and Research on the reform of history education. Ανακτήθηκε Ιούnius 22, 2012, από:

[http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/AHDR_REFORM_PROPOSAL_ENGLISH\(1\).pdf](http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/AHDR_REFORM_PROPOSAL_ENGLISH(1).pdf).

Atkinson, P. & Delamont, S. (1985). Bread and dreams or bread and circuses: a critique of 'case study' research in education. In: *Educational Research. Principles, Policies and Practices* (pp. 26-45). London: Falmer.

B

Baldwin, P. (2009). *School Improvement through Drama*. London: Network Continuum.

Baldwin, P. (2012). *With Drama In Mind*. London: Network Continuum

Ball, B. (2003). Teaching and learning mathematics with an interactive whiteboard. *Micromath*, 19(1), 4-7.

Ball, B. (2003). *Teaching and learning mathematics with an interactive whiteboard*. London: Spring.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Barca, I. (2005). Till New Facts are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. In: R. Ashby, P. Gordon and P. J. Lee (Eds.), *Understanding History- Recent Research in History Education: Vol. 4. International Review of History Education*. (pp. 68-82). London: Woburn Press

Barton, K. (2002). Inquiry and the book of James. *Paper presented at the annual meeting of the College and University Faculty Assembly*. Phoenix: National Council for the Social Studies.

Barton, K. (2008). I just kinda know: Elementary students ideas about historical evidence. In: L. S. Levstik and K. C. Barton (Eds.), *Researching History Education: Theory, Method, and Context* (pp.239-258). New York and London: Routledge.

Barton, K. & Booth, D. (1990). *Stories in the classroom, storytelling, reading aloud and role playing with children*. Ontario: Pembroke.

- Barton, K. and Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah / New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. (Α. Θεοδωρακάκου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bassey, M. (1981). Pedagogic research: On the relative merits of search for generalization and study of single events, *Oxford Review of Education*, 7(1), 73-93.
- Beattie, C. (1989). Action Research: a practice in need of theory? In: G. Milburn, I. Goodson & R. Clark (Eds.), *Re-interpreting curriculum research, images and arguments*. London: Falmer.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*. (Ε. Πανίτσκα, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. (Α. Ρήγα, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bernbaum, G. (1972). *Language and history teaching*. London: Methuel Educational Ltd.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Beydoglu Onen, M., Jetha-Dageseven, S., Karahasan, H., & Latif, D. (2010). *Re-writing history textbooks: history education: a tool for polarisation or reconciliation?* Nicosia: Tipograf Arts.
- Bezzina, C. & Testa, S. (2005). Establishing schools as professional learning communities: Perspectives from Malta. *European Journal of Teaching Education*, 28(2), 141-150.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., Radley, A.R. (1988). *Ideological Dilemmas*. London: Sage.
- Bloom, B. & Krathwohl D. (1999). Ταξινομία διδακτικών στόχων: Τόμος Α΄ - Γνωστικός τομέας. (Α. Λαμπράκη – Παγανού, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Boal, A. (1999). *Theatre of the Oppressed*. (Α. Charles & M. Leal McBride, μετάφρ.). London: Pluto Press.
- Boal, A. (2006). *The Rainbow of Desire*. New York: Routledge.
- Boal, A. (2007). *Games of Actors and Non-Actors*. New York: Routledge.
- Bolton, G. M. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. London: Nelson Thornes Ltd..

Booth, M. (1987). Ages and Concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. In: C. Portal (ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Lewes: Falmer.

Booth, D. (1994). *Story drama: Reading, writing and role-playing across the curriculum*. Markham: Pembroke.

Booth, D. (2005). *Story Drama: Creating stories through role playing, improvising and reading aloud*. Ontario: Pembroke Publishers

Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. In: Peter N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (Eds.), *Knowledge, Teaching and Learning History - National and International Perspectives*. (pp. 246- 261). New York: New York University Press.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία, στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ.105-127). Αθήνα: Παπαζήσης.

Bowell, P. & Heap, B. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton.

Brook, P. (2001). *Νήματα χρόνου-Μια αυτοβιογραφία*. (Ν. Χατζόπουλος, μετάφρ.). Αθήνα: ΚΟΑΝ.

Brown, S & McIntyre, D. (1981). An Action-Research to Innovation in Centralized Educational Systems. *European Journal of Science Education*, 3 (3), 243-258.

Brown, L., Henry, C., Henry, J. & Mc Taggard, R. (1996). Action Research: Notes on the national seminar. In: St. Kemmis & R. McTaggart, (Eds.), *The Action Research Reader*. Victoria: Deakin University Press.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες, Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. (Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουματζάκης, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.

Bryant, M. (1970). Documentary and study materials for teachers and pupils: Part II, theories and practices. *Teaching History*, 1, (4), 28-42.

Burston, W.H. (1972). The place of history. In: W.H. Burston & C.W. Green (Eds.), *Handbook for history teachers*. London: Methuen.

C

Cambone, J. (1995). Times for teachers in school restructuring. *Teachers College Record*, 96(3), 512-543.

Carr, E.H. (1983). *Τι είναι Ιστορία;*, Αθήνα: Πλανήτης.

Carr, W. (1994). Whatever happened to Action Research. *Educational Action Research*. 2 (3), 427-436.

Carr, W. (2004). Teacher education in the 21st century. *Proceedings of the 4th Pancyprrian Educational Conference on Teachers' Education and Development* (pp.1-32). Nicosia: Education Association of Cyprus.

Carr, W. & Kemmis, St. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική-εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράση*. (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου – Αλμπάνη, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας.

Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια Εκπαιδευτική Κριτική Θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, (4η έκδοση). (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου – Αλμπάνη, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας.

CEO Forum on Education and Technology. (1999, February). *School technology and readiness report: Professional development: A link to better learning*. Washington, DC: Author. Ανακτήθηκε Απρίλιος 13, 2013, από: <http://www.ceoforum.org/downloads/99report.pdf>

Cercadillo, L. (1995). *A consideration of Research in History in Education with special attention to second-order concepts and their implications for school History*. Unpublished master dissertation, University of London, Institute of Education.

Chapman, A. (2010). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. In: D. Smart (Ed.), *Taking the perspective of the other: intercultural dialogue, teaching and learning history*, Euroclio Bulletin 28. Nicosia: EUROCLIO.

Chapman, A., Perikleous, L., Iakinthou, Chr. & Celal, R.Z. (2012). *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοουμένων: Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς – Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη: Θεωρία και Έρευνα*. (Π. Χαραλάμπους, μετάφρ). Λευκωσία: Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας.

- Charlton K., (1952). *Comprehension of Historical Terms*. Unpublished doctoral dissertation, University of Glasgow, Glasgow.
- Christian, D. (2004). *Maps of Time: An introduction to Big History*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, J.C.D. (2004). *Our shadowed present – Modernism, postmodernism and history*. Stanford California: Stanford University Press.
- Clark, D.L, Lotto,I.S. & Astuto,T.A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in Education*, 3^η έκδ. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coltham J., (1960). *Junior School Children's understanding of Historical Terms*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, Manchester.
- Connelly, M. & Ben- Peretz, C. (1980). Teachers role in the using and doing of research curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 12(3), 207-217.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201–225.

Creemers, B.P.M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modeling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.

D

Dawson, I. (1989). 'Not the white tights again!': Role-play in history teaching at degree level'. *Teaching History*, (57), pp. 7-13.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677-692.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.

Dickinson, A. K. (2000). What should history be? In: A. Kent (Ed.), *School Subject Teaching: the History and Future of the Curriculum*. (pp. 86-110). London: Kogan Page.

Dosse, Fr. (1993). *Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία»*. (Αγ. Βλαχοπούλου, μετάφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Dufour, R.P. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

E

Easdown, G. (1991). History through drama: A curriculum development project. *Teaching History*, (63), 23-27.

Ebbutt, D. & Elliott, J. (1985). Why school teachers do research?, In: D. Ebbutt & J. Elliott (Eds.), *Issues in Teaching for understanding*. Cambridge: Cambridge Institute Education.

- Ehrard, J. (1970). *L' idee de nature en France a l' aube des lumieres*. Paris: Ressaou.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1995). What is a good action research? – Some criteria. *Action Researcher*, 2(1), 10-11.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research Vol. I. In A.Campbell, & S. Groundwater- Smith (Eds.), *Action Research in Education-Fundamentals of Applied Research* (pp. 171-194). London: Sage.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: The Information Network on Education in Europe, European Commission.

F

- Fennessey, S. (2000). *History in the spotlight: Creative drama and theatre practices for the social studies classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ferro M., (2001). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. (Π. Μαρκέτου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fogu, C. (2009). Digitalizing Historical Consciousness. *History and Theory*, 47 (2), 103-121.
- Foster, S. J. and Crawford K. A. (2006). *What shall we tell the children: international perspectives on school history textbooks*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals 2nd Eds*. White Plains, NY: Longman
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. 3rd Eds*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, R. & Petch, A. (1995). *Practitioner research: the reflexive social worker*. Buckingham: Open University Press.

G

Gago, M. (2005). Children's understanding of historical narrative in Portugal. In: R. Ashby, P. Gordon and P. J. Lee (Eds.), *Understanding History – Recent Research in History Education: Vol. 4. International Review of History Education* (pp.83-97). London: Routledge Falmer.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.

Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giddens, A., (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform, *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 124-156.

Goalen, P. & Hendy, L. (1992). The challenge of drama: An historical investigation of sati. *Teaching History*, (69), 26-33.

Grady, S. (2000). *Drama and Diversity: A Pluralistic Perspective for Educational Drama*. Portsmouth: NH: Heinemann.

Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. (Ε. Γεωργιάδη, μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

H

Hall, S. (1996) Reflexivity in emancipatory action research: illustrating the researcher's constitutiveness. In: O. Zuber-Skerritt (Eds.), *New Directions in Action Research* (pp.28-49). London: Falmer.

Hallinger, P., Murphy, J. & C. Hausman (1992). Restructuring schools: principals' perception of fundamental educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 330-349.

Hammond, K. (2007). Teaching Year 9 about historical theories and methods. *Teaching History*, 128, 4-10.

Handen, B.L., McAuliffe, S., Janosky, J. , Feldman, H. & Breaux, A.M. (1998). A playroom observation procedure to assess children with mental retardation and ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(4), 269-277.

Handscomb, G., & MacBeath, J. (2003). *The research engaged school*. Chelmsford, UK: Essex County Council Forum for Learning and Research Enquiry.

Hargreaves A., (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365). Αθήνα: Πατάκη.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Casell.

Hargreaves, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.

Heathcote, D. & Herbert, Ph. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory Into Practice*, 24(3), 173-180.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*. New Hanover: Heinemann.

Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65(5), 109-120.

Hess, R. & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (2nd edition). London: Routledge.

Hodgkinson, K. (1986). How artefacts can stimulate historical thinking in young children, *Education*, 14 (2), 3-13.

Hopkins, D., Ainscow, M. & M. West (1997). Making sense of change. In: R. Preedy, R. Glatter, & R. Levacic (Eds.), *Educational Management. Strategy, quality and resources* (pp.66-78). Buckingham: Open University Press.

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: Cassell.

Horsley, M. (2001). *The Future of Textbooks? Research about emerging trends*. Sydney: Treat.

J

Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. London: Routledge.

Jones, B. (1973). *Practical approaches to the New History: Suggestions for the improvement of classroom method*. London: Hutchinson.

K

Katz, F. (1968). *Autonomy and organization*. New York: Random House.

Keiny, S. (1993). School based Curriculum Development as a process of Teacher's Professional Development, *Educational Action Research*, 1(1), 65-93.

Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative Methods. *Forum Qualitative Research*, 2(1). Ανακτήθηκε Ιούνιος 3, 2015, από: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966>

Kemmis, St. (1985), Action Research. In: T. Husen & N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (pp.35-42). Oxford: Pergamon.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988a). *The action research reader* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988b). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kemmis S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research: Communicative Action in the Public Sphere. In: N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.559-603). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Kempe, A. & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann.

Koster, J.B. (2001). *Bringing art into the elementary school*. Belmont, CA: Wadsworth.

Kougioumtzis, K. & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and teaching*, 15(1), 131-154.

Krathwohl, D., Bloom, B. & Bertram, B. (2000). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: Τόμος Α' - Συναισθηματικός τομέας* (Α. Λαμπράκη – Παγανού, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

L

Lang, S. (2010). Analysis overload. *BBC History Magazine*, 9, 50-51.

Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22 (4), 19-49.

Lee, P.J. (1984). Why learn history? In: A.K. Dickinson, P.J. Lee & P.J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp.1-19). London: Heinemann.

Lee, J. P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History. How Students Learn. History in the Classroom*. New York: National Research Council of the National Academies.

Lee, P. J. (2006). *Teaching Approaches*. Unpublished materials, Institute of Education, University of London, London.

Lee, P. J. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In: L. Perikleous and D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.

Lee, P.J. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking And Rational Understanding. In: O.L. Jr. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Oxford: Rowman & Littlefield.

Levstik, L.S. (2006). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. In: L.S. Levstik & K.S. Barton (Eds.), *Researching History Education: History Method and Context* (pp.10-29). New York and London: Routledge.

Le Goff, Z. (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. (Γ. Κουμπουρλής, μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

M

Maggioni, L. & VanSledright, B. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77 (3), 187–213.

Makkreel, R.A. (2000). Empathy and agency: From simulation to structural transportation: A diltheyan critique of empathy and defense of verstehen, In: H.H. Kögler & K.R. Stueber (Eds.), *Empathy and Agency: Understanding other minds and the problem in the human Sciences*. Oxford: Westview Press.

Makriyianni, C. & Psaltis, C. (2007). The teaching of history and reconciliation. *The Cyprus Review* 19 (1), 43-69.

Makriyianni, C., Psaltis, C. & Latif, D. (2011). History teaching in Cyprus. In: W. Hasberg and E. Erdmann (Eds.), *Facing and bridging diversity. History education in Europe* (pp. 91-138). Berlin: Wochen Schau Wissenschaft.

Manning, K. & Sharp, A. (1977). *Structuring play in the early years at school*. London: Ward Lock Educational.

- Marrbeau, L. (1988). History and geography in school. *Primary Education*, 88 (2), 34-48.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*. (Π. Σκόνδρας, μετάφρ.). Μεταίχμιο: Αθήνα.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McMaster, J.C. (1998). "Doing" literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51 (7), 574-584.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillian Education.
- McNiff, J. (1995a). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- McNiff, J. (1995b). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- Megill, A. (2007). *Historical Knowledge, Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meyer, K. & Bruce, B. (1994). Building teacher-researcher collaboration: dilemmas and strategies. *Educational Action Research*, 2(2), 211-221.
- Miles, M. B., & Louis, K. S. (1987). Research on institutionalization: A reflective review. In M. B. Miles, M. Ekholm, & R. Vandenberghe (Eds.), *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (pp. 24-44). Leuven-Belgium: Acco.
- Moniot, H. (2000). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (Ε. Κάννερ, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1995). *Asking better questions*. Markham, ON: Pembroke.
- Muijs, J. & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching*. London: Sage.

N

NCCA. (n.d.). *Προσεγγίσεις και Μεθοδολογίες για το μάθημα της Ιστορίας, Συμβούλιο για το Πρόγραμμα Σπουδών και Αξιολόγησης Ιρλανδίας*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 20, 2003 από: http://www.curriculumline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Social_Environmental_and_Scientific_Education_SESE_/History/History_Teacher_Guidelines.

Neelands, J. (1995). *Structuring Drama Work*. In T. Goode (Ed.). Cambridge: University Press.

Neelands, J., (1998). *Beginning Drama 11–14*. London: David Fulton.

Neelands, J. (2000). In the Hands of the Living People. *Drama Review*, 1 (1), 47–59.

Neelands, J. & Goode (2000). *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Neelands, J. (2004). *Beginning drama 11-14* (2nd ed.). London: David Fulton.

Nisbet, J.D. & Watt, J. (1980). *Case Study*. Rediguide: University of Nottingham School of Education.

Norwich, B. (1996). Special needs education or education for all: connective specialization and ideological impurity. *British Journal of Special Education*, 23 (3), 100-104.

P

Pavis, P. (1998). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press.

Peacock, A. & Cleghorn, A. (2004). *Missing the meaning*. New York: Palgrave Macmillan.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.

Perez, A.I. , Blanco, N., Ogalla, M. & Rossi, F. (1998). The flexible role of the researcher within the Changing context of Practice: forms of collaboration. *Educational Action Research*, 11(2), 249-252.

Perikleous, L. (2010). At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(3), 315-328.

Perikleous, L. & Shemilt, D. (2011). *The future of the past: Why history education matters*. Nicosia: AHDR.

- Peyrot, J. (2002). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Phillips, R. (2002). Historical significance: the forgotten 'key element'? *Teaching History*, 106, 14-19.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Pluckrose, H. (1991). *Children learning history*. Oxford: Blackwell.
- Pluckrose, H. (1993). *Children learning history*. Hemel Hempstead: Simon and Schuster.
- Posch, P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research*, 11(2), 233-246.
- POST Research Institute. (2010). *Re-writing History Textbooks – History Education: A Tool for Polarisation or Reconciliation?* Nicosia: POST RI.

R

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for Teaching*. London: Heinemann.
- Ruesen, J. (2001). What is Historical consciousness? -A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *A place of mind the University of British Columbia*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 21, 2014 από: <http://www.cshc.ubc.ca>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York and Oxford: Berghahn.

S

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Scott B. , (1978). *A study of some aspects of some aspects of children's conceptual development within the field of historical studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, Cardiff.
- Scrubber, R.E. (2001). Dramatic history or historical drama? *Academic Exchange Quarterly*, 5 (2), 1-5. Ανακτήθηκε Μάιος 21, 2012 από: <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/mo133sep.htm>.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sedlák, L. (2010). Extreme reactions. *History Today*, 60(5), 5-6.

Shawyer, G., Booth, M., & Brown, R. (1988) . The Development of Children's Historical Thinking. *Cambridge Journal Of Education*, 18(2), 209-219.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Project: Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1987). Adolescent's Ideas about Evidence and Methodology in History. In C. Portal (Eds.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). London: Falmer.

Shemilt, D. (2000). The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In: P. N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 83- 101). New York and London: New York Press.

Siegel, H. (1987). Rationality and ideology. *Educational Theory*, 37(2), 153-167.

Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.

Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.

Somers, J. (2007). Community Theatre, *Polish Applied Drama Reader*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 26, 2012 από:

www.theatroedu.gr/main/images/stories/files/Arthra/SOMERS%20John_Community%20Theatre%20Short_En.pdf

Speer, D., *Developing Effective Use of Presentational Drama as a Tool for Teaching the History/social Science Curriculum in Public Schools*. San Luis Obispo, CA: California Polytechnic State University. Διαθέσιμο από:
<http://adamseefeldt.blogspot.com/2008/06/drama-in-history-classroom.html>

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theatre*. Illinois: Northwestern University Press.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Stringer, E. (2007). *Action Research in Education (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stueber, K.R. (2000). Empathy and Agency: Understanding other minds and the problem of rationality. In: H.H. Kögler & K.R. Stueber (Eds.), *Empathy and Agency: Understanding other minds and the problem in the human Sciences* (pp.144-162). Oxford: Westview.

Sylvester, D. (1975). Professional studies and history. *Education for Teaching*, 97, 55-58.

T

Thompson, K. (1986). *Beliefs and Ideology*. Chichester: Horwood.

Thornton, H. (2006). Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 181-196.

Thuillier, G. & Tulard, J. (1993). *Οι ιστορικές σχολές*. (Κ. Καψαμπέλη, μετάφρ). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Turner Bisset, R. (2001). *Expert Teaching: Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession*. London: David Fulton.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.

U

Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.

V

VanSledright, B.A. (2001). From empathic regard to self-understanding: im/positionality, empathy and historical contextualization. In: Davis Jr, Yeager E.A. & Foster S.J. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp.51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of the Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: The Harvard University Press.

Virta, A. (2003). Prospective teachers' beliefs about history. In: N. Tutiaux-Guillon & D.Nourrisson (Eds.), *Identites, Memoires, Conscience Historique* (pp. 67-80). Lyon: University Saint-Etienne.

Von Bovis, B. (2005). *Requirements of Initial Training of History Teachers, The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Europe: A Comparative Study*. Universität Wienn: European Commission – Directorate-General for Education and Culture.

W

Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as Learning Medium*. London: Heinemann.

Wagner, B. J. and Heathcote, D. (1976). *Drama As A Learning Medium*. Washington: D.C.: National Education Association.

Walsh, W.H. (1982). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας*. (Φ. Βώρου, μετάφρ.). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Warrigan, J. (2006). Action Research: A viable option for effective change. *Curriculum Studies*, 38(1), 1-14.

Watts, D.G. (1972). *The learning of history*. London: Routledge & Kegan Paul.

White, H. (2007). Against Historical Realism. A Reading of War and Peace. *New Left Review*, 46(4), 89-110.

Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.

Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In: O. Zuber-Skerritt (Eds.). *New Directions in Action Research* (pp.199-242). London: Falmer.

Wright, D.K. (2006). Drama intelligence and the continual state of becoming. In: J. Kase-Polisini (Eds.), *Creative Drama in a Developmental Context* (pp.176-197). New York: University of America.

Woodhouse, J. & Wilson, V. (1988). Celebrating the Solstice: A 'History through Drama' Teaching Project on the Iron Age. *Teaching History*, 51(2), 10-14.

Woolland B., (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Ε. Κανηρά, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υ

Yilmaz, K. (2007). Historiography: Missing Conceptual Frameworks in History Education. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 7 (1). Ανακτήθηκε Αύγουστος 2, 2014 από:
<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal13/IJHLTR%2012%20MASTER%20FILE.pdf>

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

A

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασοπούλου, Αφρ. (2006). Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2(11), 60-67.

Αλαχιώτης, Σ. (2000). *Εισαγωγή στις Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο. Σχολικό έτος 2000-2001*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.

Άλκηστις (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Ερευνητικές προσεγγίσεις: Έρευνα Δράση - Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006, Μάιος). *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία Επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; Παρουσίαση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής της Εκπαίδευσης, Αθήνα.*

Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Αργυρού, Ε., Γιαννακόπουλος, Δ. & Σακκά, Β. (2005). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών - Διδακτική Μεθοδολογία - Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε Μάρτιος 7, 2011 από:

http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevn_istor_lykeio/erevna.pdf

Αυγητίδου, Σ. (2005), Η Έρευνα Δράσης ως Μέθοδος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Έρευνα: Ένα Παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39(2), 39-56.

Αυδή, Α, & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

B

- Βαγιανός, Γ. (1999). *Ειδική διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.
- Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βακαλούδη, Α. & Β. Δαγδιλέλης (2014). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 59-75.
- Βεϊκος, Θ. (1987). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βερέμης, Θ. (2011). *Άλλο Ιστορία, άλλο σχολικά βιβλία*. Ανακτήθηκε Μάιος 19, 2015 από: <http://www.aixmi.gr/index.php/allo-istoria-allo-sxolika-vivlia/>
- Βερέμης, Θ. (2013, 22 Σεπτεμβρίου). Η κατανόηση του παρελθόντος. *Καθημερινή*, σ.23.
- Βούλγαρης, Στ. (2007). *Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 10, 2014 από: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e5_12_03/sin_ath_mer_c_th_en_ii/boulgaris.htm
- Βρεττός, Γ.Ε. (1995). Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, (37-38), 128-147.
- Βρεττός, Ι. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα: Art of Text.
- Βρεττός, Ι. (2012). *Το Θέατρο στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νέου Σχολείου*. Εισήγηση στο συνέδριο Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία, ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ.
- Βώρος, Φ.Κ. (1984). *Η Αξιολόγηση του Μαθητή στην Ιστορία*. *Περιοδική Επιστημονική Έκδοση: Σεμινάριο 3*. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Βώρος, Φ.Κ. (1988). Μεθοδεύσεις κακοπαιδείας στον τομέα της διδασκαλίας της Ιστορίας. Στο: Ε.Μ.Ν.Ε. (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση* (σσ.18-25). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βώρος, Φ. (1993). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Βώρος, Φ.Κ. *Ιστορική Συν-είδηση και Κρίση*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 13, 2014 από www.voros.gr/ist/ar1010.doc.

Βώρος, Φ.Κ. Θέματα *Εκπαίδευσης – Παιδείας*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 13, 2014 από <http://www.voros.gr>.

Βώρος, Φ.Κ. (2001). Ποια επίδραση έχει ή θεωρείται ότι έχει η ιστορική γνώση στη διαμόρφωση της συνείδησης; Ανακτήθηκε Αύγουστος 20, 2014 από <http://www.voros.gr>.

Γ

Γατσωτής, Π. (2005). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γατσωτής, Π. & Αθανασιάδης, Η. (2006). Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: Μια απόπειρα σύγκλισης με μελέτη περίπτωσης τον μαθητικό πληθυσμό της Νάξου. Στο: Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 527-554). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργούλης, Κ. (1974). *Το μάθημα της Ιστορίας, Ειδική Διδακτική V*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Γιαννακόπουλος, Δ. (2003). Ευρωπαϊκή Ιστορία και σύγχρονα βαλκανικά εγχειρίδια σχολικής Ιστορίας, *Εκπαιδευτικά*, 65-66, 65-75.

Γιαννόπουλος, Γ. (1988). Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας. Στο: *Σεμινάριο 9 - Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων* (σσ.47-60). Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιαννόπουλος, Γ. (1997). *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Γιοκαρίνης, Κ. Ν. (1988). *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*. Δράμα: Ιδιωτική έκδοση.

Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Τεχνικές Φόρουμ. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 23, 2014 από <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/TheatroForum/Theatro%20forum%20ToForum.pdf>

Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το Θέατρο. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Π.Τ.Δ.Ε. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα φτωχό θέατρο*. (Φ. Κονδύλης & Μ. Γαϊτή-Βορρέ, μετάφρ.). Αθήνα: Θεωρία.

Γουστέρης, Σ. (1998). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (2008, 8 Μαρτίου). Το Θέατρο εκτός από καλλιτεχνικό προϊόν είναι και παιδαγωγική μέθοδος. *Πατρίς*. Ανακτήθηκε από <http://www.patriss.gr/articles/129005?PHPSESSID=#.VdQR5bKqgkp>

Δ

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Z

Ζαννέτου-Παπακώστα Μ. (2012, Δεκέμβριος). *Η Αναδυόμενη Μάθηση μέσω του Δράματος: μια εναλλακτική προσέγγιση για μια Ανθρώπινη και Δημοκρατική Εκπαίδευση*. Πρακτικά από την 7^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα.

Ζαπατέτα, Σμ. (2007). *Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 25, 2013, από http://users.auth.gr/marrep/ERGASIES/METAPTYXIAKES/zapateta_ergasia.pdf.

Ζαφειριάδης, Κ. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ζούκης, Ν. (2007, Μάιος). *Τρία ερωτήματα για την έρευνα-δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής*. Παρουσίαση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., Αθήνα.

Θ

Θεοφιλίδης, Χρ. (1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χρ. (1993). Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (19), 239-253.

I

Ιωάννου, Θ. (2000). *Διδάσκοντας Ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός.

K

Κάββουρα, Δ. (2010). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάββουρα, Θ., Γρηγοριάδου, Μ. & Τσαγκάνου, Γ. (2002). Αρχές σχεδίασης υπερμεσικού περιβάλλοντος για ευέλικτη μάθηση της Ιστορίας με βάση περιπτώσεις. Στο: Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή 'Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση'* (σσ. 345-352). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Εκδοτική Εστία.

Καραγιώργος, Δ. (2005). Μια άλλη προσέγγιση των κοινωνικών σπουδών στην Ελλάδα σήμερα: Τάσεις και Προτάσεις. Στο: Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*. Αθήνα: Ατραπός.

Καραγιώργος, Δ. (2007). Η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών των Ελληνόγλωσσων Σχολείων της Διασποράς: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές. Στο: Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Β'*.

Καραγιώργος, Δ. (2010). *Μεθοδολογία Κοινωνικών Σπουδών*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Ρέθυμνο.

Καραμανώλη, Ε. (2015). Η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον πληροφοριακό γραμματισμό: ένα διδακτικό παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας. *Heal Journal*, 1(1), 23-36.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαβάλλας.

Καψάλης, Α. (2004). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, της επιστημολογίας και της διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2002). Η Ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργική σκέψη. *Τα Ιστορικά*, 19(36), 165 – 200.

Κόκκινος, Γ., (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, ταυτότητα: το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2006α). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορία: Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2006β). Αρχική κατάρτιση, στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, (2), 5-11. Ανακτήθηκε Μάιος 7, 2013, από <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue2/5Kokkinos.pdf>

Κόκκινος, Γ. και Γατσώτης, Π. (2007). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Ανδρέου Α. (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σσ.363-388). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογιάννη, Α. (1998) *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1 (2). Ανακτήθηκε Μάιος 3, 2015, από <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html>.

Κοσσυβάκη, Δ. & Μπρούζος, Α. (1996). Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο: Η. Ματσαγγούρα (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής* (σσ. 277-324). Αθήνα: Gutenberg.

Κούλουρη, Χρ. (1998). Διδασκαλία της Ιστορίας και Εθνική Αγωγή. Στο: ΕΜΝΕ (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση* (σσ.7-17). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Κουτσελίνη, Μ. (2005, Νοέμβριος). *Ποιότητα στην Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Συνεδρίου Ποιότητα στην Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Tomlinson.

Κουτσελίνη, Μ. (2012). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*, 1(1). Ανακτήθηκε Νοέμβριος 6, 2014 από:

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2014). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χρ. (2007). *Διερεύνηση και Συνεργασία: Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουτσός, Μ. (2004). *Διδακτική ιστορικών πηγών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.

Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (7), 37-51.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λ

Λενακάκης, Α. (2013α). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο: Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής"* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.

Λενακάκης, Α. (2013β). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο: Γραμματάς, Θ. (Επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση,

Λεοντσίνης, Γ. (1999α). Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: ΠΕΦ Σεμινάριο 21, *Θεωρητικά προβλήματα και διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ.123-148). Αθήνα: Γρηγόρης.

Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1999β). *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Λιάκος, Α. (2003, 20 Ιουλίου). Γιατί απέτυχαν οι μαθητές στην Ιστορία; *Το Βήμα της Κυριακής-Νέες Εποχές*.

Μ

Μακράς, Σ. (1982). Μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (7), 105-108.

Μακρυγιάννη, Χ. (2010, Νοέμβριος). *Τα επίμαχα τραυματικά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Παρουσίαση στο Συμπόσιο Τα επίμαχα τραυματικά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας, Λευκωσία.

Μαρκιανός, Σ. (1984). Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας. Στο: ΠΕΦ Σεμινάριο 3, *Ιστορία* (σσ. 13-23). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματθαίου, Σ. (1988). Κατευθύνσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: ΕΜΝΕ (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση* (σσ.7-17). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγούρας, Η. (2000α). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγούρας, Η. (2000β). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχασοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγούρας, Η. (2006). Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.

Μαυρόγιωργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 20-33.

Μουδατσάκης, Τ. (1994α). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Μουδατσάκης, Τ. (1994β). Η Θεατρική Αγωγή στο σχολείο: Θέσεις για μια καλλιτεχνική Επιστήμη, *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, 3(4), 3-9.

Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Λιβάνη.

Μπαγιόνας, Αύ. Κ. (1991). Απόψεις για την αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης. *Ελληνική Φιλοσοφική Θεώρηση*, (8), 28-41.

Μπαγιόνας, Αύ. Κ. (2004). Απορίες για την αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης. *Δίκη*, 1-12. Ανακτήθηκε Ιούνιος 8, 2013, από <http://kostasbeys.gr/articles.php?s=5&mid=1479&mnu=3&id=20287>

Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Θέατρο και Σχολείο-2ο Τεύχος: Η Θεατρική Σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Μπιρμπίλη, Σπ. (2012, Μάρτιος). *Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα από αναστοχαστικές τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος σε θέματα αποδοχής της ετερότητας*. Εισήγηση στο Β΄ Θεατρολογικό Συνέδριο Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων: Μετανάστες και Πρόσφυγες στη Σύγχρονη Δραματουργία και τη Σκηνική Πράξη, Αθήνα.

Μπονίδης, Κ. (2005, Φεβρουάριος). *Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων*. Παρουσίαση στο συνέδριο διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Θεσσαλονίκη.

Ν

Νάκου, Ειρ. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξ

Ξωχέλλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Π

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Συνοπτική παρουσίαση της οργάνωσης του σχολικού χρόνου στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης, στην Αυστραλία, τον Καναδά, τις ΗΠΑ, την Ιαπωνία και τη Ν. Ζηλανδία*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 10, 2014 από www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/sxolikos_xronos.doc

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2000). *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Λευκωσία: ΠΙΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2009). *Αποτελεσματική Διδασκαλία, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων και Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα 2010-2011*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2012), *Θεατρική Αγωγή- Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: ΥΠΠ- Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Παναγιωτόπουλος, Β. (2011, 26 Μάρτιος). Εθνική Ιστορία ή μήπως εθνική μυθολογία; *Τα Νέα*, σ. Α3.
- Παπαδόπουλος, Π. (2010). *Οι Θεατρικές Πρακτικές στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004, Μάρτιος). *Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα*. Παρουσίαση στην 4^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Θεωρία και εφαρμογές. *Ερευνητικό Πρόγραμμα: Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 13, 2014, από <http://theduarte.org/10012013-σίμος-παπαδόπουλος-θεατρικη-παιδε/>
- Παπαθανασίου, Α. & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Theopress.
- Παπανούτσος, Ε. (1976). *Η παιδεία μας το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πελαγίδης, Σ. (1999). *Πώς θα διδάξω Ιστορία στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πετρουλάκης, Ν. (1992). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πηγιάκη, Π. (2004). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πιτούλη, Γ. (2000). *Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-in-Education) αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Παρουσίαση μιας πρότασης στη Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση), 1*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 16, 2014 από <http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20Pitouli.pdf>

Πολυκάρπου, Χ. (2012, Δεκέμβριος). *Θεατρική Παιδεία και Αγωγή στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου: χτίζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα για τη Θεατρική Αγωγή*. Πρακτικά από την 7^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα.

Πολυκάρπου, Χ. (2012). *Θεατρική Αγωγή: Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: ΥΠΠ.

Πολυκάρπου, Χ. (2013). *Θεατρική Αγωγή: Εισαγωγή στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Σεμινάρια Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στη θεατρική Αγωγή*. Λευκωσία: Π.Ι.Κ.

Πολυκάρπου, Χ., Καρίττεβλη, Θ., Νικολαΐδου, Δ., Παλαίχωρου, Ε. & Χατζηιωάννου, Γ. (2011). *Θεατρική Αγωγή: Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημόσιο Σχολείο*. Λευκωσία: ΥΠΠ.

Πουρκός, Μ. (1997). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουταχίδης, Γ. (2012). Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων και Αρχαιοελληνικό Θέατρο: Ένα σχέδιο εργασίας βασισμένο στους «Ιππείς» του Αριστοφάνη, με τη χρήση μεθόδων του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Θεάτρου Forum. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.176-179). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

P

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2000). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Διδασκαλία και Μάθηση στην εποχή της Πληροφορίας – Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σ

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.

Σέξτου Π., (1998). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σκούρος, Γ. (1997). *Η Ιστορία και η Διδακτική της*. Λεμεσός: Έκδοση συγγραφέα.

Σμυρναίος, Α. (2008). *Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; Αθήνα: Γρηγόρη.

Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 223-237.

Τ

Τζουμέρκας, Ι. (2008, Ιούνιος). *Η έννοια της καινοτομίας στην Δημόσια Εκπαίδευση – Αυτοτροφοδοτούμενα δίκτυα εμπιστοσύνης και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Παρουσίαση στο συνέδριο επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές του Π.Ι., Βόλος.

Τουπλικιώτη, Σ. (2007). Η εφαρμογή της μεθόδου των σχεδίων εργασίας σε ολόημερο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, (6), 157-167.

Τσάφος, Β. (2010, Νοέμβριος). *Ο ρόλος του κριτικού συνεργάτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Παρουσίαση στο επιμορφωτικό σεμινάριο: Η παιδαγωγική υποστήριξη των σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση των μαθητών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου (Β' μέρος) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τσιάρτας, Αστ. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (9), 62-76.

Υ

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2006). *Πρόγραμμα Χρήσης Τ.Π.Ε. στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Λευκωσία: Κλιμάκιο Πληροφορικής Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012). *Θεατρική Αγωγή: Πρόγραμμα Σπουδών*. Λευκωσία: ΥΠΠ.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2011). *Θεωρητικό Πλαίσιο: Εισαγωγή Συγκεκριμένων Θεματικών Πτυχών του Νέου Προγράμματος Ιστορίας*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 10, 2014, από <http://www.nap.pi.ac.cy/>.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2012). *Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 19, 2014, από http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/istoria/analytika_programmata/theoritiko_plaisio.pdf.

Φ

Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1997). Ο Εθνικός Χαρακτήρας της Σχολικής Γνώσης και η Ιδεολογία του «Ευρωπαϊσμού». Στο: Μ.Ι. Βάμβουκα & Α.Γ. Χουρδάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου: Παιδαγωγική Επιστήμη στη Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 254-267). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φράγκου, Χ. (1995). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Χ

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum-* 2η έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- **Σχέδια Μαθήματος**
- **Ημερολόγια**
- **Φωτογραφικό Υλικό**

Ενότητα: Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι

Μάθημα 1: Οι Ρωμαίοι κυβερνούν τους Έλληνες

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τους τρόπους με τους οποίους οι Ρωμαίοι κυριάρχησαν στην Ελλάδα και διοίκησαν τους Έλληνες.
- Να κρίνουν τις ενέργειες των κατακτητών και την αντίδραση των Ελλήνων.
- Να αποκτήσουν και να εμπεδώσουν ιστορικές βασικές έννοιες, όπως: ρωμαιοκρατία, υποταγή, αυτονομία, εξέγερση, πολεμική κατάκτηση, πολιτιστική κατάκτηση, ελληνορωμαϊκός πολιτισμός.

Δραστηριότητες:

1. Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης (ημικύκλια διάταξη στο πάτωμα μπροστά από το διαδραστικό πίνακα). Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα της τάξης οι πιο κάτω εικόνες:

εικόνα αρ.1





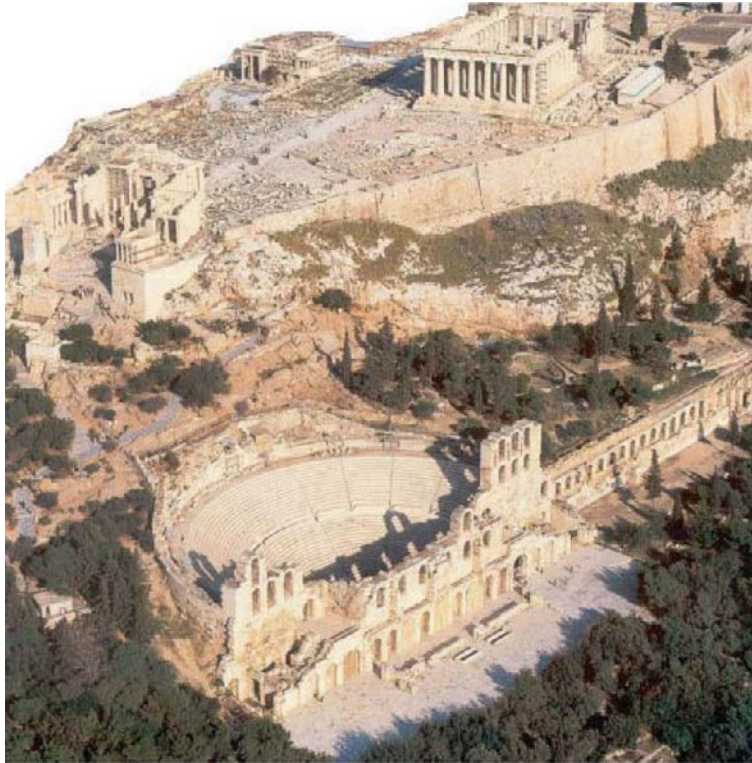
εικόνα αρ.2



εικόνα αρ.3

Ζητείται από τα παιδιά να:

- περιγράψουν τι βλέπουν σε αυτές οι εικόνες (αρ.1,2,3,4)
- αναφέρουν αν έχουν επισκεφτεί ποτέ τους χώρους τους οποίους παρουσιάζονται στην εικόνα αρ.3 και αρ.4 και να πουν τις εντυπώσεις τους
- να αναφέρουν αν έτυχε να συναντήσουν ανθρώπους στο δρόμο ντυμένους όπως τους στρατιώτες που παρουσιάζονται στις εικόνες αρ.1,2.



εικόνα αρ.4

Στη συζήτηση που ακολουθεί παρουσιάζεται η ιστορική γραμμή η οποία πρόκειται να είναι μονίμως αναρτημένη στην τάξη (στο σέλοτεξ πάνω από τον πίνακα).

2. Καλούνται οι μαθητές να τοποθετήσουν στη χρονολογική γραμμή τα πιο κάτω:

- η Γέννηση του Χριστού,
- οι χρονικές έννοιες π.Χ. και μ.Χ.
- Το έτος 146 π.Χ. όπου οι Ρωμαίοι κατακτούν την Ελλάδα.

Διευκρινίζεται στους μαθητές ότι και οι δύο χρονικές έννοιες αντιπροσωπεύονται από δύο ημιευθείες οι οποίες έχουν Αρχή τη Γέννηση του Χριστού και Τέλος το άπειρο με αρνητικό πρόσημο (π.Χ) και θετικό πρόσημο (μ.Χ.).

3. Η εκπαιδευτικός αφηγείται το μάθημα.

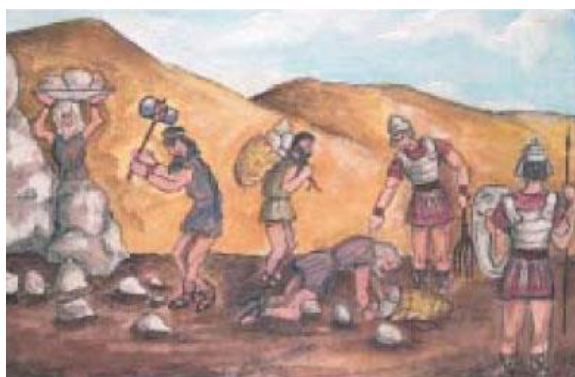
4. Γράφονται στον πίνακα οι ακόλουθες λέξεις και φράσεις:

- Δημοκρατικά πολιτεύματα
- Διαίρει και βασίλευε
- Λεγεώνες
- Υπόδουλοι

Χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες των τριών και δίνεται στα μέλη της κάθε ομάδας ένας φάκελος. Στο φάκελο μέσα, αναγράφεται μία λέξη ή φράση από τις πιο πάνω. Καλούνται τα μέλη της κάθε ομάδας να σκεφτούν κάποια παντομίμα που να αναπαριστά τη λέξη ή τη φράση που είναι γραμμένη στο φάκελό τους. Ακολούθως, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δικιά της παντομίμα και ζητείται από τις υπόλοιπες ομάδες να μαντέψουν τη λέξη ή φράση που αναπαριστούν τα παιδιά. Στο τέλος, καλούνται οι μαθητές να εξηγήσουν τον τρόπο σκέψης που τους οδήγησε να βρουν τις σωστές απαντήσεις.

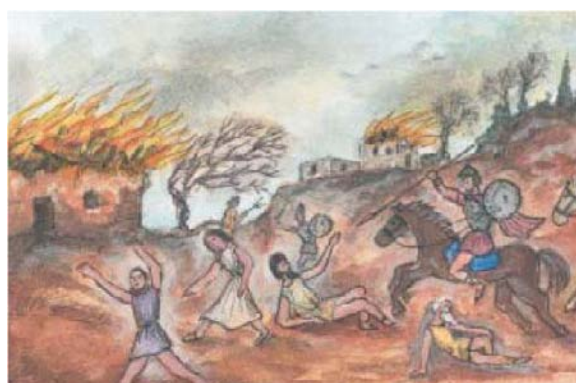
5. Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι ακόλουθες ζωγραφιές και η εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές τι έγραψε ο Πολύβιος για την ερήμωση της υπαίθρου από το βιβλίο του μαθητή της Ιστορίας Ε΄τάξης (σελ. 10-11).

εικόνα αρ.5



Αιχμάλωτοι Έλληνες δουλεύουν στους ρωμαϊκούς δρόμους

εικόνα αρ.6



Οι ρωμαϊκές λεγεώνες λεηλατούσαν συχνά την υπαίθρο

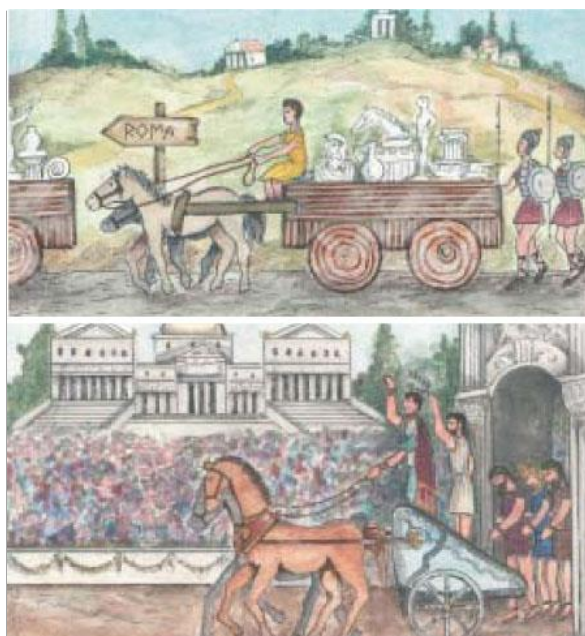
Καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν τα πιο κάτω ερωτήματα:

- Τι βλέπετε στην εικόνα;
 - Με βάση τα όσα έγραψε ο Πολύβιος για την ερήμωση της υπαίθρου, τι δε βλέπετε στην εικόνα;
 - Γιατί πιστεύετε δεν υπάρχουν παιδιά στις ζωγραφιές;
 - Γιατί υπήρχε απαιδία;
 - Πώς να ένιωθαν οι Έλληνες εκείνη την περίοδο και για ποιο λόγο;
6. Θεατρική Σύμβαση «Παγωμένη Εικόνα»: Καλούνται οι μαθητές να σηκωθούν από τη θέση τους και να σταθούν ανακατεμένοι στο χώρο που είναι μπροστά από τον πίνακα. Τους δίνεται η ευκαιρία να διαλέξουν όποιο πρόσωπο θέλουν από τις πιο πάνω ζωγραφιές και να το αναπαραστήσουν με την τεχνική της «Παγωμένης Εικόνας». Ακολούθως, σε όποιον ακουμπήσει το χέρι της η εκπαιδευτικός, αυτός θα ζωντανέψει και θα ανακοινώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του όχι ως μαθητής, αλλά ως ο άνθρωπος που υποδύεται από τη ζωγραφιά.

7. Την ώρα του μαθήματος της Εμπέδωσης (καινούργιο Μάθημα στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα που απαρτίζεται από 4 εβδομαδιαία σαραντάλεπτα όπου οι μαθητές διεκπεραιώνουν εμπειρωτικές εργασίες για όποιο μάθημα του Ωρολογίου Προγράμματος επιλέξει ο δάσκαλος ότι είναι απαραίτητο), οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν τα γεγονότα με τις συνέπειες ως εξής:

Γεγονότα	Συνέπειες
Επέβαλαν βαρύτερους φόρους στις πόλεις	Οι Έλληνες δε μετείχαν στη διοίκησή τους
Κατάργησαν τα δημοκρατικά πολιτεύματα	Επικράτησε φτώχεια και ανέχεια
Ληλατούσαν τις καλλιέργειες	Μειώθηκε ο ελληνικός πληθυσμός
Αιχμαλώτιζαν τους κατοίκους	Χάθηκαν οι σοδιές των αγροτών
Απαγόρευαν την επικοινωνία	Απομονώθηκαν οι κάτοικοι

8. Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι ακόλουθες ζωγραφιές από το βιβλίο του μαθητή της Ιστορίας Ε΄τάξης (σελ. 11).



Χιλιάδες αιχμάλωτοι Έλληνες και ανεκτίμητα έργα τέχνης μεταφέρθηκαν στη Ρώμη για να επιδειχθούν στους θριάμβους των νικητών στρατηγών.

Καλούνται οι μαθητές να ζωγραφίσουν στο τετράδιό τους όποια εικόνα θέλουν και να ζωγραφίσουν συννεφάκια των κόμικς γράφοντας σχετικούς διαλόγους ή σκέψεις ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε εικόνας.

Ημερολόγιο 20.9.2012:

1. Είναι απίστευτο σε πόσα μονοπάτια σκέψης μπορεί να περάσει το παιδικό μυαλό όταν του δοθούν *οπτικά ερεθίσματα* και όχι μόνο. Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης γύρω από την εικόνα αρ. 1 κάποια μαθήτρια αμφισβήτησε την αξιοπιστία της εικόνας αφού πρόκειται περί φωτογραφίας και την εποχή εκείνη δεν υπήρχαν ούτε φωτογραφίες, αλλά ούτε και φωτογράφοι. Έτσι, τα παιδιά προσπαθώντας να δώσουν μια πειστική εξήγηση στη συμμαθήτριά τους έδωσαν εξηγήσεις για το πώς διερευνούν τα διάφορα τεκμήρια και πηγές οι ιστορικοί για να καταλήξουν στις ερμηνείες της ιστοριογραφίας.
2. Κατά τη διάρκεια της *αφήγησης*, είχε δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, η φαντασία των παιδιών είχε ενεργοποιηθεί αισθητά, τους έβλεπα να κοιτάζουν τότε με γουρλωμένα τα μάτια, τότε με κομμένη την ανάσα. Αυτό που με προβλημάτισε ιδιαίτερα ήταν το γεγονός ότι ήθελαν συνεχώς να διακόπτουν την αφήγηση. Το δίλημμα μου ήταν αν θα τους έδινα το λόγο ή όχι. Τελικά αποφάσισα να τους δώσω το λόγο για να διαπιστώσω αν με αυτή μου την απόφαση θα χανόταν η συνοχή και η μαγεία της αφήγησης. Όταν επέτρεψα στα παιδιά να διακόψουν την αφήγηση, προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να ερμηνεύσουν γιατί οι Ρωμαίοι ήταν τόσο ισχυροί κατακτητές, προσπαθούσαν να διατυπώσουν τρόπους εφαρμογής του διαίρει και βασίλευε, έλεγαν κάθε τόσο «αν ήμουν στη θέση των Ελλήνων τότε θα...». Από τα λεγόμενά τους διαπίστωνα ότι αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν τη νέα γνώση με κριτική διάθεση και αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι χωρίς να τους ζητηθεί έθεταν μόνοι τους ερωτήματα και προσπαθούσαν να τα απαντήσουν. Επίσης, είχε ενεργοποιηθεί η ενσυναίσθησή τους, αφού προσπαθούσαν να μπουν στη θέση των Ελλήνων και να σκεφτούν πώς θα δράσουν. Το ζητούμενο είναι αν όλα τα παιδιά έχουν κριτική σκέψη και όσο καλλιεργείται τόσο πιο πολύ αναπτύσσεται. Όσο αφορά στη συνοχή της αφήγησης δεν επηρεάστηκε καθόλου. Βέβαια είχα βάλει όριο στα παιδιά ότι ο καθένας δικαιούται μόνο μία φορά να διακόψει και ότι ήθελε να προσθέσει ή να μοιραστεί μαζί μας θα έπρεπε να το κάνει στο τέλος της αφήγησης.
3. Στο παιχνίδι με τις παντομίμες τα παιδιά τα πήγαν θαυμάσια και βρήκαν όλες τις έννοιες με την πρώτη προσπάθεια. Όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν τι ήταν αυτό που τους οδήγησε στη σωστή απάντηση, η επιχειρηματολογία τους και οι επεξηγήσεις που έδωσαν ήταν ικανοποιητική από όλα τα παιδιά. Ακόμη και την ώρα που η κάθε ομάδα συζητούσε τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσίαζε με θεατρικές κινήσεις τόσο αφαιρετικές έννοιες όπως «δημοκρατικό πολίτευμα» και «διαίρει και βασίλευε» τα επιχειρήματα που διατύπωσε το κάθε παιδί ξεχωριστά ήταν ικανοποιητικά. Από αυτή δραστηριότητα της παντομίμας διαπίστωνα ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει το μάθημα.

4. Όταν παρουσιάστηκαν στα παιδιά οι εικόνες αρ. 5-6 στις ερωτήσεις : 1) *Τι βλέπετε στην εικόνα;* και 2) *Πώς να ένιωθαν οι Έλληνες εκείνη την περίοδο και για ποιο λόγο;*, τα παιδιά απάντησαν ικανοποιητικά. Δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ να απαντήσουν στις ερωτήσεις: 1) *Με βάση τα όσα έγραψε ο Πολύβιος για την ερήμωση της υπαίθρου, τι δε βλέπετε στην εικόνα;* 2) *Γιατί πιστεύετε δεν υπάρχουν παιδιά στις ζωγραφιές;* 3) *Γιατί υπήρχε απαιδία;*, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ να απαντήσουν. Προσπαθώντας να εκμαιεύσω τις απαντήσεις αναγκάστηκα να κάνω πολλές συμπληρωματικές ερωτήσεις οι οποίες τελικά καθοδήγησαν τα παιδιά και τη σκέψη τους. Σύμφωνα με τη Sebba στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι καθοριστικός ο προσεκτικός σχεδιασμός των ερωτήσεων που θα απευθύνει ο δάσκαλος, γιατί μόνο έτσι θα έρθουν οι ανάλογες απαντήσεις από τους μαθητές (Sebba, 2000:113). Στο επόμενο μάθημα λοιπόν, οι ερωτήσεις θα σχεδιαστούν προσεκτικότερα.
5. Η δραστηριότητα με την παγωμένη εικόνα έδειξε να τους αρέσει πολύ. Όταν ακούμπησα το χέρι μου στα κεφαλάκια τους για να «αχνεύσω τη σκέψη τους» όπως είχαμε ήδη συμφωνήσει διαπίστωσα ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να απαντήσουν. Οι ατάκες τους ήταν του τύπου «βοήθεια...», «λυπήσου με...», «θα πεθάνω...», «θα σας εκδικηθώ», «θα σας διώξουμε», «εγώ είμαι ρωμαίος στρατιώτης κι ότι θέλω κάνω!» κ.λ.π. Πιστεύω ότι αυτή η δυσκολία έγκειται περισσότερο στην έλλειψη σχετικού λεξιλογίου και λιγότερο στην απειρία τους με τις θεατρικές δραστηριότητες. Άρα στο επόμενο μάθημα, θα επιδιώξω όχι απλά να κατανοήσουν το λεξιλόγιο αλλά να είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν. Είναι εμφανές πως έχω πολύ δρόμο να διανύσω μέχρι να πετύχω τους αρχικούς στόχους.
6. Καθώς εξηγούσα στους μαθητές πώς θα γινόταν η δραστηριότητα όπου θα ζωγράφιζαν στο τετράδιό τους όποια εικόνα προτιμούσαν και ακολούθως θα σχεδίαζαν συννεφάκια των κόμικς γράφοντας σχετικούς διαλόγους ή σκέψεις ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε εικόνας, δέκτηκα ερωτήσεις όπως «και θα μάθουμε το μάθημα από το βιβλίο να μας εξετάσεις στο επόμενο μάθημα;», «αφού δεν έχουμε βιβλίο, θα βρούμε το μάθημα από το διαδίκτυο και θα μας εξετάσεις;», «γίνεται μέχρι να έρθουν τα βιβλία, επειδή στο σπίτι τότε έχουμε διαδίκτυο και τότε δεν έχουμε, να μην μας κάνεις ερωτήσεις;». Εξήγησα, λοιπόν, στα παιδιά ότι υπήρχαν πιο ευχάριστες δραστηριότητες να διαπιστωθεί αν κατανόησαν το περιεχόμενο του μαθήματος από την παραδοσιακή εξέταση. Τους τόνισα ότι ο στόχος μου δεν ήταν να τους κάνω ερωτήσεις για το προηγούμενο μάθημα σε κάθε επόμενο. Στόχος μου ήταν να συνεργαστούμε για την ιστορική τους μάθηση και την πρόοδό τους. Και αυτό επιτυγχάνεται με ποικιλία δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούμε σε βάθος χρόνου. Τους ανέφερα ότι με ένα πολύ μικρό δείγματάκι αυτών των δραστηριοτήτων είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν στο σημερινό μάθημα. Η αλήθεια είναι πως με άκουγαν με ενδιαφέρον, περιέργεια και ένα τεράστιο χαμόγελο ικανοποίησης και ανακούφισης ταυτόχρονα.

7. Χρειάστηκα αρκετό χρόνο να ετοιμάσω το σημερινό μάθημα, γιατί ήθελα να κάνω ένα εικονικό ταξίδι στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία μέσω του υπολογιστή. Έτσι παρουσίασα στο διαδραστικό πίνακα διάφορες οπτικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, καθώς και εικόνες από τη Ρώμη. Ένας από τους σκοπούς του σημερινού μαθήματος ήταν να εμπλουτιστούν οι μαθητές με τέτοιες παραστάσεις από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, ώστε να αρχίσουν να διαμορφώνουν κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της εποχής εκείνης. Η αλήθεια είναι ότι, χωρίς τη βοήθεια του υπολογιστή, του διαδραστικού πίνακα και του βιντεοπροβολέα, δεν θα γινόταν κατορθωτός ο πιο πάνω στόχος, ή μάλλον δεν θα είχε κατακτηθεί στο βαθμό που κατακτήθηκε σήμερα. Τελικά ο υπολογιστής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο μάθημα της Ιστορίας (και στην εκπαίδευση γενικότερα) και επαληθεύοντας τη λαϊκή ρήση: «ακούω και ξεχνώ, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και μαθαίνω». Ο Οικείος Επιθεωρητής του σχολείου μας, στην πρώτη συνεδρία προσωπικού, μας είχε αναφέρει ότι από αυτά που διαβάζουμε αποτυπώνεται στο μυαλό μόνο το 10%, από αυτά που ακούμε το 20%, ενώ από αυτά που προέρχονται από οπτικοακουστικά μέσα το 50%. Βέβαια, για να γίνει αυτό, η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα ενσωματώσει κατάλληλα στη διδασκαλία της, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών της. Η αλήθεια είναι ότι χρειάστηκε αρκετός χρόνος να ετοιμαστεί η παρουσίαση του σημερινού μαθήματος. Όμως, αποφάσισα να αξιοποιείται ο υπολογιστής σε κάθε διδακτική παρέμβαση, και να αποσκοπεί κάθε φορά στην υπηρετήση των στόχων του εκάστοτε μαθήματος, αλλά και των αναγκών των μαθητών. Στο σημερινό μάθημα οι μαθητές βλέπανε τις εικόνες, συζητούσαν, σχολίαζαν, προβληματίζονταν και το σημαντικότερο αναζητούσαν περισσότερες εικόνες και πληροφορίες για την Αυτοκρατορία. Αυτό το γεγονός είναι πολύ ελπιδοφόρο γιατί έχω αρκετές επιφυλάξεις και προβληματισμό για την εξέλιξη του ερευνητικού εγχειρήματος.
8. Τέλος, ήθελα να αντιληφθούν από την αρχή πόσο σημαντική είναι η δική τους εμπλοκή στο μάθημα, η δική τους άποψη, να αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την πρόοδό τους και να κατανοήσουν πως με τον όρο συνεργασία δεν εννοείται μόνο η συνεργασία με τη δασκάλα τους, αλλά κυρίως η συνεργασία μεταξύ τους. Είχε τονιστεί, ότι ο ρόλος μου στην τάξη είναι για να τους διευκολύνει στην κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας, συνεπώς θα έπρεπε να αναπτυχθούν μεταξύ μας σχέσεις συνεργασίας. Θα έπρεπε λοιπόν, να γίνει μόνιμη αρχή η μεταξύ μας και μεταξύ τους η συνεργασία, η εργασία σε ομάδες, που να οδηγεί στην από κοινού προσπάθεια...

Μάθημα 2: Οι Έλληνες «κατακτούν» τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους

Στόχοι

- Να αποκτήσουν και να εμπεδώσουν ιστορικές βασικές έννοιες, όπως: πολιτιστική κατάκτηση, ελληνορωμαϊκός πολιτισμός.
- Να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό μέσα από προσιτά δημιουργήματά του.
- Να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των Ελλήνων στη δημιουργία του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού.

Αφόρμηση: Η εκπαιδευτικός παρουσίασε την εικόνα αρ.1 στους μαθητές και τους ρώτησε τι απεικονίζει και αν αναγνωρίζουν τα γράμματα. Τα παιδιά αναγνώρισαν το αρχαίο ελληνικό αλφάβητο και ανέφεραν ότι γνωρίζουν και το λατινικό αλφάβητο από τα μαθήματα των αγγλικών τους. Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά επισήμαναν ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των δύο αλφαβήτων, αλλά και διαφορές. Έτσι η εκπαιδευτικός άδραξε της ευκαιρίας να τους ρωτήσει αν είναι τυχαία η ομοιότητα που είχαν εντοπίσει. Κάποιοι μαθητές ήταν πεπεισμένοι ότι οι Ρωμαίοι αντίγραψαν το ελληνικό και όχι οι Έλληνες το λατινικό αλφάβητο. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν για αυτή τους την άποψη και τους παρότρυνε να θυμηθούν γεγονότα που έμαθαν στην περυσινό μάθημα της Ιστορίας και να υποστηρίξουν την άποψή τους. Ακολούθησε συζήτηση γιατί η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούταν σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ανατολής και αν συμβαίνει κάτι ανάλογο σήμερα.



εικ.αρ.1

Δραστηριότητες:

1. Η εκπαιδευτικός παρουσίασε τον τίτλο του μαθήματος στο διαδραστικό πίνακα και ζήτησε από τα παιδιά να δώσουν τη δική τους ερμηνεία. Συγκεκριμένα τους ρώτησε: 1) Από ότι μάθαμε στο περασμένο μάθημα, το 146 π.Χ. οι Ρωμαίοι κατέκτησαν την Ελλάδα. Ο τίτλος του σημερινού μαθήματος είναι «Οι Έλληνες «κατακτούν» τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους». Τι να εννοεί άραγε; Ότι σε αυτή τη φάση η Ελλάδα κατάφερε όχι μόνο να ελευθερωθεί αλλά και να κατακτήσει τη Ρώμη;

Τα παιδιά διευκρίνισαν ότι η κατάκτηση αυτή δεν ήταν εδαφική αλλά πολιτιστική. Η δασκάλα ζήτησε να δώσουν ένα ορισμό για τη λέξη «πολιτισμός». Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πολύ. Έτσι η δασκάλα τους παρουσίασε στο διαδραστικό πίνακα το κείμενο του μαθήματος και έδωσε στα παιδιά ένα χαρτάκι. Τους ζήτησε να έρθουν μπροστά και να καθίσουν στα μαξιλαράκια τους κρατώντας το χαρτάκι και το μολύβι τους. Η δασκάλα παρουσίασε στον πίνακα το σχεδιάγραμμα της ιδεοθύελλας και στο μεσαίο κουτάκι έγραψε τη λέξη «πολιτισμός». Ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν στο χαρτάκι τους λέξεις σχετικές με τον πολιτισμό που θα άκουγαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Επίσης, αυτή τη φορά ζήτησε από τα παιδιά να μη διακόψουν την αφήγηση και αν έχουν κάτι να ρωτήσουν ή να πουν να το κάνουν στο τέλος.

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, οι μαθητές άρχισαν να ανακοινώνουν τις λέξεις που έγραψαν και ταυτόχρονα η δασκάλα συμπλήρωνε την ιδεοθύελλα του πολιτισμού στον πίνακα.

2. Στην επόμενη δραστηριότητα η δασκάλα παρουσιάζει στο διαδραστικό πίνακα την Επιστολή του Ρωμαίου έπαρχου Πλίνιου προς το Βαλέριο Μάξιμο, Κυβερνήτη της επαρχίας Αχαΐας. Ζητά από τα παιδιά να εντοπίσουν τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού που φαίνεται ότι εκτιμά ο Πλίνιος και να τα προσθέσουν στην ιδεοθύελλα.
3. Η δασκάλα έχοντας υπόψη της πόσο φτωχό λεξιλόγιο έχουν οι μαθητές της, στην προσπάθειά της να τους κάνει να οικειοποιηθούν αυτές τις λέξεις, πραγματοποίησε την πιο κάτω θεατρική δραστηριότητα:

Ζήτησε από όλα τα παιδιά να διαβάζουν δυνατά τις λέξεις της ιδεοθύελλας. Ακολούθως τους ζήτησε να τις ξαναδιαβάσουν με διάφορους τρόπους τους οποίους τους ανακοίνωσε η ίδια στην αρχή της ομαδικής ανάγνωσης με την ακόλουθη σειρά: χαμηλόφωνα, νευρικά, χαμογελαστά, θυμωμένα, κλαίγοντας, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π.

Ακολούθως, η δασκάλα σε ρόλο παιδιού πλησίασε μια μαθήτριά της και της λέει: «Κυρία, κυρία, τι θα πει πολιτισμός; Δεν καταλαβαίνω...». Η μαθήτριά έδωσε μια

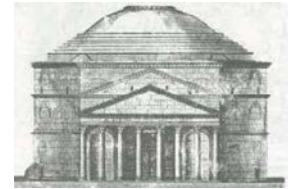
αρκετά ικανοποιητική απάντηση. Τα παιδιά ενθουσιασμένα σήκωναν το χέρι τους και ζητούσαν να απαντήσουν κι αυτά μέσα από το ρόλο του δασκάλου/δασκάλας.

4. Η δασκάλα παρουσίασε στο διαδραστικό πίνακα τις εικόνες αρ.2-3. Χώρισε τα παιδιά σε δύο ομάδες και τους ζήτησε να υποδυθούν τον/την ξεναγό με τους τουρίστες την ώρα της ξενάγησης. Η μία ομάδα θα «επισκεπτόταν» την *Πύλη του Αδριανού και το ναό του Ολυπίου Διός* και η άλλη ομάδα *Το Πάνθεον της Ρώμης*.



εικ.2

Η Πύλη του Αδριανού και στο βάθος ο ναός του Ολυπίου Διός



εικ.3

Το Πάνθεον της Ρώμης

5. Όταν τα παιδιά ολοκλήρωσαν την «ξενάγησή τους», η δασκάλα τοποθέτησε δίπλα από το διαδραστικό πίνακα που παρουσίαζε τα μνημεία (εικ.2-3) ένα μικρό βάθρο – σκαμνάκι και σε ρόλο τουρίστα άρχισε να κάνει ερωτήσεις προς τα παιδιά «ξεναγούς». Ζήτησε από τα παιδιά όποιος θα ήθελε να υποδυθεί τον/την ξεναγό να ανεβαίνει στο μικρό βάθρο:

Ερωτήσεις δασκάλας σε ρόλο ξεναγού: 1) Αφού ο Αδριανός ήταν Ρωμαίος πώς γίνεται να κάνει τόσο μεγάλα έργα στην Αθήνα; 2) Αφού ο Αδριανός ήταν Ρωμαίος πώς γίνεται να είχε για δάσκαλό του τον Έλληνα ιστορικό Πλούταρχο; 3) Ένας «ξεναγός» μας είπε ότι ο Ρωμαίος έπαρχος είχε ζητήσει από τον Κυβερνήτη της επαρχίας Αχαΐας να σέβεται τους Έλληνες κατά τη διακυβέρνησή του. Για ποιους λόγους το είχε ζητήσει αυτό; Πώς γίνεται ένας κατακτητής να δείχνει τόσο σεβασμό και εκτίμηση;

6. Η δασκάλα σε ρόλο ξεναγού ανέβηκε στο μικρό βάθρο και παρότρυνε τα μαθητές σε ρόλο τουρίστα να διατυπώσουν τις δικές τους ερωτήσεις.
7. Την ώρα του μαθήματος της Εμπέδωσης ζητήθηκε από τους μαθητές να αναζητήσουν τόσο από το διαδίκτυο όσο και από ιστορικά βιβλία της βιβλιοθήκης της τάξης εικόνες, πληροφορίες και ότι άλλο υλικό για τα αρχαία και ρωμαϊκά χρόνια που σώζεται στην Κύπρο.

Ημερολόγιο:

24/9/2012

1. Τελικά, είναι πολύ σημαντικό να αρχίζεις μια προσπάθεια με θετική ενέργεια και ενίσχυση. Κι αυτό δόθηκε από μια μικρή αγγλική λέξη που ξεστόμισαν τα παιδιά. Όταν μπήκαν τα παιδιά στην τάξη μετά από το πρώτο διάλειμμα, με ρώτησαν «κυρία, θύμισέ μας λίγο τι μάθημα έχουμε τώρα;» «Ιστορία» απάντησα, και τα περισσότερα φώναξαν «Yes» δείχνοντας τον ενθουσιασμό τους. Αυτό με ενίσχυσε θετικά και οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τουλάχιστον τους αρέσει αυτό που κάνουμε.
2. Όταν ξεκίνησε το μάθημα και τους παρουσίασα την εικόνα αρ.1 με το αρχαίο ελληνικό και λατινικό αλφάβητο μου έκανε εντύπωση ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν, είχαν ολοκληρωμένη άποψη, προχώρησαν στη σύγκριση των δύο αλφαβήτων χωρίς να τους το ζητηθεί, και εντόπισαν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι αρκετά παιδιά διαθέτουν στρατηγικές κριτικής σκέψης.
3. Στη δραστηριότητα με την έννοια «πολιτισμός», όπως ήταν αναμενόμενο, κανένας μαθητής δεν ήταν σε θέση να δώσει κάποιο ορισμό, να εξηγήσει ή έστω να αναφέρει κάποια στοιχεία που απαρτίζουν τον πολιτισμό (έστω κι αν είχε αναφερθεί πολλές φορές στην τάξη το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος, αφού εγώ ήμουν η δασκάλα τους και πέρσι). Ακόμα και την ώρα της αφήγησης που θα έπρεπε να γράψουν στα χαρτάκια τους λέξεις που θα μας βοηθούσαν να συμπληρώσουμε την ιδεοθύελλα του «πολιτισμού», αναγκάστηκα να τους κλείσω το μάτι τη στιγμή που έλεγα τις σχετικές λέξεις για να αρχίσουν να συνειδητοποιούν ποια είναι τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πολιτισμό.
4. Οφείλω να καταγράψω ότι μετά τη θεατρική δραστηριότητα ανάγνωσης της ιδεοθύελλας του «πολιτισμού», η πλειοψηφία των παιδιών μπορούσαν να εξηγήσουν τι είναι ο πολιτισμός με απίστευτη άνεση.
5. Όταν χωρίστηκαν στις ομάδες για να υποδυθούν την ξενάγηση, διαπίστωσα ότι έπρεπε να παρέμβω διακριτικά, γιατί η όλη προσπάθεια ξέφευγε από το στόχο της και εξελισσόταν σε ένα «χάπενινκ» όπου τα παιδιά περνούσαν καλά και έλεγαν ότι άσχετο τους ερχόταν στο μυαλό. Σύμφωνα με τη Beauchamp «στο σχολικό περιβάλλον, η θεατρική εμπύχωση μετατρέπεται σε παιδαγωγική μέθοδο» (Beauchamp, 1998:61). Έτσι υιοθέτησα το ρόλο του εμπυχωτή και τους βοήθησα να αντιληφθούν τι συνεπάγεται ο ρόλος του ξεναγού και των τουριστών. (Ξεναγός: ευγενικός, διαθέτει υπομονή, προσπαθεί να δώσει όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες στους τουρίστες και απαντά στις ερωτήσεις των τουριστών όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται. Τουρίστες: παρακολουθούν τον ξεναγό συνήθως με ενδιαφέρον, διατυπώνουν ερωτήσεις κ.λ.π.).

6. Αν και ο χωρισμός των ομάδων έγινε με στόχο οι δύο ομάδες να έχουν την ίδια δυναμική η παρουσίαση της ξενάγησης από την πρώτη ομάδα (*Το Πάνθεον της Ρώμης*) ήταν πολύ επιφανειακή και περιορίστηκε σε διαλόγους που περιείχαν απλές πληροφορίες που είχαν αντλήσει τα παιδιά από τη λεζάντα της εικόνας. Η δεύτερη ομάδα «επεξεργάστηκε» με περισσότερη κριτική διάθεση τις πληροφορίες που άντλησε τόσο από τη λεζάντα της εικόνας όσο και από την αφήγηση του μαθήματος. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από τους διαλόγους των παιδιών της δεύτερης ομάδας (*Η Πύλη του Αδριανού και στο βάθος ο ναός του Ολυπίου Διός*).

Ξεναγός: Και τώρα σας παρακαλώ, να δείτε προσεκτικά την Πύλη του Αδριανού. Μια πολύ ωραία πύλη που ασφαλώς θα νομίζετε ότι κτίστηκε από Αθηναίο πολίτη.

Τουρίστας: Από ποιον κτίστηκε;

Ξεναγός: Κτίστηκε από τον αυτοκράτορα Αδριανό, που ήταν μαθητής του Πλούταρχου.

Τουρίστρια: Του τραγουδιστή;

Ξεναγός: Όχι καλέ, του Έλληνα ιστορικού. Μου φαίνεται δεν πρόσεχες και πολύ στο σχολείο όταν ήσουν μαθήτρια.... Λοιπόν, για προχωρήστε λιγάκι μαζί μου. (Τα παιδιά την ακολουθούν μέχρι το παράθυρο της τάξης.) Εκεί είναι η βιβλιοθήκη και το Αδριάνειο Υδραγωγείο. Και αυτά έργα του Αδριανού (Εκείνη τη στιγμή η ξεναγός μουρμούρισε στους τουρίστες «γουρλώστε τα μάτια σας και δείξτε θαυμασμό», γιατί προφανώς έτσι είχαν συμφωνήσει να κάνουν και το ζέχασαν).

Τουρίστας: Ήταν παντρεμένος με Ελληνίδα ο Αδριανός;

Ξεναγός: Και εγώ όταν ήμουν μαθήτρια σκεφτόμουν όπως σκέφτεσαι εσύ τώρα. Είναι δύσκολο να καταλάβεις ότι ένας κατακτητής θαυμάζει τόσο πολύ τον υπόδουλο λαό που αρχίζει να συνεργάζεται και να προσφέρει.

Τουρίστας: Εγώ είμαι από την Κύπρο. Μακάρι να έκαναν το ίδιο και οι Τούρκοι όπως τους Ρωμαίους.

Ξεναγός: Αλήθεια; Είμαι και εγώ από την Κύπρο....

(Να σημειωθεί ότι ο πιο πάνω διάλογος διατυπώθηκε σε κυπριακή διάλεκτο. Αν ζητούσα διατύπωση στην ελληνική δημοτική γλώσσα, ο διάλογος θα ήταν ακόμα πιο σύντομος. Για ευνόητους λόγους έχει μεταφραστεί.)

7. Στο τέλος του μαθήματος ζήτησα από τα παιδιά να βαθμολογήσουν πως πέρασαν στο μάθημα της Ιστορίας με βαθμούς από 1-10. Τα μισά παιδιά της τάξης βαθμολόγησαν με 10 και κάποια με 7,5 (2 παιδιά) άλλα με 8 (2 παιδιά) και άλλα με 9 (2 παιδιά). Όταν τους ρώτησα να αιτιολογήσουν το βαθμό τους, το κορίτσι που έδωσε βαθμολογία 7,5 είπε ότι χρειαζόταν περισσότερο χρόνο και ήταν σίγουρη πως αν είχαν αυτό το χρόνο η «ξενάγησή» τους θα ήταν πολύ πιο ωραία. Η απάντησή της με χαροποίησε γιατί ήταν σε θέση να αξιολογήσει την παρουσίασή τους και να αντιληφθεί ότι είχε αδυναμίες έστω κι αν εγώ συγχάρηκα με την ίδια θέρμη και τις δύο ομάδες. Αυτή τη στιγμή συνειδητοποιώ ότι τα έξι παιδιά που βαθμολόγησαν με 10 ήταν τα παιδιά που έκαναν την «ξενάγηση» στην *Πύλη του Αδριανού* που υπερτερούσε σε σχέση με την άλλη ξενάγηση. Ενώ κανένα από τα παιδιά της άλλης ομάδας δεν βαθμολόγησε με 10. Άρα διαισθάνονται τις αδυναμίες τους κι αυτό θεωρώ πολύ θετικό.

Η αλήθεια είναι ότι αν υπήρχε ο χρόνος θα ζητούσα από τα παιδιά να συζητήσουν τους διαλόγους τους, να εισηγηθούν εναλλακτικούς διαλόγους και θα τους έδινα την ευκαιρία να υποδυθούν ξανά τη ξενάγηση. Και είμαι σχεδόν σίγουρη ότι θα είχαμε ακόμα καλύτερο αποτέλεσμα. Όμως η διαχείριση του χρόνου είναι πολύ σημαντική και καθοριστική. Το ζήτημα είναι με τις μεταβλητές λίγος χρόνος και πολλή ύλη, να στοχεύσω στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σήμερα, θυμήθηκα μια συνάντηση που είχα με τη Σύμβουλο της Θεατρικής Αγωγής και είχαμε συζητήσει το θέμα του χρόνου και πόσο χρονοβόρες είναι οι θεατρικές δραστηριότητες. Μου είχε αναφέρει την εμπειρία της με τους διάφορους επιθεωρητές που έρχονταν σε αντιπαράθεση μαζί της γιατί εφαρμόζοντας θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα έμενε πολύ πίσω στην ύλη της.

8. Δεν ξέρω αν το πιο κάτω γεγονός θεωρηθεί μεθοδολογικά αξιόπιστο, νιώθω μεγάλη ανάγκη να το καταγράψω. Με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος έχουμε απόλυτη συνεργασία. Το αδελφό τμήμα παρακολούθησε το ίδιο ακριβώς μάθημα με του δικού μου τμήματος χωρίς όμως να γίνουν οι δραστηριότητες αρ. 3-4-5 (δηλαδή οι θεατρικές δραστηριότητες). Όταν βρεθήκαμε το τρίτο διάλειμμα με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος, δήλωσε ότι ήταν πολύ απογοητευμένη γιατί κανένας μαθητής δε σήκωνε το χέρι του στο μάθημα ούτε καν στις πιο απλές ερωτήσεις. Να σημειωθεί ότι τα δύο τμήματα έχουν την ίδια δυναμική (λίγο πιο κάτω από το μέτριο) γιατί στο τέλος της περσινής χρονιάς πραγματοποιήθηκαν αρκετές αξιολογήσεις τόσο γραπτές όσο και προφορικές για να επιτευχθεί η δημιουργία δύο ισοδύναμων τάξεων. Συμπερασματικά λοιπόν, θα έλεγα «παν μέτρον άριστον». Ευελπιστώ ότι οι μαθητές μου σιγά σιγά με την τριβή θα κερδίζουν όλο και περισσότερα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες θεατρικές δραστηριότητες, έστω κι αν γίνονται σε περιορισμένο χρόνο. Σύμφωνα με τη Beauchamp, «δεν πρόκειται πλέον για το αλλά για τα δραματικά παιχνίδια, μήτε για το σύνολο αλλά για τις συνισταμένες του ή, καλύτερα, για τις δραστηριότητες ή τις ασκήσεις που ενδεχομένως οδηγούν σ' αυτό το σύνολο. Μειώνεται η κατεύθυνση και πολλαπλασιάζονται οι δραστηριότητες: στο εξής δίνουμε βαρύτητα στις σύντομες

επιμορφωτικές ασκήσεις και παραμερίζουμε την εκπόνηση θεάματος»
(Beauchamp,1998: 63).

Ενότητα: Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι

Μάθημα 3: Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία, μια υπερδύναμη του αρχαίου κόσμου

Στόχοι:

- Να προσδιορίσουν το χώρο της ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας και να κατανοήσουν τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα.
- Να κατανοήσουν το ρόλο που έπαιζαν η ειρήνη, η ασφάλεια, η δικαιοσύνη και η τεχνική ανάπτυξη στην πρόοδο της αυτοκρατορίας.

Αφόρμηση: Κάποια παιδιά στην Αξιολόγηση 1 διατύπωσαν την ακόλουθη ερώτηση: «Πόσους αιώνες έφτιαχναν τους ρωμαϊκούς δρόμους οι Έλληνες;» Η δασκάλα χρησιμοποιώντας ως αφόρμηση την ερώτηση αυτή των παιδιών παρουσίασε την ακόλουθη εικόνα στο διαδραστικό πίνακα και αφού τους ζήτησε να περιγράψουν τι δείχνει ο χάρτης, τους ζήτησε να απαντήσουν οι ίδιοι το ερώτημά τους.

«Όλοι οι δρόμοι οδηγούν στη Ρώμη»



Οι ρωμαϊκοί δρόμοι

Στα χρόνια ακμής του ρωμαϊκού κράτους κατασκευάστηκε ένα πυκνό δίκτυο δρόμων, που ένωνε την πρωτεύουσα με όλες τις περιοχές της αυτοκρατορίας, τις μεγάλες πόλεις και τα λιμάνια. Ένας από αυτούς ήταν η Εγνατία Οδός. Ξεκινούσε από το Δυρράχιο, περνούσε από τη Βέροια, την Πέλλα και τη Θεσσαλονίκη και κατέληγε στο Βυζάντιο. Τους δρόμους αυτούς χρησιμοποιούσαν κυρίως ο στρατός, οι έμποροι και οι αγγελιοφόροι.

Δραστηριότητες:

1. Ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν στο χάρτη την έκταση της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, να εντοπίσουν τις περιοχές που ανήκαν σ' αυτήν και να συζητήσουν για τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της και τα βασικά στοιχεία του ρωμαϊκού πολιτισμού (Γεωγραφία, Γλώσσα).
2. Καλούνται τα παιδιά να έρθουν μπροστά και να καθίσουν στα μαξιλαράκια τους για την αφήγηση. Αφού προσδιορίζεται ο χρόνος στην ιστορική γραμμή (100 μ.Χ.) και στο διαδραστικό πίνακα δεσπόζουν οι ακόλουθες εικόνες, η δασκάλα αρχίζει την αφήγηση

του μαθήματος. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ερωτήσεις του τύπου: «Τι προβλήματα θα μπορούσαν να δημιουργηθούν σε μια τέτοια μεγάλη Αυτοκρατορία;», «Φανταστείτε να έρθει στην τάξη μας για να κάνουμε μάθημα, μια ολόκληρη τάξη από παιδιά άλλου σχολείου μιας άλλης χώρας. Πώς θα είναι η κατάσταση; Τι θα πρέπει να γίνει για να λειτουργήσουμε ομαλά και χωρίς προβλήματα;»



1.«Οι Ρωμαίοι δεν υπέταξαν μόνο κάποια μέρη, αλλά ολόκληρη την οικουμένη. Απλώνονται σε μια έκταση,

που ξεπερνά όλα τα κράτη και έτσι δεν φοβούνται

κάποιο μελλοντικό ανταγωνισμό». Πολύβιος, *Ιστορία*.



2. Ο Αετός ήταν το σύμβολο της δύναμης του Αυτοκράτορα



Ανδριάντας του Αυτοκράτορα Αυγούστου.

(Μουσείο Βατικανού) Οι Ρωμαίοι σέβονταν τον Αυτοκράτορα τόσο που το λάτρευαν ως Θεό.

3. Τα παιδιά όπως κάθονται στα μαξιλαράκια τους χωρίζονται σε δύο ομάδες. Στη μία ομάδα δίνονται οι ακόλουθες καρτελίτσες :

Κοσμοκράτορες

Διάφορες Θρησκείες

Διάφορες Συνήθειες

Στην άλλη ομάδα δίνονται οι ακόλουθες καρτελίτσες :

Καλείται ο κάθε μαθητής να ανακοινώσει στους υπόλοιπους τι γράφει η καρτέλα του και να γίνουν αντιστοιχίσεις. Διευκρινίζεται ότι σε μία καρτέλα ενδέχεται να υπάρχουν περισσότερο από μία αντιστοιχίσεις. Ακολούθως, τα παιδιά ζητούνται να επαναλάβουν τη δραστηριότητα και να ανακοινώνουν την καρτέλα τους. Η δασκάλα δείχνει με ποια σειρά θα ανακοινωθούν οι αντιστοιχίες. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται 2-3 φορές και κάθε φορά οι ιστορικοί όροι ακούγονται όλο και πιο γρήγορα.

4. Ακολουθεί η θεατρική τεχνική «*Αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με δάσκαλο σε ρόλο*». Ζητείται από τα παιδιά να αναπαραστήσουν τη ρωμαϊκή σύγκλητο όπου θα παρθούν οι αποφάσεις για την αντιμετώπιση των διοικητικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν λόγω της απέραντης αυτοκρατορίας. Η δασκάλα στην αρχή σε ρόλο αυτοκράτορα θα συντονίζει τη συζήτηση και θα θέσει τους πιο κάτω προβληματισμούς: «Με αυτές σας τις εισηγήσεις ποια προβλήματα θα αντιμετωπίσουμε;», «Πρέπει να με πείσετε ότι θα καταφέρουμε να εξασφαλίσουμε "ρωμαϊκή ειρήνη" με αυτά τα μέτρα που έχετε εισηγηθεί».
5. Την ώρα του μαθήματος της Εμπέδωσης οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τις πιο κάτω ενέργειες με τα αποτελέσματα στο τετράδιό τους:

Οι Ρωμαίοι

<i>Ενέργειες</i>	<i>Αποτελέσματα</i>
Οργάνωσαν το στρατό	Διευκολύνθηκε η συγκοινωνία
Έφτιαξαν οδικό δίκτυο	Ανακουφίστηκαν οι πολίτες
Σεβάστηκαν τον ελληνικό πολιτισμό	Δημιουργήθηκε αίσθημα ασφάλειας
Μείωσαν τους φόρους	Περιορίστηκαν οι αυθαιρεσίες
Εφάρμοσαν τους νόμους	Γεννήθηκε ο ελληνορωμαϊκός πολιτισμός

Ημερολόγιο 5.10.2012

- Η πρώτη θεατρική δραστηριότητα άρεσε πολύ στα παιδιά, συμμετείχαν όλοι και στη συζήτηση που ακολούθησε χρησιμοποιούσαν τις λέξεις που αναγράφονταν στην καρτέλα με πολλή άνεση. Μάλιστα όταν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα

μου έκαναν παρατήρηση τα παιδιά ότι είχε κι άλλες σημαντικές εκφράσεις που έπρεπε να γράψω στις καρτέλες όπως «ρωμαϊκή ειρήνη», «πρώτος πολίτης», «*prax romana*» κλπ. Έτσι μου έδωσαν την ιδέα σε κάποιο επόμενο μάθημα που θα επαναληφθεί αυτή η θεατρική δραστηριότητα, αντί να τους δώσω έτοιμες κάποιες έννοιες του μαθήματος, να ζητήσω από τους ίδιους να τις βρουν και να τις καταγράψουν σε καρτελίτσες.

- Σήμερα, μια τυχαία συγκυρία με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι η *αφήγηση* είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα, αμφίδρομη, που προϋποθέτει πολλές δεξιότητες από μέρους του δασκάλου για να επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, μια ίωση που με ταλαιπωρεί τα τελευταία 24ωρα μου έχει αφαιρέσει την ενέργεια που διαθέτω συνήθως την ώρα του μαθήματος. Καθώς λοιπόν, αφηγούμουν στα παιδιά το μάθημα, συνειδητοποίησα ότι κάποιοι μαθητές δεν παρακολουθούσαν και οι υπόλοιποι το έκαναν από υποχρέωση. Δεν έβλεπα στα μάτια τους τη γνωστή ανυπομονησία για το τι θα τους πω παρακάτω. Άλλες φορές όταν τους αφηγούμαι κάτι, η φαντασία και η σκέψη τους ταξιδεύει προς διάφορες κατευθύνσεις, και αυτό το διαπιστώνω από τον καταγισμό των ερωτήσεων τους. Σήμερα τίποτα από όλα αυτά δε συνέβηκε γεγονός που το διαπίστωνα αρκετά νωρίς. Μάζεψα λοιπόν, κάθε μόριο ενέργειας που μου είχε απομείνει υιοθέτησα και πάλι το οικείο προς τα παιδιά θεατρικό ύφος, χρησιμοποιώντας πολύ το χρώμα και την ένταση της φωνής μου, καθώς και κάποιες θεατρικές κινήσεις και σε χρόνο μηδέν είχα πάλι το γνωστό, αγαπημένο «ακροατήριό» μου.
- Έδωσα πολλή σημασία στον τρόπο που συνδέονταν οι ερωτήσεις και τα συμπεράσματά τους με την αφήγηση με απώτερο στόχο να κατανοήσουν τα διάφορα ιστορικά γεγονότα και τη σημασία τους στην ολότητά τους και επιπλέον να μπορούν να εντοπίζουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής κοινωνίας της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας στη δική τους πραγματικότητα και καθημερινότητα. Στα μέτρα που έλαβε η ρωμαϊκή αυτοκρατορία για να εξασφαλίσει περίοδο ειρήνης και αίσθημα ασφάλειας για το λαό οι μαθητές ένιωσαν την ανάγκη να εκφράσουν τις δικές τους προτάσεις και εισηγήσεις για το πώς θα εξασφαλιστεί η ευρωπαϊκή ειρήνη και το ευρωπαϊκό αίσθημα ασφάλειας και ευημερίας.
- Αυτό που μου έκανε εντύπωση στη συζήτηση που ακολούθησε ήταν οι στάσεις τους απέναντι σε δύο επίκαιρα πολιτικά ζητήματα: 1) η «Τρόικα» αναφέρθηκε από κάποιους μαθητές ως κάτι πολύ αρνητικό και 2) η πλειοψηφία των παιδιών υποστήριξε ότι θα μπορούσαμε να ζήσουμε ειρηνικά με όλους τους λαούς, όπως έκαναν οι Ρωμαίοι πολίτες, εκτός από τους Τούρκους. Αυτά τα δύο ζητήματα που βγήκαν στην επιφάνεια με προβλημάτισαν ιδιαίτερα διότι στο σχολείο ως δασκάλα τους, τα τελευταία δύο χρόνια, δεν τους είπα ποτέ κάτι τέτοιο είτε έμμεσα είτε άμεσα. (Διότι με τέτοια στάση μου φαίνεται ότι το κυπριακό

πρόβλημα θα μείνει άλυτο και για την επόμενη γενιά.) Τους ρώτησα γιατί το πιστεύουν αυτό και κάποια παιδιά απάντησαν ότι οι Τούρκοι είναι πολύ άδικος λαός και αυτό φαίνεται από τον τρόπο που συμπεριφέρονται, προβάλλοντας ως παράδειγμα τη σύλληψη των τριών ελληνοκύπριων αστυνομικών (προ δύο ημερών) που συνελήφθησαν και φυλακίστηκαν από τους αστυνομικούς του ψευδοκράτους εν ώρα υπηρεσίας καθώς καταδίωκαν κάποιο κακοποιό, ο οποίος έτρεξε στη νεκρή ζώνη για να γλυτώσει. Θεώρησα ότι εκείνη η στιγμή δεν ήταν η καταλληλότερη για να συνεχίσω τη συζήτηση με τα γεγονότα να «τρέχουν» και έτσι αποφάσισα να την σταματήσω μέχρι εκεί και να συνεχίσουμε κάποια άλλη μέρα. Έκλεισα λοιπόν τη συζήτηση διατυπώνοντας τους ένα προβληματισμό που ήθελα απλά να σκεφτούν και όχι να μου απαντήσουν εκείνη τη στιγμή: «Οι τουρκικές αρχές προβαίνουν σε τέτοιες συλλήψεις προς τους πολίτες και των άλλων λαών, ή το κάνουν μόνο στους ελληνοκύπριους γιατί είναι τέτοιες οι σχέσεις μεταξύ μας. Αν δηλαδή είχε λυθεί το κυπριακό πρόβλημα θα συνέχιζαν να κάνουν αυτές τις προκλητικές συλλήψεις ή θα είχαμε σχέσεις ειρήνης, φιλίας και συνεργασίας;»

- Η δεύτερη θεατρική δραστηριότητα δεν εξελίχθηκε όπως ήταν αναμενόμενο. Συγκεκριμένα, αφού ενημέρωσα τους μαθητές ότι η δασκάλα τους θα είναι σε ρόλο αυτοκράτορα και αυτοί σε ρόλο ανθύπατων και θα αυτοσχεδιάζαμε μία συνάντηση τους με σκοπό να συζητήσουμε και να επιλύσουμε διάφορα διοικητικά θέματα, ένιωσα έντονη αμηχανία από μέρος των παιδιών. Αμέσως βγήκα από την τάξη και ξαναμπήκα με ύφος αυτοκράτορα. Τους προκάλεσα να με αντιμετωπίσουν ως τέτοιο και να με χαιρετίσουν όπως αρμόζει σε έναν αυτοκράτορα. Αμέσως τα παιδιά σηκώθηκαν, έκαναν βαθιές υποκλίσεις καθώς περνούσα από δίπλα τους, περίμεναν να καθίσω και να τους κάνω νόημα για να μπορέσουν να καθίσουν και αυτοί. Τους χαιρέτισα έναν έναν με τα ρωμαϊκά ονόματά τους και ακολούθως ξεκίνησε η «συνεδρίασή» μας. «Είναι πολύ σημαντικό να δημιουργήσουμε στην αρχή του δράματος την κατάλληλη ατμόσφαιρα για να κινήσουμε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, ώστε να εμπλακούν στο δράμα» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:74). Αυτό που διαπίστωνα προς απογοήτευσή μου ήταν το γεγονός ότι μόνο οι μισοί μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και προσπαθούσαν να πάρουν «άδεια» από τον αυτοκράτορα για να πουν την άποψή τους. Οι υπόλοιποι ήταν κουμπωμένοι και ενώ τους έδινα το λόγο τους έβγαζα με το τσιγκέλι τις απόψεις τους. Το θετικό συμπέρασμα είναι ότι όλα τα παιδιά, ότι άποψη και να είχαν, χρησιμοποιούσαν στην διατύπωσή της όρους και εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά την πρώτη θεατρική δραστηριότητα.
- Η διστακτικότητα των υπόλοιπων παιδιών θα μπορούσε να ερμηνευτεί με τις πιο κάτω υποθέσεις.

1. Ο αυτοσχεδιασμός διάρκεσε περίπου 6-7 λεπτά. Μήπως ήταν πολύ λίγος χρόνος;
2. Σύμφωνα με το Μουδατσάκι ο εμπνευστής είναι εκεί, για να ελέγχει τα κίνητρα και να ωθεί τις επινοήσεις (Μουδατσάκις, 1994: 50). Μήπως ως εμπνευστής δεν ήμουν και τόσο αποτελεσματική στο ρόλο μου; Ποιες είναι οι παράμετροι που συνθέτουν τον αποτελεσματικό εμπνευστή;
3. Οι μαθητές φάνηκαν ότι δεν είναι πολύ εξοικειωμένοι με αυτή τη θεατρική δραστηριότητα. Ίσως λοιπόν, με περισσότερη εξοικείωση των παιδιών με τον αυτοσχεδιασμό να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα από όλα τα παιδιά;

Όλοι οι πιο πάνω προβληματισμοί θα ληφθούν υπόψη στην πορεία των επόμενων μαθημάτων με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του αυτοσχεδιασμού.

Αυδή Α. και Χατζηγεωργίου Μ., (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

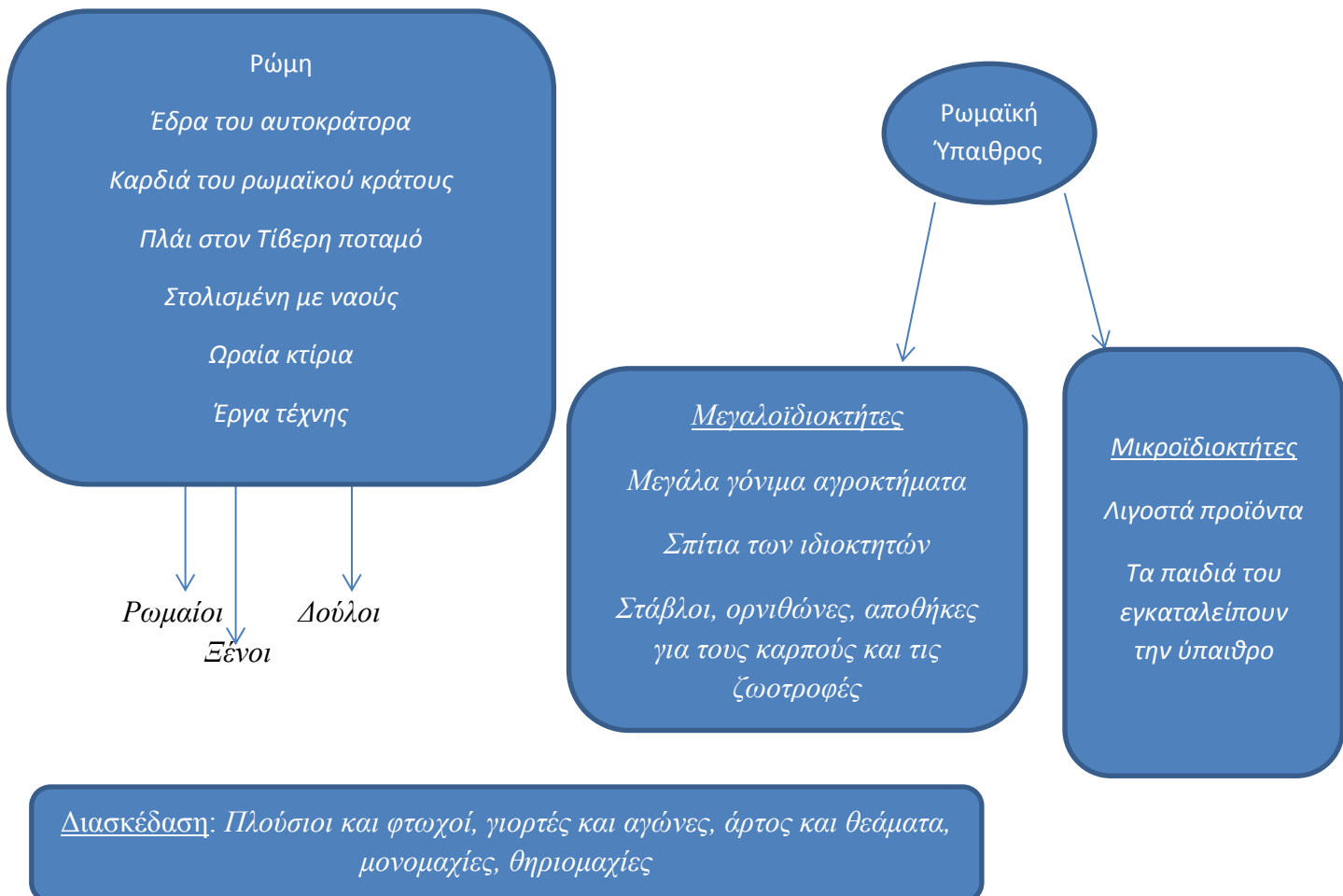
Μουδατσάκις Τ., (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*, Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Ενότητα: Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι

Μάθημα 4: Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ρώμη

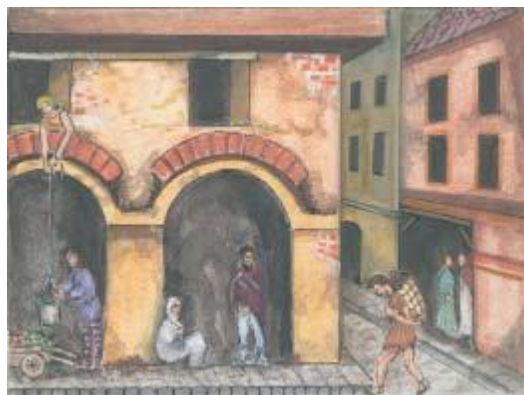
Στόχος:

- Να συσχετίσουν στοιχεία από τη ζωή των Ρωμαίων (και κυρίως των παιδιών) με στοιχεία από τη σημερινή ζωή.
1. Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα όλες οι εικόνες-κείμενα πηγές που υπάρχουν τόσο στο βιβλίο της ιστορίας όσο και στο τετράδιο εργασιών του μαθητή (τα παιδιά δεν έχουν βιβλία ακόμη λόγω διαδικαστικών κολυμάτων). Ενημερώνονται τα παιδιά για τον τίτλο του μαθήματος και ότι στο σημερινό μάθημα θα αντλήσουν μόνοι τους τις πληροφορίες από τις πηγές. Από την αρχή του μαθήματος παρουσιάζεται ο πιο κάτω πίνακας και τα παιδιά καλούνται να το συμπληρώσουν στην πορεία του μαθήματος καθώς μελετούν τις εικόνες-πηγές. (Οι λέξεις που είναι σε πλάγια γραφή είναι αυτές που αναμένεται από τους μαθητές να συμπληρώσουν).

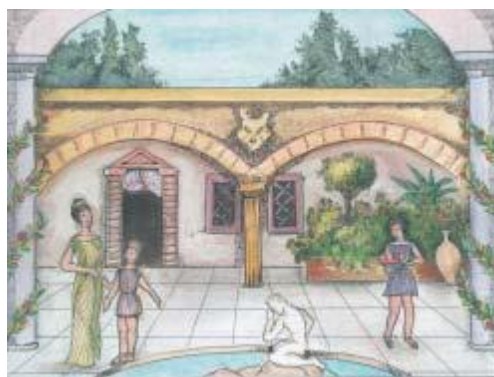


Στόχος της πιο πάνω δραστηριότητας είναι τόσο η κατανόηση αρκετών σημείων του μαθήματος όσο και η εξοικείωση με όρους και έννοιες.

2.



Πολυκατοικίες σε φτωχογειτονιά



Έπαυλη πλουσίων στα προάστια

Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τις δύο εικόνες, να τις συγκρίνουν, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές και να αναφέρουν αν συμβαίνει κάτι ανάλογο στις μέρες μας.

3. Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν το πιο κάτω ψηφιδωτό που απεικονίζει ένα ρωμαϊκό αγρόκτημα, να εντοπίσουν τις γεωργικές δραστηριότητες και να αναφέρουν τα συμπεράσματά τους για τον ιδιοκτήτη αυτού του αγροκτήματος.



4. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μαρτυρία του Κάσσιου Δίων «Μια παράσταση στο Κολοσσαίο» και το απόσπασμα από τις Επιστολές του Σενέκα σχετικά με την

«Απάνθρωπη Διασκέδαση» και καλούνται να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν σκηνές από τα αγαπημένα θέματα των Ρωμαίων, τις μονομαχίες και τις αρματοδρομίες. Ακολουθώς, τις συγκρίνουν με τα ολυμπιακά αγωνίσματα της αρχαίας Ελλάδας, καθώς και με σύγχρονα αγωνίσματα.

5. Οι μαθητές καλούνται: (α) να μελετήσουν την πιο κάτω πηγή και να σχολιάσουν τη στάση, την ενδυμασία, την έκφραση και γενικότερα τα πρόσωπα τα οποία αναφέρονται, (β) να αναφέρουν την πληροφορία που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση από την πιο κάτω πηγή, και να συγκρίνουν τα σχολεία τότε και σήμερα.

Τα ρωμαίοπουλα μάθαιναν γράμματα από δασκάλους δούλους των οικογενειών τους ή από ελεύθερους που είχαν δικά τους σχολεία. Διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή, γραμματική, αριθμητική, ιστορία και υπακοή. Οι μαθητές υπάκουαν στις συμβουλές ή τις εντολές των δασκάλων τους τόσο, ώστε, «οι λέξεις μαθητής και πειθαρχία ήταν σχεδόν συνώνυμες».

Will Durant, Παγκόσμιος Ιστορία του Πολιτισμού



6. Καλούνται οι μαθητές να χωριστούν σε τρεις ομάδες και να επιλέξουν κάποιους ρόλους από σκηνές καθημερινής ζωής στην αρχαία Ρώμη (π.χ. κάτοικος πολυκατοικίας, οικοκυρά, έμπορος στο λιμάνι, μεταφορέας, τεχνίτης, ναυτικός, μαθητής κ.α.) και να ετοιμάσουν ένα μικρό σενάριο «Μια μέρα στη Ρώμη» και να το παρουσιάσουν.

Ημερολόγιο 8.10.2012

- Όταν συμπληρώθηκε ο πίνακας της δραστηριότητας¹, τα παιδιά ζήτησαν να κάνουν κάποια δραστηριότητα όλα μαζί. Συγκεκριμένα τα παιδιά μου είχαν ζητήσει: «να τα διαβάσουμε όλοι μαζί με διάφορους τρόπους» ή «να μας τα χωρίσεις σε ομάδες και να τα λέμε όπως το ποίημα, πρώτα με τη σειρά και μετά

όλες οι ομάδες ταυτόχρονα». Τους εξήγησα ότι δεν είχαμε χρόνο για μια τέτοιας φύσεως δραστηριότητα και μια μαθήτρια διαμαρτυρήθηκε: «Μα κυρία, όταν τα λέμε έτσι όλοι μαζί τα μαθαίνουμε κιόλας....». Οι υπόλοιποι συμφώνησαν μαζί της χωρίς να ερωτηθούν. Για μένα αυτές οι δηλώσεις-αιτήματα των παιδιών ήταν μια μορφή ανατροφοδότησης για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

- Αυτό το μάθημα της Ιστορίας ήταν το πρώτο που δεν υπήρξε καμία αφήγηση από μέρους μου. Οι πληροφορίες αντλούνταν διερευνητικά, τόσο από τις εικόνες όσο και από τις πηγές και πληροφορίες που υπήρχαν στο βιβλίο του μαθητή. Όταν η διερεύνηση γινόταν με βάση τις εικόνες-τεκμήρια η συμμετοχή των παιδιών ήταν θαυμάσια. Όταν η διερεύνηση γινόταν με βάση τις πηγές και πληροφορίες που υπήρχαν στο βιβλίο (δόθηκε φωτοτυπημένο φυλλάδιο σε κάθε μαθητή) τα παιδιά μετά δυσκολίας απαντούσαν. Δεν υπήρχε ο ενθουσιασμός και η κινητικότητα των προηγούμενων ημερών. Αυτό με προβλημάτισε ιδιαίτερα. Είναι τόσο σύνθετο για τους μαθητές να διαβάζουν, να κατανοούν και ταυτόχρονα να διατυπώνουν τις απόψεις τους; Ή η στάση τους αυτή οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων ή απλή τεμπελιά; Τους ανακοίνωσα ότι μόλις τελειώναμε τη δραστηριότητα διερεύνησης των πηγών και πληροφοριών που υπήρχαν στο βιβλίο θα προχωρούσαμε στη δημιουργία δραματοποιημένων σκηνών. Αυτό τους χαροποίησε, αλλά δεν αποτέλεσε κίνητρο για την καλύτερη απόδοσή τους στη διερεύνηση των πηγών-πληροφοριών του βιβλίου. Ίσως τελικά να τους είναι δύσκολη αυτή η διαδικασία.
- Ενώ τους χώρισα σε τρεις ομάδες, ζήτησαν από μόνοι τους να γίνουν δύο ομάδες για να μπορέσουν «να δώσουν πιο πολλούς ρόλους». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες επέλεξαν το ίδιο θέμα: Μονομαχίες. Και οι δύο ομάδες έκαναν διανομή τους ρόλους και άρχισαν να παίζουν αυτοσχεδιάζοντας. Υποδείκνυε ο ένας στον άλλον διάφορες κινήσεις, πρόσθεταν συνεχώς λόγια με απώτερο στόχο το καλύτερο αποτέλεσμα. Διαπίστωσα ότι τα σενάρια και των δύο ομάδων είχαν πολλές λεπτομέρειες από πληροφορίες που είχαν αντληθεί προηγουμένως από τις πηγές. Συγκεκριμένα:
 - Οι ρόλοι «θεατές» καθώς παρακολουθούσαν έτρωγαν (άρτοι και θεάματα).
 - Μόλις κάποιος μονομάχος νικούσε, έστω και αν ήταν κουρασμένος, έπρεπε να συνεχίσει την μονομαχία.
 - Ο αυτοκράτορας έπαιζε καθοριστικό ρόλο για τη θανάτωση ή όχι κάποιου μονομάχου με μια απλή κίνηση του δακτύλου του χεριού του.

Επίσης και οι δύο ομάδες φρόντισαν με κάθε τρόπο να δείξουν πόσο απάνθρωπο ήταν οι μονομαχίες και οι θηριομαχίες. Η πρώτη ομάδα το πέτυχε αυτό, βάζοντας ένα αφηγητή στην αρχή του έργου να εκφράσει τις αντίθετες απόψεις του για τις μονομαχίες και τις θηριομαχίες. Η δεύτερη ομάδα έβαλε ένα ρόλο δημοσιογράφου τον οποίο δικαιολόγησε ο Αφηγητής ως «φανταστικό» ρόλο. Συγκεκριμένα:

Αφηγητής: Εκείνα τα χρόνια δεν υπήρχαν δημοσιογράφοι για να πάνε στα μπουντρούμια να πάρουν συνέντευξη από τους μονομάχους πριν και μετά τον αγώνα. Όμως, ο «φανταστικός μας δημοσιογράφος» που ταξιδεύει σε όλες τις χώρες, χωρίς ταξιδιωτικά έξοδα και σε όλες τις χρονολογίες κατάφερε να βρίσκεται αυτή τη στιγμή μαζί μας, στη Ρώμη του σήμερα. (Και με το χέρι του έδειξε την ιστορική γραμμή και την αντίστοιχη χρονολογία).

Φανταστικός Δημοσιογράφος: (Προς μονομάχο Α΄) Καλέ μου μονομάχε, ξέρω ότι δε με βλέπεις αλλά με ακούς. Βρίσκομαι στο μυαλό σου. Και τώρα απάντησε στην ερώτησή μου. Πώς νιώθεις για αυτό που πρόκειται να συμβεί;

Μονομάχος Α΄: Είμαι πολύ στεναχωρημένος. Νιώθω μεγάλο βάρος στην καρδιά μου.

Φανταστικός Δημοσιογράφος: Μα γιατί; Φοβάσαι μήπως πεθάνεις;

Μονομάχος Α΄: Και αυτό που λες είναι σωστό, αλλά ούτε και θέλω να σκοτώσω κάποιον. Εξάλλου, όλοι οι μονομάχοι είμαστε φίλοι μεταξύ μας. Κάνουμε προπόνηση όλοι μαζί, κοιμόμαστε στο ίδιο μπουντρούμι, τρώμε όλοι μαζί παρέα και τώρα μας αναγκάζουν σε αυτές τις μονομαχίες ή να σκοτωθούμε ή να σκοτώσουμε τους φίλους μας. Καταλαβαίνεις τώρα γιατί είμαι λυπημένος;

Φανταστικός Δημοσιογράφος: Σε καταλαβαίνω. Αλήθεια πώς σε λένε;

Μονομάχος Α΄: Μάξιμο.

Φανταστικός Δημοσιογράφος: Πολύ ωραίο ρωμαϊκό όνομα. Καλή τύχη, Μάξιμε!

- Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση όλα τα παιδιά είχαν τοποθετηθεί στο χωροχρονικό πλαίσιο. Ένα από τα παιδιά σε ρόλο μονομάχου, ο οποίος είναι μαθητής πολύ χαμηλών επιδόσεων, την ώρα της παράστασης ήθελε να αυτοσχεδιάζει. Όμως ήξερε ότι δε γινόταν να λείι ότι του κατέβαινε στο κεφάλι. Έπρεπε να παραμείνει αυστηρά στο πλαίσιο εκείνης της εποχής. Οπότε σε κάθε μονομαχία φώναζε: “mare nostrum”, “pax romana” («η θάλασσά μας», «ρωμαϊκή ειρήνη» : λατινικές φράσεις που είχαν αναφερθεί και ενταχθεί σε μία θεατρική δραστηριότητα στο προηγούμενο μάθημα).
- Η δύναμη της παιδικής μεγάλης καρδιάς που δε χωράει αδικίες και απανθρωπιά φάνηκε στο σενάριο και των δύο δραματοποιήσεων. Στην πρώτη δραματοποίηση, πριν ξεκινήσει η μονομαχία, πήρε το λόγο ο αυτοκράτορας και χαιρετώντας το λαό του είπε: «Αγαπητοί μου Ρωμαίοι πολίτες, μαζευτήκαμε εδώ να δούμε αυτό το απάνθρωπο θέαμα με το οποίο δε συμφωνώ, αλλά είναι ένα από τα έθιμά μας και πρέπει να το αποδεχτώ. Σαν αυτοκράτορας που είμαι μπορώ να το σταματήσω όποτε το θελήσω, αλλά αφού περνάτε εσείς καλά, τι να κάνω; Θα συνεχίσουμε αυτό το θέαμα για ακόμα λίγα χρόνια». Η δεύτερη

δραματοποίηση χειρίστηκε με πιο διπλωματικό τρόπο την κριτική της για τις μονομαχίες βάζοντας τον *Αφηγητή* και τον *Φανταστικό Δημοσιογράφο* να εκφέρουν άποψη εκ μέρους τους.

- Τα παιδιά ζήτησαν να τους ανοίξω το βεστιάριο να φορέσουν στολές εποχής. Αρνήθηκα λέγοντάς τους ότι δεν υπάρχει χρόνος για κάτι τέτοιο και τους υποσχέθηκα ότι θα γίνει σε μεταγενέστερο μάθημα. Αυτοί όμως δεν τα έβαλαν κάτω. Με σύμμαχο τη φαντασία τους μετέβαλαν διάφορα αντικείμενα-υλικά που βρίσκονταν στη τάξη σε θεατρικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα τα δερμάτινα μαξιλάρια τους τα χρησιμοποίησαν για ασπίδες που κρατούσαν οι μονομάχοι. Με το χαρτί υγείας που υπάρχει στην τάξη για κάθε ενδεχόμενο, τύλιξαν τα χέρια τους και το στερέωσαν με χαρτότελα για να φαίνεται ειδικό γάντι μονομάχου.
- *Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ως εμπυχωτής*: Στην αρχή παρακολουθούσα τις δύο ομάδες διακριτικά από απόσταση. Στη μία ομάδα δε χρειάστηκε να παρέμβω καθόλου, έτσι περιορίστηκα σε ενθαρρυντικά χαμόγελα για να συνεχίσουν την καλή προσπάθεια. Είχα προσέξει ότι τα μέλη της δεύτερης ομάδας δεν μιλούσαν καθόλου μεταξύ τους. Απλά περιορίστηκαν σε κινήσεις παντομίμας. Τους ρώτησα γιατί δεν έβαλαν λόγια στους ρόλους τους και μου απάντησαν ότι οι μονομάχοι την ώρα που αγωνίζονταν δε μιλούσαν.

Αντρέας: Την ώρα της μονομαχίας δε γίνεται να μιλάμε.

Εμπυχωτής: Μήπως θα 'πρεπε να αρχίσετε την ιστορία λίγο πιο πριν;

Αντρέας: Μα είναι δύσκολο αυτό. Πώς θα ξεκινήσουμε από τα μουντρούμια και να πάμε στην αρένα;

Ισαβέλλα: Το βρήκα! Θα βάλουμε τη Μαριάννα σε ρόλο Αφηγητή και θα τα πει όλα.

Εμπυχωτής: Τι εννοείς όλα;

Ισαβέλλα: Πρώτα απ' όλα ο Αφηγητής θα εξηγά τον τόπο που βρισκόμαστε.

Κωνσταντίνος: Ο Αφηγητής να λέει και πως αισθανόμαστε κάθε φορά γιατί, κυρία, δυστυχώς δεν παίζουν όλοι το ίδιο και κάποιοι δεν υποδύονται το ρόλο τους όπως πρέπει.

Εμπυχωτής: Πολύ ωραία η ιδέα για τον Αφηγητή. Θα λύσει πολλά σκηνοθετικά προβλήματα. Και μη στεναχωριέστε. Είστε όλοι μιας πρώτης τάξεως μικροί ηθοποιοί.

Όταν τα παιδιά ολοκλήρωσαν τη δραματοποίηση και των δύο ομάδων, εφαρμόζοντας την θεατρική σύμβαση «Κύκλος Αξιολόγησης» ζήτησα από αυτά να αξιολογήσουν τα δύο θεατρικά ως προς το περιεχόμενο, και την ιστορική αξιοπιστία τους.

Κάποιοι μαθητές αμφισβήτησαν: Α) Το λόγο που έβγαλε ο αυτοκράτορας λίγο πριν την έναρξη της μονομαχίας (βλ. προηγούμενη σελίδα) επισημαίνοντας ότι ένας αυτοκράτορας που τον είχαν για θεό τους, έκανε ότι ήθελε και δεν συμβιβαζόταν με κάτι που ήθελε ο λαός. Β) Τη χειραψία που έκαναν οι μονομάχοι μεταξύ τους ένα λεπτό πριν την έναρξη του αγώνα προβάλλοντας το επιχείρημα ότι ένα τόσο απάνθρωπο άθλημα δε συνδυάζεται με μια τόσο ευγενική χειρονομία.

- Σήμερα είναι το 4^ο μάθημα και θα ήθελα να εστιάσω στο θέμα των παγιωμένων αντιλήψεων από την πλευρά των μαθητών. Μια διδακτική παρέμβαση όπου εφαρμόζονται θεατρικές συμβάσεις προετοιμάζεται με πολύ προσοχή και αρθρώνεται πάνω σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Απαιτείται χρόνος και άρτια γνώση των θεατρικών συμβάσεων σε συνδυασμό με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και τη διδακτική του μαθήματος από την πλευρά της εκπαιδευτικού για την προετοιμασία της. Όπως είναι φυσικό προκαλεί άγχος ως προς την τελική έκβασή της (όλα πρέπει να λειτουργήσουν σωστά, να διατηρηθεί κλίμα ηρεμίας, να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί, να μην ξεπεραστεί ο προβλεπόμενος χρόνος). Συχνά όμως παρερμηνεύεται και ίσως απαξιώνεται από τους μαθητές, οι οποίοι είναι συνηθισμένοι στον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας (τάξη, πίνακας, έδρα, κιμωλία). Οι μαθητές μπορεί να δείχνουν ενθουσιασμό και ευχαρίστηση συμμετέχοντας σε ένα μάθημα που γίνεται στο εργαστήριο, επειδή κυρίως, βγαίνουν από την τάξη, αφήνουν πίσω το βιβλίο και το μολύβι, στην πραγματικότητα, όμως, αυτό, ίσως, να εκλαμβάνεται ως «χάσιμο χρόνου» ή ως παιχνίδι που ελάχιστη σχέση έχει με το μάθημα, όπως αυτό εννοείται. Μπαίνοντας σήμερα το πρωί στην τάξη, η πλήρης απογοήτευση... «Κυρία, να μην κάνουμε και σήμερα μάθημα Ιστορίας. Να παίξουμε θέατρο κι αν θες να μας βάλεις θέμα και ρόλους από την Ιστορία». Δεν πίστευα αυτό που μου έλεγαν. Ουσιαστικά θεωρούσαν πως τα προηγούμενα τρία μαθήματα, ήταν για να παίξουμε και όχι για να κάνουμε μάθημα. Κι όμως τους άρεσε πολύ, μου το είπαν και την προηγούμενη φορά μου το λένε και τώρα... και θέλουν να ξαναπάμε, αλλά το βλέπουν αλλιώς, θεωρούν πως χάνουμε μάθημα... Ενώ στην πραγματικότητα, μάθημα γίνεται, απλώς γίνεται με άλλο τρόπο που δεν μπορούν να τον κατανοήσουν, με έναν τρόπο που είναι υποτιμημένος στη συνείδησή τους. Επομένως, η εισαγωγή μιας αλλαγής απαιτεί, πρωτίστως, αλλαγή νοοτροπίας. Από τις αντιδράσεις των μαθητών, καταλαβαίνω πως το μάθημα (σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα), όπως γίνεται μέσα στην τάξη, δεν τους αρέσει, αλλά το θεωρούν «μάθημα», ενώ αντίθετα, αυτό που λαμβάνει χώρα συμμετέχοντας σε θεατρικές συμβάσεις τους αρέσει, αλλά δεν το θεωρούν «μάθημα». Είναι παράδοξο αυτό που συμβαίνει και θεωρώ πως σχετίζεται με το τι εννοείται ως μάθηση και διδασκαλία. Οι μαθητές γνωρίζουν την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ήδη, από τα πρώτα τους χρόνια στις σχολικές αίθουσες και το πλαίσιο είναι σαφές: ο εκπαιδευτικός διδάσκει, οι μαθητές ακούν, γράφουν και επαναλαμβάνουν και στο τέλος αξιολογούνται για τη μάθησή τους. Είναι μια συγκεκριμένη, ίσως δυσχερής διαδικασία, χωρίς περιθώρια παρεκκλίσεων. Όμως αυτό είναι το «μάθημα» που γνωρίζουν οι μαθητές και πιστεύουν πως έτσι πρέπει να γίνεται και αυτή η διαδικασία να ακολουθείται. Πώς να τα βάλω με όλο το σύστημα; Όταν την επόμενη ώρα τα υπόλοιπα μαθήματα του Α.Π. διεξάγονται με πιο παραδοσιακό τρόπο; Μήπως τελικά η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών από τη συμμετοχή τους στις θεατρικές συμβάσεις είναι μια ουτοπία για το εκπαιδευτικό μας σύστημα; Μήπως είναι ανέφικτο να καταλήξουν οι μαθητές υπεύθυνοι για την πρόοδο

τους, όταν το σύστημα είναι τέτοιο που τους ωθεί στην απομνημόνευση και στη μονομέρεια; Έχω πολύ δρόμο να διανύσω ακόμα μέχρι να γίνει αντιληπτή η σημασία της αλλαγής από τους μαθητές μου.

Ενότητα: Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

Μάθημα 5: Μεγάλες αλλαγές στη διοίκηση της αυτοκρατορίας

Στόχοι:

- Να προβληματιστούν για τα σημαντικά για τον ελληνισμό και την παγκόσμια ιστορία γεγονότα της περιόδου.
- Να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις κτλ. των άλλων και να αποδέχονται το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας.

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την οριοθέτηση του χρόνου στην ιστορική γραμμή (αρχές του 3^{ου} αιώνα). Επίσης ο χάρτης της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας είναι τοποθετημένος σε περίοπτη για τα παιδιά θέση όπου επισημαίνονται 1) τα σύνορα της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας εκείνα τα χρόνια και 2) οι γειτονικοί λαοί, Γότθοι και Πέρσες, οι οποίοι έκαναν επιδρομές. Σε αυτό το μάθημα η αφήγηση θα συνοδεύεται από θεατρικές δραστηριότητες. Αφού γίνει χωροχρονική τοποθέτηση του μαθήματος, η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά ότι η ρωμαϊκή ειρήνη άρχισε να κλονίζεται από διάφορα εσωτερικά και εξωτερικά γεγονότα και απειλείτο η διάλυση της αυτοκρατορίας.



Εικόνα1: Πολλοί χριστιανοί διώχτηκαν και φυλακίστηκαν για την πίστη τους.

- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Οι Γότθοι στο βορρά παραβιάζουν τα σύνορα.

Οι Γότθοι στο βορρά λεηλατούν τις ακριτικές επαρχίες.

Οι Γότθοι στο βορρά κλείνουν τους δρόμους του εμπορίου.

Ο στρατός έχει γίνει παντοδύναμος. Αντί να φρουρεί τα σύνορα συγκρούονται μεταξύ τους...

Οι Πέρσες στην Ανατολή παραβιάζουν τα σύνορα.

Οι Πέρσες στην Ανατολή λεηλατούν τις ακριτικές επαρχίες.

Ο στρατός έχει γίνει παντοδύναμος. Δεν υπολογίζουν κανένα. Ούτε και τον αυτοκράτορα...

Οι Πέρσες στην Ανατολή κλείνουν τους δρόμους του εμπορίου.

Κάποιες ακριτικές επαρχίες της Ανατολή αποσχίστηκαν από την αυτοκρατορία...

Κάποιες ακριτικές επαρχίες της Ανατολή έκαναν δικά τους κράτη...

Οι σκληροί διωγμοί κατά των Χριστιανών προκαλούν δυσαρέσκεια των πιστών για το Ρωμαϊκό κράτος...

Οι σκληροί διωγμοί κατά των Χριστιανών προκαλούν διχασμό ανάμεσα σε αυτούς και τους οπαδούς άλλων θρησκειών...

Επικρατεί διχασμός ανάμεσα στους Ρωμαίους πολίτες...

- Καθώς η δασκάλα αφηγείται τα εσωτερικά και εξωτερικά γεγονότα που οδηγούσαν στη διάλυση της αυτοκρατορίας καλείται ο κάθε μαθητής να σηκώνει την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας) αντιστοιχίζονται με τα γεγονότα της αφήγησης.
- Παρουσιάζεται στα παιδιά η εικόνα αρ.1 και καλούνται οι μαθητές, όπου στην καρτέλα τους αναγράφεται κάτι σχετικό με τους διωγμούς των χριστιανών, να το ανακοινώσουν στην τάξη και να σχολιάσουν την εικόνα.
- Καλούνται οι μαθητές να ανακοινώσουν τι αναγράφεται στην καρτέλα τους με τη σειρά. Τους ζητείται να χωριστούν σε 5 ομάδες με κριτήριο χωρισμού το γεγονός που αναγράφεται στην καρτέλα τους.
- Ζητείται από τα παιδιά της κάθε ομάδας να ανακοινώσουν ταυτόχρονα το γεγονός που αναγράφεται στην καρτέλα τους.
- Οι καρτέλες ανακατεύονται και κάθε μαθητής διαλέγει μία από αυτές. Η δραστηριότητα εκ περιτροπής και ομαδικής ανάγνωσης των καρτελών, επαναλαμβάνεται. (Αυτή η δραστηριότητα έχει ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τα εσωτερικά και εξωτερικά γεγονότα που απειλούν την αυτοκρατορία και με το νέο λεξιλόγιο).
- Η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα Διοκλητιανού, κρατώντας το κεφάλι της, διαμαρτύρεται λέγοντας «Το ξέρω ότι τα προβλήματα είναι πολλά. Κάτι πρέπει να σκεφτώ. Πρέπει να δράσω και γρήγορα μάλιστα. Εσείς είστε οι σύμβουλοί μου. Τι μου προτείνετε να κάνω; Η αυτοκρατορία είναι πολύ μεγάλη πια για να τη διοικήσω. Δεν θα την αφήσω όμως να διαλυθεί. Τι λέτε;». (Σε αυτή τη θεατρική δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού σκόπιμα συνδέθηκε με την προηγούμενη δραστηριότητα που είναι πιο καθοδηγημένη δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να μιλήσουν όλοι στον αυτοσχεδιασμό, να νιώσουν ασφαλείς και να διατυπώσουν αυτοσχεδιάζοντας τις απόψεις τους.) Με την έμμεση καθοδήγηση τα παιδιά σε ρόλο συμβούλων του αυτοκράτορα εισηγούνται το χωρισμό της αυτοκρατορίας. Η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα Διοκλητιανού συμφωνεί με την ιδέα και «αποφασίζει» να προχωρήσει στο σύστημα της τετραρχίας και επεξηγεί τι εννοεί με αυτό το σύστημα.

Αυτοκράτορας: Ζήτηω λοιπόν, το σύστημα της Τετραρχίας!

Σύμβουλοι: Ζήτηω το σύστημα της Τετραρχίας!

Αυτοκράτορας: Εγώ θα παραιτηθώ για το καλό της αυτοκρατορίας. Ορίζω λοιπόν συνάρχοντες στη Δύση το Μαξέντιο και το Κωνσταντίνο. Στην Ανατολή ορίζω το Λικίνιο και το Γαλέριο. Ελάτε και οι τέσσερις εδώ κοντά μου που σας θέλω. (Τα τέσσερα αγόρια σε ρόλο συναρχόντων πλησιάζουν τον αυτοκράτορα.) Θα ήθελα να σταθείτε ακίνητοι γιατί

εδώ είναι ένας γλύπτης που θα φτιάξει το γλυπτό και των τεσσάρων σας. (Τα τέσσερα αγόρια στέκονται ακίνητα το ένα δίπλα από τον άλλο).

Η δασκάλα αφήνει για λίγο το ρόλο του αυτοκράτορα και ζητά από τους μαθητές να συγκρίνουν τον τρόπο με τον οποίο πόζαραν τα 4 αγόρια ως συνάρχοντες με το αντίστοιχο ανάγλυφο στον Άγι Μόνημο του Ρουέν (εικόνα 2).



εικόνα 2

- Ζητείται από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για τον τρόπο που στέκεται ο κάθε συνάρχοντας στο γλυπτό. Οδηγείται η συζήτηση στο γεγονός της σύγκρουσης μεταξύ των τεσσάρων συναρχόντων και την επικράτηση των συναυτοκρατόρων Κωνσταντίνου και Λικίνιου.
- Προβληματίζονται οι μαθητές κατά πόσο οι εμφύλιες διαμάχες έλυσαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία. Με τις απαντήσεις των παιδιών η συζήτηση οδηγείται στο διάταγμα της ανεξιθρησκίας που υπέγραψαν οι συναυτοκράτορες Κωνσταντίνος και Λικίνιος.
- Η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα Κωνσταντίνου και ένας μαθητής σε ρόλο αυτοκράτορα Λικίνιου ανακοινώνουν το διάταγμα των Μεδιολάνων.

Αυτοκράτορας Κωνσταντίνος (δασκάλα): Και τώρα καλοί μου υπήκοοι τρέξετε να διαδώσετε τα νέα σε όλους. Τέρμα οι διωγμοί των χριστιανών. Τέρμα οι αιματοχυσίες.

Αναμένεται από τα παιδιά σε ρόλο ρωμαίων πολιτών να αναφέρει ο ένας στον άλλον τι περιλαμβάνει το διάταγμα της ανεξιθρησκίας. Ακολουθώς, με ένα κτύπημα των χεριών της η δασκάλα σταματά αυτή τη δραστηριότητα λέγοντας: «Είσαστε υπέροχοι σε αυτό το ρόλο. Τι θα λέγατε να σας πάρω μία συνέντευξη για αυτή τη μικρή παράσταση που δώσατε;». Με ψεύτικο μικρόφωνο και σε ρόλο δημοσιογράφου η δασκάλα ρωτά κάποιους μαθητές:

Δημοσιογράφος (δασκάλα): Εσύ τι ατάκα είπες από το διάταγμα της ανεξιθρησκίας; Πιστεύεις ότι εξακολουθεί να είναι επίκαιρο στις μέρες μας αυτό το διάταγμα;

- Προβληματίζονται οι μαθητές κατά πόσο η συνύπαρξη δύο αυτοκρατόρων μπορεί να είναι αρμονική και να έχει θετικές επιδράσεις στη διοίκηση της αυτοκρατορίας. Με τις απαντήσεις των παιδιών η συζήτηση οδηγείται στα γεγονότα που ακολούθησαν. Ότι δηλαδή ο Κωνσταντίνος και ο Λικίνιος συγκρούστηκαν στην Ανδριανούπολη και αναφέρονται οι σημαντικές αλλαγές που διενέργησε ο Κωνσταντίνος για την καλύτερη διοίκηση της αυτοκρατορίας.
- Η δασκάλα τοποθετεί μια καρέκλα στη μέση του κύκλου όπου κάθονται οι υπόλοιποι μαθητές. Ενημερώνει τους μαθητές ότι όποιος καθίσει σε αυτή την καρέκλα παύει να είναι μαθητής αλλά γίνεται ιστορικός, ο οποίος είναι σε θέση να εξηγήσει και να αναλύει ιστορικά θέματα (θεατρική σύμβαση: Μανδύας του Ειδικού). Η δασκάλα απευθύνει στον «ιστορικό» την ακόλουθη ερώτηση: «Ποια προβλήματα της Αυτοκρατορίας προσπάθησε ο Κωνσταντίνος να αντιμετωπίσει με τα διοικητικά μέτρα που πήρε;

Ημερολόγιο 15.10.2012

- Σήμερα το μάθημα έγινε στην παρουσία του κριτικού φίλου. Ο κριτικός φίλος διέκρινε την αξία των όλων θεατρικών δραστηριοτήτων συμπεριλαμβανομένης και της αφήγησης σε πέντε κατηγορίες:
 1. Κατανόηση ιστορικών γεγονότων
 2. Εξοικείωση των μαθητών με το λεξιλόγιο της Ιστορίας
 3. Καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης
 4. Μνημοτεχνική αξία: Ο μαθητής με αυτού του είδους μάθηση θυμάται καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα
 5. «Καλλιτεχνική» αξία
- Η πέμπτη κατηγορία με προβληματίσε ιδιαίτερα. Συνειδητοποίησα ότι ενώ μέσα από αυτές τις δραστηριότητες δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν το μέτρο για το ωραίο, δεν αφήνω αυτές τις ευκαιρίες να πάρουν έκταση λόγω κυρίως πίεσης του χρόνου. Με απώτερο στόχο την κατάκτηση των στόχων της Ιστορίας που τίθενται στην αρχή κάθε μαθήματος περιθωριοποιούνται οι καλλιτεχνικοί στόχοι. Για παράδειγμα, σήμερα στη δραστηριότητα όπου οι μαθητές ανακοίνωναν ταυτόχρονα το γεγονός που αναγράφεται στην καρτέλα τους και η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα Διοκλητιανού άκουγε τα προβλήματα προσπαθώντας να βρει λύση, αυτή η αυτοσχέδια σκηνή από θεατρικής άποψης ήταν επιεικώς «άθλια». Το ύφος των παιδιών κατά την ανάγνωση ήταν απλά σοβαρό και όχι δραματικό. Σε αυτό το σημείο ήθελα να προβληματίσω τα παιδιά για το ύφος και την ένταση που έδιναν στη φωνή τους και αν ήταν το κατάλληλο

για το δεδομένο δραματικό πλαίσιο. Σύμφωνα με το Μουδατσάκι το ενδιαφέρον της Δραματοποίησης έγκειται στο ότι θεμελιώνει την αγωγή του αισθήματος του νέου - τη μόρφωση με την αναφορά στις Καλές Τέχνες που εκ φύσεως συνδυάζει το Θέατρο (Μουδατσάκις,1994:29). Με βαριά καρδιά αποφάσισα να μην επαναλάβω τη δραστηριότητα αφού προβληματίσω τα παιδιά για το δραματικό πλαίσιο το οποίο έπρεπε να υποδυθούν τους ρόλους τους, γιατί είδα ότι αν αφιέρωνα χρόνο σε μια τέτοια δραστηριότητα, τότε δεν θα ολοκληρωνόταν το μάθημα της ιστορίας στον προβλεπόμενο χρόνο (40 λεπτά).

Ανάφερα αυτό τον προβληματισμό στον κριτικό φίλο ο οποίος εισηγήθηκε ότι αφού τα συγκεκριμένα παιδιά θα είναι οι πρωταγωνιστές στη χριστουγεννιάτικη θεατρική παράσταση όπου θα εφαρμοστεί το «θέατρο επιμόρφωσης» για να ανεβεί η παράσταση, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν όλα αυτά που στερήθηκαν σήμερα σε σχέση με τη Θεατρική Αγωγή και ακόμα περισσότερα.

- Τελευταία δραστηριότητα «Ο Μανδύας του Ειδικού»: όποιος καθόταν στην καρέκλα στη μέση του κύκλου, φορούσε τα γυαλιά και το καπέλο του ιστορικού έλεγε την άποψή του (ως ιστορικός) σχετικά με τα διοικητικά μέτρα που πήρε ο Κωνσταντίνος με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπιζε η Αυτοκρατορία. Όσο κι αν προσπαθούσα να καθοδηγήσω τη σκέψη τους, λίγα ήταν τα παιδιά που τεκμηρίωσαν την άποψή τους. Ο κριτικός φίλος εισηγήθηκε, ότι ίσως αν παρουσιαζόμουν σε ρόλο μονοκράτορα Κωνσταντίνου και ξεκινούσα ένα ουσιαστικό διάλογο με τον «ιστορικό» ίσως να είχαμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ένας συνδυασμός λοιπόν των δύο θεατρικών συμβάσεων «Ο μανδύας του ειδικού» και «Ρόλος για τη δασκάλα» θα είχε ίσως καλύτερα αποτελέσματα. Θα το δοκιμάσω σε επικείμενο μάθημα που θα προσφέρεται για αυτόν τον ταυτόχρονο συνδυασμό των πιο πάνω θεατρικών συμβάσεων.
- Ο κριτικός φίλος εισηγήθηκε στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας να μην προχωρήσουμε στην ύλη αλλά να δοθεί όλο το λεξιλόγιο του σημερινού μαθήματος στον πίνακα και να κληθούν τα παιδιά χρησιμοποιώντας αυτό το λεξιλόγιο να δραματοποιήσουν σκηνές από το μάθημα. Βρήκα αρκετά ενδιαφέρουσα την ιδέα του κριτικού φίλου και σκέφτηκα να εφαρμοστεί, όχι στο επόμενο μάθημα αλλά στο τέλος της ενότητας. Συγκεκριμένα, να δοθεί το λεξιλόγιο όλης της ενότητας, να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες και κάθε ομάδα να δραματοποιήσει και κάποια ιστορικά γεγονότα από όλη την ενότητα. Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί εμμέσως επανάληψη όλης της ενότητας, πέρα από όλα τα υπόλοιπα μορφοπαιδευτικά (τις τάσεις που καλλιεργούν, τις ευαισθησίες που διεγείρουν, τις επιπτώσεις της στην εν γένει συμπεριφορά και πρόοδο του μαθητή στην τάξη και εφεξής στην κοινωνική ζωή- σχέσεις με τους άλλους κ.λ.π.) που θα κερδίσουν τα παιδιά.

- Ο κριτικός φίλος με προβλημάτισε για την «ελευθερία» που έδινε στα παιδιά για την επιλογή των ενδυμάτων που φόρεσαν στις διάφορες θεατρικές δραστηριότητες. Η λέξη «ελευθερία» τοποθετείται σκοπίμως σε εισαγωγικά γιατί ναι μεν παρουσίασα στα παιδιά το μπαούλο-βεστιάριο της τάξης όπου περιείχε διάφορα ενδύματα και αξεσουάρ, όμως δεν τους επέτρεψα να αποφασίσουν οι ίδιοι σε κάθε περίπτωση τι να επιλέξουν για να φορέσουν, παρά μόνο έδωσα στους αυτοκράτορες από ένα μανδύα, μία κορώνα και ένα σκήπτρο και στον εκάστοτε ιστορικό ένα ζευγάρι γυαλιά και ένα καπέλο. Όλο αυτό έγινε συνειδητά, λόγω περιορισμένου χρόνου. Και εγώ πιστεύω ότι αυτή η δραστηριότητα θα ήταν πιο ολοκληρωμένη αν τα παιδιά είχαν την ελευθερία να επιλέξουν τα ενδύματα και αξεσουάρ που ταιριάζουν. Στο επαναληπτικό μάθημα όλης της ενότητας που θα ακολουθήσει θα δοθεί το μπαούλο σε όλες τα ομάδες και τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία και ελευθερία (χωρίς εισαγωγικά) να καλύψουν ενδυματολογικά τις δραματοποιήσεις τους.
- Σε όλα τα μαθήματα της Ιστορίας έχω μεγάλη αγωνία μήπως μεταβληθεί η αντικειμενική αξία (ιστορική, ιδεολογική, πολιτιστική) των κειμένων. Ο κριτικός φίλος με διαβεβαίωσε ότι η ποιότητα του διδακτέου κειμένου έχει παραμείνει σταθερή (τουλάχιστο στο μάθημα που παρακολούθησε).
- Ο κριτικός φίλος, επισήμανε ότι ο τρόπος της αφήγησης του μαθήματος σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις που απευθύνονταν στους μαθητές αποτέλεσε ένα μεγάλο ποσοστό της επιτυχίας του μαθήματος. Μελετώντας τις καταγραμμένες δραστηριότητες του μαθήματος (ο κριτικός φίλος) διαπίστωσε ότι δεν είναι καταγραμμένα τα στοιχεία που συνθέτουν την αφήγηση που παρακολούθησε στο μάθημα. Αυτό με έχει προβληματίσει ιδιαίτερα. Δεν ξέρω πώς να το διατυπώσω. Η αφήγηση είναι τέχνη από μόνη της και όσα σεμινάρια και αν έχω παρακολουθήσει σχετικά με την αφήγηση και την εξιστόρηση ενός παραμυθιού από επαγγελματίες Παραμυθάδες κανείς δεν έχει δώσει γραπτές σημειώσεις που να αντικατοπτρίζουν τι είναι αυτό που διακρίνει μια ιδιαίτερη αφήγηση από μια απλή. Πιστεύω η μαγεία της αφήγησης μεταφέρεται από τον ένα παραμυθά στον άλλο μόνο με βιωματική μάθηση. Όμως θα προσπαθήσω να οργανώσω τα στοιχεία που απαρτίζουν την «αφοπλιστική» (όρος που χρησιμοποίησε ο κριτικός φίλος) αφήγηση και θα τα καταγράψω.
- Την πρώτη φορά (μάθημα 3) που εφαρμόστηκε ο Αυτοσχεδιασμός ως θεατρική δραστηριότητα στο μάθημα της Ιστορίας το αποτέλεσμα ήταν αρκετά απογοητευτικό, γιατί οι μισοί μαθητές δε συμμετείχαν. Σε αυτό το μάθημα, όπου η αρχή του Αυτοσχεδιασμού ήταν καθοδηγημένη (έλεγε ο καθένας ό,τι έγραφε η καρτέλα του, δίνοντας το λόγο σε όλα τα παιδιά, η συνέχεια εξελίχτηκε πιο ομαλά, αφού τα παιδιά όχι μόνο έδειχναν αμείωτο ενδιαφέρον και ήθελαν όλα να πουν την άποψή τους, αλλά

κατάφεραν μέσα από τις αυτοσχέδιες συζητήσεις τους να καταλήξουν στην απόφαση που πήρε ο αυτοκράτορας Διοκλητιανός, δηλαδή να χωρίσει την αυτοκρατορία στο σύστημα της τετραρχίας.

Ενότητα: Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

Μάθημα 6: Μια νέα πρωτεύουσα, η Κωνσταντινούπολη

Στόχοι:

- Να προβληματιστούν για τα σημαντικά, για τον ελληνισμό και την παγκόσμια ιστορία γεγονότα της περιόδου.
- Να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις κτλ. των άλλων και να αποδέχονται το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας.

Θεμελιώδεις έννοιες:

Χώρος, χρόνος, μεταβολή, σχεδιασμός, επιλογή, διαίρεση, επιδρομή, σύστημα, ανεξιθρησκία, πολιτισμός, εξελληνισμός, εκχριστιανισμός, οργάνωση.

Δραστηριότητες:

- Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στο χάρτη της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας την πρωτεύουσα, καθώς και τις ακριτικές περιοχές του Δούναβη και της Ανατολής που δέχονταν εχθρικές επιδρομές. Προβληματίζονται, επίσης, για την απέραντη έκταση της αυτοκρατορίας και για το αν η διακυβέρνηση της είναι εύκολη ή δύσκολη.
- Καλούνται τα παιδιά να έρθουν μπροστά και να καθίσουν στα μαξιλαράκια τους για την αφήγηση. Αφού προσδιορίζεται ο χρόνος στην ιστορική γραμμή (315 μ.Χ.) και στο διαδραστικό πίνακα δεσπόζει η ακόλουθη εικόνα η δασκάλα αρχίζει την αφήγηση του μαθήματος.



Από το Βυζάντιο περνούσαν όλα τα πλοία που ταξίδευαν στο Αιγαίο πέλαγος προς τον Εύξεινο Πόντο και αντίστροφα

- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Η Ρώμη βρισκόταν πολύ μακριά από τις ακριτικές περιοχές του Δούναβη και της Ανατολής.

Η Ρώμη βρισκόταν πολύ μακριά από τις ακριτικές περιοχές, που δέχονταν εχθρικές επιδρομές.

Η Ρώμη ήταν για πολλά χρόνια κέντρο λατρείας του «ρωμαϊκού πανθέου», το σύνολο των ρωμαϊκών θεοτήτων καθώς και ο ναός που τις λάτρευαν.

Η Ρώμη ήταν για πολλά χρόνια ο χώρος που έγιναν σκληρές συγκρούσεις ανάμεσα στους τετράρχες.

Η Ρώμη ήταν για πολλά χρόνια ο χώρος που έγιναν οι διωγμοί των Χριστιανών.

Ο μονοκράτορας Κωνσταντίνος μετέφερε την πρωτεύουσα στο Βυζάντιο, μια αρχαία ελληνική αποικία στην Προποντίδα.

Ο μονοκράτορας Κωνσταντίνος εφάρμοσε ό,τι όριζε το Διάταγμα των Μεδιολάνων και στήριξε τη διωκόμενη ως τότε χριστιανική θρησκεία.

- Η δασκάλα αφηγείται τα γεγονότα και τους λόγους που οδήγησαν τον μονοκράτορα Κωνσταντίνο να προχωρήσει σε αλλαγές στη διοίκηση και στη θρησκεία. Ακολούθως καλούνται οι μαθητές να αντιστοιχίσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία, οι οποίες αναγράφονται στις καρτέλες τους, με τα μέτρα που λήφθηκαν από τον μονοκράτορα.
- Καλούνται οι μαθητές να ανακοινώσουν τι αναγράφεται στην καρτέλα τους με τη σειρά. Τους ζητείται να χωριστούν σε 2 ομάδες με κριτήριο χωρισμού: α) τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία και β) τα μέτρα που λήφθηκαν από τον μονοκράτορα.
- Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις πιο κάτω πηγές και να συζητήσουν αν κατά τη γνώμη τους η μητέρα του Κωνσταντίνου, που ήταν Ελληνίδα και χριστιανή έπαιξε κάποιο ρόλο στις σημαντικές αποφάσεις του που αυτός πήρε και σε ποιες.

Έτσι μεγάλωσε το Βυζάντιο.

«Με τη μεταφορά της πρωτεύουσας στο Βυζάντιο, τον αυτοκράτορα ακολούθησαν κι εγκαταστάθηκαν εδώ χιλιάδες Ρωμαίοι πολίτες, κυβερνητικοί υπάλληλοι, στρατιωτικοί, νομικοί, επαγγελματίες, έμποροι και τεχνίτες που είχαν έρθει να βοηθήσουν στο χτίσιμο της πόλης. Όλοι αυτοί μιλούσαν κι συνέχισαν να μιλούν τη γλώσσα τους, τη λατινική. Μάθαιναν όμως και την ελληνική, γιατί αυτή τη γλώσσα γνώριζαν και μιλούσαν όλοι στην Ανατολή και στο Βυζάντιο. Γι' αυτό οι Ρωμαίοι δεν επέβαλαν τη λατινική γλώσσα στους Έλληνες. Αντίθετα βοήθησαν και οι ίδιοι στην εξάπλωση της ελληνικής γλώσσας, γιατί αυτή έφερνε μαζί της τον ελληνικό πολιτισμό και την εξημέρωση των κατοίκων. Έτσι αυτή η ενίσχυση του ελληνισμού αποδείχθηκε ευεργετική για όλους τους Ρωμαίους υπηκόους».

Κ. Αμαντος, Εισαγωγή στη βυζαντινή Ιστορία



«Ο Κωνσταντίνος έστειλε τη μητέρα του Ελένη στα Ιεροσόλυμα να αναζητήσει το σταυρό πάνω στον οποίο σταυρώθηκε ο Χριστός. Κι εκεί, με θαυματουργή βοήθεια που σπάνια σήμερα την αξιώνονται οι αρχαιολόγοι, βρήκε το Γολγοθά. Έβγαλε από τη γη τον ίδιο τον τίμιο σταυρό, τους σταυρούς των δύο ληστών, τη λόγχη, τον ακάνθινο στέφανο και όλα τα λείψανα τα σχετικά με τα θεία πάθη. Στο σημείο αυτό έχτισε το ναό της Αναστάσεως του Χριστού που σώζεται ως σήμερα. Το γεγονός αυτό έκαμε τη χριστιανοσύνη να σκιρτήσει και της έδωσε αιώνια δόξα. Τα ονόματα του Κωνσταντίνου και της Ελένης έγιναν, κι έμειναν, τα πιο σεβαστά στην ιστορία της αυτοκρατορίας»

Στήβεν Ρανσιμάν, ιστορικός

- Η δασκάλα ολοκληρώνει την αφήγηση και ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν την ιδεοθύελλα για τον πλούτο της Κωνσταντινούπολης. Ζητείται από τα παιδιά σε συλλογικό ρόλο να υποδυθούν τους έμπορες της εποχής που κατέφθασαν σε μια από τις υπαίθριες αγορές της Κωνσταντινούπολης και διαλαλούν τα προϊόντα τους,

χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που μόλις συμπλήρωσαν στην ιδεοθύελλα για τον πλούτο της Κωνσταντινούπολης.

- Καλούνται οι μαθητές να υποδυθούν τους Ρωμαίους πολίτες. Η δασκάλα σε ρόλο αγγελιαφόρου ανακοινώνει την μεταφορά της πρωτεύουσας από τη Ρώμη στην Κωνσταντινούπολη. Ακολούθως η δασκάλα ως εμπυχώτρια (και όχι σε ρόλο αγγελιοφόρου) προβληματίζει τους μαθητές: «Όλοι εσείς, έτυχε να είστε παρόντες σε αυτή την ανακοίνωση. Σε ποιον θα τρέξετε να πείτε αυτό που μόλις μάθατε; Θα το μεταφέρετε απλά το νέο ή θα κρίνετε κιόλας την απόφαση του μονοκράτορα; Αυτή η απόφαση πώς επηρεάζει εσάς και τις οικογένειες σας;» Τα παιδιά καλούνται να χωριστούν σε τρεις ομάδες και να δραματοποιήσουν διάφορες σκηνές που πιθανόν εκτυλίχθησαν ανάμεσα στους ρωμαίους πολίτες μόλις έμαθαν για τη μεταφορά της πρωτεύουσας.

Ημερολόγιο 18.10.2012

- Μόλις έδειξα το χάρτη της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και τα παιδιά άρχισαν να τον μελετούν, δραστηριότητα που γίνεται κατ' επανάληψη, συνειδητοποίησα ότι αρκετά παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την έκταση της αυτοκρατορίας και κατά συνέπεια τα προβλήματα που προκύπτουν που αφορούν στη διοίκησή αυτής της τεράστιας αυτοκρατορίας. Τους έδειξα την Κύπρο, που βιωματικά μπορούν να αντιληφθούν(;) την έκταση που καταλαμβάνει και να συγκριθεί εδαφικά με την υπόλοιπη αυτοκρατορία.
- Αν και δεν το είχα προγραμματίσει, ζήτησα από τα παιδιά να διαβάσουν τη συγκεκριμένη παράγραφο στο βιβλίο τους (την οποία τους υπέδειξα ποια ήταν) που απαριθμούσε τους λόγους που οδήγησαν τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο να προχωρήσει σε αλλαγές στη διοίκηση και στη θρησκεία. Η ανταπόκριση ήταν μηδενική. Αυτό με προβληματίσε ιδιαίτερα. Δυστυχώς τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν μία παράγραφο ιστορικού περιεχομένου που είναι μάλιστα γραμμένη σε επίπεδο που να ανταποκρίνεται στην ηλικία τους. Ή μήπως δεν ανταποκρίνεται; Βέβαια, το γεγονός αυτό δεν μπορεί έτσι απλά να μας οδηγήσει σε ένα τέτοιο συμπέρασμα. Όμως είναι ένα γεγονός άξιο προβληματισμού, δεδομένου ότι αυτή η απόπειρα έγινε και στο μάθημα 3 με την ίδια ακριβώς εξέλιξη. Ο τεμαχισμός της γνώσης για την καλύτερη κατανόησή της και ακολούθως η ολιστική προσέγγισή της ήταν η δραστηριότητα που ακολούθησε σε συνδυασμό με την αφήγηση. Τα αποτελέσματα ήταν αισιόδοξα με την έννοια ότι τα παιδιά κατανόησαν τις αιτίες που οδήγησαν τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο σε

αλλαγές στη διοίκηση και στη θρησκεία και επιπρόσθετα ήταν σε θέση να αντιστοιχίσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία οι οποίες αναγράφονται στις καρτέλες τους με τα μέτρα που λήφθηκαν από τον μονοκράτορα.

- Στη δραστηριότητα όπου οι μαθητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες με κριτήριο χωρισμού τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία και τα μέτρα που λήφθηκαν από τον μονοκράτορα, ενώ τα παιδιά διέκριναν με επιτυχία τις δυσκολίες από τα μέτρα, μου έδιναν την εντύπωση ότι το λεξιλόγιο αν και το είχαν κατανοήσει φαινόταν πολύ μακρινό το γεγονός να το ξαναχρησιμοποιήσουν. Αν απουσιάζουν από το προσωπικό λεξιλόγιο των μαθητών λέξεις και έννοιες όπως, ‘επιδρομές’, ‘συγκρούσεις’, ‘σύνορα’, ‘δίωγμοί’ κ.λ.π., πώς θα είναι σε θέση να συζητήσουν, να εκφέρουν άποψη με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης; Στο μάθημα των μαθηματικών, για να μπορέσουν τα παιδιά να προβούν σε κάποια μαθηματική πράξη, απαιτείται ως προϋπάρχουσα γνώση η κατάκτηση της έννοιας του αριθμού και όχι απλά του αριθμητικού συμβόλου. Έτσι πιστεύω συμβαίνει και στο μάθημα της Ιστορίας και κατ’ επέκταση σε όλα τα μαθήματα. Σε αυτήν την περίπτωση προϋπάρχουσα γνώση είναι η κατάκτηση συγκεκριμένων εννοιών εννοιών και ιστορικού λεξιλογίου. Αφού βεβαιώθηκα ότι η κατάκτηση της έννοιας πραγματοποιήθηκε, το μόνο που έμενε, ήταν να εξοικειωθούν ακόμη λίγο με το σχετικό λεξιλόγιο για να μπορούν σε επόμενο στάδιο να το χρησιμοποιήσουν ως μέσο, για την καλύτερη διατύπωση της άποψής τους.
- Αν και δεν το είχα προγραμματίσει, ζήτησα από τα παιδιά να σχηματίσουν με το σώμα τους τον «ηλεκτρονικό υπολογιστή της ιστορίας». Με το άγγιγμα κάθε πλήκτρου (κεφαλάκι μαθητή) του «ηλεκτρονικού υπολογιστή της ιστορίας» ανακοίνωνε μία από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία ή ένα από τα μέτρα που λήφθηκαν από τον μονοκράτορα, ανάλογα με το ποιο κουμπί (κεφάλι) θα ακουμπούσε η δασκάλα σε ρόλο παιδιού. Μάλιστα για το κλείσιμο αυτής της δραστηριότητας, η δασκάλα σε ρόλο δίχρονου παιδιού άρχισε να πατάει όλα τα κουμπιά ταυτόχρονα και έτσι όλοι οι μαθητές έλεγαν το δικό τους κομμάτι με αποτέλεσμα να «γεμίσει» η τάξη με ιστορικό λεξιλόγιο και κατ’ επέκταση, αυτές οι λέξεις να τους γίνουν ακόμα πιο οικείες. Συμπερασματικά, ο δάσκαλος και εμψυχωτής πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογεί καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος και να προβαίνει σε άμεση ανατροφοδότηση, με απώτερο σκοπό την κατάκτηση των στόχων από τους μαθητές.
- Όταν κλήθηκαν οι μαθητές να μελετήσουν τις δύο πηγές και να συζητήσουν αν κατά τη γνώμη τους η μητέρα του Κωνσταντίνου, που ήταν Ελληνίδα και

χριστιανή έπαιξε κάποιο ρόλο στις σημαντικές αποφάσεις του που αυτός πήρε και σε ποιες, η πλειοψηφία των παιδιών είχε την άποψη ότι η Αγία Ελένη έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην όλη στάση του Κωνσταντίνου απέναντι στο Χριστιανισμό και την επικράτηση της ελληνικής γλώσσας στην πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας. Αυτό όμως που περίμενα από τους μαθητές, και δεν έγινε, ήταν η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας της μιας πηγής, αφού το περιεχόμενό της αλληλοσυγκρούεται μερικώς με το περιεχόμενο της άλλης πηγής. Στην πρώτη πηγή αναφέρεται ότι οι Ρωμαίοι, οι οποίοι μιλούσαν τη λατινική γλώσσα, όταν πήγαν στην Κωνσταντινούπολη διαπίστωσαν ότι εκεί μιλούσαν την ελληνική και από σεβασμό και εκτίμηση έμαθαν και αυτοί την ελληνική γλώσσα και βοήθησαν στην εξάπλωσή της. Ενώ στη δεύτερη πηγή φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε η Αγία Ελένη και κατά συνέπεια ο Μέγας Κωνσταντίνος. Συμπερασματικά, τα παιδιά δεν έχουν φτάσει στο επίπεδο εκείνο όπου θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις διάφορες πηγές με κριτική διάθεση και μάλιστα χωρίς καθοδήγηση. Και επιπλέον να αφήνουν και κάποιο περιθώριο αμφισβήτησης σε περίπτωση που παρουσιαστεί μια άλλη πηγή, πιο αντικειμενική, όπου θα συμπληρώσει την άποψη τους ή ακόμη και να την αναιρέσει. Σε τέτοιες στιγμές, που νιώθω ότι οι μαθητές είναι αρκετά μακριά από την κατάκτηση κάποιων στόχων. Θυμάμαι τα λόγια μιας εμπνευσμένης Επιθεωρήτριας: «Συνάδελφοι, μην απογοητεύεστε! Αν ήταν εφικτό τα παιδιά να κατακτούσαν όλους τους στόχους με την πρώτη προσπάθεια, τότε τα σχολεία δεν θα λειτουργούσαν 9 μήνες, αλλά μόνο 2 ίσως και λιγότερους.....». Ο προβληματισμός που προκύπτει είναι: Με αυτές τις δραστηριότητες θα καλύψουν τα παιδιά τους στόχους τους και είναι απλά θέμα χρόνου ή χρειάζονται περισσότερες δραστηριότητες και εντελώς διαφορετικές από αυτές που ήδη έχουν δοθεί στους μαθητές;

- Στη θεατρική δραστηριότητα όπου τα παιδιά έστησαν το σκηνικό μιας υπαίθριας αγοράς διαλαλώντας το εμπόρευμα τους, έμεινα αρκετά ικανοποιημένη. Μπόρεσαν από μόνοι τους, μελετώντας κάποια παράγραφο από το βιβλίο τους, να αντλήσουν πληροφορίες για τον πλούτο της Κωνσταντινούπολης και να αναπαραστήσουν θεατρικά την αγορά με τους διάφορους εμπόρους από την Ανατολή.
- Ο αυτοσχεδιασμός και των δύο ομάδων ήταν αξιόλογος. Το ίδιο αξιόλογη ήταν και η συζήτηση που ακολούθησε μεταξύ των παιδιών των δύο ομάδων που προσπαθούσαν να ασκήσουν κριτική για την παράσταση τόσο της ομάδας τους όσο και της άλλης ομάδας. Συγκεκριμένα, και οι δύο ομάδες ξεκίνησαν το ιστορικό τους πλαίσιο μέσα στο παλάτι της Ρώμης, όπου ο βασιλιάς Κωνσταντίνος αποφασίζει να μεταφέρει την πρωτεύουσα στην Κωνσταντινούπολη. Στέλνει τον αγγελιαφόρο στην αγορά να κάνει τη σχετική

ανακοίνωση. Η σκηνή της αγοράς είναι σκηνοθετημένη με τον ίδιο τρόπο που έγινε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Όταν μαθαίνουν τα νέα τρέχουν να το πουν στην οικογένειά τους. Αποσπασματικοί διάλογοι:

Ομάδα: Α΄

Αντρέας: Τα μάθατε τα νέα;

Ισαβέλλα: Όχι, τι έγινε;

Αντρέας: Μόλις ήρθε ο αγγελιαφόρος στην αγορά και μας είπε ότι η πρωτεύουσα θα μεταφερθεί στην Κωνσταντινούπολη.

Ισαβέλλα: Και εμείς τώρα θα πρέπει να μετακομίσουμε;

Αντρέας: Εξαρτάται από εσένα.

Ισαβέλλα: Θέλω να είναι το σπίτι μου στην πρωτεύουσα, αλλά βαριέμαι να μετακομίσω. Ξέρεις πόσο μακριά είναι από δω; Ξέρεις πόσες μέρες θα κάνουμε για να πάμε;

Αντρέας: Μήνες. Είναι λες και πάμε από τη μια άκρη της Κύπρου μέχρι την άλλη 25 φορές.

Ισαβέλλα: (Δυσανεστημένη) Τούτος ο αυτοκράτορας ότι θέλει κάνει. Πώς του ήρθε αυτή η ιδέα;

Αντρέας: Έπρεπε να το κάνει για να αντιμετωπίζει τους εχθρούς στις ακριτικές περιοχές.

Ισαβέλλα: Δεν μπορούσε να στείλει διπλάσιο στρατό; Ήταν ανάγκη να κουβαληθούμε όλοι στην Κωνσταντινούπολη; Βαριέμαι να πάω.

Αντρέας: Ότι θέλεις γυναίκα. Και μένα μου αρέσει η Ρώμη. Όμως στην Κωνσταντινούπολη το εμπόριο θα είναι ακόμα πιο μεγάλο, γιατί εκεί έρχονται οι έμποροι απευθείας από την Ανατολή.

Ισαβέλλα: Ετοίμασε τις βαλίτσες μας. Φεύγουμε για τη νέα πρωτεύουσα. Και δε χρειάζεται να πάρουμε πολλά πράγματα μαζί μας. Θα αγοράσουμε καινούρια πράγματα από εκεί. Η αγορά τους είναι πιο ωραία από τη δική μας.

Ομάδα: Β΄

Νικόλας: Έχω εκνευριστεί.

Άρτεμις: Μα γιατί;

Νικόλας: Μόλις άκουσα τον αγγελιαφόρο να λέει ότι η πρωτεύουσα θα μεταφερθεί στην Κωνσταντινούπολη.

Άρτεμις: Μα γιατί;

Νικόλας: Για δύο λόγους: Πρώτον, τα ¾ της Κωνσταντινούπολης έχουν γύρω γύρω θάλασσα. Έτσι, χτίζοντας ψηλά τείχη δεν θα μπορούν να μπουν οι εχθροί.

Ξέρεις πόσα προβλήματα έχουμε από τους εχθρούς στα ακριτικά σύνορα; Δεύτερο, το εμπόριο με τις χώρες της Ανατολής θα μεγαλώσει γιατί θα είμαστε πιο κοντά.

Άρτεμις: Και εμείς τι θα κάνουμε; Είπε ο αυτοκράτορας να μετακομίσουμε;

Νικόλας: Όποιος θέλει μπορεί.

Άρτεμις: Τι λες; Να πάμε και εμείς στη Κωνσταντινούπολη;

Νικόλας: Όχι. Ξέρεις τι γλώσσα θα μιλάμε εκεί; Ελληνικά. Βαριέμαι να μάθω ελληνικά.

Άρτεμις: Αφού το είπε ο αυτοκράτορας μας σημαίνει ότι είναι για καλό. (Φεύγει)

Νικόλας: Πού πας;

Άρτεμις: Να ετοιμάσω τα πράγματά μας. Μετακομίζουμε στην Κωνσταντινούπολη.

(Οι διάλογοι ειπώθηκαν στην κυπριακή διάλεκτο. Έγινε μία προσαρμογή στην ελληνική δημοτική, αλλά οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι αυτούσιες για την εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων).

Σύμφωνα με το Μουδατσάκι, η απόσταση ανάμεσα στο «ιστορικό» πρόσωπο και στον «παίκτη» ενός ρόλου είναι τεράστια. Η γεφύρωση γίνεται με ένα σύστημα αρχών, που αφορούν στην εποχή, ως ευρύτερου πλαισίου του δραματικού γεγονότος. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει με τους μαθητές-θεατές αφορά εφεξής όχι τόσο στις αισθητικές εντυπώσεις (αν έπαιξαν σωστά, αν τα σκηνικά εξαρτήματα σηματοδότησαν την εποχή) όσο τις συσχετίσεις των γεγονότων του παρελθόντος με τα επικαιρικά. Όσο κι αν η ομοιομορφία των μεν με τα δε είναι συζητήσιμη, αυτό που ενδιαφέρει είναι η αξιολόγηση των δομών της συμπεριφοράς των προσώπων της ιστορίας με τα σημερινά κριτήρια (Μουδατσάκις, 1994: 34).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης μεταξύ των παιδιών των δύο ομάδων αξιοσημείωτα ήταν τα σχόλια των παιδιών για ένα ζήτημα που βγήκε στην επιφάνεια:

«Κυρία, η Άρτεμις όπως ήταν στο θεατράκι μας, έτσι είναι και στην πραγματικότητα. Ό,τι της λέμε κάνει και δε τσακώνεται με κανένα».

Η Άρτεμις διαμαρτυρήθηκε λέγοντας: *«Δε μου αρέσει να τσακώνομαι με τους άλλους και εξάλλου πάντα περνάω καλά μαζί σας. Όσο για τον αυτοκράτορα, αυτοκράτορας είναι, ξέρει καλύτερα από εμάς.»*

Ο Αντρέας έκανε μια κίνηση με το χέρι του δείχνοντας υποτίμηση για αυτά που άκουγε. Η Άρτεμις τον είδε και συνέχισε *«Ξέρω ότι διαφωνείς Αντρέα, αλλά αν σου πει ο Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας κάτι να κάνεις, εσύ θα αρνηθείς; Αφού είναι ο Πρόεδρος, ότι θέλει κάνει.»*

Η Μαριάννα πήρε το λόγο: «*Άρτεμις, έχουμε και εμείς μυαλό και μπορούμε να κρίνουμε αν κάτι είναι σωστό ή λάθος. Δεν περιμένουμε από ένα Πρόεδρο να μας διατάξει τι να κάνουμε...*».

Η Άρτεμις, η οποία είναι ένα πολύ χαμηλών τόνων κοριτσάκι, κοκκίνισε, προφανώς γιατί ήταν στο επίκεντρο της συζήτησης. Προς στιγμής η Άρτεμις δεν απάντησε και τα παιδιά περίμεναν να τους πω ποιος είναι σωστός και ποιος λάθος. Τη στιγμή που ετοιμαζόμουν να τους προβληματίσω ακόμη λίγο επί του θέματος, μιας και ήταν θαυμάσια ευκαιρία πολιτειακής αγωγής, η Άρτεμις αναθάρρηψε: «*Τότε γιατί ψηφίζουμε Πρόεδρο αφού σκοπεύουμε να μην τον υπακούσουμε; Χωρίς αρχηγό όλος ο κόσμος θα τσακωνόταν.*»

Το λόγο πήρε ο Αλέξανδρος, ο οποίος είναι ένα παιδί που δε μιλά πολύ, αλλά όταν μιλήσει συνήθως ο λόγος του έχει βαρύτητα: «*Αυτό που είπες, Άρτεμις, είναι και σωστό και λάθος. Βασικά, πρέπει να κρίνουμε τι μας λέει ο Πρόεδρος κάθε φορά, να σκεφτόμαστε αν είναι σωστό ή λάθος για να δούμε αν θα τον ξαναψηφίσουμε ή όχι!*». Πήρε το λόγο η Δέσποινα: «*Εμένα ο μπαμπάς μου, όποιον ψηφίζει για Πρόεδρο δε βγαίνει ποτέ για αυτό δεν χρειάζεται να υπακούει σε κανέναν*». Τότε όλοι διαμαρτυρήθηκαν λέγοντάς της ότι δεν μπορεί ο μπαμπάς της να κάνει ό,τι θέλει και πρέπει να σεβαστεί την πλειοψηφία.

- Ένα άλλο θέμα που προέκυψε είναι αν τα παιδιά δικαιούνται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που παίρνει η οικογένειά τους. Διαπίστωσα ότι και στις δύο δραματοποιήσεις στο σημείο όπου γίνονταν οι συζητήσεις για τη μεταφορά της πρωτεύουσας δεν υπήρχαν παιδιά στη συζήτηση. Όταν οργανώνονταν οι δραματοποιήσεις είπα στα παιδιά και των δύο ομάδων αν ήθελαν θα μπορούσαν να βάλουν και ρόλους «παιδιά» στη συζήτηση. Όμως και οι δύο ομάδες αρνήθηκαν προβάλλοντας ως επιχείρημα ότι τα παιδιά δεν έχουν λόγο στην απόφαση της μετακόμισης από τη Ρώμη στην Κωνσταντινούπολη. Τους προβληματίσα, λέγοντάς τους ότι μια τέτοια μετακίνηση θα επηρεάσει τη ζωή των παιδιών σε διάφορους τομείς. Ακολούθησε η εξής συζήτηση:

Άννα: Μια χαρά θα είναι τα παιδιά. Οπουδήποτε τα πάρεις συνηθίζουν!

Κωνσταντίνος: Εμείς δε δικαιούμαστε να πούμε τι θέλουμε γιατί είμαστε ανήλικοι.

Δασκάλα: Συμφωνώ με όλα αυτά, αλλά και πάλι τα παιδιά έχουν δικαίωμα να πούνε την άποψή τους και τα θέλω τους, έστω και αν η υπόλοιπη οικογένεια δε συμφωνεί. Τι θα λέγατε αν το συζητούσατε με τους γονείς σας, να πει ο καθένας τι θέλει, τι πιστεύει και γιατί και στο τέλος να παρθούν οι αποφάσεις που είναι προς το συμφέρον όλων των μελών της οικογένειας.....

Στο τέλος όμως, καμιά ομάδα δεν έβαλε στη συζήτηση ρόλο παιδιού. Όταν τους ρώτησα γιατί δεν το έπραξαν και οι δύο ομάδες απάντησαν ότι αυτό ήταν πολύ σοβαρό θέμα και δεν πέφτει λόγος στα παιδιά.

- Κλείνοντας, νιώθω την ανάγκη να διευκρινίσω τον τρόπο που γίνεται η αφήγηση σε κάθε μάθημα. Δεν είναι απλή αφήγηση. Δεν πρόκειται για «παραμύθιασμα» μετατρέποντας τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες. Πρόκειται για μια θεατρική περιγραφή μερικών γεγονότων όπως αναγράφονται στα βιβλίο της Ιστορίας του μαθητή. Και όταν λέμε θεατρική περιγραφή, αξιοποιείται πολύ από την αφηγήτρια η δύναμη της φωνής (ένταση, ρυθμός) καθώς και η δύναμη της κίνησης. Σύμφωνα με το Μουδατσάκι ‘η ίδια η κίνηση είναι ταυτοχρόνως μια γραφή με το δικό της αλφάβητο. Τα μάτια μιλούν, ο λόγος τους εμπλουτίζεται από τις γκριμάτσες, τη συνδρομή δηλαδή της αφής που οργανώνει τα δικά της σήματα στο πρόσωπο’ (Μουδατσάκις, 1994: 40). Στόχος του τρόπου με τον οποίο διεξάγεται η αφήγηση είναι να κεντρίσει το ενδιαφέρον του μαθητή έτσι ώστε να επιδιώξει να κάνει τη δική του έρευνα για το θέμα. Καθοριστικό ρόλο στην αφήγηση έχει και το περιεχόμενο. Δεν είναι απαραίτητο να απαρτίζεται από προτάσεις, αλλά και από κάποιες καίριες ερωτήσεις οι οποίες οδηγούν τους μαθητές σε βαθύτερο προβληματισμό. Οι ερωτήσεις αυτές αναγράφονται στην πορεία του κάθε μαθήματος.

Ενότητα: Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

Μάθημα 7: Η Κωνσταντινούπολη οχυρώνεται και στολίζεται με έργα τέχνης

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τον αποφασιστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ηγέτες στην ιστορία.
- Να εκτιμήσουν τη σημασία της ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας.
- Να εκτιμήσουν τις ενέργειες του Μ. Κωνσταντίνου, για να γίνει η αυτοκρατορία ισχυρή.

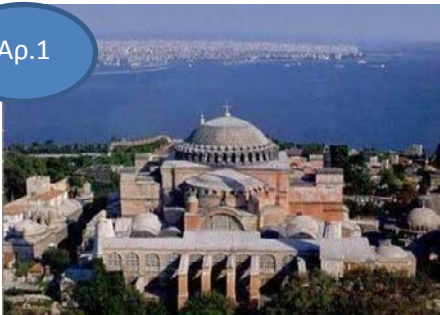
Θεμελιώδεις έννοιες:

Χώρος, χρόνος, μεταβολή, σχεδιασμός, επιλογή, διαίρεση, επιδρομή, σύστημα, ανεξιθρησκία, πολιτισμός, εξελληνισμός, εκχριστιανισμός, οργάνωση.

Δραστηριότητες:

- Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω εικόνες και η δασκάλα σε ρόλο ξεναγού δίνει πληροφορίες στα παιδιά για τη νέα πρωτεύουσα τη Κωνσταντινούπολη όπως αυτές αναγράφονται στο βιβλίο του μαθητή.

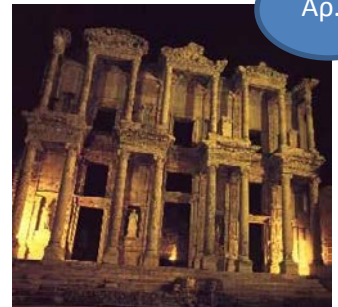
Αρ.1



Αρ.2



Αρ.3



Αρ.4



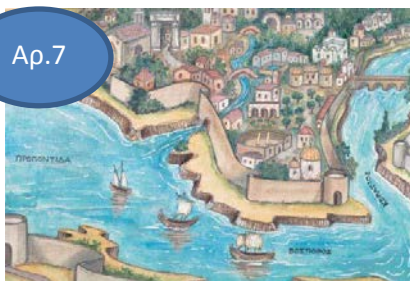
Αρ.5



Αρ.6



Αρ.7



- Εντοπίζεται στην ιστορική γραμμή η χρονολογία θεμελίωσης της Κωνσταντινούπολης (323.μ.Χ.) καθώς και η χρονολογία που πραγματοποιήθηκαν τα εγκαίνιά της (330 π. Χ).
- Ζητείται από τα παιδιά να συμπληρώσουν την ιδεοθύελλα για την οχύρωση και τον πλούτο της Κωνσταντινούπολης.
- Τα παιδιά καλούνται να εκφέρουν άποψη για το αν θεωρούν απαραίτητα τα έργα που έκανε ο Κωνσταντίνος στην νέα πρωτεύουσα.
- Δίνεται στους μαθητές το κείμενο του Ηρόδοτου για την «Πόλη των τυφλών» και οι μαθητές καλούνται να το αναπαραστήσουν θεατρικά. Στη συζήτηση που ακολουθεί τίθεται ο προβληματισμός αν παρατηρούνται παρόμοιες περιπτώσεις μετακίνησης ανθρώπων για την αναζήτηση καλύτερης τύχης τώρα στην εποχή μας.
- Τα παιδιά προβληματίζονται αν ήταν σωστή η ενέργεια του Κωνσταντίνου ν' αφήσει στην Κωνσταντινούπολη ναούς και βωμούς της παλιάς θρησκείας, πλάι στους νέους χριστιανικούς ναούς που έχτισε. Η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα Κωνσταντίνου στέκεται μέσα στη μέση της τάξης. Όσοι μαθητές συμφωνούν με την ενέργεια αυτή του Κωνσταντίνου στέκονται σε μια γραμμή αριστερά από τη δασκάλα. Οι μαθητές όπου δε συμφωνούν με την ενέργεια αυτή του Κωνσταντίνου στέκονται σε μια γραμμή δεξιά από τη δασκάλα. Οι δύο σειρές των μαθητών σχηματίζουν ένα διάδρομο («Διάδρομος του Αναστοχασμού»). Καθώς η δασκάλα προχωρά μέσα στο διάδρομο οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν. Π.χ. «Αυτοκράτορα, δεν έπρεπε να αφήσεις τους αρχαίους ναούς γιατί οι άνθρωποι πάλι θα αρχίσουν να τσακώνονται για τις θρησκείες». Ή «Αυτοκράτορα, καλά έκανες που άφησες τους βωμούς της παλιάς θρησκείας, γιατί οι άνθρωποι δικαιούνται να πιστεύουν σε όποια θρησκεία θέλουν».

Ημερολόγιο 22.10.2012

- Σήμερα είχε γίνει μια αλλαγή στο πρόγραμμα και η διδακτική περίοδος του μαθήματος της Ιστορίας μεταφέρθηκε από τις 9:25 π.μ. στις 11:40 π.μ.. Τα παιδιά ήταν πολύ κουρασμένα γιατί είχε προηγηθεί μάθημα Γυμναστικής και πρόβα χορωδίας για τον εορτασμό της Εθνικής Επετείου (28^{ης} Οκτωβρίου 1940). Πρότεινα στα παιδιά να αναβάλουμε το μάθημα για την επόμενη μέρα και πρέπει να ομολογήσω ότι ήμουν σίγουρη ότι θα δέχονταν την πρότασή μου. Η απάντηση που πήρα ήταν ένα ένθερμο και ομόφωνο «όχι». Μάλιστα, κάποιοι μαθητές συμπλήρωσαν: «Να κάνουμε Ιστορία για να ξεκουραστούμε κιόλας!».
- Η πορεία του μαθήματος εξελίχθηκε μια χαρά και σήμερα δεν αφηγήθηκα τις ενέργειες του Κωνσταντίνου, αλλά ζήτησα από τα παιδιά όπως το έφερε η συζήτηση να τις εντοπίσουν από το κείμενο του μαθήματος. Για πρώτη φορά μπόρεσαν να ανταποκριθούν σε ένα «μεγάλο» κείμενο. Πιστεύω ότι η θετική ανταπόκριση οφείλεται τόσο στο γεγονός ότι το λεξιλόγιο και οι έννοιες ήταν στα μέτρα των δυνατοτήτων τους, όσο και στο γεγονός ότι έχουν αποκτήσει μια

εξοικείωση ίσως και μια τριβή(;) με παραγράφους ιστορικού περιεχομένου. Θεωρώ πως οι μαθητές *δυσκολεύονται* να κατανοήσουν ένα ιστορικό κείμενο αν το περιεχόμενο του αφορά στα *διοικητικά θέματα*. Αντικειμενικά συμπεράσματα δεν μπορούν να διεξαχθούν. Είναι ένας προβληματισμός που θα παραμείνει και θα εξετάζεται σε όλη την πορεία της έρευνας δράσης.

- Κατά τη διάρκεια της «ξενάγησης» στην Κωνσταντινούπολη, όπου ως ξεναγός ήμουν πολύ περιγραφική και έδινα σημασία ακόμη και στην τελευταία λεπτομέρεια της εικόνας (προσπαθώντας βέβαια να μην είμαι κουραστική), κάποια παιδιά προχώρησαν ένα βήμα πιο πέρα και χωρίς να τους ζητηθεί σύγκριναν από μόνοι τους τις εικόνες αρ. 5 - 6, όπου στην εικόνα αρ. 5 αναπαρίσταται το βασιλικό υδραγωγείο και στην εικόνα αρ.6 ένα κομμάτι από το υδραγωγείο της Κωνσταντινούπολης. Χαρακτηριστική ήταν η άποψη της Ισαβέλλας:

Ισαβέλλα: Κυρία, κοίταζε το βασιλικό υδραγωγείο. Είναι στεγασμένο. Ο αυτοκράτορας ήθελε το νερό που έπινε να είναι προφυλαγμένο από τα μικρόβια, αλλά δε σκεφτόταν τον υπόλοιπο κόσμο που έπινε από το υδραγωγείο που ήταν υπαίθριο. Τελικά μόνο τον εαυτό του σκεφτόταν.

Δεν πήρα θέση αν και η πλειοψηφία των παιδιών είχε την ίδια άποψη με την Ισαβέλλα, ενώ κάποιοι δεν εξέφεραν καμία άποψη, μεταξύ αυτών και ο Νικόλας. Η πορεία του μαθήματος εξελισσόταν όπως είχε προγραμματιστεί και καθώς τα παιδιά συμπλήρωναν την ιδεοθύελλα για την οχύρωση και τον πλούτο της Κωνσταντινούπολης, τότε ο Νικόλας διέκοψε αυτή τη δραστηριότητα λέγοντας:

Νικόλας: Είχε δίκαιο πριν η Ισαβέλλα για αυτά που μας είπε για το υδραγωγείο και τον εγωισμό του βασιλιά, αλλά μπορούμε να το ερμηνεύσουμε και διαφορετικά. Ο Κωνσταντίνος φρόντιζε τόσο πολύ τους πολίτες της Κωνσταντινούπολης που ήθελε να έχουν τις πολυτέλειες που είχε και αυτός. Όπως βλέπετε και στην ιδεοθύελλα, ο Κωνσταντίνος έφτιαξε για τον κόσμο κρήνες, λουτρά και ότι άλλο είπαμε. Μπορεί να μην στέγασε το υδραγωγείο που ήταν για τον υπόλοιπο κόσμο, αλλά δεν ήταν εύκολο κιόλας εκείνη την εποχή!

Ρώτησα τα παιδιά να πουν την άποψή τους και όλοι συμφώνησαν με τον Νικόλα. Τους ρώτησα πώς τους ήρθε αυτό και αστεειυόμενη τους είπα: «την επόμενη φορά να διατυπώνετε από την αρχή την «τελική» σας άποψη για να μην χάνουμε χρόνο.»

Ισαβέλλα: Μα κυρία, ύστερα προέκυψαν τα νέα στοιχεία για αυτό άλλαξε και η άποψή μας.

Νικόλας: Εγώ, δε βιάζομαι να βγάλω βιαστικά συμπεράσματα, γιατί πρέπει να μελετήσω όλες τις πηγές και μετά να πω την άποψή μου.

Δασκάλα: Κι αν δεν μπορείς να έχεις όλες τις πηγές; Κι αν βρεθούν ύστερα από χρόνια άλλες πηγές και τεκμήρια;

Νικόλας: Θα σκεφτώ πρώτα με τις πηγές που θα μπορέσω να συγκεντρώσω και αν βρεθούν άλλες μετά, θα ξανασκεφτώ. Όπως το έκανε η Ισαβέλλα σήμερα.

Σ' αυτό το σημείο ένιωσα αισιοδοξία. Πιστεύω ότι είμαστε σε εμβρυακό στάδιο αλλά τουλάχιστο είμαστε στο σωστό δρόμο και ότι είναι θέμα χρόνου και μύησης στην μεθοδολογία του ιστορικού, τα παιδιά να γίνουν «μικροί ιστορικοί». (Ο Νικόλας μάλλον έχει αρχίσει.) Μάλιστα η ανακούφιση που ένιωσα ήταν διπλή, γιατί οι μαθητές μου είναι μετριωτάτων δυνατοτήτων, για αυτό άλλωστε είναι και τόσο λίγοι μέσα στην τάξη (13 παιδιά).

- Αξιοσημείωτη ήταν και η πορεία της θεατρικής δραστηριότητας «Διάδρομος του Αναστοχασμού» (παραλλαγή της θεατρικής τεχνικής «Διάδρομος της Συνείδησης» δικής μου επινόησης). Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου ο Διάδρομος της Συνείδησης «είναι μία θεατρική τεχνική όπου οι συμμετέχοντες, στοιχημένοι σε δύο παράλληλες σειρές, η μία απέναντι από την άλλη, σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα διάδρομο. Καθένας περνάει με τη σειρά από το διάδρομο υποδυόμενος ένα ρόλο που βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα. Καθώς περνάει, τα άτομα που σχηματίζουν το διάδρομο, σε πόλο ή εκτός ρόλου του δίνουν συμβουλές για το ποια απόφαση να πάρει. Οι συμβουλές μπορεί να είναι αντικρουόμενες και συναποτελούν ένα εσωτερικό διάλογο που μπορεί να διαμορφωθεί στη συνείδηση κάποιου που καλείται να πάρει μια δύσκολη απόφαση. Έτσι, καθένας που περνάει, αφού ακούσει τις φωνές της συνείδησής του, καταλήγει σε μια απόφαση. Με την τεχνική αυτή, που μπορεί να δημιουργήσει μεγάλη δραματική ένταση, οι συμμετέχοντες βιώνουν εδώ και τώρα τη στιγμή της απόφασης και εμβαθύνουν στο πρόβλημα» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 91). Στο «Διάδρομο του Αναστοχασμού» που εφαρμόζεται στις διδακτικές παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας, δε χρειάζεται να υπάρχει δίλημμα, αλλά κάποιος προβληματισμός ή η αξιολόγηση κάποιων ενεργειών κ.λ.π. Στο σημερινό μάθημα, οι μαθητές κλήθηκαν να προβληματιστούν σχετικά με την ενέργεια του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου ν' αφήσει στην Κωνσταντινούπολη ναούς και βωμούς της παλιάς θρησκείας, πλάι στους νέους χριστιανικούς ναούς που έχτισε. Όταν ζήτησα να σταθούν στα δεξιά μου αυτοί που συμφωνούν και στα αριστερά μου αυτοί που διαφωνούν με την πιο πάνω ενέργεια του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου, κάποιοι στάθηκαν στα αριστερά

μου και κάποιοι έμειναν απλά στη θέση τους. Κοίταξα με απορία τα παιδιά που κάθονταν ακόμα στα μαξιλαράκια τους και ο Αντρέας πήρε το λόγο:

Αντρέας: Κυρία, εγώ δε θέλω να σταθώ ούτε αριστερά, αλλά ούτε δεξιά. Θα σταθώ μπροστά σου και θα είμαι στη μέση.

Δασκάλα: Και ποια άποψη θα εκπροσωπείς;

Αντρέας: Να χτιστούν οι χριστιανικοί ναοί, να παραμείνουν οι ναοί και βωμοί της παλιάς θρησκείας, αλλά να μην είναι χτισμένοι οι χριστιανικοί ναοί δίπλα από τους ναούς της παλιάς θρησκείας. Να χτιστούν σε διαφορετικές γειτονιές...

(Το βιβλίο της Ιστορίας του μαθητή της Ε΄ τάξης γράφει ότι ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος έκτισε χριστιανικούς ναούς δίπλα από ναούς και βωμούς της παλιάς θρησκείας.)

Όχι απλά δέχτηκα την εισήγηση των παιδιών, αλλά χάρηκα κιόλας, γιατί ήταν μια προσέγγιση του προβληματισμού που δεν την είχα σκεφτεί και ομολογώ ότι δείχνει κριτικά σκεπτόμενους μαθητές.

Έτσι η δραστηριότητα εξελίχτηκε με απόψεις των παιδιών. Η ομάδα που πιστεύει ότι δεν ήταν σωστή η ενέργεια του Κωνσταντίνου δήλωσε:

Άννα: Κυκλοφορούν φανατισμένοι άνθρωποι. Μπορεί να τσακωθούν την ώρα που βγαίνουν από το ναό τους.

Ισαβέλλα: Αυξάνεται ο κίνδυνος για συγκρούσεις μεταξύ των πολιτών.

Ζακή: Δυστυχώς δεν υπακούουν όλοι στους νόμους της θρησκείας τους. Οι θρησκείες μιλούν για αγάπη, αλλά οι άνθρωποι δεν είναι αγαπημένοι μεταξύ τους. (Η Ζακή είναι πολιτικός πρόσφυγας από τη Συρία. Ο πατέρας της ήταν δάσκαλος στη Συρία.)

Νικόλας: Να μην καταστραφούν οι ναοί. Να κτιστούν σε διαφορετικές γειτονιές για να αποφύγουμε τους τσακωμούς και σε λίγα χρόνια θα γίνουν αξιοθέατα και θα έρχονται οι τουρίστες και θα βγάζουμε λεφτά, ενώ στις άλλες χώρες θα έχει οικονομική κρίση.

Η άλλη ομάδα πίστευε ότι οι θρησκευόμενοι άνθρωποι είναι καλοί, ήρεμοι και δεν τσακώνονται ποτέ. Η αλήθεια ότι τα συγκεκριμένα παιδιά που απάρτιζαν αυτή την ομάδα δεν έχουν ανακατευτεί ποτέ σε καυγά ή σε έντονη διαφωνία τα δύο χρόνια που είμαι δασκάλα τους.

Ενότητα: Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

Μάθημα 8: Ο Χριστιανισμός γίνεται επίσημη θρησκεία

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τις ενέργειες του Ιουλιανού για την επαναφορά της παλιάς θρησκείας και του Θεοδοσίου για την επικράτηση του Χριστιανισμού.
- Να κατανοήσουν την έννοια του φανατισμού και, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, να διαπιστώσουν τις συνέπειές του.

Θεμελιώδεις έννοιες:

Φανατισμός, Χώρος, χρόνος, μεταβολή, σχεδιασμός, επιλογή, διαίρεση, επιδρομή, σύστημα, ανεξιθρησκία, πολιτισμός, εξελληνισμός, εκχριστιανισμός, οργάνωση, εθνικός, ειδωλολάτρες.

Δραστηριότητες:

- Εντοπίζεται στην ιστορική γραμμή η χρονολογία του Διατάγματος των Μεδιολάνων (313.μ.Χ.). Ζητείται από τα παιδιά να εξηγήσουν τι όριζε το διάταγμα αυτό και τι συνέπειες είχε στην εξάπλωση του Χριστιανισμού.
- Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω εικόνες και ταυτόχρονα αρχίζει η αφήγηση του μαθήματος.



Μέγας Κωνσταντίνος : Αυτοκράτορας κατά την περίοδο: 274 μ.Χ. – 337 μ.Χ.



Κωνσταντίνος Β' και Κώνστας Α': Αυτοκράτορες κατά την περίοδο 337-361 μ.Χ.



Ιουλιανός: Αυτοκράτορας κατά την περίοδο : 361 μ.Χ. – 363 μ.Χ.



Θεοδόσιος: Αυτοκράτορας κατά την περίοδο 379-395 μ.Χ.

- Στην αφήγηση αναφέρονται οι ενέργειες του Μεγάλου Κωνσταντίνου και του γιου του Κωνσταντίνου Β'. Οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν πώς αυτές οι ενέργειες αποδεικνύουν τη θετική στάση που πήραν οι προαναφερθέντες αυτοκράτορες για τον Χριστιανισμό.
- Ακολούθως, αναφέρεται ο επόμενος Αυτοκράτορας, ο Ιουλιανός, καθώς και οι πληροφορίες ότι είχε σπουδάσει αρχαία ελληνική φιλοσοφία στην Αθήνα, έτρεφε μεγάλο θαυμασμό για τον ελληνικό πολιτισμό και για τους θεούς του Ολύμπου. Καλούνται οι μαθητές να προβλέψουν τη στάση που κράτησε ο Ιουλιανός απέναντι στο χριστιανισμό. Ακολουθεί συζήτηση για τις ενέργειες του Ιουλιανού σχετικά με την επίσημη θρησκεία της αυτοκρατορίας και τους λόγους που δεν είχαν αποτελέσματα τα μέτρα που έλαβε.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η εικόνα του αυτοκράτορα Θεοδόσιου και ενημερώνονται τα παιδιά για τα μέτρα που πήρε κατά της θρησκείας των ειδωλολατρών.
- Δίνεται σε κάθε μαθητή μια από τις ακόλουθες καρτέλες:

Προτιμούσε τους Χριστιανούς στις δημόσιες θέσεις και το στρατό.

Συγκάλεσε Οικουμενική Σύνοδο(1) στη Νίκαια (325 μ.Χ.) και βοήθησε τους χριστιανούς να λύσουν τις θεολογικές τους διαφορές.

Βαπτίστηκε ο ίδιος Χριστιανός, λίγο πριν το θάνατό του (337 μ.Χ.).

Είχε σπουδάσει αρχαία ελληνική φιλοσοφία στην Αθήνα και την Αντιόχεια.

Οι σπουδές και η ζωή του στην Αθήνα τού προκάλεσαν το θαυμασμό για τον ελληνικό πολιτισμό, τους ολύμπιους θεούς και τη λατρεία τους.

Έκλεισε τους αρχαίους ναούς, απαγόρευσε τη λατρεία των αρχαίων θεών και όρισε, με νόμο, βαρύτατες ποινές για τους παραβάτες.

Κατάργησε τους Ολυμπιακούς αγώνες (392 μ.Χ.) και τα Ελευσίνια μυστήρια.

Έκλεισε το Μαντείο των Δελφών.

Ανέχτηκε την καταστροφή και τη λεηλασία αρχαίων ναών, μνημείων και έργων τέχνης από φανατικούς χριστιανούς.

- Τρία παιδιά υποδύονται τους αυτοκράτορες Κωνσταντίνο, Ιουλιανό και Θεοδόσιο φορώντας αυτοκρατορικούς χιτώνες και κορώνες. Ο κάθε μαθητής ανάλογα με την ενέργεια που αναγράφεται στην καρτέλα του στέκεται δίπλα από τον αντίστοιχο αυτοκράτορα. Καλούνται οι μαθητές σε δραματοποίηση να αναγγείλουν τις ενέργειες του αυτοκράτορα καθώς και τις προθέσεις του.
- Μετά την ολοκλήρωση της ομάδας που εκπροσωπεί τον Ιουλιανό, η δασκάλα σε ρόλο συμβούλου του αυτοκράτορα λέει: «Αυτοκράτορα Ιουλιανέ, με όλο το σεβασμό που τρέφω για την αυτού μεγαλειότητά σας, να μου επιτρέψετε να εκφράσω τις αμφιβολίες μου για την επαναφορά της λατρείας της παλιάς θρησκείας. Προτείνω να ρωτήσουμε τους συμβούλους σας να μας πουν την άποψή τους». Αναμένεται από τα παιδιά σε ρόλο συμβούλου να κρίνουν τη στάση του Ιουλιανού απέναντι στο Χριστιανισμό.
- Μετά την ολοκλήρωση της ομάδας που εκπροσωπεί τον Θεοδόσιο, καλείται ο μαθητής που υποδύεται το Θεοδόσιο να σταθεί στη μέση της τάξης. Όσοι μαθητές συμφωνούν με την στάση του Θεοδόσιου να ανεχτεί την καταστροφή και τη λεηλασία αρχαίων ναών, μνημείων και έργων τέχνης από φανατικούς χριστιανούς, στέκονται σε μια γραμμή αριστερά από τον αυτοκράτορα. Οι μαθητές όπου δε συμφωνούν με τη στάση αυτή του Θεοδόσιου στέκονται σε μια γραμμή δεξιά από τον αυτοκράτορα. Οι δύο σειρές των

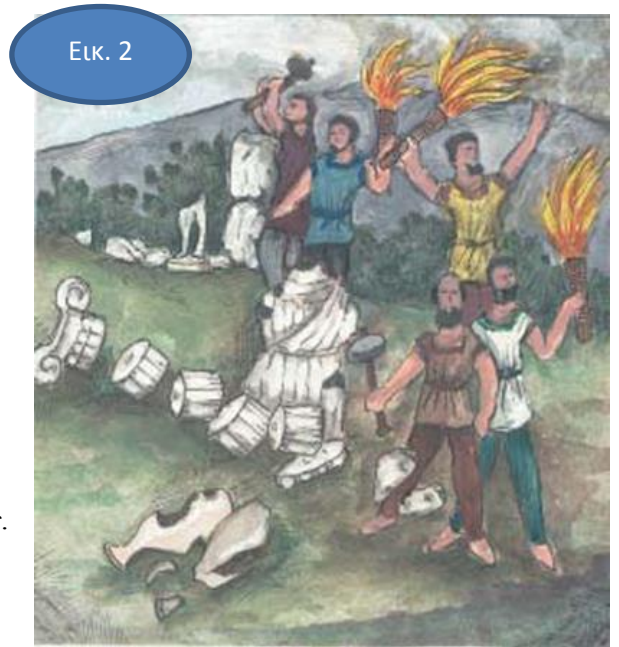
μαθητών σχηματίζουν ένα διάδρομο («Διάδρομος του Αναστοχασμού»). Καθώς αυτοκράτορας προχωρά μέσα στο διάδρομο οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν.

- Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι ακόλουθες εικόνες:



Εικ. 1

Πολλοί χριστιανοί διώχτηκαν και φυλακίστηκαν για την πίστη τους.



Εικ. 2

Φανατικοί χριστιανοί καταστρέφουν

αρχαία μνημεία.

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Ζητείται από τα παιδιά της μιας ομάδας να σταθούν και να υποδυθούν τους χριστιανούς που απεικονίζονται στην πρώτη εικόνα και από τα παιδιά της άλλης ομάδας να σταθούν και να υποδυθούν τους χριστιανούς που απεικονίζονται στη δεύτερη εικόνα. Ακολούθως, ανακοινώνεται στα παιδιά ότι σε όποιον ακουμπήσει το χέρι της η δασκάλα, αυτός θα ζωντανέψει και θα ανακοινώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του όχι ως μαθητής αλλά ως ο χριστιανός που υποδύεται. Ακολουθεί προβληματισμός για τις περιπτώσεις θρησκευτικού φανατισμού, τις πιθανές αιτίες που συμβαίνουν και τις συνέπειες που έχουν για τις χώρες που συμβαίνουν. Καλούνται οι μαθητές να προτείνουν τρόπο ειρηνικής επίλυσης αυτών των διαφορών.

Ημερολόγιο 29.10.2012

1. Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργασία με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος είναι συνεχής. Έχει οριστεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα να έχουμε και οι δύο μας κοινή ώρα ελεύθερη για τη διευκόλυνση της συνεργασίας μας (ώρα συντονισμού). Έτσι, σε εβδομαδιαία βάση ανταλλάζουμε απόψεις για τις δραστηριότητες που εφαρμόζουμε στις διδακτικές παρεμβάσεις, για τη μεθοδολογία και τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας. Η Διαμάντω (για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας των προσώπων που εμπλέκονται στην έρευνα τα ονόματα που χρησιμοποιούνται είναι φανταστικά), ενώ έχει παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το «Θεατρικό Παιχνίδι», όχι όμως Θεατρικής Αγωγής, μου ανέφερε ότι πιστεύει ότι η ίδια δεν προσεγγίζει όπως θα έπρεπε τις Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας, με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Έτσι, ζητήσαμε από τη Διευθύντρια να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις, ώστε να αντικατασταθεί η Διαμάντω από κάποιο άλλο συνάδελφο και να μπορέσει να παρακολουθήσει το σημερινό μάθημα.

2. Σήμερα τα παιδιά όλη μέρα είχανε μεγάλη ανυπομονησία. Από το πρωί ρωτούσαν τι ώρα θα γίνει το μάθημα της Ιστορίας και τι ώρα θα ξεκινούσαμε την προετοιμασία για τη συγγραφή του χριστουγεννιάτικου θεατρικού, αφού οι Ε΄ τάξεις αναλαμβάνουν κάθε χρόνο τη χριστουγεννιάτικη γιορτή όπου πραγματοποιείται βράδυ με μεγάλο κοινό (400 θεατές). Χαρακτηριστικά:

Ελένη: Μπορεί να χάσαμε την χθεσινή αργία (28^η Οκτωβρίου συνέπεσε ημέρα Κυριακή), αλλά σήμερα είναι σαν αργία. Έχουμε Ιστορία και Θέατρο Επινόησης.

Μαριάννα: Κυρία, γίνεται σήμερα να κάνουμε μόνο Μαθηματικά και Ιστορία; Να φαίνεται ότι συνεχίζεται η αργία...

Αντρέας: Κυρία, βαριέμαι να κάνω σήμερα άλλο μάθημα, γίνεται να κάνουμε Ιστορία;

- Θα ήθελα να επισημάνω το θέμα των παγιωμένων αντιλήψεων, τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Μια διδακτική παρέμβαση που περιλαμβάνει θεατρικές δραστηριότητες προετοιμάζεται με πολλή προσοχή και αρθρώνεται πάνω σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Απαιτείται χρόνος και αρκετά καλή γνώση τόσο των θεατρικών συμβάσεων όσο και των νέων τεχνολογιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την προετοιμασία της και όπως είναι φυσικό προκαλεί άγχος ως προς την τελική έκβασή της (όλα πρέπει να λειτουργήσουν σωστά, να διατηρηθεί κλίμα ηρεμίας, να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί, να μην ξεπεραστεί ο προβλεπόμενος χρόνος). Συχνά όμως παρερμηνεύεται και ίσως απαξιώνεται από τους μαθητές, οι οποίοι είναι συνηθισμένοι στον καθιερωμένο τρόπο

διδασκαλίας (τάξη, πίνακας, έδρα, κιμωλία). Οι μαθητές μπορεί να δείχνουν ενθουσιασμό και ευχαρίστηση συμμετέχοντας σε ένα μάθημα που γίνεται μακριά από τα θρανία τους, επειδή κυρίως, αφήνουν πίσω το βιβλίο και το μολύβι, στην πραγματικότητα, όμως, αυτό, ίσως, να εκλαμβάνεται ως «χάσιμο χρόνου» ή ως παιχνίδι που ελάχιστη σχέση έχει με το μάθημα, όπως αυτό εννοείται. Ακούγοντας λοιπόν τις πιο πάνω ατάκες των παιδιών ένιωθα και μια δόση απογοήτευσης με την έννοια ότι θεωρούν ότι στο μάθημα της Ιστορίας παίζουμε και δεν κάνουμε μάθημα. Κι όμως τους αρέσει πολύ, μου το λένε συνεχώς... και θέλουν να κάνουμε συνεχώς Ιστορία, αλλά το βλέπουν αλλιώς, θεωρούν πως χάνουμε μάθημα... Ενώ στην πραγματικότητα, μάθημα γίνεται, απλώς γίνεται με άλλο τρόπο που δεν μπορούν να τον κατανοήσουν, με έναν τρόπο που είναι υποτιμημένος στη συνείδησή τους. Επομένως, η εισαγωγή μιας αλλαγής απαιτεί, πρωτίστως, αλλαγή νοοτροπίας. Παράλληλα σκέφτομαι πως αν θεωρείται πως ξεφεύγει τόσο πολύ από το καθιερωμένο πλαίσιο ένα μάθημα της Ιστορίας διανοημένο με θεατρικές δραστηριότητες, πόσο μάλλον η εισαγωγή και η εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος. Από τις αντιδράσεις των μαθητών, καταλαβαίνω πως το μάθημα (σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα), όπως γίνεται μέσα στην τάξη, δεν τους αρέσει, αλλά το θεωρούν «μάθημα», ενώ αντίθετα, αυτό που περιλαμβάνει θεατρικές τεχνικές τους αρέσει, αλλά δεν το θεωρούν «μάθημα». Είναι παράδοξο αυτό που συμβαίνει και θεωρώ πως σχετίζεται με το τι εννοείται ως μάθηση και διδασκαλία. Οι μαθητές γνωρίζουν την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ήδη, από τα πρώτα τους χρόνια στις σχολικές αίθουσες και το πλαίσιο είναι σαφές: ο εκπαιδευτικός διδάσκει, οι μαθητές ακούν, γράφουν και επαναλαμβάνουν και στο τέλος αξιολογούνται για τη μάθηση τους. Είναι μια συγκεκριμένη, ίσως δυσχερής διαδικασία, χωρίς περιθώρια παρεκκλίσεων. Όμως αυτό είναι το «μάθημα» που γνωρίζουν οι μαθητές και πιστεύουν πως έτσι πρέπει να γίνεται και αυτή η διαδικασία να ακολουθείται. Με τις θεατρικές δραστηριότητες, μακριά από τα θρανία τους, βγαίνουν από το πλαίσιο που βιώνουν καθημερινά κι αυτό τους αρέσει πολύ, όμως, θεωρούν πως αφού δεν βρίσκονται στην τάξη, δεν κάνουν και «μάθημα». Έχω πολύ δρόμο να διανύσω ακόμα μέχρι να γίνει αντιληπτή η σημασία της αλλαγής, τόσο από τους μαθητές μου, όσο και από τους συναδέλφους. Αναφορικά με τις παγιωμένες αντιλήψεις των συναδέλφων, αξιοσημείωτη είναι η στάση ενός συναδέλφου που έτυχε να βρίσκεται έξω από την τάξη την ώρα του μαθήματος της Ιστορίας και μας παρακολουθούσε από το παράθυρο μας είπε: «πάλι παίζετε και χάνετε μάθημα;». Αισθάνθηκα πολύ άσχημα, γιατί έκανα τρομερή προσπάθεια να βρω τρόπους, μεθόδους και προσεγγίσεις να βοηθήσω τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και επιπλέον να τους δημιουργήσω τέτοιες συνθήκες και ευκαιρίες ώστε να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη αλλά και στάσεις που χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Και να ακυρώνονται τόσο εύκολα και αβίαστα όλα αυτά με τη φράση «πάλι παίζετε και χάνετε μάθημα;»... Είναι συνάδελφος με πολλά χρόνια εμπειρία, ο οποίος όμως πρεσβεύει πως το μάθημα γίνεται μόνο μέσα στην τάξη, ακολουθώντας το συγκεκριμένο πλαίσιο που γνωρίζουμε, αυτό που είχε μάθει

ως μαθητής και αυτό που θέτει ως εκπαιδευτικός». Ο Mezirow (1991), βέβαια, εξηγεί αυτή τη στάση των ενηλίκων με βάση τη θεωρία του και την αποδίδει στο πολιτισμικό πλαίσιο που έχει ο καθένας εσωτερικεύσει ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης. Συχνά, λανθασμένες ή διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, παραδοχές, δυσχεραίνουν την αποδοχή αλλαγών και επιτείνουν την αντίσταση σε αυτές. Μόνο μέσω του κριτικού στοχασμού, δηλαδή της ανάπτυξης της ικανότητας να επανεξετάζει κανείς κριτικά τις πεποιθήσεις του, μπορεί να οδηγηθεί σε επανεκτίμηση διαστρεβλωμένων αντιλήψεων και παραδοχών. Αν επομένως στους ενήλικες απαιτείται κριτικός στοχασμός ή ακόμα και κριτικός αυτοστοχασμός για να αναθεωρηθούν παρωχημένες και λανθασμένες ιδέες και παραδοχές, για τους ανήλικους μαθητές μπορεί αυτή διαδικασία να είναι ευκολότερη υπό την έννοια πως το σύστημα αντιλήψεων τους ακόμα διαμορφώνεται. Όταν υπάρχουν τέτοιες παγιωμένες αντιλήψεις από τους εκπαιδευτικούς, είναι αδύνατον να πεισθούν τα παιδιά πως κι αυτό είναι μάθημα. Όταν, λοιπόν, τους εξήγησα πως κι αυτό που κάνουμε είναι μάθημα, αφού συμμετέχουν, ρωτούν, έχουν απορίες, διατυπώνουν τις απόψεις τους, μαθαίνουν τελικά κτλ... πάλι δεν ξέρω εάν τους κάλυψα πλήρως, γιατί άκουγα σχόλια του τύπου “δεν διαβάζουμε και πολύ από το βιβλίο, δεν καθόμαστε στο θρανίο μας, δεν μας διορθώνετε”, αυτά που ακούω χρόνια τώρα... καθετί που ξεφεύγει από το καθιερωμένο, από αυτό που και εμείς μάθαμε από τους δασκάλους μας ως μαθητές, από αυτό που ευλαβικά ακολουθούμε ως δάσκαλοι, καθετί διαφορετικό, ενοχοποιείται. Και είναι πολύ απογοητευτικό αυτό για κάποιον που επιχειρεί να εισάγει μια καινοτομία, να εισάγει κάτι διαφορετικό. Έτσι έχουμε μάθει ως εκπαιδευτικοί, έτσι μας έμαθαν ως μαθητές, αυτήν την παγιωμένη τακτική ετών, μπορούμε τελικά να την αλλάξουμε σε ένα χρόνο; Αυτή η “άτυπη μαθητεία”, «το λανθάνον Αναλυτικό Πρόγραμμα» τελικά, είναι κάτι θετικό ή όχι; Για μένα η άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα μόνο κακό κάνει, καθώς λόγω αυτής διαιωνίζεται μια κατάσταση ετών, που φαίνεται να προβάλλει αντιστάσεις σε καθετί καινούργιο ή διαφορετικό. Δεν θα απογοητευτώ όμως... Και δεν θα πω “αφού θέλετε μάθημα, θα κάνουμε μάθημα”. Τι “μάθημα” όμως; “Μάθημα-τιμωρία”, όπως το εννοούν οι μαθητές; Άρα θα συμμορφωθώ στο ρόλο που περιμένουν από μένα; Ή “μάθημα ελεύθερο”, όπως το εννοώ εγώ, που τους αρέσει μεν, αλλά δεν το θεωρούν “μάθημα”; Είναι ένα δίλημμα... μια πρόκληση. Θα ήταν άδικο, αλλά και άτολμο από την πλευρά μου να πέσω σε αυτήν την παγίδα που ήθελα να αποφύγω. Εγώ θα έκανα αυτό που είχα σχεδιάσει, θα έκανα “μάθημα” και θα έπειθα τους μαθητές μου πως μπορεί να κάνουμε κάτι διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει, όμως κάνουμε “μάθημα”.

- Επειδή η συνάδελφος άργησε 5 λεπτά να έρθει στην τάξη, το όλο μάθημα πραγματοποιήθηκε σε 35 λεπτά. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι οι στόχοι κατακτήθηκαν από όλα τα παιδιά. Βέβαια, καθώς εξελισσόταν το μάθημα φάνηκε για ακόμα μια φορά πόσο μεγάλο πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση ενός ιστορικού κειμένου που ενώ η ιστορική γνώση τους δόθηκε «τεμαχισμένη» πάλι

είχαν κάποιες δυσκολίες, όμως ξεπεράστηκαν με τη βοήθεια της δασκάλας-εμψυχώτριας όσο και κάποιων συμμαθητών που δεν αντιμετώπισαν τέτοια δυσκολία.

- Αυτό όμως που είναι αξιοσημείωτο, το οποίο –αναγνώρισε και η Διαμάντω, ήταν το ενδιαφέρον που έδειξαν και η προσπάθεια που κατέβαλαν όλα τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες κατανόησης των ιστορικών λέξεων και όρων. Παρά τις πιο πάνω δυσκολίες, στις δραστηριότητες όπου καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η στάση που χαρακτηρίζει τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη, οι μαθητές είχαν απίστευτες επιδόσεις. Μάλιστα πριν καν τους δοθεί η επόμενη δραστηριότητα, πρόβαλαν προβληματισμούς και απόψεις που αποδεικνύουν ότι η κριτική σκέψη έχει «ενεργοποιηθεί». Συγκεκριμένα καθώς τους εξιστορούσα τις ενέργειες του Αυτοκράτορα Θεοδόσιου σχετικά με την επαναφορά του Χριστιανισμού, τα παιδιά αντέδρασαν και άρχισαν να διατυπώνουν τις απόψεις τους περί του θέματος.
- Όπως έχει προαναφερθεί, μετά την εξιστόρηση των γεγονότων, τα παιδιά ήθελαν να πουν τις σκέψεις τους για τα όσο είχαν ακούσει. Δεν τους έδωσα το λόγο προβληματίζοντας τους: «Παιδιά, θέλω να θυμάστε αυτά που θέλετε τώρα να πείτε. Πρώτα θα σας δείξω κάποιες εικόνες και μετά θα ήθελα να μας πείτε αν ακόμα υποστηρίζετε τις ίδιες απόψεις» (εικόνες^{1,2}). Με αυτό τον προβληματισμό στοχεύω να βοηθήσω τα παιδιά να προβληματιστούν για το τι σημαίνει Ιστορία και πώς εργάζεται ένας Ιστοριογράφος ή στην περίπτωσή μας ο «μικρός ιστορικός». Χρειάζεται έρευνα διαφόρων πηγών και τεκμηρίων καθώς και έλεγχος της αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας της κάθε πηγής.
- Στη δραστηριότητα όπου ένας μαθητής υποδύθηκε το Θεοδόσιο και στάθηκε στη μέση της τάξης και κλήθηκαν οι μαθητές να πάρουν θέση για την ανοχή της καταστροφής και της λεηλασίας αρχαίων ναών, μνημείων και έργων τέχνης από φανατικούς χριστιανούς, όλοι οι μαθητές στάθηκαν σε μια γραμμή δεξιά από τον αυτοκράτορα. Αυτό δηλώνει ότι κανένα παιδί δε συμφωνούσε με τη στάση του Θεοδόσιου έστω κι αν οι χριστιανοί ονόμασαν το Θεοδόσιο «Μέγα». Όταν κλήθηκαν οι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν:
Μαριάννα: Μπορεί να είμαι χριστιανή αλλά ποτέ μου δεν θα έκανα κάτι τέτοιο...
Ελένη: Ο Χριστός μίλησε για ΑΓΑΠΗ. Δεν είπε ποτέ να καταστρέφουμε τα πράγματα των άλλων θρησκειών...
Αντρέας: Αυτοί οι άνθρωποι είναι φανατισμένοι. Ο φανατισμός στη ζωή δεν είναι καλό πράγμα. Η ποδοσφαιρική μου ομάδα είναι η ΑΕΛ. Όμως δεν είμαι φανατισμένος οπαδός. Έχω δει φανατισμένους ΑΕΛΙΣΤΕΣ να κάνουν πολύ άσχημα πράγματα στα γήπεδα. Δε συμφωνώ μαζί τους.
Άννα: Ο χριστιανισμός είναι η θρησκεία της αγάπης, του σεβασμού και της εκτίμησης. Αυτοί οι άνθρωποι που έκαναν τόσες καταστροφές δεν πιστεύουν πραγματικά στη θρησκεία τους.....
- Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ζητήθηκε από τα παιδιά της μιας ομάδας να σταθούν και να υποδυθούν τους χριστιανούς που απεικονίζονται στην πρώτη εικόνα και από τα παιδιά της άλλης ομάδας να σταθούν και

να υποδυθούν τους χριστιανούς που απεικονίζονται στη δεύτερη εικόνα. Ακολούθως, τους ζητήθηκε να δουν προσεκτικά ο ένας τον άλλον χωρίς να σταματήσουν την υπόδυση του ρόλου τους. Όταν ακουμπούσα το χέρι μου σε κάποιο παιδί, αυτός ανακοίνωνε τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, όχι ως μαθητής, αλλά ως ο χριστιανός που υποδύεται.

Δέσποινα: Είναι φοβερό αυτό που αισθάνομαι. Δε θα αλλάξω την πίστη μου, αλλά φοβάμαι ότι θα πονέσω πολύ πριν πεθάνω. Εγώ πεθαίνω για το Χριστό που δίδαξε την αγάπη. Όλοι οι χριστιανοί πρέπει να είμαστε χαρούμενοι και γελαστοί. Κοίτα εκείνους τους χριστιανούς απέναντι.... Όλο μίσος, θυμό και φανατισμό. Έτσι είναι οι χριστιανοί;

Αλέξανδρος: Σε λίγο, θα γλιτώσω από τα βάσανα. Θα είμαι με το Χριστό. Φοβάμαι και λίγο αλλά θα αντέξω.

Άννα: Νιώθω μίσος για τους δώδεκα Θεούς του Ολύμπου. Δεν μπορώ να βλέπω τίποτε σχετικό με αυτούς. Θα τα σπάσω όλα.

Μαριάννα: Σας μισώ όλους. Θέλω να γίνεται όλοι χριστιανοί... Ότι δεν έχει σχέση με το Χριστό θα το καταστρέψω...

- Μετά από αυτή τη δραστηριότητα καθίσαμε στον Κύκλο Αξιολόγησης. Ρώτησα τα παιδιά να πουν με μια λέξη τι εκφράζει ο Χριστιανισμός. Τα παιδιά ομόφωνα απάντησαν «Αγάπη». Τους προβληματίσα πώς μπορούν κάποιοι άνθρωποι στο όνομα του Χριστιανισμού, της θρησκείας της αγάπης να προβαίνουν σε τέτοιες ενέργειες. Ακολούθως, αναφέρθηκαν περιπτώσεις θρησκευτικού φανατισμού στην εποχή μας, τις πιθανές αιτίες που συμβαίνουν και τις συνέπειες που έχουν για τις χώρες που συμβαίνουν.

Ολοκληρώνοντας το σημερινό μάθημα, τα παιδιά πρότειναν τον εξής τρόπο ειρηνικής επίλυσης αυτών των διαφορών: «*Βασικά αυτός ο φανατισμός δε θα κρατήσει πολλά χρόνια. Όταν μεγαλώσουμε και θα είμαστε εμείς οι μεγάλοι, δε θα συμπεριφερόμαστε, έτσι κι όλα τα κακά θα τελειώσουν*». Τελικά όλα τα παιδιά όλων των εποχών σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο. Θυμήθηκα ότι και εγώ κάπως έτσι ένιωθα όταν ήμουν μικρή. Ότι θα κατακτούσα τον κόσμο με μίαν απέραντη αγάπη....

- Η Διαμάντω, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος, μου ανέφερε ότι η παρακολούθηση ενός μαθήματος, είναι απαραίτητη για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα των διδακτικών προτάσεων. Επισήμανε ότι ένα ολοκληρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, πρέπει να περιλαμβάνει, τόσο θεωρητική παρουσίαση των πρακτικών εφαρμογών των Θ.Σ., όσο και παρακολούθηση σε τάξη με μαθητές την ώρα που εφαρμόζονται. Ανέφερε ότι τα σεμινάρια ‘Θεατρικού Παιχνιδιού’ που έχει παρακολουθήσει, ήταν μεν βιωματικά, αλλά στη θέση των μαθητών ήταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν εκεί για επιμόρφωση. Έτσι, η εικόνα που σχηματίζεται

δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Αλλιώς ανταποκρίνονται οι μαθητές σε μια θεατρική δραστηριότητα κι αλλιώς οι εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να επαναλάβουμε συναντήσεις επιμορφωτικού χαρακτήρα, και οι μαθητές των διδακτικών παρεμβάσεων να είναι του δικού μου τμήματος ή ακόμη να γίνονται συνδιδασκαλίες στους μαθητές και των δύο Ε' τάξεων.

Ενότητα: Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

Μάθημα 9: Η Αυτοκρατορία χωρίζεται σε Ανατολική και Δυτική

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τον τρόπο οργάνωσης του Ανατολικού κράτους και του Δυτικού κράτους.
- Να κατανοήσουν τα στοιχεία που ένωναν τους κατοίκους του Ανατολικού κράτους.

Δραστηριότητες:

- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος χάρτης.



Χάρτης του Ανατολικού και του Δυτικού Ρωμαϊκού Κράτους, μετά τη διαίρεση της αυτοκρατορίας από το Θεοδόσιο

- Η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα Θεοδόσιου απαριθμεί τους λόγους που τον οδήγησαν να προχωρήσει στο χωρισμό της αυτοκρατορίας στους δύο γιους του.
- Εντοπίζεται στην ιστορική γραμμή η χρονολογία όπου η Αυτοκρατορία χωρίστηκε (395.μ.Χ.) καθώς και η χρονολογία όπου διαλύθηκε οριστικά το ρωμαϊκό κράτος.
- Δίνονται στους μαθητές άδειες καρτέλες και καλούνται σε κάθε καρτέλα να γράψουν πως οργανώθηκε το Ανατολικό κράτος για να αντιμετωπίσει τους κινδύνους. Π.χ.

Ο Αρκάδιος και ο γιος του Θεοδόσιος Β΄ οχύρωσαν με διπλό τείχος την Πόλη.

- Ακολουθεί η ίδια δραστηριότητα για το Δυτικό κράτος και καλούνται οι μαθητές να παρουσιάσουν συλλογικά τις καρτέλες τους. Π.χ.

Ο Ρωμαίος στρατηγός Αέτιος συμμάχησε με τους Γότθους για να αντιμετωπίσει τους Ούννους.

- Αφού συγκριθούν και συζητηθούν οι τρόποι με τους οποίους αντιμετώπισαν τους κινδύνους το Ανατολικό κράτος με το Δυτικό, οι μαθητές καλούνται να προβλέψουν αν τελικά τα δύο αδέρφια κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τους εχθρούς.
- Με τη βοήθεια του πιο κάτω χάρτη η δασκάλα αφηγείται τα γεγονότα που οδήγησαν την οριστική διάλυση του δυτικού ρωμαϊκού κράτους, όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο του μαθητή.



Χάρτης της πορείας των Ούννων, από τη μακρινή Ασία και τις Πύλες του Καυκάσου στην Ευρώπη και στα σύνορα του ρωμαϊκού κράτους

- Τοποθετείται στην μέση του κύκλου μία καρτέκλα πάνω στην οποία έχει μία ιστορική εγκυκλοπαίδεια, ένα καπέλο και ένα ζευγάρι γυαλιά. Η δασκάλα ενημερώνει τους

μαθητές ότι αυτά τα αξεσουάρ ανήκουν σε κάποιον ιστορικό. Αυτός ο ιστορικός είχε κάνει μία διάλεξη που αφορούσε στους «τρομερούς» Ούννους, στους λόγους που οι Ρωμαίοι τους νίκησαν και στους λόγους που αργότερα οι Ρωμαίοι νικήθηκαν από τους Γότθους. Προβληματίζονται για τη χρήση της Ιστορικής Εγκυκλοπαίδειας και την ανάγκη του ιστορικού να μελετά διάφορες πηγές και να διερευνά ακόμα και την αντικειμενικότητά τους. Έτσι τα παιδιά παροτρύνονται να μελετήσουν τις πηγές που υπάρχουν τόσο στην Ιστορική Εγκυκλοπαίδεια όσο και στο βιβλίο τους που αφορά στους Ούννους. Καλούνται οι μαθητές να υποδυθούν τον ιστορικό (εκ περιτροπής) και τα υπόλοιπα παιδιά το ακροατήριο όπου μετά τη «διάλεξη» ακολουθεί συζήτηση.

- Η δασκάλα σε ρόλο αγγελιοφόρου ανακοινώνει την οριστική διάλυση του δυτικού ρωμαϊκού κράτους. Καλούνται τα παιδιά να υποδυθούν τους πολίτες του Ανατολικού κράτους, οι οποίοι μόλις έχουν πληροφορηθεί τα κακά μαντάτα.

Ημερολόγιο 2.11.2012

- Στο σημερινό μάθημα ένιωσα για πρώτη φορά ότι τα παιδιά έχουν ανέβει ένα μικρό σκαλοπάτι στη στην κλίμακα προόδου τους. Συγκεκριμένα, όταν δόθηκαν στους μαθητές άδειες καρτέλες και κλήθηκαν να γράψουν σε κάθε καρτέλα πώς οργανώθηκε το Ανατολικό κράτος για να αντιμετωπίσει τους κινδύνους, η ανταπόκρισή τους ήταν πιο καλή και από την αναμενόμενη. Μπόρεσαν να εντοπίσουν όλα τα σημεία, μελετώντας το άγνωστο ιστορικό κείμενο. Είχαν κάποιες άγνωστες λέξεις. Αυτό όμως δεν τους εμπόδισε να διεκπεραιώσουν την καταγραφή με αξιοθαύμαστο τρόπο.

Μαριάννα: Ξέρει κανείς τι θα πει 'πλωτή φρουρά';

Αντρέας: Δεν έχω ιδέα. (Ρωτά και αυτός τους υπόλοιπους της ομάδας του): Ξέρει κανείς; (Τα παιδιά κοιτάζαν ο ένας τον άλλον. Δεν τους εξήγησα για να δω τι θα κάνουν.)

Μαριάννα: Δεν πειράζει. Είμαι σίγουρη όμως ότι η φράση 'έβαλαν πλωτές φρουρές στο Δούναβη' είναι ένα από αυτά που ψάχνουμε. Γράψτε το στην καρτέλα μέχρι να κοιτάζω στο λεξικό.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ολοκλήρωσαν την εργασία τους σε χρονικό διάστημα επτά λεπτών και έκαναν πρόβα για τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσίαζαν. Κάτι τέτοιο πριν από ένα μήνα φάνταζε τελείως ουτοπικό. Αν τους ζητούσα κάτι τέτοιο απλά θα χάζευαν το βιβλίο μέχρι να κτυπήσει το κουδούνι για να πάνε στο σπίτι και να ζητήσουν από τους γονείς τους να διεκπεραιώσουν την εργασία τους. Και σήμερα στο 9^ο μάθημα της Ιστορίας όχι μόνο κατάφεραν να φέρουν εις πέρας την εργασία τους, το έκαναν και σε μικρό χρονικό διάστημα. Μάλιστα, η μία ομάδα σκέφτηκε να *διακρίνει σε κατηγορίες* τους τρόπους οργάνωσης του Ανατολικού κράτους σε ενέργειες που αφορούσαν την αντιμετώπιση των εχθρών και σε αξίες που

χαρακτήριζαν τους ρωμαίους πολίτες συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση της ενότητά τους.

Το πιο πάνω θα μπορούσε να θεωρηθεί ως γνωστικό επίτευγμα αφού έχουν επισημανθεί «λεπτότερες κατηγοριοποιήσεις οι οποίες βασίζονται ακόμη και σε αφηρημένες ιδιότητες» (Παρασκευόπουλος, 1985:53-54). Σύμφωνα με τους Sharp, Cole και Lave η ικανότητα ταξινόμησης των εννοιών, να εντοπίζουν δηλαδή τις λεπτές διαφορές που υπάρχουν στους διάφορους συνδυασμούς των λέξεων δρα προσθετικά στην αναπτυξιακή τους διαδικασία και τους δίνει έναν επιπλέον τρόπο έκφρασης αυτού που σκέφτονται (Sharp & Cole & Lave, 1979).

- Παίρνοντας θάρρος από τα πιο πάνω «επιτεύγματα» των μαθητών, την επόμενη δραστηριότητα η οποία βασίζεται στη θεατρική σύμβαση «Μανδύας του Ειδικού» την προσέγγισα με τον ακόλουθο τρόπο: Τοποθέτησα στη μέση του κύκλου μία καρέκλα πάνω στην οποία είχε μία ιστορική εγκυκλοπαίδεια, ένα καπέλο και ένα ζευγάρι γυαλιά. Τα παιδιά ανυπομονούσαν:

Δέσποινα: Κυρία, ποιον θα υποδυθούμε;

Κωνσταντίνος: Τίνος είναι όλα αυτά;

Δασκάλα: Για ρίξτε μια προσεκτική ματιά και σκεφτείτε σε ποιον ανήκουν...

Αλέξανδρος: Σε επιστήμονα...

Δασκάλα: Πολύ σωστά. Με ποια επιστήμη άραγε να ασχολείται αυτός ο επιστήμονας;

Νικόλας, Αν κρίνω από το βιβλίο που βρίσκεται πάνω στην καρέκλα, πρέπει να είναι ιστορικός.

Αντρέας: Γίνεται να υποδυθώ εγώ τον επιστήμονα;

Δασκάλα: Βεβαίως! Και για ποιο θέμα θα μας μιλήσεις;

Αντρέας: Δεν ξέρω.....

Δασκάλα: Εγώ προγραμματίσα σήμερα ο ιστορικός να μας κάνει μία διάλεξη για τους «τρομερούς» Ούννους, τους λόγους που οι Ρωμαίοι τους νίκησαν και τους λόγους που αργότερα οι Ρωμαίοι νικήθηκαν από τους Γότθους.... Θέλει κανείς να δοκιμάσει να υποδυθεί τον ιστορικό;

Μαριάννα: Δώσε μας λίγο χρόνο να διαβάσουμε και θα τον υποδυθούμε..

Δασκάλα: Από πού θα διαβάσετε;

Νικόλας: Ξέρω, είδα κάποιους τίτλους σχετικούς πριν από λίγο στο βιβλίο. Έχει και κάποιες πηγές για αυτό το θέμα μέσα στο βιβλίο μας. Δώσε μας 5'.

Τελικά η Ελένη επιλέγηκε να υποδυθεί τον ιστορικό και να δώσει διάλεξη περί του θέματος. Μόλις ολοκλήρωσε την «ομιλία» της άρχισε καταιγισμός ερωτήσεων από τους μαθητές:

Άρτεμις: Σε ποια χώρα ζουν οι Ούννοι τώρα;

Ζακή: Συνεχίζουν και τώρα στην εποχή μας να τραυματίζουν με μαχαίρια τα παιδιά τους;

Αλέξανδρος: Έχω πάει σε αρκετές χώρες με τους γονείς μου. Πρώτη φορά ακούω για αυτούς τους ανθρώπους. Πού ζουν; Ελένη, δείξε μας μια φωτογραφία.

Ελένη (σαστισμένη): Κυρία, γίνεται να καθίσει κάποιος άλλος σε αυτή την καρέκλα;

Δασκάλα: Ευχαριστούμε Ελένη μου, για την ομιλία σου. Θα ήθελε κάποιος άλλος να έρθει να καθίσει στην καρέκλα του ιστορικού;

Δέσποινα: Εγώ, αλλά δεν ξέρω να απαντήσω στις ερωτήσεις του ακροατηρίου.

Άρτεμις: Κυρία, κάθισε εσύ να μας λύσεις και τις απορίες μας.

Δασκάλα: Εγώ, δυστυχώς παιδιά δεν προετοιμάστηκα αρκετά για να λύσω τις απορίες σας. Για να μπορέσω να είμαι αξιόπιστη θα πρέπει να ψάξω από διάφορες πηγές αυτά που με ρωτάτε. Επιπλέον, θα πρέπει να ερευνήσω, να εξετάσω κιόλας αν αυτή η πηγή είναι αντικειμενική. Αν δηλαδή οι πληροφορίες που θα βρω αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα. Ξέρετε, κάποιες φορές οι πληροφορίες που βρίσκουμε εκπροσωπούν την άποψη ή τη γνώμη αυτού που τα γράφει....

Αλέξανδρος: Τουλάχιστο δείξε μας μια φωτογραφία κάποιου Ούννου. Γράψε στο Google "Ούννοι" και επέλεξε το images. Αν τα πρόσωπα στις φωτογραφίες είναι όμοιες μεταξύ τους σημαίνει ότι κάπως έτσι πρέπει να ήταν η φυσιονομία των Ούννων.

Δέχτηκα την εισήγηση του Αλέξανδρου. Καθώς την υλοποιούσα συνέβηκε αυτό που πάντα φοβάμαι όταν ψάχνω στο διαδίκτυο μπροστά σε ανήλικα παιδιά. Συγκεκριμένα, ενώ είχαμε βρει τρεις εικόνες Ούννων και διαπιστώσαμε ότι περίπου οι φυσιονομίες ήταν παρόμοιες, τα παιδιά επέμεναν να «ψάξουμε» περισσότερο. Η τέταρτη εικόνα απεικόνιζε μία γυμνή γυναίκα σε άσεμνη φωτογράφιση. Έκλεισα αμέσως τον υπολογιστή πριν προλάβουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τι είδαν. Ο προβληματισμός που συνεπάγεται από αυτό το περιστατικό είναι πόσο «ασφαλής» μπορεί να είναι η έρευνα που θα κάνουν τα παιδιά; Είχαν όλη την καλή διάθεση να ερευνήσουν τα διάφορα ερωτήματα που προέκυψαν από το σημερινό μάθημα. Άλλωστε κύριος στόχος του μαθήματος της Ιστορίας αυτός δεν είναι; Έτσι κι αλλιώς, με δύο διδακτικές ώρες Ιστορία την εβδομάδα δεν μπορούν οι μαθητές να μάθουν για κανένα ιστορικό γεγονός. Μόνο ένα κέντρισμα μπορούν να κερδίσουν στη διάρκεια του μαθήματος. Θετική παρενέργεια αυτής της διαδικασίας είναι να δημιουργηθούν και οι απαραίτητες προσδιοριστικές

προκλήσεις, να νοιαστούν τα παιδιά για τα γεγονότα που πραγματεύτηκαν στην τάξη και να τα ερευνήσουν παραπέρα μόνα τους στο σπίτι. Η πλειοψηφία των παιδιών εκτός από το διαδίκτυο δεν έχει πρόσβαση σε καμιά άλλη πηγή. Ποιος ξέρει στην όλη έρευνα των παιδιών τι θα «παρουσιαστεί» μπροστά τους; Και τότε το κέντρισμα ιστορικού περιεχομένου μπορεί να μεταβληθεί σε κέντρισμα άλλου περιεχομένου..... και τι περιεχομένου! Αυτό το ζήτημα με προβληματίζει πολύ. Όταν κτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα τέσσερα παιδιά ήρθαν με πολύ ενθουσιασμό και ζήτησαν να κάνουν μια έρευνα το Σαββατοκύριακο για τους Ούννους και τους Γότθους και να την παρουσιάσουν ως ιστορικοί. Δεν μπορούσα να αρνηθώ, έστω κι αν φοβόμουν για το τι μπορούσε να βρουν στην πορεία. Τους ρώτησα από πού θα ψάξουν για πληροφορίες και η απάντηση ήταν ομόφωνη: «Από το διαδίκτυο». Τους παρότρυνα να βρουν κάποιο χρόνο όταν θα βρίσκονται και οι γονείς τους τριγύρω για να τους βοηθήσουν λιγάκι. Οι απαντήσεις που πήρα ήταν του τύπου «Μα οι γονείς μας εργάζονται», «Θα είμαι στη γιαγιά μου το Σαββατοκύριακο...» κ.λ.π.

Ημερολόγιο 4.11.2012 (Κυριακή)

- Κάθε φορά που κτυπούσε το κινητό με άγνωστο αριθμό, φοβόμουν μην είναι κανένας γονιός που ήθελε να με βρίσει (και με το δίκαιό του) γιατί το παιδί του ερευνούσε.... ένας Θεός ξέρει τι!

Τελικά το μήνυμα που πήρα από άγνωστο αριθμό ήταν χθες το βράδυ στις 11:25 και έγραφε τα εξής:

Κυρία Γεωργία, Χρόνια πολλά για τη γιορτή σου!

Με αγάπη Νικόλας.

Κυρία Γεωργία Χρόνια Πολλά και ... δεν παίζεσαι. Αυτό θα πει αγαπώ τη δασκάλα, αγαπώ το μάθημα, δρω ελεύθερα και δημιουργικά. Σε ευχαριστούμε που είσαι αυτή που είσαι.

Με αγάπη, οι γονείς του Νικόλα.

Αυτό το μήνυμα ήταν το ωραιότερο δώρο για τη γιορτή μου (στην Κύπρο στις 3 Νοεμβρίου γιορτάζει ο Άγιος Γεώργιος ο Σπορέας). Βέβαια, αυτό δεν αποκλείει την πιθανότητα οι γονείς των υπόλοιπων μαθητών μου να συντάσσουν επιστολή εναντίον μου και να απευθύνεται στην Επίτροπο Προστασίας Δικαιωμάτων του Παιδιού! Πρέπει να βρω ένα τρόπο να ξεπεραστεί αυτό το ζήτημα και σύντομα μάλιστα, χωρίς όμως να γίνουν «εκπτώσεις» στο μάθημα της Ιστορίας.

Sharp D. W., Cole M. and Lave,C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 4.

Παρασκευόπουλος Ι., (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Τόμος 3. Αθήνα.

Ενότητα: Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

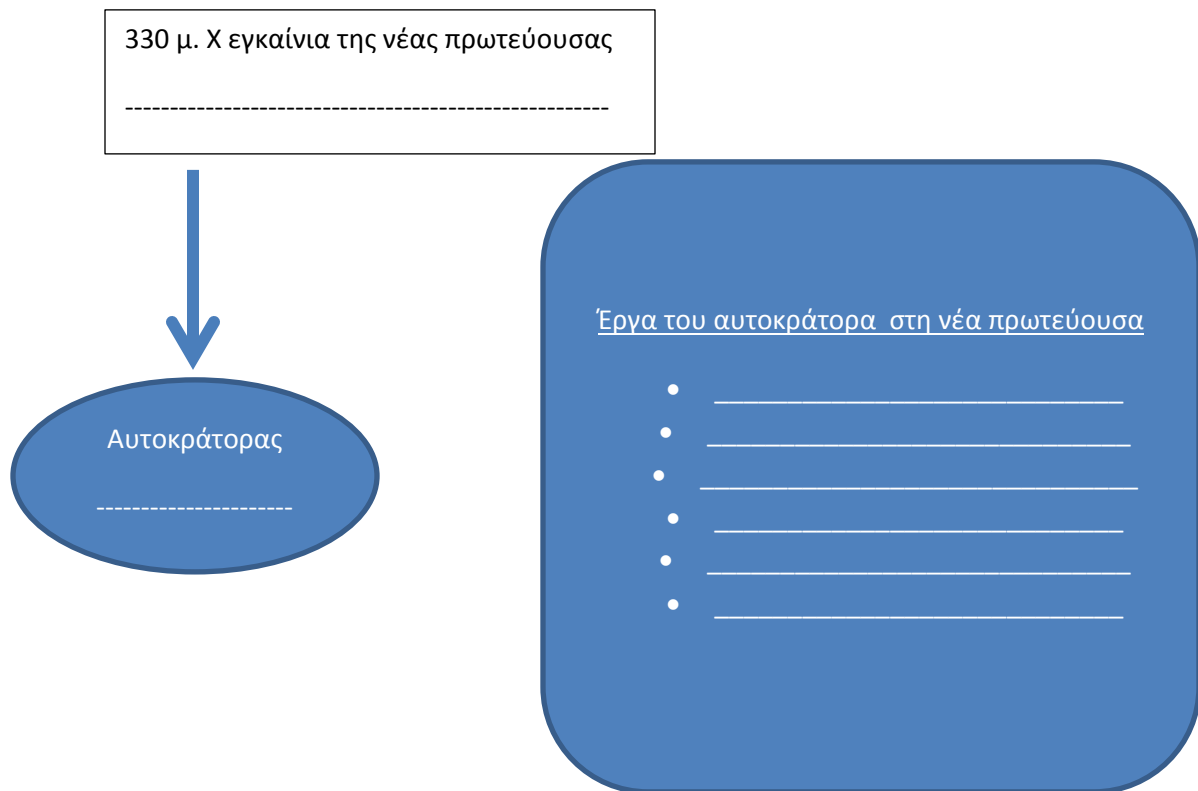
Μάθημα 10: Το Παλάτι, ο Ιππόδρομος και οι Δήμοι

Στόχοι:

1. Οι μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτιζαν στη ζωή των Βυζαντινών οι Δήμοι.
2. Οι μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτιζε στη ζωή των Βυζαντινών το Παλάτι.
3. Οι μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτιζε στη ζωή των Βυζαντινών ο Ιππόδρομος.

Δραστηριότητες:

- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα το ακόλουθο σχεδιάγραμμα:

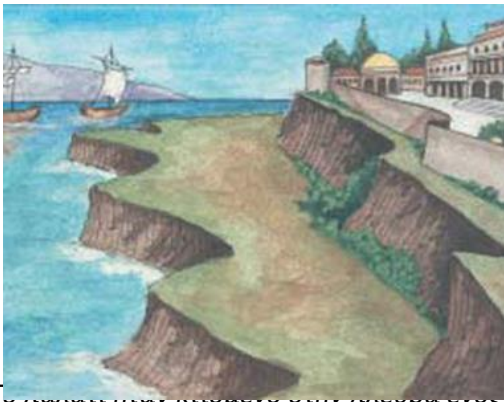


- Η δασκάλα ανακοινώνει στους μαθητές ότι στο σημερινό μάθημα θα μελετήσουν ακόμα δύο έργα του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου: Το Παλάτι και τον Ιππόδρομο.

- Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα καλείται να ερευνήσει μέσα από τις πληροφορίες του βιβλίου καθώς και τις πηγές για το Ιερό Παλάτι και η άλλη ομάδα για τον Ιππόδρομο και τους Δήμους.
- Δίνονται στους μαθητές άδειες καρτέλες και καλούνται σε κάθε καρτέλα να γράψουν τις πληροφορίες που θα αντλήσουν από την έρευνά τους. Π.χ.

Στο εσωτερικό του Παλατιού εκτός από την κατοικία του αυτοκράτορα και της οικογένειάς του, υπήρχαν κτίρια για τη στέγαση των κρατικών υπηρεσιών, αίθουσες υποδοχής των επισκεπτών κ.λ.π.

- Καλούνται οι μαθητές να παρουσιάσουν συλλογικά τις πληροφορίες που άντλησαν από την έρευνά τους, χρησιμοποιώντας τις καρτέλες και τις πιο κάτω εικόνες:



Το παλάτι ήταν κτισμένο στην κεντρική ενδοχώρα, πάνω από το Βόσπορο και τη Προποντίδα



Οι πληροφορίες ήταν το αγαπημένο κομμάτι, αγώνισμα των Βυζαντινών

- Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων και δόθηκε σε κάθε ομάδα μια από τις ακόλουθες λέξεις και φράσεις:
 1. Ιερό Παλάτι
 2. Δήμοι
 3. Ιππόδρομος

Ανατίθεται στην κάθε ομάδα να αναπαραστήσει μία σκηνή που να σχετίζεται με μία από τις πιο πάνω λέξεις ή φράσεις. Τα παιδιά των ομάδων που παρακολουθούν προτρέπονται να μαντέψουν τη λέξη ή φράση που αναπαριστούν τα παιδιά της ομάδας που υποδύεται. Τέλος,

τα παιδιά καλούνται να εξηγήσουν τον τρόπο σκέψης που τους οδήγησε να βρουν τις σωστές απαντήσεις.

- Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνται σε διάστημα πέντε λεπτών να βρουν όσες πιο πολλές ομοιότητες και διαφορές μπορούν ανάμεσα στους Δήμους του Βυζαντίου και στα αθλητικά σωματεία.
- Παρουσιάζεται η πιο κάτω εικόνα στο διαδραστικό πίνακα και οι μαθητές πληροφορούνται για το πώς βρέθηκαν τα τέσσερα χάλκινα άλογα του Λυσίππου από την Κωνσταντινούπολη στη Βενετία.



Καλούνται οι μαθητές να υποδυθούν τα χάλκινα άλογα του Λυσίππου. Ακολούθως τα παιδιά ενημερώνονται ότι σε όποιον ακουμπήσει το χέρι της η δασκάλα αυτός θα ζωντανέψει και θα ανακοινώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του όχι ως άνθρωπος, αλλά ως ένα από τα τέσσερα χάλκινα άλογα του Λυσίππου.

Ημερολόγιο 9.11.2012

- Η πρώτη δραστηριότητα που στοχεύει να συνδέσει το σημερινό μάθημα με προηγούμενες γνώσεις ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για μένα. Έχω 19 χρόνια υπηρεσίας και η αλήθεια είναι ότι η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της Ιστορίας μέχρι τώρα ήταν γύρω στο 10% σε δραστηριότητες όπου τα παιδιά καλούνται να

θυμηθούν πληροφορίες και στοιχεία για να πραγματοποιηθεί η σύνδεση με τα προηγούμενα. Σήμερα η συμμετοχή των παιδιών ήταν 90% σε αυτή τη δραστηριότητα. Μάλιστα είχαν αναφέρει γεγονότα και έργα του Κωνσταντίνου που είχαν αναφερθεί σε προηγούμενα μαθήματα που εγώ δεν θυμόμουν καν.

- Στη δεύτερη δραστηριότητα η επίδοση των παιδιών ήταν ακόμα πιο εντυπωσιακή. Με ελάχιστο «κέντρισμα» του ενδιαφέροντος από μέρους μου, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να ερευνήσουν μέσα από τις πληροφορίες του βιβλίου καθώς και τις πηγές για το Ιερό Παλάτι, τον Ιππόδρομο και τους Δήμους, εργάστηκαν με απίστευτη ωριμότητα και επιμέλεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 65% των μαθητών έχει δυσκολίες στην ανάγνωση και ακόμα περισσότερο στην κατανόηση ενός άγνωστου κειμένου. Κι όμως κατάφεραν και οι δύο ομάδες να παρουσιάσουν αξιόλογες για την ηλικία τους μελέτες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να συνδέσουν τις πληροφορίες που ανακοίνωναν με σχετικές εικόνες και πηγές.
- Στην τρίτη δραστηριότητα τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και ζητήθηκε από κάθε ομάδα να αναπαραστήσει μία σκηνή που να σχετίζεται με το Ιερό Παλάτι, τους Δήμους και τον Ιππόδρομο. Αυτή η δραστηριότητα εκτός από βιωματική και εκπαιδευτική ήταν απίστευτα διασκεδαστική τόσο για τα παιδιά όσο και για τη δασκάλα τους. Μάλιστα ένιωσα απίστευτη ικανοποίηση όταν παρατηρούσα τον τρόπο με τον οποίο εργάζονταν, αλλά και το αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας.

Συγκεκριμένα η ομάδα που ανάλαβε να παρουσιάσει το ιερό παλάτι, είχε τοποθετήσει στο πάτωμα ρολά από χρωματιστές κόλλες για να σχηματιστούν «οι ψηφιδωτοί» διάδρομοι στους κήπους του παλατιού. Είχαν τοποθετήσει τα ψεύτικα διακοσμητικά λουλούδια που έχουμε στην τάξη δεξιά και αριστερά του «ψηφιδωτού διάδρομου» και έγραψαν δίπλα από τα λουλούδια την επιγραφή «Σπάνια φυτά και άνθη». Το ένα κορίτσι υποδυόταν τη γυναίκα του αυτοκράτορα και περνώντας από το «ψηφιδωτό διάδρομο» σταματούσε κάθε τόσο. Την πρώτη φορά σταμάτησε να επισκεφτεί τους τεχνίτες που επιδιόρθωναν κάτι στο παλάτι.

Αυτοκράτειρα: Καλημέρα καλοί μου τεχνίτες. Τι επιδιορθώνετε σήμερα;

Τεχνικοί (Προσποιούμενοι ότι κάτι φτιάχνουν): Καλημέρα, μεγαλειοτάτη. Έσπασε μια κρήνη και προσπαθούμε να τη φτιάξουμε. Μέχρι το μεσημέρι θα είναι έτοιμη.

Αυτοκράτειρα: Μπράβο, καλοί μου τεχνίτες.

(Μόλις ολοκληρώθηκε αυτός ο διάλογος, τα τρία παιδιά που υποδύθηκαν τους τεχνίτες έτρεξαν λίγο πιο μπροστά για να υποδυθούν τους πιστούς καθώς προσεύχονται σε εκκλησία χριστιανών.)

Αυτοκράτειρα: Ας πάω στην εκκλησία να προσευχηθώ....

(Φεύγοντας από την εκκλησία η Αυτοκράτειρα, τα παιδιά που υποδύονταν τους πιστούς έτρεξαν σε άλλα σημεία του χώρου.)

Υπηρέτης: Μεγαλειοτάτη, ήρθαν οι ξένοι μας. Να τους πούμε να περάσουν στην αίθουσα υποδοχής των επισκεπτών ή να τους πάμε στην τραπεζαρία γιατί είναι μεσημέρι;

Αυτοκράτειρα: Οδηγήστε τους στην αίθουσα υποδοχής των επισκεπτών και σε πέντε λεπτά έρχομαι και εγώ.

Υπηρέτρια: Μεγαλειοτάτη, θέλετε να φρεσκαριστείτε; Να σας βοηθήσω;

Όλα τα παιδιά των άλλων δύο ομάδων που παρακολουθούσαν το πιο πάνω θεατρικό, ψήλωναν το χέρι τους με ενθουσιασμό για να μαντέψουν τι υποδύθηκαν οι συμμαθητές τους. Ομόφωνοι δήλωσαν ότι παρακολούθησαν στιγμιότυπα από το Ιερό Παλάτι.

Τα μέλη της ομάδας της οποίας είχε ανατεθεί η λέξη «Δήμοι» (τα αθλητικά σωματεία της Κωνσταντινούπολης) χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, τους Γαλάζιους και τους Κόκκινους:

Κωνσταντίνος: Θωρούν καλά τα μάθκια μου; Εν κότζινο τούντο χρώμα οζά;

Αντρέας: Εν καλά που λαλείς. Αλόπως εν κότσινοι τζι οι θκυο τους.

Νικόλας: Εν για μας τους θκυο που λαλείτε;

Αλέξανδρος: Ενομίσετε ότι εν καταλάβουμε ήντα μπου λαλείτε;

Κωνσταντίνος: Ε τζαι πίου, που κάμνετε πως τα ζέρετε ούλλα.

Νικόλας: Έσσει ώρα που σας θωρούμε. Τζαι τον καυκάν σας με τους βενετούς είδαμεν τον.

Αλέξανδρος: Εν τζαι φοούμαστεν σας. Εμείς εν τζι είμαστεν οι βένετοι. Εμείς διούμε ραφτί άμα λάχει.

Ανδρέας: Τώρα τζαι εννά σου δείζω ρε παλιογαλάζιε.

Κωνσταντίνος: Δώστου την που πάνω Μάξιμε, καλά κάμνεις. Έσει που την ώρα που εθωρούσαμεν τες ιπποδρομίες που ήθελα να τους δέρω. Άκου να λαλούν πως ο δικός τους άππαρος εν πκιο γλήγορος που το δικό μας.... (Προς το κοινό σε ρόλο Αφηγητή) Τωρά όπως θωρείτε φιλονικούν.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλος ο διάλογος διατυπώθηκε σε κυπριακή διάλεκτο ενώ η τελευταία λέξη (φιλονικούν) ήταν μία από αυτές που εντόπισαν ως άγνωστη λέξη και βρήκαν την ερμηνεία της στο λεξικό. Πιθανόν να τη θεώρησαν ως λέξη κλειδί για να βοηθήσουν το κοινό να μαντέψει τι αναπαριστούσε η ομάδα τους ή βάση αυτού θα μπορούσε να διατυπωθεί η εξής ερευνητική υπόθεση:

1. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές να αποκτούν εννοιολογικές γνώσεις.

Τα παιδιά της τρίτης ομάδας της οποίας είχε ανατεθεί η λέξη «ιππόδρομος» υποδύθηκαν ο ένας τον αυτοκράτορα, οι δύο τους ιππείς και ο τέταρτος τον πολίτη που πότε επευφημούσε και πότε διατύπωνε τα παράπονα ή και τα αιτήματά του στο βασιλιά.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η παρέμβαση της δασκάλας ως εμπυχωτρία ήταν από ελάχιστη ως μηδαμινή σε σχέση με τις παρεμβάσεις που γίνονταν σε προηγούμενα μαθήματα.

Πριν πραγματοποιηθεί η τελευταία δραστηριότητα σκέφτηκα να ζητήσω από τους μαθητές να μου πουν την άποψή τους για την τύχη των αλόγων του Λυσίππου και να ερμηνεύσουν τη φράση «η ιπποδρομία δεν έχει τελειώσει... το τέρμα είναι στη Χίο...», αφού κατά τη διάρκεια της δεύτερης δραστηριότητας τα μέλη της ομάδας που παρουσίαζαν τη μελέτη που είχαν ετοιμάσει για τον Ιππόδρομο, αναφέρθηκαν σε αυτά και ενημέρωσαν τα υπόλοιπα παιδιά για τον Λύσιππο, πού τα έφτιαξε και πώς βρέθηκαν στην πλατεία του Αγίου Μάρκου στη Βενετία. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν ελάχιστη ως μηδαμινή. Έτσι στα τελευταία δύο λεπτά του μαθήματος που είχαν απομείνει ζήτησα από τους μαθητές να υποδυθούν τα χάλκινα άλογα του Λυσίππου. Η παγωμένη εικόνα που «έφτιαξαν» τα παιδιά με τα σωματάκια τους ήταν καταπληκτική από καλλιτεχνική άποψη. Ακόμα πιο εκπληκτικές ήταν οι απόψεις τους όταν ακουμπούσα με τη σειρά τα κεφάλια τους για να ανακοινώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των αλόγων. Πρόλαβαν να μιλήσουν, πριν κτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα, τρία παιδιά σε ρόλο αλόγου του Λύσιππου:

Μαριάννα: Το σπίτι μας δεν είναι εδώ. Προσωρινά είμαστε σε αυτή την πλατεία. Το σπίτι μας βρίσκεται στη Χίο και πρέπει να μας βοηθήσετε να πάμε

Άρτεμις: Είναι πολύ άδικο αυτό που συμβαίνει. Όποιος είναι ο πιο δυνατός κάθε φορά μας εκμεταλλεύεται και μας ξεσπιτώνει.

Κωνσταντίνος: Αν και δεν ήρθαμε εδώ με τίμιο τρόπο, δηλαδή μας έκλεψαν από την πατρίδα δημιουργίας μας και μας έφεραν εδώ, για να είμαι τελείως ειλικρινής μου αρέσει η Βενετία και δεν με πειράζει να μείνω εδώ. Πιστεύω ότι τη Βενετία την επισκέπτονται περισσότεροι τουρίστες και έτσι μας θαυμάζουν περισσότεροι άνθρωποι. Βέβαια, αγαπώ και την πατρίδα στην οποία 'γεννήθηκα'. Να σας πω κάτι; Εγώ νιώθω ότι η πατρίδα μου είναι όλος ο κόσμος, για αυτό δε με νοιάζει σε όποιο μέρος της γης κι αν βρίσκομαι, φτάνει να με αγαπούν και να με θαυμάζουν. Όπως λέει ένα τραγούδι 'παγκόσμιος πολίτης', έτσι και εγώ είμαι 'παγκόσμιο άλογο'!

Νικόλας: Το έργο αυτό το έχουμε ξαναδεί. Πόση αδικία σε αυτό τον κόσμο; Νομίζετε μόνο οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες; Πρόσφυγες είναι και τα ελγίνεια μάρμαρα, οι λίθοι από το λιμάνι της αρχαίας Αμαθούνας, πρόσφυγες είμαστε και εμείς τα χάλκινα άλογα του Λύσιππου

- Κάνοντας ένα απολογισμό των δέκα μαθημάτων της Ιστορίας που έχουν προηγηθεί, πιστεύω ότι όταν η μάθηση είναι *συστηματικά βιωματική*, οι επιδόσεις των παιδιών είναι πολύ καλύτερες από το να δίνονται σποραδικά ευκαιρίες για βιωματικές δραστηριότητες στους μαθητές. Ο όρος *συστηματικά βιωματική* προσδιορίζεται ως: Σε κάθε μάθημα να υπάρχει τουλάχιστο μία βιωματική- θεατρική δραστηριότητα και οι στόχοι της, ο δείκτης δυσκολίας κάθε δραστηριότητας να κλιμακώνονται βαθμιαία. Ο Bruner λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας καθώς επίσης και τη θεωρία του Vygotsky για τη ζώνη της «επικείμενης ανάπτυξης» εισήγαγε την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding). Η «σκαλωσιά» είναι ένα βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, για να κινηθούν τα παιδιά στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Όπως οι κτίστες χρησιμοποιούν τη σκαλωσιά ως βοήθημα για τη σταδιακή οικοδόμηση ενός κτιρίου έτσι και ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα υποστηρικτικό σύστημα, για να ενθαρρύνει τα παιδιά να οικοδομήσουν τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ανώτερες εκπαιδευτικές λειτουργίες (Wood · Bruner · Roos, 1976: 89-100). Το υποστηρικτικό σύστημα στην παρούσα εισήγηση είναι ένα διαρθρωμένο σύνολο διδακτικών μέσων και θεατρικών δραστηριοτήτων (ιστορική γραμμή, ιστορικός χάρτης, παροχή πηγών και τεκμηρίων, ανάθεση κατάλληλης θεατρικής σύμβασής, ρητές οδηγίες, διασαφήνιση, υποβολή ερωτήσεων κτλ.). Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης όπου εξασκούνται συστηματικά οι μαθητές και εμπλέκονται σε αυτήν εκούσια και συνειδητά. Απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτή τη διαδικασία είναι ο συνεχής επανασχεδιασμός και επαναπροσδιορισμός, δηλαδή ανατροφοδότηση, της προτεινόμενης παρέμβασης, προκειμένου να επιτευχθούν σταδιακά, προοδευτικά και μετά από προσωπική προσπάθεια άξια λόγου αποτελέσματα.

Μελετώντας τα ημερολόγια και τα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δύο μηνών όπου διεξάγεται η έρευνα δράσης, προκύπτουν οι πιο κάτω ερευνητικές υποθέσεις:

2. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές να εξηγήσουν τα ιστορικά φαινόμενα και γεγονότα χρησιμοποιώντας λογικά και τεκμηριωμένα επιχειρήματα.
3. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές να θυμούνται και να ανακαλούν ιστορικά γεγονότα.
4. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο οι μαθητές αναπτύσσουν μία ενεργητικότερη αντίληψη της ιστορικής γνώσης.

5. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο οι μαθητές αναπτύσσουν μία θετική στάση απέναντι στην ιστορία.
6. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές να αναπτύσσουν γνωσιοαντιληπτικές δεξιότητες.
7. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές να αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες.
8. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες.
9. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά να μειώσουν σταδιακά την επιθετική συμπεριφορά
10. Όσο περισσότερο η διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας επικεντρώνεται στην κριτική και ιστορική μάθηση μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τόσο είναι σε θέση οι μαθητές να καλλιεργήσουν στάσεις και αξίες που χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη.

Μέχρι αυτού του σημείου της έρευνας δράσης, αν και δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης, δηλαδή ομάδα ελέγχου όπου μαθητές Ε΄ τάξης δημοτικού, μαθησιακού επιπέδου παρόμοιου με της δικής μου τάξης να διδάσκονται με παραδοσιακούς τρόπους το μάθημα της Ιστορίας, οι πιο πάνω υποθέσεις επαληθεύονται. Μέσα από τη μέχρι τώρα διαδικασία της έρευνας δράσης (διδασκτική πράξη, προσωπικά ημερολόγια, συζητήσεις με τους δύο κριτικούς φίλους, συζητήσεις με τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας, συζητήσεις με τον οικείο Επιθεωρητή) προκύπτουν οι ακόλουθοι προβληματισμοί και ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποια κριτήρια επιλέγονται οι εκάστοτε θεατρικές δραστηριότητες - συμβάσεις σε κάθε μάθημα για να στοχεύουν στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα μάθησης;
2. Πώς εφαρμόζονται αυτές οι δραστηριότητες για να μην είναι χρονοβόρες δεδομένου ότι ένα μάθημα Ιστορίας έχει διάρκεια 40 λεπτών;
3. Ποιο είναι το ευρύτερο πλαίσιο υιοθέτησης αυτών των θεατρικών συμβάσεων σε συνδυασμό με άλλα διδακτικά μέσα;
4. Υπό ποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη;
5. Ποιος είναι ο βαθμός αποδοχής αυτής της πρακτικής από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς;
6. Μήπως τα έτη υπηρεσίας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την στάση τους απέναντι σε αυτή την πρακτική;
7. Ποιος είναι ο βαθμός αποδοχής αυτής της πρακτικής από τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας;

8. Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας σε ένα πλαίσιο κατεξοχήν συντηρητικό όπως είναι η ελληνοκυπριακή σχολική μονάδα;

Βιβλιογραφία

Wood D. · Bruner J. · Roos G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, τεύχ. 17.

Ενότητα: Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

Μάθημα 11: Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο

Στόχοι:

- Οι μαθητές να κατανοήσουν ότι οι αγορές και το λιμάνι αποτελούσαν τα κέντρα ζωής των πολιτών και της Πόλης.
- Να συσχετίσουν στοιχεία από τη ζωή των Βυζαντινών με στοιχεία από τη σημερινή ζωή.

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελείται από τέσσερις μαθητές. Στην πρώτη ομάδα δίνεται η ακόλουθη εικόνα:



Ο Κωνσταντίνος όρισε ότι σε κανένα κτίσμα δεν επιτρεπόταν να εμποδίζει τη θέα των γειτόνων του.

Στη δεύτερη ομάδα δίνεται η ακόλουθη εικόνα:



Υπαίθρια αγορά σε συνοικία της Πόλης

Στην τρίτη ομάδα δίνεται η ακόλουθη εικόνα:



Οι Βυζαντινοί είχαν πολλές γιορτές.

Εφαρμόζοντας τη θεατρική σύμβαση «συνέντευξη» τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται σε ρόλο ερευνητών να πάρουν συνέντευξη από τους χαρακτήρες των πιο πάνω εικόνων. Σκοπός είναι η άντληση όσων το δυνατό περισσότερων πληροφοριών, καθώς και *ερωτημάτων που προκύπτουν*, τα οποία όμως δεν απαντιούνται στο βιβλίο τους για την συγκεκριμένη εικόνα. Τέλος, οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα πρέπει να ανακοινωθούν στα μέλη των υπόλοιπων ομάδων.

- Καλούνται τα παιδιά να υποδυθούν κάποιο ενήλικα ή παιδί (ό,τι προτιμούν) και να πάνε για «ψώνια στην αγορά». Η δασκάλα σε ρόλο δημοσιογράφου ρωτά τυχαία τους «περαστικούς» στην αγορά:
«Πιστεύετε ότι το λιμάνι, οι πλατείες και οι αγορές είναι τόπος συνάντησης και επικοινωνίας των πολιτών της Λεμεσού;». Αν απαντήσουν όχι, η δημοσιογράφος συνεχίζει *«Γιατί πιστεύετε ότι το λιμάνι, οι πλατείες και οι αγορές δεν είναι τόπος συνάντησης και επικοινωνίας όπως γινόταν στο Βυζάντιο;»*. Είτε απαντήσουν θετικά ή αρνητικά η δημοσιογράφος ρωτά τους περαστικούς αν τους αρέσει έτσι όπως είναι ο

ρόλος της πλατείας και της αγοράς, ή αν προτιμούν κάτι διαφορετικό από κοινωνική άποψη.

- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η ακόλουθη εικόνα με την πηγή που τη συνοδεύει:



Το λιμάνι ήταν σημαντικός χώρος εργασίας των Βυζαντινών, αλλά και πηγή πλούτου για την Πόλη. Σ' αυτό έφταναν καθημερινά, από τον Βόσπορο και τον Ελλήσποντο, δεκάδες πλεούμενα με επιβάτες και εμπορεύματα και άλλα τόσα αναχωρούσαν για τον Εύξεινο Πόντο και το Αιγαίο. Πολλοί κάτοικοι της Πόλης εργαζόνταν εκεί και άλλοι κατέβαιναν για να αγοράσουν ή να πουλήσουν προϊόντα. Οι πιο πολλοί όμως πήγαιναν εκεί για να ταξιδέψουν με τα καράβια.

Αφού μελετήσουν την πιο πάνω πηγή καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν τα στοιχεία που συνθέτουν ότι το λιμάνι στη Κωνσταντινούπολη ήταν πηγή οικονομικής δύναμης.

Στη μέση της τάξης τοποθετείται μια καρέκλα με ένα ναυτικό καπέλο. Τα παιδιά πληροφορούνται ότι όποιος καθίσει σε αυτή την καρέκλα και φορέσει το ναυτικό καπέλο «μεταμορφώνεται» σε προϊστάμενο στην Αρχή Λιμένων και μία από τις αρμοδιότητές του είναι να εξηγήσει σε μια ομάδα παιδιών που τον έχουν επισκεφτεί γιατί το λιμάνι είναι σημαντική πηγή οικονομικής δύναμης για μια πόλη. Οι μαθητές που παρακολουθούν έχουν το δικαίωμα, μόλις ο προϊστάμενος της Αρχής Λιμένων ολοκληρώσει τη διάλεξή του στα παιδιά, να πάρουν τη θέση του και συμπληρώσουν κάτι που πιστεύουν ότι θα έπρεπε να αναφερθεί και δεν αναφέρθηκε.

- Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελείται από τέσσερις μαθητές. Δίνεται το ακόλουθο θεατρικό σενάριο και τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται να το συνεχίσουν:

Μπορεί κανείς να μου πει
γιατί να υπάρχει η γιορτή;

Πρόσωπα:

Αφηγητής: Αυτός που με συντομία περιγράφει και μεταδίδει στον ακροατή στοιχεία που συνθέτουν το πλαίσιο του θεατρικού σεναρίου.

Αντιγόνη: Κορίτσι γύρω στα 12, επαναστάτρια με πολλούς προβληματισμούς.

Μιχάλης: Αγόρι, αδελφός της Αντιγόνης, γύρω στα 15, ώριμος με άποψη.

Κ. Σταύρη: Μητέρα των παιδιών που πάντα είναι δίπλα τους και με δημοκρατικές διαδικασίες προσπαθεί να τα συμβουλευεί.

Σκηνή Α΄

Αφηγητής: Βρισκόμαστε στο σπίτι της κυρίας Σταύρης όπου όλη η οικογένεια ετοιμάζεται να πάει στη γιορτή του χωριού τους όπου εκεί μαζεύονται σχεδόν όλοι οι συγχωριανοί.

Μιχάλης: Εγώ δεν πάω πουθενά.

Κ.Σταύρη: Μα γιατί Μιχάλη μου; Αφού σε αυτή τη γιορτή πάνε όλοι οικογενειακώς. Εσύ θα λείπεις;

Μιχάλης: Και τι με νοιάζει εμένα τι κάνουν οι άλλοι; Εγώ απλά ΒΑ-ΡΙΕ-ΜΑΙ. Με το ζόρι θα με κουβαλήσετε;

Αντιγόνη: Τώρα συμπεριφέρεσαι σαν μωρό που δεν ξέρει τι θέλει και κυρίως δε συνειδητοποιεί τι κάνει. Αντιλαμβάνεσαι τι προσφέρει σε όλους μας αυτή η γιορτή; Τι προσφέρει και σε σένα;

Μιχάλης: Όχι.....

Ημερολόγιο 16.11.2012

- Η πρώτη δραστηριότητα στοχεύει στο να αρχίσουν πια τα παιδιά να προβληματίζονται και να θέτουν τα δικά τους ερευνητικά ερωτήματα. Αφού λοιπόν οι τρεις ομάδες μελέτησαν και παρουσίασαν το θέμα που τους είχε ανατεθεί, διατύπωσαν τα δικά τους ερωτήματα και προβληματισμούς που είχαν προκύψει:
 - 1) Τι πληθυσμό να είχε άραγε η Κωνσταντινούπολη εκείνα τα χρόνια;
 - 2) Πόση ήταν η έκταση της Κωνσταντινούπολης εκείνα τα χρόνια;
 - 3) Πώς ήταν τα τραγούδια των βυζαντινών;

- 4) Πώς ήταν οι χοροί τους; Μοιάζουν με τους δικούς μας; Χόρευαν παραδοσιακούς ή μοντέρνους χορούς της εποχής εκείνης;
- 5) Οι στοές τους έμοιαζαν με τα δικά μας πολυκαταστήματα; Είχαν εστιατόρια εκεί και καφενεία για να κάθονται οι φίλοι να τα λένε;
- 6) Πώς ήταν τα πατώματα στις στοές και στα καταστήματα;

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να μνηθούν τα παιδιά να αξιοποιούν ένα ιστορικό υλικό. Θετική παρενέργεια αυτής της διαδικασίας είναι να δημιουργήσει και τις απαραίτητες προσδιοριστικές προκλήσεις, να προβληματιστούν και να ψάξουν παραπέρα μόνα τους. Για αυτό άλλωστε τους ζητήθηκε εκτός από τη διατύπωση των πληροφοριών που σχετίζονται με την εικόνα να διατυπώσουν σχετικά ερωτήματα και προβληματισμούς. Συνεπώς δίνεται στους μαθητές το κέντρισμα, το ερέθισμα για να αρχίσουν να ερευνούν. Όλες οι ερωτήσεις – προβληματισμοί που διατύπωσαν τα παιδιά είναι αποδεκτοί. Σύμφωνα με τον Peter, για τις τέχνες, όπως και για τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, δεν υπάρχει «σωστός τρόπος» ή λανθασμένος, αντίθετα μάλιστα υπάρχει μια πολλαπλότητα πιθανών ερμηνειών και αναπαραστάσεων ενός δοσμένου θέματος που επιτρέπει ανάλογα με το εύρος των ικανοτήτων τους, να αποδίδουν και συνεπώς να απολαμβάνουν την εκτίμηση των άλλων γι' αυτό που πετυχαίνουν (Peter, 1995:5).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ζήτησαν να φροντίσω να έχει μουσική υπόκρουση την ώρα που θα έκαναν τις παρουσιάσεις τους. Μάλιστα επιθυμούσαν να μπει ως μουσική υπόκρουση μια από αυτές που άκουγαν οι βυζαντινοί εκείνα τα χρόνια. Τους εξήγησα ότι λόγω φόρτου εργασίας δεν είχα χρόνο για να βρω μια τέτοια μουσική και έτσι τους πρότεινα να βάλουμε μουσική υπόκρουση την «πολίτικη κουζίνα» της Ευανθίας Ρεμπούτσικα, μουσική που γράφτηκε στις μέρες μας και είναι αφιερωμένη στην Κωνσταντινούπολη. Τα παιδιά ενθουσιασμένα αποδέχτηκαν την εισήγησή μου και η παρουσίασή τους αυτή τη φορά ήταν υπέροχη και από καλλιτεχνική άποψη. Μάλιστα χθες συνειδητοποίησα ότι δύο μαθητές από τους έξι που παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση, διάβαζαν τις ανακοινώσεις τους με αρκετή ευχέρεια. Αυτό πιστεύω οφείλεται τόσο στο γεγονός ότι τις τελευταίες δύο βδομάδες διαβάζουν σε καθημερινή βάση το ρόλο τους για τη χριστουγεννιάτικη παράσταση, όσο και στο γεγονός ότι από τη μέρα που μελετήσαμε στο μάθημα της Ιστορίας προ δύο εβδομάδων, για τους εχθρούς της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, καθημερινά οι μαθητές ερευνούν και φέρνουν στην τάξη τις εργασίες που έκαναν για όλους αυτούς τους λαούς.

- Εμπνευσμένη από την έκφραση του Dosse (1993) «*Ιστορία σε ψίχουλα*» ήταν η επόμενη δραστηριότητα στόχος της οποίας ήταν να αποσαφηνίσει μερικά θέματα της ιστοριογραφίας με παραστατικό τρόπο ώστε να γίνουν κατανοητά από τα δεκάχρονα παιδιά. Έδειξα ένα κομμάτι ψωμί και είπα στα παιδιά: «*Ας υποθέσουμε ότι αυτό το*

κομμάτι ψωμί αντιπροσωπεύει την Ιστορία». Θρυμμάτισα το ψωμί σε ψίχουλα και διάλεξα ένα πολύ πολύ μικρό ψίχουλο και το έβαλα στο δάκτυλό μου λέγοντας τους: «Αυτό το ψίχουλο αντιπροσωπεύει αυτά που ερευνήσατε και παρουσιάσατε μόλις τώρα». Έβαλα ακόμα ένα μικρό ψίχουλο δίπλα από το πρώτο και τους είπα: «Όταν μετά από σχετική έρευνα απαντήσετε τα ερωτήματα που μόλις θέσατε, τότε η δεύτερη έρευνα θα αντιπροσωπεύεται από το δεύτερο ψίχουλο...» Γύρισα την πλάτη μου στους μαθητές, έκοψα ένα πολύ μικρό κομμάτι ενός άσπρου χαρτομάντιλου και τρίβοντας το στο δάκτυλό μου, είχε την όψη ενός ψίχουλου. Το έδειξα στους μαθητές και τους ρώτησα: «Τι είναι αυτό;» Τα παιδιά ομόφωνα απάντησαν: «Είναι ένα ψίχουλο της Ιστορίας». Τους προκάλεσα να ακουμπήσουν το ψίχουλο και να το ψηλαφήσουν. Τότε διαπίστωσαν ότι δεν είναι ψίχουλο αλλά κάτι άλλο. Τους επιβράβευσα λέγοντας: «Χαίρομαι που έχετε διαπιστώσει ότι δεν είναι ψίχουλο ψωμιού αλλά κάτι άλλο. Έτσι και στην Ιστορία χρειάζεται έλεγχος και σωστή έρευνα για να καταλήγεται κάθε φορά στην αντικειμενική Ιστορία, αυτό δηλαδή που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.» Ο Νικόλας με διέκοψε λέγοντας: «Κυρία, και πάλι δε θα είμαστε ποτέ σίγουροι, γιατί μπορεί να βρεθεί κάτι άλλο που να αλλάζει αυτά που θεωρούμε ότι είναι αληθινά...». Η Άρτεμις συμπλήρωσε: «Μπορεί οι αρχαιολόγοι να ανακαλύψουν κάποιο τεκμήριο ή μια πηγή που να μας τα αλλάξει όλα!»

Στην εποχή μας κάθε συλλογικότητα πλέον διαθέτει τη δυνατότητα να κοινοποιήσει ανεμπόδιστα στο «παγκόσμιο χωρίο», μέσω του διαδικτύου, τη δική της ιστορία, τη δική της εκδοχή για το παρελθόν. Αν υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής σε όλες αυτές τις φωνές του παρελθόντος είναι ότι όλες θέτουν την οπτική τους στο επίκεντρο του κόσμου (Ferro 2001: 378). Το ζητούμενο είναι οι μαθητές αυτής της ηλικίας, μπορούν να διακρίνουν την ομφαλοσκοπία, τη μεροληψία και τα στερεότυπα που διαπερνούν όλες τις «ιστορίες»; Από την έκβαση της πιο πάνω δραστηριότητας φαίνεται ότι κάποιοι μαθητές είναι τουλάχιστο «υποψιασμένοι» ότι ισχύει κάτι τέτοιο, είναι σε θέση όμως, λόγω ηλικίας να *‘διαχειριστούν επιτυχώς την αντιφατικότητα των πολυσχιδών προσεγγίσεων του παρελθόντος, των δυνητικά τουλάχιστον άπειρων «ιστοριών», ελέγχοντας τον έλλογο ή αυθαίρετο χαρακτήρα τους, τις γνωσιολογικές και τις ιδεολογικές τους προκείμενες, καθώς και το συγκρουσιακό φορτίο που αυτές δημιουργούν σε αναφορά με τα αντιμαχόμενα κοινωνικά υποκείμενα,‘* (Κόκκινος & Γατσώτης στο Αντρέου, 2007: 390)

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση της Ιστορίας, η οποία είναι εμπλουτισμένη με διάφορες θεατρικές δραστηριότητες, όπως φαίνεται και από τα σχέδια μαθήματος, δεν είναι η επιλογή της μίας και σωστής αφηγηματικής εκδοχής για το δήθεν ενιαίο και εξωτερικό ως προς το ιστορούν ατομικό ή συλλογικό υποκείμενο παρελθόν – κάτι που δεν μπορεί να υπάρχει άλλωστε σε έναν κόσμο «πληθυντικών παρελθόντων» – αλλά η *ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*, η διαμόρφωση ενός ευρέος φάσματος κρίσιμης σημασίας

διανοητικών, ηθικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που θα αποτελέσει τον σκελετό της ιστορικής παιδείας.

- Η κριτική σκέψη δεν παύει ποτέ να αναπτύσσεται, και τα παιδιά ιδιαίτερα αυτής της ηλικίας πρέπει να «εκτίθενται» σε διάφορες εμπειρίες και καταστάσεις όπου θα τους δίνεται η ευκαιρία να την καλλιεργήσουν. Συγκεκριμένα στη δραστηριότητα όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να υποδυθούν κάποιο ενήλικα ή παιδί (ό,τι προτιμούν) πηγαίνοντας για «ψώνια στην αγορά» και η δασκάλα σε ρόλο δημοσιογράφου ρωτούσε τους «περαστικούς» στην αγορά αν πιστεύουν ότι το λιμάνι, οι πλατείες και οι αγορές είναι τόπος συνάντησης και επικοινωνίας των πολιτών της Λεμεσού, όλοι οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις όπως:

Αντρέας: Όχι, γιατί όσοι θέλουν να συναντηθούν ανταλλάζουν επισκέψεις στα σπίτια τους ή πηγαίνουν για καφέ στις καφετέριες.

Μαριάννα: Αφού απαγορεύεται η είσοδος στο λιμάνι της Λεμεσού, πώς να συναντηθούν εκεί οι άνθρωποι; Το πολύ πολύ, να τύχει κάποιος να ταξιδέψει με πλοίο και να είναι στο ίδιο πλοίο κάποιος γνωστός του.

Αλέξανδρος: Μπορεί να τύχει να συναντηθούν τυχαία γνωστοί σε εμπορικά κέντρα κυρίως, όπως τις στοές των βυζαντινών και αν υπάρχει χρόνος, εκτός από τις κουβέντες που θα ανταλλάζουν «στο πόδι» να καθίσουν και σε καμιά καφετέρια.

- Στη δραστηριότητα όπου στη μέση της τάξης τοποθετήθηκε μια καρέκλα με ένα ναυτικό καπέλο και τα παιδιά πληροφορήθηκαν ότι όποιος καθίσει σε αυτή την καρέκλα και φορέσει το ναυτικό καπέλο «μεταμορφώνεται» σε προϊστάμενο στην Αρχή Λιμένων και μία από τις αρμοδιότητες του είναι να εξηγήσει σε μια ομάδα παιδιών που τον έχουν επισκεφτεί γιατί το λιμάνι είναι σημαντική πηγή οικονομικής δύναμης για μια πόλη, όλα τα παιδιά έτρεξαν να φορέσουν το καπέλο. Όταν υποδύθηκαν εκ περιτροπής τους προϊστάμενους στην Αρχή Λιμένων, όλοι οι μαθητές κοντοστάθηκαν και παραχωρούσε ο ένας τη θέση του στον άλλον. Στο τέλος, δε μίλησε κανείς. Τους προβληματίσα ρωτώντας τους:

«Πριν από 2 λεπτά είχατε εντοπίσει από την πηγή του βιβλίου σας τα στοιχεία που συνθέτουν ότι το λιμάνι στη Κωνσταντινούπολη ήταν πηγή οικονομικής δύναμης. Θα μπορούσατε να σκεφτείτε κάτι σχετικό και για το λιμάνι της Λεμεσού; Επίσης θα μπορούσατε να θυμηθείτε στο μάθημα της γλώσσας, την ενότητα που αφορούσε στη ζωή στην πόλη, τις πληροφορίες που πήραμε από το Δήμο Λεμεσού για την πόλη μας;»

Αμέσως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και μπόρεσαν, αντλώντας πληροφορίες για το λιμάνι της Κωνσταντινούπολης να μιλήσουν για το λιμάνι της πόλης τους και τους λόγους για τους οποίους αποτελεί πηγή οικονομικού πλούτου προσθέτοντας πληροφορίες που βρήκαν σε προηγούμενα μαθήματα από ένα DVD που μας είχε δοθεί από το Δήμο Λεμεσού.

Συνεπώς, η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας είναι, μεταξύ άλλων, ένας ενεργητικός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης που *διασύνδεει τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος*. Με τη δημιουργία ενέργειας υψηλού βαθμού και την κινητοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών η εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής προσφέρει τη δυνατότητα για δυναμικές και αξιοσημείωτες εμπειρίες αποτελώντας ένα μέσο για την κοινωνική, πολιτισμική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή.

Ενώ και οι δύο πιο πάνω θεατρικές δραστηριότητες ήταν παρόμοιου τύπου όπου οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν στοιχεία του παρελθόντος με το παρόν και να κάνουν συγκρίσεις, στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αμέσως, στη δεύτερη έδειξαν να δυσκολεύονται. Συνεπώς, δε μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι αφού τα παιδιά ανταποκρίνονται επιτυχώς σε μια δραστηριότητα θα ανταποκριθούν και σε άλλη το ίδιο αποτελεσματικά. Πιστεύω ότι τα παιδιά θα εξοικειωθούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες οι οποίες προάγουν τη κριτική σκέψη, μόνο όταν τους δίνεται συστηματικά η ευκαιρία.

- Στην τελευταία δραστηριότητα δόθηκε στα παιδιά ένα θεατρικό σενάριο όπου τα πρόσωπα ήταν προκαθορισμένα, καθώς και οι χαρακτήρες των προσώπων. Η αρχή του θεατρικού σεναρίου ήταν ήδη διατυπωμένη γιατί στόχευε στο να αναπτυχθούν διάλογοι από τα παιδιά όπου θα διατυπώνονταν οι απόψεις τους για τη σημασία των γιορτών. Για το λόγο αυτό δόθηκε στο ρόλο της μητέρας ο χαρακτήρας της μάνας που είναι πάντα δίπλα στα παιδιά της και με *δημοκρατικές διαδικασίες* προσπαθεί να τα συμβουλεύει. Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι το γεγονός ότι, ενώ συζητήθηκε στην τάξη ο χαρακτήρας του κάθε προσώπου – ρόλου, μέσα από τη συγγραφή και των δώδεκα σεναρίων διαπιστώθηκε ότι δεν κατανοούν καθόλου την έννοια της φράσης «*δημοκρατικές διαδικασίες*». Και τα δώδεκα παιδιά παρουσίασαν μία μάνα αυταρχική που «κτυπά νευρικά τις πόρτες».

Η έκβαση αυτής της θεατρικής δραστηριότητας με προβλημάτισε πολύ: ο παιδαγωγικός στόχος του μαθήματος της Ιστορίας που αφορά στην ανάπτυξη του ενεργού δημοκρατικού πολίτη είναι ένας πολύπλοκος στόχος που χρήζει ιδιαίτερης σημασίας. Όταν ρώτησα τα παιδιά: «*Τι σημαίνει η φράση «δημοκρατικές διαδικασίες»;*», η απάντηση που πήρα από την πλειοψηφία των μαθητών ήταν: «*Κάποιος που βάζει υποψηφιότητα και εκλέγεται γιατί τον ψήφισαν οι περισσότεροι*». Μετά από συζήτηση με τους μαθητές και επεξήγηση της φράσης κλειδί, «*δημοκρατικές διαδικασίες*» μέσα από αρκετά παραδείγματα, διαφοροποιήθηκαν τα θεατρικά σενάρια τους, παρουσιάζοντας μια μάνα υπομονετική, που υποστηρίζει το διάλογο, σέβεται την άποψη του γιου της και με επιχειρήματα προσπαθεί να του εξηγήσει τη σημασία που έχει η γιορτή του χωριού στα κοινά και στην οικογένεια τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν ολοκληρώθηκε η πιο πάνω δραστηριότητα, όταν τα παιδιά κάθισαν στο κύκλο αξιολόγησης, τέθηκε υπό συζήτηση ο προβληματισμός κατά πόσο οι

σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς τους ήταν παρόμοιες με αυτές που είναι στη σημερινή εποχή. Αν μπορούσαν δηλαδή, τα παιδιά να φέρουν αντίρρηση στις βουλές των γονιών τους και αν μπορούσαν ελεύθερα να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι για να δοθούν αξιόπιστες απαντήσεις για αυτό τον προβληματισμό θα έπρεπε να μελετήσουν σχετικές μαρτυρίες και πηγές.

Η προσθετική αξία των θεατρικών δραστηριοτήτων έγκειται μεταξύ άλλων στο γεγονός ότι εφαρμόζοντάς τις στην τάξη δίνεται η ευκαιρία στην εκπαιδευτικό- εμψυχώτρια να εντοπίσει *τι δεν έχουν κατανοήσει τα παιδιά και που δυσκολεύονται*. Η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας με Θεατρικές Συμβάσεις μπορεί να *δράσει ενωτικά και θεραπευτικά* ενισχύοντας αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Σύμφωνα με τη Κοντογιάννη, καθοριστικός είναι ο ρόλος της δασκάλας- εμψυχώτριας η οποία πρέπει να λειτουργεί απλά και άμεσα προκαλώντας τις παιδαγωγικές της εμπνεύσεις (Κοντογιάννη, 2000:26-27).

Συνεπώς, η προσέγγιση έχει παρεμβατικό χαρακτήρα όπου λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα των μελών της ομάδας και σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μέλους. Σύμφωνα με το Vygotsky τα παιδιά παρουσιάζουν μια ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης που σχετίζεται με τις προσωπικές συνθήκες τους που είναι συνήθως περιορισμένες. Η ζώνη αυτή ορίζει πόσο μπορούν να προχωρήσουν τα παιδιά από το δεδομένο σημείο της εκκίνησής τους. Σύμφωνα με αυτό ο δάσκαλος, παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά, θέτει νέα σημεία εκκίνησης και έτσι τα προωθεί σε μια νέα ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Το παιδί σύμφωνα με τη δική του ικανότητα επινόησης μπορεί να προχωρήσει ή να επιστρέψει στο αρχικό σημείο εκκίνησης (Vygotsky, 1978: 79-91). Η εκπαιδευτικός – εμψυχώτρια παρατηρεί την πορεία προόδου του παιδιού και με τη νέα παρέμβασή του βοηθάει να συντελέσει ακόμα ένα βήμα προς τα εμπρός ανοίγοντας έτσι, νέους ορίζοντες για το παιδί.

Βιβλιογραφία

Dosse, Fr. (1993). *Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία»*. (Αγγ. Βλαχοπούλου, μετάφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. (Π. Μαρκέτου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. και Γατσώτης, Π. (2007). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Peter, M. (1995). *Making Drama Special*. London: David Fulton Publishers.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between Learning and Development*. In *Mind in Society*. (M. Cole, μετάφρ.). Cambridge: Harvard University Press.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει

Μάθημα 12: Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν κάποια στοιχεία από την εκπαίδευση των παιδιών στο Βυζάντιο.
- Να διαπιστώσουν την κοινωνική προσφορά της Εκκλησίας.
- Να συζητούν για τα σχολεία και τις γιορτές στο Βυζάντιο και να κάνουν συσχετισμούς με τη σημερινή πραγματικότητα.

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Παρουσιάζονται οι ακόλουθες φωτογραφίες στο διαδραστικό πίνακα και οι μαθητές καλούνται να προβλέψουν για ποιο είναι το θέμα του σημερινού μαθήματος.



Ο δάσκαλος και οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.



Δύο μαθητές ασχολούνται με τις εργασίες που τους έχει αναθέσει ο δάσκαλός τους.

- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Η εκπαίδευση των παιδιών στο Βυζάντιο δεν ήταν υποχρεωτική. Υπήρχαν μόνο ιδιωτικά και εκκλησιαστικά σχολεία, που λειτουργούσαν σε σπίτια, σε ναούς ή σε μοναστήρια.

Τα παιδιά πήγαιναν στο σχολείο σε ηλικία έξι ως οκτώ χρόνων. Το βασικό σχολείο είχε τέσσερις τάξεις.

Στις δύο μικρότερες τάξεις οι μαθητές μάθαιναν να γράφουν, να διαβάζουν και να λογαριάζουν. Ασκούνταν ακόμη να ακούν προσεχτικά το δάσκαλό τους και να προφέρουν σωστά τα λόγια τους.

Στις μεγαλύτερες τάξεις διδάσκονταν ορθογραφία, γραμματική και αριθμητική. Αποστήθιζαν ιστορίες από τον Όμηρο, την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη και από τους μύθους του Αισώπου. Στα σχολεία ακόμη μάθαιναν να τραγουδούν και να ψέλνουν.

Στα εκκλησιαστικά σχολεία, εκτός από τα παιδιά της πόλης, συχνά φοιτούσαν δωρεάν ορφανά παιδιά ή μαθητές από άλλες περιοχές της αυτοκρατορίας, που διακρίνονταν για τη φιλομάθειά τους.

Τα κορίτσια κι ένας μεγάλος αριθμός αγοριών, που οι γονείς τους δεν είχαν να πληρώσουν δίδακτρα, δεν πήγαιναν σχολείο. Έμεναν στο σπίτι, έπαιζαν στις αυλές και στους δρόμους και βοηθούσαν τους γονείς τους στις δουλειές.

Τα αγόρια που δεν πήγαιναν στο σχολείο μάθαιναν από μικρή ηλικία τέχνες κοντά σε ειδικούς τεχνίτες. Εκεί εργάζονταν, ως άμισθοι μαθητευόμενοι, συνεχώς δύο χρόνια. Ύστερα εργάζονταν κοντά τους με αμοιβή ή αναζητούσαν αλλού εργασία.

Την αγωγή των παιδιών που δεν πήγαιναν σχολείο αναλάμβαναν οι γονείς, οι γιαγιάδες και οι παππούδες.

Κάθε τεχνίτης μπορούσε να έχει μόνο δύο μαθητευόμενους. Ο σεβασμός των νέων αυτών προς το «αφεντικό» τους ήταν μεγάλος και συχνά κρατούσε για όλη τους τη ζωή.

Οι γονείς πλήρωναν δίδακτρα σε είδος ή χρήματα, ανάλογα με το επάγγελμά τους.

Οι παππούδες και οι γιαγιάδες μάθαιναν στα παιδιά ιστορίες για τη ζωή και τον τόπο τους και τα ασκούσαν να διατηρούν τα έθιμα και τις παραδόσεις των Βυζαντινών.

Τα κορίτσια κοντά στις μητέρες τους μάθαιναν να κεντούν, να πλέκουν και να υφαίνουν.

- Η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν τις προτάσεις που αναγράφονται στην καρτέλα τη δική τους και του παιδιού που κάθεται δίπλα τους σε περίπτωση που χρειαστεί τη βοήθειά τους.
- Η δασκάλα υποβάλει στους μαθητές τις ακόλουθες ερωτήσεις και καλείται ο κάθε μαθητής να σηκώσει την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας) είναι η απάντηση στην ερώτηση. Ακολούθως ανακοινώνει στους συμμαθητές του την απάντηση, η οποία είναι ήδη γραμμένη στην καρτέλα του. Οι ερωτήσεις της δασκάλας είναι:
 1. Στη δική μας εποχή η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, δηλαδή όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να πηγαίνουν σχολείο και μάλιστα οι γονείς τους είναι

υποχρεωμένοι να τους στέλνουν σχολείο. Επίσης, όλα τα παιδιά δικαιούνται δωρεάν εκπαίδευση. Δεν πληρώνουν χρήματα για τη φοίτησή τους στο σχολείο. Έτσι ήταν και η εκπαίδευση στο Βυζάντιο; Υποχρεωτική;

2. Πώς πλήρωναν στα σχολεία οι γονείς;
 3. Στις μέρες μας τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο υποχρεωτικά στην ηλικία περίπου των 5 χρονών, που αρχίζουν με την προδημοτική εκπαίδευση. Ακολούθως, τα παιδιά πρέπει να φοιτήσουν μέχρι την Τρίτη Γυμνασίου και μετά έχουν δικαίωμα αν το επιθυμούν να συνεχίσουν να φοιτούν δωρεάν στο Λύκειο. Αν περάσουν τις προεισαγωγικές εξετάσεις έχουν, επίσης, το δικαίωμα να φοιτήσουν δωρεάν σε Πανεπιστήμια της Κύπρου και της Ελλάδας. Πόσα χρόνια λοιπόν είναι η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Κύπρο; (Απάντηση: 10 χρόνια.). Στα βυζαντινά χρόνια, σε ποια ηλικία πήγαιναν τα παιδιά σχολείο και πόσες ήταν οι βασικές τάξεις;
 4. Τι μάθαιναν οι μαθητές στα βυζαντινά σχολεία, στις δύο μικρότερες τάξεις; Τα ίδια μαθήματα μαθαίνουμε και εμείς στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού;
 5. Τι μάθαιναν οι μαθητές στα βυζαντινά σχολεία, στις μεγαλύτερες τάξεις; Τα ίδια μαθήματα μαθαίνουμε και εμείς στην Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού;
 6. Ποιοι πιστεύετε λειτουργούσαν τα εκκλησιαστικά σχολεία; Ποια παιδιά φοιτούσαν σε αυτά; Γιατί νομίζετε η εκκλησία επένδυσε χρήματα για να λειτουργήσει σχολεία; Γίνεται και στις μέρες μας αυτό;
 7. Ανακεφαλαιώνοντας, με βάση τα όσα έχουμε μάθει μέχρι τώρα, ποια παιδιά πήγαιναν στο σχολείο εκείνα τα χρόνια; Ποια παιδιά έμεναν στο σπίτι και με τι ασχολούνταν;
 8. Ποια παιδιά πήγαιναν σε ειδικούς τεχνίτες και τι έκαναν εκεί;
 9. Πόσους μαθητευόμενους μπορούσε να έχει ένας τεχνίτης;
 10. Ποιος αναλάμβανε την αγωγή των παιδιών που δεν πήγαιναν σχολείο; Γιατί νομίζετε δεν την αναλάμβαναν οι γονείς των παιδιών;
 11. Τι μάθαιναν στα παιδιά οι παππούδες και οι γιαγιάδες;
 12. Τι μάθαιναν τα κορίτσια κοντά στις μητέρες τους;
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος διαχωρισμός:

Παιδιά που φοιτούσαν
σε ιδιωτικά ή
εκκλησιαστικά σχολεία.

Παιδιά που δε
φοιτούσαν σε ιδιωτικά ή
εκκλησιαστικά σχολεία.

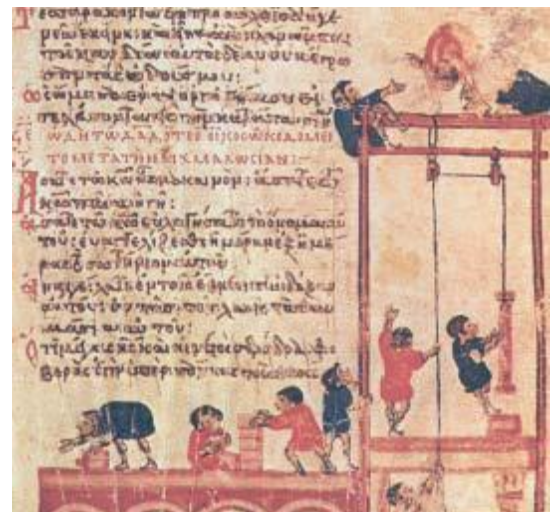
- Καλούνται οι μαθητές να ανταλλάξουν καρτέλα με το διπλανό τους και ακολούθως αφού διαβάσουν τι αναγράφεται στην νέα καρτέλα τους, βάση των αναγραφόμενων, να χωριστούν στις δύο πιο πάνω ομάδες.
- Ζητείται από τα παιδιά της κάθε ομάδας να ανακοινώσουν στην τάξη τι αναγράφεται στην καρτέλα τους και να βεβαιωθούν ότι βρίσκονται στη σωστή ομάδα.
- Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω εικόνες και καλούνται οι μαθητές να τις χωρίσουν σε δύο ομάδες και να εξηγήσουν το κριτήριο χωρισμού των δύο ομάδων.



Ο δάσκαλος και οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.



Δύο μαθητές ασχολούνται με τις εργασίες που τους έχει αναθέσει ο δάσκαλός τους.



Κοπέλες στον αργαλειό

Πολλά παιδιά των βυζαντινών

μάθαιναν οικοδομικές τέχνες

- Καλούνται οι μαθητές να υποδυθούν τα κορίτσια και τα αγόρια, που οι γονείς τους δεν είχαν να πληρώσουν δίδακτρα, και δεν πήγαιναν σχολείο αλλά έμεναν στο σπίτι, έπαιζαν στις αυλές και στους δρόμους και βοηθούσαν τους γονείς τους στις δουλειές. Η δασκάλα σε ρόλο δημοσιογράφου από το μέλλον ζητά από τα παιδιά αυτά να εκφράσουν τα αισθήματά τους για το θέμα αυτό. Ενδεικτικά:

Δασκάλα σε ρόλο δημοσιογράφου από το μέλλον: Καλημέρα, όμορφο κορίτσι. Πώς σε λένε;..... Εσύ δεν πας σχολείο;..... Και τι κάνεις όταν οι άλλοι πηγαίνουν σχολείο; Πώς νιώθεις για αυτό;..... Πιστεύεις είναι δίκαιο αυτό;

- Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να μελετήσουν την πιο κάτω πηγή. Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες και καλούνται να δραματοποιήσουν ένα στιγμιότυπο από τη ζωή στα βυζαντινά σχολεία.

Στο βυζαντινό σχολείο

Οι αίθουσες των σχολείων ήταν στενές και είχαν μικρά παράθυρα. Οι μαθητές κάθονταν σε ξύλινους πάγκους, σε χαμηλούς σκιμπόδες* σταυροπόδι στο πάτωμα και συχνά όρθιοι. Ο γραμματιστής* στήριζε τα βιβλία του σε αναλόγιο. Τα παιδιά έβαζαν τα σύνεργα τους σε ένα μικρό υφασμάτινο σάκο, το μάρσιπο. Συνηθισμένο αναγνωστικό τους ήταν το ψαλτήρι*. Έγραφαν πάνω σε πλάκα με κοντύλι και έσβηναν μ' ένα μικρό σφουγγάρι. Εκτός από τις πέτρινες πλάκες υπήρχαν κι άλλες αλειμμένες με κερί. Σ' αυτές έγραφαν με μυτερό καλάμι. Στις μεγαλύτερες τάξεις έγραφαν με μελάνι πάνω σε παπύρους, σε περγαμηνές* και σε χαρτί, από

το 10ο αιώνα και μετά.

*σκίμποδας: χαμηλό σκαμνί.

*γραμματιστής: ο δάσκαλος των πρώτων γραμμάτων.

*ψαλτήρι: εκκλησιαστικό βιβλίο με συλλογή ψαλμών.

*περγαμηνή: επεξεργασμένο δέρμα μικρού ζώου.

Ημερολόγιο 29.11.2012

- Μέχρι σήμερα τα μαθήματα της Ιστορίας και τα υπόλοιπα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές της τάξης μου, τα παρακολουθούσε η τεταρτοετής φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος που κάνει την τελευταία της πρακτική για το Πτυχίο αυτό το τρίμηνο. Βάση του οδηγού σπουδών του Πανεπιστημίου της, η τεταρτοετής φοιτήτρια ερχόταν καθημερινά στην τάξη μου και παρακολουθούσε υποχρεωτικά τέσσερις περιόδους και δίδασκε τρεις ημερησίως. Έτσι έτυχε να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα της Ιστορίας ανελλιπώς. Σήμερα θα ερχόταν ο Καθηγητής Πρακτικής Εξάσκησης για να την αξιολογήσει καθώς διδάσκει, ο οποίος ήταν προ τριών ετών Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης και έτυχε να συνεργαστούμε στο παρελθόν στα πλαίσια των καθηκόντων μου ως Σύμβουλος Μαθηματικών.
- Η φοιτήτρια εδώ και μια βδομάδα, μου είχε προτείνει να ετοιμάσω ένα σχέδιο μαθήματος στην Ιστορία με θεατρικές δραστηριότητες και να της το δώσω να το διδάξει στην τάξη μου. Μετά από προβληματισμό και κάποιους ενδοιασμούς αποφάσισα να αποδεχτώ την πρόταση της φοιτήτριας. Σκέφτηκα ότι, αφού η κοπέλα είχε ήδη παρακολουθήσει τα προηγούμενα μαθήματα, λογικά θα είχε σχηματίσει μία άποψη για τη φιλοσοφία της διδακτικής αυτής πρότασης. Βέβαια, δεν έχω συζητήσει ποτέ μαζί της τη φιλοσοφία της πρακτικής αυτής για να μην τεθεί σε κίνδυνο η πρωτοτυπία της. Δεδομένου ότι το σχέδιο μαθήματος είχε γίνει από μένα θα ήταν ωφέλιμο να έχω την ευκαιρία να το διδάξει άλλος εκπαιδευτικός και να μπορώ να παραμείνω αμέτοχος

παρατηρητής, οδηγώντας με σε κάποια συμπεράσματα που ίσως από τη θέση της δασκάλως-ερευνήτριας να μην γίνονται ορατά. Επίσης η παρουσία του παλιού συνεργάτη και νυν Καθηγητή Σχολικής Πρακτικής θα μπορούσε να συμβάλει στη διεξαγωγή επιπρόσθετων συμπερασμάτων.

- Αξίζει να σημειωθεί ότι τα πρώτα μαθήματα της Ιστορίας για να ολοκληρωθούν χρειαζόταν εκτός από τα προβλεπόμενα σαράντα λεπτά ακόμα 15-20 λεπτά. Έτσι το μάθημα της Ιστορίας συμπληρωνόταν στο μάθημα της Εμπέδωσης. Στα τελευταία μαθήματα το μάθημα της Ιστορίας ολοκληρώνεται στα σαράντα λεπτά.
- Το σημερινό μάθημα, πήρε έκταση 80 λεπτών και δεν ολοκληρώθηκε καν. Στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι να κριτικάρω τη φοιτήτρια που δε θεωρείται επίσημα εκπαιδευτικός (ακόμα) , ούτε βέβαια να κριτικάρω τον καθηγητή της. Όμως, η σημερινή εμπειρία έφερε στην επιφάνεια κάποια θέματα Διδακτικής της Ιστορίας και Γενικής Διδακτικής που θεωρώ σημαντικά προς αναφορά. Συγκεκριμένα, οι λόγοι που σε ένα τέτοιο διάστημα χρόνου δεν πρόλαβε η φοιτήτρια να ολοκληρώσει το προβλεπόμενο μάθημα, πιστεύω ότι είναι οι εξής:

1. *«Μετάφραση» του μαθήματος στην κυπριακή διάλεκτο: Σε κάθε ερώτηση της φοιτήτριας, ενώ τα παιδιά απαντούσαν ολοκληρωμένα, αφού είχαν τις υποβοηθητικές καρτελίτσες μπροστά τους, η φοιτήτρια ένιωσε την ανάγκη να επαναλαμβάνει την απάντηση μετατρέποντας την στην κυπριακή διάλεκτο για να είναι σίγουρη ότι τα παιδιά κατανόησαν το περιεχόμενο. Σ' αυτό το σημείο εγείρεται το θέμα της διαλέκτου (μητρική γλώσσα: κυπριακή διάλεκτος η οποία παρουσιάζει διαφορές από την κοινή νεοελληνική σε επίπεδο συντακτικού και λεξιλογίου). Δεδομένου ότι κείμενα ιστορικού περιεχομένου αποτελούνται από εξειδικευμένο λεξιλόγιο και σύνθετες έννοιες το θέμα της διαλέκτου, το οποίο δυσκολεύει ως ένα βαθμό την κατάκτηση από τα παιδιά των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας, αναδύεται στην επιφάνεια ακόμα πιο έντονο. Το θέμα αυτό έχει απασχολήσει πολύ την κυπριακή εκπαίδευση. Στα σχολεία μας και στον δημόσιο λόγο χρησιμοποιούμε την ελληνική γλώσσα ως την Πανελλήνια γλωσσική μας κληρονομιά, ενώ στην καθημερινή μας ζωή και στις διαπροσωπικές μας συναλλαγές δεσπόζει το ιδιόμορφο γλωσσικό μας ιδίωμα που κληρονομήσαμε από τους προγόνους μας. Οι μαθητές μας αρκετές φορές μπερδεύονται στη γλωσσική τους έκφραση τόσο στον προφορικό λόγο και λιγότερο στο γραπτό και παρουσιάζουν δυσκολίες κατανόησης ενός γραπτού κειμένου. Αυτή η παγκοσμίως χρησιμοποιούμενη σύζευξη μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου έμελλε τελευταίως να καταστεί αντικείμενο αμφισβήτησης, αλλά και αντιπαραθέσεων στην Κύπρο.*

Η προσωπική μου άποψη, η οποία βασίζεται τόσο στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και στη δεκαεπταετή πείρα μου ως εκπαιδευτικός είναι ότι η

διάλεκτός μας, ως πολύτιμο τμήμα της πολιτιστικής κληρονομιάς μας πρέπει σίγουρα να τύχει κάποιας φροντίδας. Ένα είναι όμως αυτό και άλλο είναι να χρησιμοποιείται παράταιρα. Δεν μπορεί κανείς με τη διάλεκτο να μιλήσει για τεχνολογία διότι, απλούστατα, δεν μίλησε ούτε και χρειάστηκε να μιλήσει ποτέ. Δεν γίνεται να περιορίσεις την πρόσβαση των παιδιών στον κόσμο των περίτεχνων εννοιών και ιδεών έχοντας μια εκ των πραγμάτων περιορισμένη διάλεκτο ως «τραπέζι του Προκρούστη». Δεν είναι δυνατόν να μειώσουμε την έκφραση αισθημάτων και ιδεών στα γλωσσικά, εκφραστικά και εννοιολογικά μέσα της διαλέκτου, διότι ποτέ δεν προετοιμάστηκε και πολύ λίγο αναπτύχθηκε για τέτοιες λειτουργίες. Δεν χρειάζεται να είναι κανείς γλωσσολόγος για να ξέρει ότι δεν είναι αυτοτελής γλώσσα ή ότι έχει ρίζα και βάση της την ελληνική γλώσσα. Εν πολλοίς ανάγεται κατ' ευθείαν στην κλασική ή την αρχαία ελληνική.

Η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση σοφά «προστατεύει» τις διαλέκτους, τα ιδιώματα και τις περιφερειακές γλώσσες. Αυτό, όμως, δεν έχει ποτέ σκοπό να υποκαταστήσει το δικαίωμα των ανθρώπων να μετέχουν ισότιμα στη σύγχρονη ζωή, μέσα από την εθνική γλώσσα που χρησιμοποιείται ευρύτατα για τον πολιτισμό, την επιστήμη και στην οικονομία.

Συνεπώς, η διεξαγωγή του μαθήματος θα πρέπει να γίνεται στην ελληνική δημοτική από μέρος του δασκάλου. Ό,τι δε γίνεται κατανοητό από τα παιδιά, θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εξήγηση περιφραστική (πάλι στην ελληνική δημοτική). Έτσι τα παιδιά εξοικειώνονται με τη «γλώσσα» της Ιστορίας. Αν τα ίδια νιώθουν μεγαλύτερη άνεση να εκφράζονται σε κυπριακή διάλεκτο, είναι ελεύθερα να το πράξουν. Δε θεωρώ ορθό, αλλά ούτε και αποτελεσματικό να διακόπτεται συνεχώς ο ειρμός των σκέψεών τους στην προσπάθεια της δασκάλας να παροτρύνει τα παιδιά να διατυπώσουν τη σκέψη και την άποψή τους στην ελληνική δημοτική. Εξάλλου, ακολουθώντας μια σταθερή πολιτική με τον τρόπο σύζευξης μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου, είναι εμφανέστατη η πρόοδος των μαθητών σε θέματα διατύπωσης απόψεων και ευφράδειας λόγου κι ας είναι μακροπρόθεσμη. Μάλιστα, η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα συμβάλει έμμεσα στην επίτευξη της πιο πάνω προόδου.

2. *Αναφορά σε πληθώρα ιστορικών γνώσεων:* Σε κάθε πληροφορία που διατύπωναν οι μαθητές, ο καθηγητής σχολικής πρακτικής θεωρούσε σκόπιμο να διακόπτει το μάθημα και να συμπληρώνει τα λεγόμενα των μαθητών και της φοιτήτριας με πληροφορίες (σε κυπριακή διάλεκτο) για τα σχολεία στο Βυζάντιο, αλλά και για τα σχολεία της κυπριακής εκπαίδευσης επί Αγγλοκρατίας, που δεν ήταν καταγραμμένες στο σχολικό εγχειρίδιο. Η αλήθεια είναι ότι ο άνθρωπος αυτός αποτελούσε από μόνος του μία εγκυκλοπαίδεια ιστορικών γνώσεων. Αποτέλεσμα αυτής της τροπής που πήρε το μάθημα, καταιγισμός πληροφοριών από τον καθηγητή σχολικής πρακτικής, ήταν να περάσουν ογδόντα αντί για σαράντα λεπτά και να μην ολοκληρωθεί καν το μάθημα. Οι μαθητές την περισσότερη ώρα παρακολουθούσαν παθητικά το μάθημα.

Μόλις κτύπησε το κουδούνι για να πάνε τα παιδιά στο διάλειμμά τους, ο καθηγητή σχολικής πρακτικής διάβασε το πιο πάνω Σχέδιο Μαθήματος και σχολίασε ότι περιείχε πολύ καλές και πρωτότυπες δραστηριότητες, αλλά θεώρησε ουτοπικό να πραγματοποιηθεί σε διάστημα σαράντα λεπτών. Πρόσθεσε επίσης, ότι ήταν πολύ φτωχό από πλευράς ιστορικών γνώσεων για την εκπαίδευση στο Βυζάντιο. Σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί ότι για τις ανάγκες όλων των μαθημάτων της Ιστορίας που έχουν διεξαχθεί στην παρούσα έρευνα δράσης, αξιοποιούνται όλες οι πληροφορίες, πηγές και εικόνες των νέων σχολικών διδακτικών εγχειριδίων της Ε΄ τάξης που έχουν εκδοθεί από το ΥΠΠ της Ελλάδας. Να σημειωθεί ότι, οι μαθητές κατά καιρούς χωρίς καν να τους το ζητηθεί, ψάχνουν στο διαδίκτυο ή στη βιβλιοθήκη της τάξης για να βρουν πληροφορίες σε ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η τεταρτοετής φοιτήτρια μάταια προσπαθούσε να πείσει τον καθηγητή της ότι έχει παρακολουθήσει πολλά μαθήματα Ιστορίας που προσεγγίζονται με παρόμοιο τρόπο και ότι είναι δυνατόν να κατακτηθούν οι στόχοι στον προβλεπόμενο χρόνο. Αποκάλυψε μάλιστα, ότι ποτέ σαν μαθήτρια δεν είχε κατανοήσει το μάθημα της Ιστορίας, αλλά παρακολουθώντας τα συγκεκριμένα μαθήματα Ιστορίας, άρχισαν να αποκτούν νόημα οι διάφορες ιστορικές έννοιες που είχε αποστηθίσει κατά καιρούς για να εξασφαλίσει έναν καλό βαθμό στο απολυτήριό της στο μάθημα της Ιστορίας. Όμως, ο καθηγητής είπε χαρακτηριστικά ότι τα μαθήματα αυτά πιθανότατα να είναι «φτωχά σε Ιστορία» αναφερόμενος στον «όγκο» (ή μάλλον στην έλλειψη «όγκου») ιστορικών πληροφοριών που προσεγγίζονται σε αυτά.

Βάση του σημερινού περιστατικού, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι «υπάρχουν πολλές διαφορετικές αντιλήψεις του τι είναι ιστορική σκέψη και ιστορική γνώση, γιατί κάθε θεωρία της Ιστορίας και οι αντίστοιχες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την ιστορική σκέψη και γνώση σύμφωνα με το ιδιαίτερο δικό τους θεωρητικό υπόβαθρο. Συνεπώς, κάθε προσδιορισμός της ιστορικής σκέψης και γνώσης έχει θεωρητικό προσανατολισμό και ως εκ τούτου, ως προς το χαρακτήρα και τη λειτουργία τους, από τον τύπο της ιστορικής σκέψης και γνώσης που αποσκοπούν να καλλιεργήσουν.» (Νάκου,2000: 13).

Προφανώς για τον καθηγητή της σχολικής πρακτικής το έργο του ιστορικού θεωρείται ως ένα τελικό, αναλλοίωτο σύνολο γνώσεων και ιστορικών συμπερασμάτων, μια λεπτομερής γεγονοτολογική αφήγηση του παρελθόντος. Στην παρούσα προσέγγιση διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας το έργο του ιστορικού θεωρείται: (1) ως ένα προϊόν έρευνας που υπόκειται σε συνεχή κριτική και αμφισβήτηση και (2) ως αφετηρία για περαιτέρω έρευνα και αναζήτηση των πολύπλοκων συμβάντων, σχέσεων και ιστορικών πραγματικοτήτων.

Μελετώντας την έρευνα στην Ιστορική Παιδεία, διαπιστώνεται ότι στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το μάθημα της Ιστορίας προσδοκούσε στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ανακαλούν στοιχεία του παρελθόντος όπως ημερομηνίες, γεγονότα,

προσωπικότητες κ.λ.π. Τα πορίσματα των ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές ανακαλούν «πολύ λιγότερα» από όσα «θα έπρεπε». Τη δεκαετία του 1970 δίνεται έμφαση στην ιδιαίτερη φύση της Ιστορίας και τα πορίσματα των ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά *μπορούν* να σκέφτονται ιστορικά (Ασδραχάς, 1982). Είναι άξιο προβληματισμού, ένα υψηλόβαθμο άτομο στη Κυπριακή Εκπαίδευση, του οποίου οι θέσεις και απόψεις είναι καθοριστικές στη διαμόρφωση μεθοδολογίας και καλών πρακτικών για τα διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, όχι μόνο να ασπάζεται, αλλά και να επιμένει σε *απαρχαιωμένες* θεωρίες που καθιστούν στάσιμη την Ιστορία ως παραγωγή επιστημονικής γνώσης.

Συνεπώς, η επιμόρφωση για την Ιστορική Παιδεία δεν πρέπει να απευθύνεται μόνο σε αυτούς που εμπλέκονται άμεσα δηλαδή στους «μάχιμους» εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλους όσους εμπλέκονται έμμεσα, τον κάθε εμπλεκόμενο στη σχολική μονάδα που έχει ένα ρόλο σημαντικό να επιτελέσει, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας.

3. *Απουσία παραμέτρων που συνθέτουν την αποτελεσματική διδασκαλία:* Η επίτευξη του γενικού σκοπού του μαθήματος της Ιστορίας γίνεται δυνατή μέσα από: 1) την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου, τι δηλαδή συνέβηκε στο παρελθόν και 2) την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης όπου διερευνούνται (α) ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε για το παρελθόν, (β) οι μέθοδοι και οι διαδικασίες της επιστήμης της Ιστορίας και (γ) οι μορφές της ιστορικής γνώσης και τα όριά της. Για να επιτευχθεί ο πιο πάνω σκοπός πρέπει να λαμβάνονται υπόψη εκτός από τις διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Ιστορίας και άλλοι παράμετροι που συνδέονται με τη διαδικασία επίτευξης κατάλληλων στόχων για όλους τους μαθητές και την επικοινωνία μαθητή και εκπαιδευτικού που οδηγεί στη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή. Οι Kyriakides, Creemers και Antoniou έχουν διατυπώσει ένα διάγραμμα μοντέλου αποτελεσματικότητας και ορίζουν ως παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας τις ακόλουθες (Kyriakides·Creemers & Antoniou, 2009):

- Προσανατολισμός: Αναφέρεται στους στόχους του μαθήματος και περιλαμβάνει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού σχετικά με την πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους του μαθήματος. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές του για τους διδακτικούς στόχους στην αρχή, κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος ενός μαθήματος. Μπορεί, επίσης, να προκαλέσει τους μαθητές να σκεφτούν τον στόχο ή τους στόχους για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας, αναπτύσσοντας έτσι τα κίνητρά τους για μάθηση (Anderman ·Patrick·Hruda & Linnenbrink, 2002).
- Δόμηση: Αναφέρεται στην καλή οργάνωση ενός μαθήματος. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή στο μάθημα: α) αρχίζει με

αναφορά στους στόχους του μαθήματος, β) κάνει μια περίληψη του περιεχομένου που θα διδαχθεί και μεριμνά για την ομαλή μετάβαση από το ένα μέρος του μαθήματος στο άλλο, γ) εφιστά την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία του μαθήματος και δ) ανακεφαλαιώνει αυτά τα κύρια σημεία. Ως προς την παράμετρο αυτή, παρατηρείται εάν η οικοδόμηση των νέων εννοιών γίνεται κατά τρόπον που λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και με μια διαδικασία που προχωρεί από τις εύκολες δραστηριότητες στις σύνθετες. Παράλληλα, επισημαίνεται εάν και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε σαφείς ενέργειες και πληροφορίες, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοούν τη δομή του μαθήματος.

- Χρήση δραστηριοτήτων εμπέδωσης: Αναφέρεται στις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μικρές ομάδες μαθητών για τις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης (Borich, 1992).
- Υποβολή ερωτήσεων: Αφορά στη συχνότητα και το είδος των ερωτήσεων με σκοπό την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αρκετές ερωτήσεις στο μάθημα, όχι για να καταφύγει στη μετωπική διδασκαλία, αλλά για να εμπλέξει τους μαθητές σε συζήτηση. Ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο, παρατηρείται αν το μάθημα περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν βαθμό δυσκολίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και παράλληλα αν περιλαμβάνει διάφορα είδη ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις μπορεί να γίνονται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και στο τέλος, ούτως ώστε να αξιολογείται κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι (Creemers & Kyriakides, 2006; Muijs & Reynolds, 2005).
Διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τις ερωτήσεις με σαφήνεια και φροντίζει, έτσι ώστε ο βαθμός δυσκολίας τους να είναι ανάλογος με το επίπεδο των μαθητών. Ακόμη, παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός εντάσσει τις απαντήσεις των μαθητών στη ροή του μαθήματος. Σε σχέση με το τελευταίο σημείο αναμένονται τα εξής: α) ότι θα ανακοινώνονται οι ορθές απαντήσεις (ούτως ώστε να επωφελούνται και οι άλλοι μαθητές), β) ότι οι λανθασμένες απαντήσεις θα συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα, χωρίς επίκριση του μαθητή, και γ) ότι οι μερικώς ορθές απαντήσεις θα επανεξετάζονται (Creemers & Kyriakides, 2006).
- Χρήση μοντέλων διδασκαλίας: Αναφέρεται στη διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου σκέψης (higher order thinking skills). Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές για την επίλυση διαφόρων ειδών προβλημάτων, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτόν την αυτορρύθμιση και την ενεργό μάθηση των μαθητών (Blumenfeld, 1992; Anderman ·Patrick·Hruda & Linnenbrink, 2002).

Επιπλέον, επισημαίνεται εάν ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με σαφήνεια μια στρατηγική στους μαθητές ή ακόμη αν τους εμπλέκει στην ανάπτυξη μιας στρατηγικής με το να τους ωθεί στην επεξήγησή της. Τέλος, διαπιστώνεται κατά πόσο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει συγκεκριμένες στρατηγικές που εξυπηρετούν τις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών (Kyriakides·Creemers & Antonίου, 2009).

- Αξιοποίηση του χρόνου: Αναφέρεται στη διαχείριση του χρόνου κατά την ώρα του μαθήματος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος που αφιερώνεται στη μαθησιακή δραστηριότητα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οργανώνει τον χρόνο του μαθήματος, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι στόχοι του μαθήματος και παράλληλα να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. (Creemers & Kyriakides, 2006; Muijs & Reynolds, 2005).
- Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον: Αναφέρεται στο μαθησιακό κλίμα για τη διαμόρφωση του οποίου διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο οι εξής παράγοντες: α) η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή, β) η αλληλεπίδραση μαθητών - μαθητών, γ) η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, δ) ο συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών και ε) η διατάραξη της τάξης (Creemers & Kyriakides, 2006).
- Αξιολόγηση: Η παράμετρος αυτή αφορά την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και την αξιολόγηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα εκτός από τα γραπτά δοκίμια και αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, αυτοαξιολόγηση, χρήση των πληροφοριών στην οργάνωση των μαθημάτων, χρήση πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση ως μέσου για έναρξη του μαθήματος). Επιπλέον, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές (Muijs & Reynolds, 2005).

Anderman L., Patrick H., Hruda L., & Linnenbrink E. (2002). Observing Classroom Goal structures to Clarify and Expand Goal Theory. In: C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal structures, and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 243-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ασδραχάς, Σπ. (1982). *Ιστορική έρευνα και ιστορική παιδεία: Πραγματικότητες και προοπτικές*, Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε.-Μνήμων.

Blumenfeld, P. (1992). Classroom Learning and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.

Borich G., (1988). *Effective teaching methods*, London: Merrill.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modeling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 12-23.

Muijs, J. & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching*. London: Sage Publications.

Νάκου, Ει. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει

Μάθημα 13: Ο Ιουστινιανός μεταρρυθμίζει τη διοίκηση και τη νομοθεσία

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις ενέργειες του Ιουστινιανού για τις αλλαγές στη νομοθεσία και τη διοίκηση.
- Να κατανοήσουν σχετικές με την ενότητα έννοιες, όπως: νομοθεσία, διοίκηση.

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την οριοθέτηση του χρόνου στην ιστορική γραμμή (αρχές του 6^{ου} αιώνα). Επίσης ο χάρτης του βυζαντινού κράτους είναι τοποθετημένος σε περίοπτη για τα παιδιά θέση όπου επισημαίνονται 1) τα σύνορα του βυζαντινού κράτους εκείνα τα χρόνια και 2) οι λαοί Γότθοι και Βάνδαλοι, οι οποίοι απειλούσαν τα δυτικά σύνορα του κράτους. Αφού γίνει χωροχρονική τοποθέτηση του μαθήματος, η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά ότι αυτή την περίοδο το βυζαντινό κράτος αντιμετώπιζε 1) σοβαρά προβλήματα διοίκησης στο εσωτερικό και 2) εχθρικών απειλών στα σύνορά του. Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η ακόλουθη φωτογραφία του Ιουστινιανού ζητείται από τα παιδιά να βρουν από το κείμενο στο βιβλίο τους ποιος ήταν ο αυτοκράτορας του βυζαντινού κράτους.



Εικόνα1:Ο Ιουστινιανός (Λεπτομέρεια από ψηφιδωτό, Άγιος Βιτάλιος, Ραβέννα).

- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Κωδικοποίησε τους παλιούς ρωμαϊκούς νόμους.

Συμπλήρωσε τους παλιούς ρωμαϊκούς νόμους με νέους πιο δίκαιους, γραμμένους στα ελληνικά.

Φορολόγησε τους πολίτες ανάλογα με τα εισοδήματά τους.

Κατάργησε τα προνόμια των Δήμων και απαγόρευσε στους μεγαλοκτηματίες να παίρνουν τα κτήματα των μικροϊδιοκτητών γειτόνων τους, για χρέη που τους όφειλαν.

Οργάνωσε τη λειτουργία των λιμανιών, της αγοράς και των εμπορικών δρόμων.

Επέβαλε δασμούς για τα εισαγόμενα προϊόντα.

Οργάνωσε το στρατό με βυζαντινούς κυρίως στρατιώτες.

Ασφάλισε τα σύνορα με μια σειρά φρουρίων.

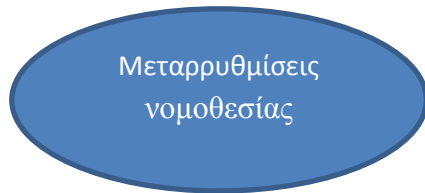
Συντήρησε και βελτίωσε τους δρόμους που ένωναν την πρωτεύουσα με τις επαρχίες και τις μεγάλες πόλεις της αυτοκρατορίας.

Έκοψε χρυσά «βυζαντινά» νομίσματα, τα οποία κυκλοφορούσαν σε όλο τον κόσμο και μ' αυτά μόνο γίνονταν οι συναλλαγές.

Έφερε από την Κίνα το μυστικό εκτροφής του μεταξοσκώληκα.

Όρισε τους λογοθέτες υπεύθυνους για την εφαρμογή των νόμων.

- Καθώς η δασκάλα αφηγείται τα μέτρα που πήρε ο Ιουστινιανός για την καλή λειτουργία του κράτους και για την άμυνα των συνόρων της αυτοκρατορίας, καλείται ο κάθε μαθητής να σηκώνει την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας) αντιστοιχίζονται με τα γεγονότα της αφήγησης.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος διαχωρισμός:



- Καλούνται οι μαθητές να ανακοινώσουν τι αναγράφεται στην καρτέλα τους με τη σειρά. Τους ζητείται να χωριστούν σε δύο ομάδες με κριτήριο χωρισμού την κατηγορία (νομοθεσίας ή διοίκησης) της μεταρρύθμισης που αναγράφεται στην καρτέλα τους.
- Ζητείται από τα παιδιά της κάθε ομάδας να ανακοινώσουν ταυτόχρονα το γεγονός που αναγράφεται στην καρτέλα τους.
- Οι καρτέλες ανακατεύονται και κάθε μαθητής διαλέγει μία από αυτές. Η δραστηριότητα εκ περιτροπής και ομαδικής ανάγνωσης των καρτελών, επαναλαμβάνεται. Αυτή η δραστηριότητα έχει ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών 1) με τα μέτρα που πήρε ο Ιουστινιανός για την καλή λειτουργία του κράτους και για την άμυνα των συνόρων της αυτοκρατορίας και 2) με το νέο λεξιλόγιο.
- Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους *βυζαντινούς πολίτες* σε υπαίθρια αγορά όπου συχνάζουν πολίτες *όχι ιδιαίτερα εύποροι, ακόμα και φτωχοί*. Η δασκάλα σε ρόλο δημοσιογράφου ζητά από τους βυζαντινούς πολίτες να εκφέρουν την άποψή τους για τον αυτοκράτορά τους και τα μέτρα που πήρε ο Ιουστινιανός για την καλή λειτουργία του κράτους.
- Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους *βυζαντινούς πολίτες* στη στοά όπου συχνάζουν πολίτες *εύποροι και προνομιούχοι*. Η δασκάλα σε ρόλο δημοσιογράφου ζητά από τους βυζαντινούς πολίτες να εκφέρουν την άποψή τους για τον αυτοκράτορά τους και τα μέτρα που πήρε ο Ιουστινιανός για την καλή λειτουργία του κράτους.

- Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους *βυζαντινούς στρατιώτες*. Η δασκάλα σε ρόλο δημοσιογράφου ζητά από τους βυζαντινούς στρατιώτες να εκφέρουν την άποψή τους για τον αυτοκράτορά τους και τα μέτρα που πήρε ο Ιουστινιανός για την άμυνα των συνόρων της αυτοκρατορίας.
- Οι μαθητές καλούνται να λάβουν μέρος στη Θ.Σ. «Παγωμένη Εικόνα», δηλαδή, σε ακίνητη στάση να υποδυθούν τους βυζαντινούς πολίτες στον ιππόδρομο τη στιγμή που μπαίνει ο αυτοκράτορας στον Ιππόδρομο για να πάρει τη θέση του. Η δασκάλα υποδύεται τον Ιουστινιανό σε αυτή την ακίνητη εικόνα. Σε όποιο μαθητή ακουμπήσει το χέρι της η δασκάλα οφείλει να εξηγήσει στους υπόλοιπους γιατί επέλεξε το συγκεκριμένο ύφος στη παγωμένη εικόνα.
- Δίνεται ένα χαρτάκι σε κάθε μαθητή και καλούνται τα παιδιά να βαθμολογήσουν τον Ιουστινιανό ως Αυτοκράτορα με ψηλότερη βαθμολογία το 10.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα το ψηφιδωτό (εικ. 2) με τα ακόλουθα σχόλια:



Εικόνα:2 Σκηνή από τη φιλοσοφικής σχολή των Αθηνών (ψηφιδωτό από την Πομπηία, 1^{ος} αιώνας μ.Χ, Εθνικό Μουσείο Νεάπολης)

Το δεύτερο μέρος της βασιλείας του (529 μ.Χ) ο Ιουστινιανός έκλεισε τη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας, που λειτουργούσε από την εποχή του Πλάτωνα (εννέα αιώνες πριν), επειδή θεωρούσε ότι ήταν ο τελευταίος χώρος συντήρησης της αρχαίας θρησκείας. Οι

δάσκαλοι της Σχολής υποχρεώθηκαν να εγκαταλείψουν την πόλη και να ζήσουν αλλού χωρίς το δικαίωμα να διδάσκουν.

- Ζητείται από τα παιδιά στο ίδιο χαρτάκι που τους δόθηκε προηγουμένως να βαθμολογήσουν εκ νέου τον Ιουστινιανό ως Αυτοκράτορα με ψηλότερη βαθμολογία το 10. Ακολουθεί συζήτηση για το λόγο που διαφοροποίησαν τη βαθμολογία τους και τη σημασία της ιστορικής έρευνας από διάφορες πηγές.
- Ζητείται από τους μαθητές να μελετήσουν την πηγή που αναφέρεται στους συνεργάτες του Ιουστινιανού και προβληματίζονται για τη σημασία των αξιόλογων συνεργατών του αρχηγού ενός κράτους.

Ημερολόγιο 19.11.2012

- Θα μπορούσα να ζητήσω από τα παιδιά να εντοπίσουν τις μεταρρυθμίσεις από μόνοι τους και να τις καταγράψουν που στα τελευταία μαθήματα της Ιστορίας απέδειξαν ότι μπορούν να το κάνουν. Όμως ο στόχος του μαθήματος ήταν άλλος και επιπρόσθετα πιστεύω ότι είναι μονότονο να επαναλαμβάνονται οι ίδιες δραστηριότητες στο μάθημα.
- Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες με κριτήριο χωρισμού την κατηγορία (νομοθεσίας ή διοίκησης) της μεταρρύθμισης που αναγράφεται στην καρτέλα τους, εκεί δυσκολεύτηκαν πολύ όπως άλλωστε αναμενόταν. Έννοιες όπως τη νομοθεσία και τη διοίκηση είναι πολύ αφηρημένες για τα παιδιά. Ένας από τους στόχους της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η *αυτόνομη οικοδόμηση της γνώσης από μέρους του μαθητή*. Για το λόγο αυτό ζήτησα από τα παιδιά να παραταχθούν με τις καρτελίτσες τους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ορατές σε όλους οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού. Ξεκινώντας πρώτα από τον προσδιορισμό της έννοιας «νομοθεσία» ζήτησα από τα παιδιά να επισημάνουν έστω μία νομοθετική μεταρρύθμιση και να εξηγήσουν τους λόγους που πιστεύουν ότι η μεταρρύθμιση που εισηγήθηκαν ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Συζητώντας μεταξύ τους, κατάφεραν χωρίς τη βοήθειά μου, στη συνέχεια, να διαχωρίσουν τις μεταρρυθμίσεις στις δύο κατηγορίες με επιτυχία. Τους βοήθησε και λίγο η μέθοδος «εις άτοπον απαγωγή», την οποία έτυχε να «εξασκήσουμε» στο μάθημα των Μαθηματικών την προηγούμενη μέρα. Αυτό αποδεικνύει ότι τέτοιες ενεργητικές διδακτικές προσεγγίσεις προάγουν εκτός από την κριτική σκέψη και τη διαθεματικότητα, δίνοντας μεγαλύτερο νόημα στις έννοιες, στις διαδικασίες και στις δεξιότητες που κατακτούνται.
- Το τρίπτυχο της δραστηριότητας όπου κλήθηκαν οι μαθητές να υποδυθούν: (1) τους *βυζαντινούς πολίτες* σε υπαίθρια αγορά όπου συχνάζουν πολίτες *όχι ιδιαίτερα εύποροι, ακόμα και φτωχοί*, (2) τους *βυζαντινούς πολίτες* στη στοά όπου συχνάζουν πολίτες

εόποροι και προνομιούχοι και (3) τους βυζαντινούς στρατιώτες δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά μέσω της ενσυναίσθησης να καλλιεργήσουν για άλλη μια φορά την ιστορική τους σκέψη.

Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά σε ρόλο φτωχών βυζαντινών πολιτών έδωσαν απαντήσεις του τύπου:

Ελένη: Ο Θεός να έχει καλά τον Αυτοκράτορά μας.

Αλέξανδρος: Επιτέλους να δούμε και εμείς μια άσπρη μέρα!

Σοφία: Μπράβο του. Είναι δίκαιος. Εμείς που δεν έχουμε πολλά λεφτά να πληρώνουμε λίγους φόρους.

Νικόλας: (Υποδυόμενος φτωχό βυζαντινό πολίτη αλλάζοντας τη φωνή του:) Πολύ μου άρεσε που έφτιαξε το δρόμο ο αυτοκράτορας και ήρθα από την επαρχία να ψωνίσω από τη υπαίθρια αγορά. Για να πω την αλήθεια θέλω να πάω και στη στοά αλλά δεν είμαι πλούσιος. Θα πάω στον Ιππόδρομο μετά. Άκουσα ότι έκοψε προνόμια από τους Δήμους και δεν μου άρεσε αυτό. Εγώ είμαι Βένετος. Α, μας λιγόστεψε και τους φόρους ο Ιστ....ινός, ο αυτοκράτορας εννοώ.... (αφήνοντας πίσω το ρόλο του γελώντας απευθυνόμενος σε μένα ως δασκάλα και όχι σε ρόλο δημοσιογράφου:) Α κυρία, φαντάζομαι να ξέρεις ότι εκείνα τα χρόνια δεν είχε δημοσιογράφους και κανάλια.....

Διαπίστωσα ότι όλα τα παιδιά δυσκολεύονταν να πουν το όνομα του Ιουστινιανού. Έτσι αυθόρμητα ζήτησα από τους «φτωχούς βυζαντινούς πολίτες» να δοξάσουμε τον αυτοκράτορα: «Ζήτω ο Ιουστινιανός», «Ζήτω ο Ιουστινιανός», «Ζήτω ο Ιουστινιανός». Με αυτό τη μονόλεπτη θεατρική δραστηριότητα τα παιδιά εξοικειώθηκαν με το όνομα αυτό.

Σε αυτές τις ηλικίες παιδιών, όπως είναι οι μαθητές μου, όσο κι αν στοχεύουμε στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, υπάρχουν πολλά εμπλεκόμενα θέματα που αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα, τότε η κατάκτηση του πιο πάνω στόχου γίνεται ανέφικτη. Με τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό-ερευνητή, μεταξύ άλλων, να έρθει αντιμέτωπος με όλα αυτά που εμποδίζουν τη θεωρία να γίνει πράξη. Όπως αυτό το φαινομενικά μικρό θεματάκι, όπου τα παιδιά παρουσίασαν δυσκολίες στην προφορά του ονόματος του Ιουστινιανού ή ακόμα και στη μνημόνευση του ονόματός του.

Στη δεύτερη περίπτωση τα παιδιά σε ρόλο πλούσιων βυζαντινών πολιτών έδιναν απαντήσεις του τύπου:

Μαριάννα: Είμαι πολύ θυμωμένη με τον Ιουστινιανό. Όλοι οι φτωχοί μου χρωστάνε και δεν μπορώ να πάρω τα κτήματά τους. Πώς θα με ξεχρεώσουν;

Αντρέας: Είναι άδικος ο αυτοκράτορας. Γιατί να πληρώνω εγώ περισσότερα απ' όλους; Μήπως ζηλεύει που είμαι πλούσιος;

Κωνσταντίνος: Πρώτα μας παίρνει τα προνόμια των Δήμων, τώρα μας βάζει να πληρώνουμε και πολλούς φόρους γιατί είμαστε πλούσιοι.... Νομίζω παραέγινε το κακό...

Στην τρίτη περίπτωση τα παιδιά σε ρόλο βυζαντινών στρατιωτών έδιναν απαντήσεις του τύπου:

Δέσποινα: Καλά έκανε ο Ιουστινιανός που άφησε μόνο βυζαντινούς στρατιώτες στα στρατόπεδα. Σταμάτησαν οι τσακωμοί μεταξύ μας.

Ζακή: Στις μάχες μόνο οι βυζαντινοί πολεμούσαν με τη ψυχή τους. Τους άλλους δεν τους ένοιαζε, κρύβονταν για να μην σκοτωθούν.

Άρτεμις: Θυμάστε τους Γότθους; Στην αρχή πολεμούσαν μαζί μας για να διώξουμε τους Ούννους και μετά στράφηκαν εναντίον μας και διαλύθηκε το ανατολικό κράτος.

Νικόλας: Ευτυχώς που έφυγαν. Εγώ σε θέματα στρατού δεν εμπιστεύομαι κανέναν εκτός από τους συμπατριώτες μου. Κοίταξε γύρω σου.... Μας έκτισαν και σειρά με φρούρια. Τώρα μπορείτε να κοιμάστε ήρεμα και να νιώθετε ασφάλεια.

Σύμφωνα με το Vigotsky (1978), ο κάθε ρόλος επιβάλλει στο παιδί να υιοθετήσει τη συμπεριφορά του ρόλου που υποδύεται. Π.χ. Ένα παιδί που υποδύεται τη μητέρα, επιβάλλει στο παιδί να υιοθετήσει τη συμπεριφορά της μητέρας. Εάν το άλλο παιδί πάρει το ρόλο της κόρης, τότε αυτόματα μητέρα-κόρη, παίζοντας θα υπογραμμίσουν τη σχέση μεταξύ τους, θα την αναλύσουν και θα οδηγηθούν σε κανόνες σε σχέση με την πραγματικότητα που ζουν. Εάν το παιδί υποδυθεί το γιατρό, τον εργάτη, το δάσκαλο κ.τ.λ. ασυνείδητα οδηγείται σε κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και σχέσεων. Αναλύει το ρόλο, τη δομή, τη λειτουργία, τον τρόπο προώθησης, τα αποτελέσματα, τις επιδόσεις, τις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται σ' αυτό, τους ιδανικούς τρόπους συμπεριφοράς καθώς και αυτούς που επικρατούν στο περιβάλλον του. Συνεπώς, «επεξεργάζεται» χαρακτήρες και πρόσωπα κάτι που στη ζωή το πιθανότερο να μην το έχει κάνει συνειδητά όσο κι αν αρκετές φορές έχει έρθει αντιμέτωπος στη σχολική τάξη με ερωτήσεις του τύπου: «Τι πίστευαν, πως ένιωθαν οι βυζαντινοί πολίτες για τον αυτοκράτορά τους;» ή «Τι αντίκτυπο είχαν οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού στη ζωή των βυζαντινών πολιτών;» Η προσθετική αξία των θεατρικών δραστηριοτήτων είναι το γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτήσουν νόημα οι ερωτήσεις όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, ιδιαίτερα όταν στις θεατρικές δραστηριότητες προηγηθούν

πληθώρα ερεθισμάτων για μεγαλύτερη ανάλυση του ρόλου, τη δομής, τη λειτουργίας, του τρόπου προώθησης κ.τ.λ.

- Όταν δόθηκε σε κάθε μαθητή ένα χαρτάκι και κλήθηκαν τα παιδιά να βαθμολογήσουν τον Ιουστινιανό ως Αυτοκράτορα με ψηλότερη βαθμολογία το 10, έξι παιδιά βαθμολόγησαν τον αυτοκράτορα με 10, τέσσερα παιδιά με 9,5 και δύο με 9. Πρώτιστα ψιθυριστά τη Μαριάννα και το Νικόλα που βαθμολόγησαν τον Ιουστινιανό με 9 γιατί έβαλαν αυτή τη βαθμολογία και μου απάντησαν και οι δύο πανομοιότυπα: «*Μα είναι δυνατόν να ήταν τέλειος αυτοκράτορας;*». Όταν αμέσως μετά δόθηκε στους μαθητές η πηγή για το κλείσιμο της Φιλοσοφικής Σχολής της Αθήνας από τον Ιουστινιανό, χωρίς καν να τους το ζητήσω ο Νικόλας, ο Αντρέας και η Μαριάννα έσβησαν το βαθμό που είχαν γράψει και έγραψαν χαμηλότερη βαθμολογία, κατακρίνοντας τον Ιουστινιανό για αυτή του την πράξη. Ζήτησα από τα παιδιά να διαμορφώσουν τη βαθμολογία αν το επιθυμούν. Όλοι έβαλαν χαμηλότερο βαθμό και τους ρώτησα γιατί το έκαναν αυτό. Μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πριν κρίνουμε κάποιον, φροντίζουμε να ανατρέξουμε σε διάφορες πηγές πληροφόρησης και δεν πέφτουμε στην παγίδα να βγάλουμε βιαστικά συμπεράσματα, είτε αυτός ο κάποιος είναι ιστορικό πρόσωπο, είτε συμμαθητής μας, είτε πολιτικό πρόσωπο κ.λ.π.
- Σύμφωνα με τον Idrissi (2005) η διδακτική πράξη στο μάθημα της Ιστορίας είναι στενά συνδεδεμένη με την επιστημολογία της Ιστορίας και εισηγείται την εισαγωγή της «ιστορίας - προβλήματος». Είναι όμως εφικτή η πρόταση του Idrissi στο μάθημα της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου; Πώς μπορούν να συμβαδίσουν οι μαθησιακές απαιτήσεις που δημιουργεί η «ιστορία - πρόβλημα»: δεξιότητα διατύπωσης ερωτημάτων και υποθέσεων εργασίας, συγκέντρωσης, ελέγχου, αξιολόγησης και επιλογής πληροφοριών, ανάδειξης των διαμεσολαβήσεων των ιστορικών πηγών, τεκμηρίωσης, συγκρότησης εξηγητικού/ερμηνευτικού λόγου, διαλόγου για την επιλογή της εγκυρότερης ερμηνείας στη βάση της σύμπτωσης υποθέσεων εργασίας και ερευνητικών πορισμάτων (1) στα πλαίσια των δυνατοτήτων δεκάχρονων μαθητών της Ε΄ τάξης, (2) με τα αναλυτικά προγράμματα που καθορίζουν με λεπτομέρειες την διδακτέα ύλη – στόχους και (3) το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο που λειτουργεί στη διδακτική πράξη;

Βιβλιογραφία:

Idrissi, Mostafa Hassani (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.

Vygotsky L. , (1978). *Interaction between Learning and Development*. In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge: Harvard University Press.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει

Μάθημα 14: . Οι Δήμεοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «στάση του νίκα»

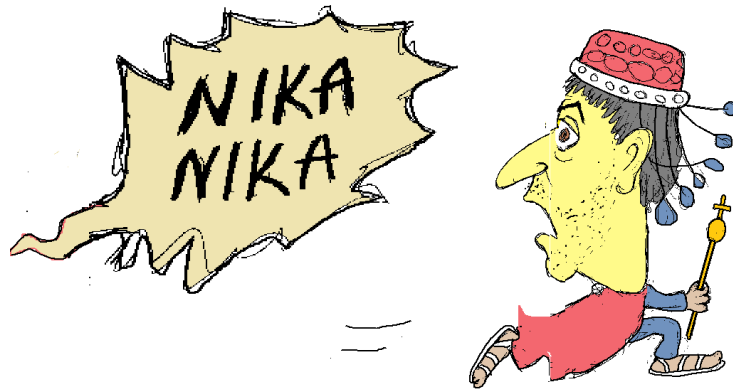
Στόχος: Να γνωρίσουν τα αίτια και τις συνέπειες της «στάσης του νίκα».

Δραστηριότητες

Το σημερινό μάθημα πραγματοποιήθηκε από ένα καθηγητή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΒΟΣΣ), ο οποίος ασχολείται με την Ιστορία, τη γελοιογραφία και το Θέατρο. Έτσι, αφού διενεργήθηκαν οι απαραίτητες διευθετήσεις και συνεννόηση με τον επόπτη καθηγητή μου Δρ Δημήτρη Καραγιώργο το μάθημα αυτό πραγματοποιήθηκε στις 20.11.2012. Η Διευθύντρια του Σχολείου ζήτησε το μάθημα αυτό να το παρακολουθήσουν όλα τα παιδιά της Ε΄ τάξης και όχι μόνο οι μαθητές του δικού μου τμήματος. Συνεπώς, δόθηκε μια προσθετική αξία για τα συμπεράσματά της έρευνάς μου, αφού τα παιδιά του αδελφού τμήματος διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας χωρίς θεατρικές δραστηριότητες. Έτσι θα είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω τις επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων-τάξεων. Εγώ είχα το ρόλο του παρατηρητή.

Να σημειωθεί ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατόπιν εντολής της Διευθύντριας, οι δύο εκπαιδευτικοί, που ήταν δασκάλες το περσινό ακαδημαϊκό έτος αυτών των μαθητών, χώρισαν τους μαθητές τους δημιουργώντας δύο «ισοδύναμα» τμήματα Ε΄ τάξης. Η μία εκπαιδευτικός που διενέργησε το χωρισμό είναι η υποφαινόμενη. Η κατανομή των τμημάτων της Ε΄ τάξης στις δύο εκπαιδευτικούς, έγινε με κλήρωση.

- Ο ΒΟΣΣ άρχισε το μάθημα παρουσιάζοντας διάφορους χάρτες της Ρωμαϊκής και μετέπειτα Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Έκανε αναφορά σε αρκετά ιστορικά γεγονότα της εποχής εκείνης π.χ. μεταφορά της πρωτεύουσας, χωρισμός της αυτοκρατορίας σε δυτική και ανατολική, διάλυση του δυτικού κράτους κ.λ.π. Η αφήγησή του ήταν πολύ θεατρική εξασφαλίζοντας το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών.
- Χωρίς τη βοήθεια της ιστορικής γραμμής έκανε αναφορά στον αυτοκράτορα Ιουστινιανό και στην αυτοκράτειρα Θεοδώρα και στα χρόνια της βασιλείας τους (6^{ος} αιώνας μ.Χ.). Μίλησε για αρκετή ώρα για τον Ιουστινιανό και τη Θεοδώρα, τα αίτια τα στάσης του Νίκα καθώς και για τις συνέπειες χωρίς να περιοριστεί στις πληροφορίες και τις πηγές του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος περιέγραψε τη στάση του Νίκα. Η όλη αφήγηση ήταν διάσπαρτη από εικόνες και δύο γελοιογραφίες που ζωγράφισε ειδικά για τις ανάγκες του μαθήματος:



BOSS



BOSS

- Η αφήγηση κράτησε 35 λεπτά και τα παιδιά τον παρακολουθούσαν κατενθουσιασμένα. Ως παρατηρητής, είχα την ευκαιρία να μελετήσω μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση αφήγησης από ιστορική αλλά κι από καλλιτεχνική άποψη.
- Αξίζει να αναφερθεί ότι στο σημερινό μάθημα απουσίαζε η *μεθοδική καθοδήγηση της σκέψης* των μαθητών, η οποία κινείται σε τέσσερις άξονες, όπως φαίνεται από τα προηγούμενα μαθήματα: 1) σε διατύπωση ερωτημάτων, 2) διερεύνηση υποθέσεων, 3) κριτική τοποθέτηση απέναντι στις πηγές και στις πληροφορίες που υπάρχουν στα καινούρια διδακτικά εγχειρίδια του ΥΠΠ και 4) παρουσίαση επιχειρημάτων σε

καταστάσεις διαλόγου και συζήτησης που προωθούνται έμμεσα μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες. Τα πιο πάνω πραγματοποιούνται μέσα από μια διάδραση μαθητών και δασκάλων και συντελούν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

- Ο ΒΟΣΣ στην αφήγησή του, διατύπωσε τα δικά του ερωτήματα-προβληματισμούς, επιχειρηματολόγησε για τις υποθέσεις και εξηγήσεις που ανέφερε και όλα αυτά τα παρουσίασε με πολύ όμορφο τρόπο, οι έννοιες και το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησε ανταποκρινόταν στο επίπεδο των μαθητών της Ε΄ τάξης.
- *Οι μαθητές παρέμειναν παθητικοί δέκτες μέχρι το τέλος του μαθήματος. Λίγο πριν από την ολοκλήρωση του μαθήματος, ο ΒΟΣΣ ζήτησε από τους μαθητές να επιλέξουν και να δραματοποιήσουν μια σκηνή από τη Στάση του «Νίκα». Συγκεκριμένα, χώρισε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες (6 παιδιά στην κάθε ομάδα) και τους ζήτησε να δραματοποιήσουν γεγονότα από τη στάση του Νίκα. Να σημειωθεί ότι κάθε ομάδα απαρτιζόταν από τρεις μαθητές του δικού μου τμήματος και τρεις του αδελφού τμήματος. Το αποτέλεσμα ήταν απογοητευτικό τόσο από τους μαθητές του δικού μου, όσο και από τα παιδιά του άλλου τμήματος. Κάποιοι μαθητές διαφωνούσαν για το περιεχόμενο της δραματοποίησης, ενώ κάποιοι άλλοι απλά αναπαριστούσαν τα γεγονότα όπως τα είχαν ακούσει χωρίς να τα διανθίσουν με κάποιες ερμηνείες... Για παράδειγμα, η μία ομάδα υποδύθηκε τα μέλη της ομάδας των πρασίνων κατά τη διάρκεια της Στάσης του «Νίκα» λέγοντας ατάκες του τύπου: 'Πράσινοι, νίκα', 'Είμαστε νικητές', 'Οι Ρούσοι είναι χάλια', 'Αν χρειαστεί θα σας σκοτώσουμε όλους' κ.λ.π. Περνώντας από μία άλλη ομάδα, διαπίστωσα ότι οι δικοί μου μαθητές προσπαθούσαν να εξηγήσουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ότι αφού το μάθημα αφορούσε στη στάση του Νίκα, θα έπρεπε να δραματοποιήσουν κάτι σχετικό και όχι τις εχθρικές επιδρομές κατά του βυζαντινού κράτους. Σε μια άλλη ομάδα, τα παιδιά πάλι διαφωνούσαν μεταξύ τους με έντονο ύφος γιατί οι δικοί μου μαθητές προσπαθούσαν να τους εξηγήσουν ότι αρχικά έπρεπε να σκεφτούν τους ρόλους που θα υποδύονταν, το πλαίσιο του ιστορικού γεγονότος που θα δραματοποιήσουν (ποια σκηνή ακριβώς) και μετά να αρχίσουν τις «πρόβες». Αυτό που πρόλαβα να διαπιστώσω είναι ότι οι δικοί μου μαθητές συζητούσαν και κρατούσαν χαμηλότερους τόνους από τους μαθητές του άλλου τμήματος. Πρόσεξα μάλιστα ότι υποστήριζαν την άποψή τους με επιχειρήματα. Πιστεύω ότι αυτή η συμπεριφορά τους οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν εξοικειωθεί με παρόμοιες διαδικασίες και μέσα από αυτές έμαθαν να ενεργούν δημοκρατικά. Και τώρα που το καλοσκελέφτω, συνειδητοποιώ ότι τις τελευταίες εβδομάδες δε μου έχουν αναφέρει μεταξύ τους τσακωμούς ή παρεξηγήσεις, γεγονός που ήταν φαινόμενο σε καθημερινή βάση. Δεν πρόλαβα να παρατηρήσω από κοντά το λόγο για τον οποίο τσακώνονταν τα μέλη της τρίτης και τέταρτης ομάδας γιατί ο ΒΟΣΣ μη αντέχοντας τον αναβρασμό και τις έντονες διαφωνίες των παιδιών με παρακάλεσε να επέμβω.*

- Πιστεύω πως αν δεν επενέβαινα, θα κτυπούσε το κουδούνι, δηλαδή θα περνούσαν 45' και τα παιδιά θα συνέχιζαν τους διαπληκτισμούς και δε θα έκαναν απολύτως τίποτα. Κι αυτό οφείλεται όχι τόσο στο γεγονός ότι δεν ήταν όλα τα παιδιά εξοικειωμένα σε τέτοιες διαδικασίες, αλλά γιατί δεν είχαν εμπλακεί στη διαδικασία της ιστορικής σκέψης σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Στο χώρο της Ιστορίας, η έννοια της ενσυναίσθησης λειτουργεί ως μέσο, για την ιστορική κατανόηση. Δεδομένου ότι η επιστημολογία της Ιστορίας προχωρά πέρα από την απλή καταγραφή των γεγονότων, πέρα από την έκθεση των γεγονότων «όπως ακριβώς συνέβησαν», δημιουργείται η ανάγκη της ιστορικής εξήγησης και της ιστορικής κατανόησης. Η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων δίνει στο μαθητή πολλές ευκαιρίες ιστορικής ενσυναίσθησης. Όμως, για να γίνει αποτελεσματικά, όλη αυτή η διαδικασία πρέπει να γίνεται σταδιακά. Προέχει (α) η οριοθέτηση ιστορικού πλαισίου, (β) η ανάπτυξη ιδεών γύρω από έννοιες και (γ) ο συνδυασμός γνώσεων περιεχομένου και εννοιολογικής γνώσης. Από προσωπική πείρα, τα πιο πάνω γίνονται εφικτά μόνον όταν εμπλέκονται ενεργητικά οι μαθητές στη διαδικασία ιστορικής μάθησης. Η έκβαση του σημερινού μαθήματος λειτουργεί ως απόδειξη αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας των πιο πάνω προσωπικών τοποθετήσεων.
- Αφού δεν υπήρξε διάδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, συνεπώς δεν έγινε καμία προσπάθεια επισήμανσης προϋπάρχων ιδεών των μαθητών. Αυτή όμως ήταν μια πολύ σημαντική παράληψη γιατί τα παιδιά έχουν τις δικές τους ιδέες για τον κόσμο, οι οποίες διαμορφώνονται από διάφορους παράγοντες (κοινωνικός περίγυρος, εκπαιδευτικό σύστημα, προσωπικές εμπειρίες κ.λ.π.). Σύμφωνα με το Lee οι μαθητές δεν έρχονται στις αίθουσες διδασκαλίας σαν άγραφοι πίνακες· φέρνουν μαζί τους ιδέες βασισμένες στη δική τους εμπειρία για τον κόσμο και για το πώς είναι πιθανό να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι» (Lee, 2005:3). Εάν οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών δε ληφθούν υπόψη «μπορεί να αποτύχουν να κατανοήσουν τις νέες έννοιες και πληροφορίες που διδάσκονται, ή μπορεί να τις μάθουν για σκοπούς αξιολόγησης και να επιστρέψουν αργότερα, εκτός τάξης, στις προϋπάρχουσες ιδέες τους» (Bransford · Brown & Cocking , 2000: 14-15). Συνεπώς, η αποτυχία προσδιορισμού και κατανόησης αυτών των προϋπάρχων ιδεών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση της «φύσης», της μορφής και της δομής της ιστορικής γνώσης που επιχειρούμε να διδάξουμε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα περιστατικό στο 11^ο μάθημα όπου θεώρησα δεδομένο ότι τα παιδιά γνώριζαν τι σημαίνει «δημοκρατικές διαδικασίες» μέσα από παραδείγματα που είχα εγώ αναφέρει, χωρίς να δώσω στους μαθητές την ευκαιρία να διατυπώσουν τις πεποιθήσεις τους για αυτή την έννοια, «εμποδίζοντας» τη συνέχεια του μαθήματος.
- Αφού καθισύχασα τα παιδιά, μιλώντας και στις τέσσερις ομάδες ταυτόχρονα τους ζήτησα να κλείσουν τα μάτια τους, να σκεφτούν μια εικόνα από την όλη την αφήγηση που άκουσαν. Η πλειοψηφία των παιδιών αναφέρθηκε στο «Πι...Πι...Πι...», όπως τους

είχε παρουσιαστεί από τον ΒΟΣΣ στη σχετική γελοιογραφία (Θεοδώρα: «Που Πάεις Πέτρο;»: Τα τρία Π). Τους παρότρυνα, αφού η πλειοψηφία των παιδιών, προτιμά αυτή τη σκηνή, να δραματοποιήσουν τη σκηνή όπου ο Ιουστινιανός θέλει να φύγει και η Θεοδώρα τον μετέπεισε να μείνει. Ακολουθώντας τους προβληματίσα με ερωτήσεις του τύπου:

1. «Υπάρχουν πολλοί τρόποι να υποδυθούμε την αυτοκράτειρα και τον αυτοκράτορα. Μήπως θα έπρεπε όμως να επιλέξουμε τον τρόπο που συμπεριφέρονταν αυτοί οι δύο με βάση το χαρακτήρα τους; Και πώς μπορούμε να διαμορφώσουμε άποψη για το χαρακτήρα και την προσωπικότητα κάποιου; Μήπως συνθέτοντας όλα τα στοιχεία που τουλάχιστον ήδη γνωρίζουμε, και μας βοηθούν να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα;»
2. Ποια πρόσωπα πιστεύετε έλαβαν μέρος στη σκηνή που ο Ιουστινιανός ήθελε να το σκάσει και τι πιστεύετε είχε πει ο καθένας; Και μην ξεχνάτε, ο καθένας που μίλησε σε αυτή τη σκηνή, λογικά θα υποστήριξε την άποψή του με επιχειρήματα.
3. Μήπως όμως, για να δραματοποιήσουμε μια τέτοια σκηνή, χρειαζόμαστε να διεξάγουμε έρευνα για να αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία;
Στο τρίτο ερώτημα, τα παιδιά ομόφωνα ζήτησαν να τους βοηθήσω να βρουν κι άλλες πληροφορίες. Τους παρουσίασα λοιπόν στο διαδραστικό πίνακα την πιο κάτω πηγή:

«Καλόν εντάφιον η βασιλεία»*

Ο Ιουστινιανός, λίγο πριν δώσει εντολή στους στρατηγούς να χτυπήσουν τους στασιαστές, είχε αποφασίσει να εγκαταλείψει το θρόνο και να φύγει. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα όμως τον έπεισε ν' αλλάξει την απόφασή του λέγοντάς του:

«Όποιος γεννήθηκε, αναπόφευκτα θα πεθάνει. Στο βασίλειο όμως είναι αδικαιολόγητη η φυγή. Εγώ δε θα μπορούσα να ζω χωρίς την πορφύρα*, ούτε επιθυμώ να ζήσω την ημέρα που δε θα με αποκαλούν βασίλισσα.

Εάν λοιπόν εσύ, βασιλιά, θέλεις να σωθείς, μπορείς: Και χρήματα πολλά έχουμε, και θάλασσα και πλοία. Σκέψου όμως μήπως, στο μέλλον, μετανιώσεις που σώθηκες φεύγοντας, αντί να μείνεις εδώ και να πεθάνεις. Διότι σε μένα αρέσει κάποιος λόγος παλαιός, που λέει ότι είναι καλό να πεθαίνει κανείς βασιλιάς.»

Προκόπιος, Υπέρ των πολέμων

*Καλόν εντάφιον η βασιλεία: Είναι καλό να πεθαίνει κανείς βασιλιάς.

*πορφύρα: βαθύ κόκκινο μεταξωτό ύφασμα που φορούσαν μόνο οι βασιλιάδες.

Τα παιδιά του άλλου τμήματος διαμαρτυρήθηκαν ότι δεν κατανοούν τι γράφει η πιο πάνω πηγή. Ζήτησα από τα παιδιά που πιστεύουν ότι κατανόησαν την πηγή να μοιραστούν τις πληροφορίες μαζί μας. Έτσι, βοηθώντας ο ένας τον άλλον, οι μαθητές άντλησαν πληροφορίες από την πιο πάνω πηγή. Στο τέλος, με παρακάλεσαν να τους διαβάσω τα λόγια της αυτοκράτειρας με το ύφος που πιθανόν να τα είπε. Ακολούθως, χώρισα τους μαθητές σε 6 ομάδες των τεσσάρων μελών η κάθε ομάδα και φρόντισα η κάθε ομάδα να απαρτίζεται από μαθητές και των δύο τμημάτων.

Ημερολόγιο:

- Τις πιο αξιόλογες σκηνές παρουσίασαν δύο ομάδες που τα μέλη τους ήταν στην πλειοψηφία τους μαθητές του δικού μου τμήματος (τρεις μαθητές του δικού μου τμήματος μετρίων ικανοτήτων και ένας μαθητής από το άλλο τμήμα):

Α΄ Ομάδα:

Βελισάριος: Αυτοκράτορά μου, αν θες να σε φυγαδεύσω, ετοίμασε τα πράγματά σου. Τώρα είναι η στιγμή να σε βγάλω έξω από τα σύνορα χωρίς να μας πάρουνε χαμπάρι.

Ιουστινιανός: (Ανήσυχος:) Επιστρέφω σε λίγο. Μη φύγεις από δω και στείλε φρουρά να βεβαιωθεί ότι δεν έχουν μαζευτεί αγανακτισμένοι πολίτες έξω από το Παλάτι.

Βελισάριος: Μην έχεις έννοια. Θα τα κανονίσω όλα. Θα σας περιμένω στην κουζίνα για να φύγουμε από κει. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα πού είναι;

Ιουστινιανός: Ελπίζω στο δωμάτιό της.... (Φεύγει τρέχοντας. Προχωράει λίγα βήματα και συναντά στο υποτιθέμενο δωμάτιό του τη Θεοδώρα, η οποία πηγαινοέρχεται πάνω κάτω νευρικά.)

Ιουστινιανός: Θεοδώρα, γρήγορα πες της έμπιστης δούλας σου να μας βοηθήσει να μαζέψουμε τα πράγματά μας. Σε μία ώρα φεύγουμε από το Βυζάντιο. Κινδυνεύει η ζωή μας.

Θεοδώρα: Τι έγινε λέει; Εγώ δεν πάω πουθενά.

Ιουστινιανός: (Έντρομος) Θεοδώρα, καταλαβαίνεις τι σου λέω; Κινδυνεύει η ζωή μας. Όλοι είναι εξαγριωμένοι μαζί μας, δεν τους είδες προηγουμένως στον Ιππόδρομο πώς συμπεριφέρονταν. Ο Βελισάριος μου είπε πως οργανώνονται να μας σκοτώσουν. (Προς την έμπιστη δούλα:) Αριάδνη, πήγαινε να μαζέψεις τα κοσμήματα της αυτοκράτειρας σου και δώσε τα στο Βελισάριο. Είναι κάτω στην κουζίνα.

Αριάδνη: Μάλιστα, αυτοκράτορά μου.

Θεοδώρα: (Επιτακτικά:) Αριάδνη, μην τολμήσεις να κάνεις κάτι τέτοιο. Και τώρα βγες έξω, να πω δυο κουβέντες με τον αυτοκράτορα.

Αριάδνη: Μάλιστα..... (Υποκλίνεται στους αυτοκράτορες και φεύγει.)

Ιουστινιανός: Θεοδώρα, τρελάθηκες; Δεν έχουμε χρόνο για χάσιμο.

Θεοδώρα: Ακουσέ με προσεκτικά. Εγώ και εσύ διαφέρουμε πολύ. Εσύ γεννήθηκες πλούσιος και τα είχες όλα στα πόδια σου. Εγώ ήμουν μια φτωχιά κοπέλα από την Αμμόχωστο, που οι γονείς μου ήταν βοσκοί. Έτσι έμαθα από μικρή να αγωνίζομαι και να παλεύω με όλες τις δυσκολίες που συναντούσα. Είμαι βασίλισσα κι αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει παρά μόνο όταν πεθάνω. Εξάλλου

αργά ή γρήγορα όλοι θα πεθάνουμε. Αν είναι να γίνει σε μια ώρα ή αύριο ή την άλλη βδομάδα δε με νοιάζει. Το βλέπεις αυτό; (Δείχνοντας το μπορντό μανδύα της που είχε φορέσει για τις ανάγκες του ρόλου.) Είναι η πορφύρα που μόνο οι βασιλιάδες φοράνε. Αυτό που με νοιάζει είναι να πεθάνω φορώντας αυτό. Αν θες να φύγεις φύγε. Εγώ θα μείνω.

Ιουστινιανός: Με έπεισες! Να ειδοποιήσω το Βελισάριο ότι δε θα φύγουμε τελικά και να βάλει πιο πολλούς φρουρούς στο παλάτι.

Β' Ομάδα:

Αφηγητής: (Καθώς μιλάει ο Αφηγητής ο Αυτοκράτορας και η Θεοδώρα υποδύονται με βάση αυτά που λέει.) Μπαίνει στο «δωμάτιό» του ο Ιουστινιανός αγχωμένος και βγάζει από την κρυψώνα του το κουτί με τους θησαυρούς του και κάνει να φύγει. Εκείνη τη στιγμή μπαίνει στο «δωμάτιό» τους η Θεοδώρα και του λέει επιτακτικά:

Θεοδώρα: Πού πάεις Πέτρο;

Ιουστινιανός: Φεύγω. Δεν πρόκειται να μείνω να με σκοτώσουν. Είδες τι έγινε σήμερα στον Ιππόδρομο. Αυτοί μόνο το συμφέρον τους κοιτάζουν και όχι όλα τα καλά που έχω κάνει για την Αυτοκρατορία. Έλα μαζί μου.

Θεοδώρα: Ούτε να το σκέφτεσαι. Εγώ εδώ θα μείνω. Έχει ένα..... (Σε αυτό το σημείο η Δέσποινα που υποδύταν τη Θεοδώρα ξέχασε την έκφραση που ήθελε να πει και τη βοήθησε η αφηγήτρια, η οποία κρατούσε σημειώσεις.)

Αφηγήτρια: λόγο παλαιό

Θεοδώρα: Μάλιστα! Έχει ένα λόγο παλαιό που λέει ότι είναι καλό να πεθαίνει κάποιος βασιλιάς. Εγώ αυτόν το λόγο θα ακολουθήσω.

Ιουστινιανός: Μα σαν βασιλιάδες θα ζούμε. Ξέρεις πόσα χρυσά νομίσματα και πόσους θησαυρούς θα πάρουμε μαζί μας;

Θεοδώρα: Δε θα φοράμε όμως κόκκινο βασιλικό μανδύα....

Ιουστινιανός: Μα αυτοί μπορεί και να μας σκοτώσουν σε μια ώρα... Τι να τον κάνεις τότε τον μανδύα;

Θεοδώρα: Ιουστινιανέ, άκουσε με προσεκτικά. Όλοι οι άνθρωποι κάποτε θα πεθάνουν. Και εμείς άνθρωποι είμαστε. Και αφού δε θα γλιτώσουμε το θάνατο, όποτε θέλει ας γίνει. Φτάνει να πεθάνω βασίλισσα.

Αφηγητής: Όπως καταλαβαίνετε, η Θεοδώρα ήταν πολύ δυνατός άνθρωπος γιατί δεν ήταν από αριστοκρατική οικογένεια. Οι γονείς της ήταν βοσκοί από την Αμμόχωστο και είχε μάθει από

μικρή να παλεύει και να αγωνίζεται. Δεν τα έβαζε κάτω όποια δυσκολία και να είχε. Ο Ιουστινιανός είχε γεννηθεί μέσα στα πλούτη από αριστοκρατική οικογένεια και ήταν καλομαθημένος...

(Μπαίνει στο «δωμάτιό» τους ο Βελισάριος.)

Βελισάριος: Αυτοκράτορά μου, τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή για να φύγουμε. Είστε έτοιμοι;

Θεοδώρα: (Προς τον Ιουστινιανό:) Αποφάσισες τελικά τι θα κάνεις;

Ιουστινιανός: Θα μείνω εδώ μαζί σου.....

Μελετώντας τις πιο πάνω δραματοποιήσεις, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές που έλαβαν μέρος σε αυτές, μπόρεσαν σε μια ιστορικά κριτική διαδικασία, όπου προσπαθούν να εντοπίσουν τις αιτίες της συμπεριφοράς του Ιουστινιανού και της Θεοδώρας και να ερμηνεύσουν τον τρόπο σκέψης τους. Δεν περιορίστηκαν σε απλή αναπαράσταση της αφήγησης των γεγονότων που είχε προηγηθεί κάτι που έκαναν οι υπόλοιπες τέσσερις ομάδες.

Βέβαια, το σημερινό μάθημα προσφερόταν για διάφορες τοποθετήσεις των μαθητών σε μαθησιακές καταστάσεις που έχουν τη μορφή κατανόησης και επίλυσης ιστορικών προβλημάτων. Όμως, έστω και με την τροπή που πήρε το μάθημα, διαπιστώθηκε ότι κάποιοι μαθητές είναι σε θέση να ερμηνεύσουν και να κρίνουν με επιχειρήματα τις πράξεις ενός ιστορικού προσώπου. Η αξία της ιστορικής ερμηνείας που έκαναν τα παιδιά είναι διπλή γιατί το έπραξαν χωρίς να τους ζητηθεί αποδεικνύοντας ότι άρχισε σιγά σιγά η δόμηση της ιστορικής μάθησης και σκέψης.

Με αυτά τα δεδομένα αναδεικνύεται η στρατηγική αξία της έρευνας δράσης όπου η δασκάλα επιδιώκει να βρει τρόπους για να αντιμετωπίσει συστηματικά, έγκυρα, έγκριτα και με επιτυχία τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά σε επίπεδο διδακτικής πράξης. Το σημερινό μάθημα με έκανε να συνειδητοποιήσω, με ποιους τρόπους μπορεί να εφαρμοστεί η διδακτική προσέγγιση με θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια τυπολογία εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων-συμβάσεων, η οποία, θα προσεγγίζει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Αυτοί οι στόχοι θα χωρίζονται σε κατηγορίες (π.χ. εννοιολογικοί στόχοι) και θα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές-συμβάσεις. Αυτή η τυπολογία δραστηριοτήτων θα αποβλέπει στα εξής:

Τοποθέτηση των μαθητών σε μαθησιακές καταστάσεις που έχουν τη μορφή κατανόησης και επίλυσης ιστορικών προβλημάτων.

1. Δόμηση της ιστορικής μάθησης και σκέψης πάνω σε μια θεωρία της ιστορικής μάθησης.
2. Εννοιολογική μάθηση.

3. Εμπειρική εφαρμογή των πιο πάνω ώστε η διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων να συνοδεύεται από την αφομοίωση και διαρκή αναπλαισίωση νέων ιστορικών πληροφοριών.

Αν το σημερινό μάθημα γινόταν πριν 10 μαθήματα, όπου η έρευνα δράσης ήταν ακόμη στην αρχή της και όχι περίπου στη μέση, τότε αμφιβάλλω αν θα μπορούσα να ανταποκριθώ το ίδιο αποτελεσματικά, όπως έπραξα όταν μου ζητήθηκε από τον ΒΟΣΣ (βλ. τέσσερις σελίδες πιο πάνω). Διότι, μέσω της διαδικασίας της έρευνας δράσης όπου συστηματικά επιδιώκω να βρω τρόπους για να εφαρμόσω όσο πιο αποτελεσματικά τη διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας, διαπίστωσα:

1. Πόσο καίριοι είναι οι *προβληματισμοί* της δασκάλας-εμφυχώτριας που απευθύνει προς τα παιδιά για να ενεργοποιήσει τη μάθησή τους.
2. Ότι οι *ερωτήσεις* που υποβάλλονται στους μαθητές θα πρέπει να είναι *ερμηνευτικές* και όχι περιγραφικές και αφηγηματικές, όπου οι μαθητές θα απαντούν επιχειρηματολογώντας.
3. Πόσο καθοριστικό ρόλο παίζει και ο αριθμός των παιδιών της κάθε ομάδας σε αυτή την ηλικία. Το σημερινό μάθημα απέδειξε ότι ο ιδανικός αριθμός είναι τα τέσσερα μέλη.
4. Πόσο καθοριστικό ρόλο παίζει η αξιοποίηση *ιστορικών πηγών* αλλά και επιλογή καθώς και *κριτική αξιοποίησή* τους.
5. Ότι η οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης είναι μια διαδικασία όπου γίνεται *αυτόνομα* από μέρος του μαθητή.
6. Ότι προαπαιτείται *συστηματική εξάσκηση* των μαθητών στη διαδικασία ιστορικής μάθησης με εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων.
7. Ότι προαπαιτείται *συνειδητή εμπλοκή* των μαθητών στη διαδικασία ιστορικής μάθησης με εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων.
8. Ότι προαπαιτείται *μεθοδική καθοδήγηση* των μαθητών από μέρος μου.
9. Ότι προαπαιτείται *μεγάλη ετοιμότητα* και *ευελιξία* από μέρος μου.
10. Ότι προαπαιτείται *συνεχής επανασχεδιασμός* και *επαναπροσδιορισμός*, ανατροφοδότηση της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου να επιτευχθούν σταδιακά – προοδευτικά και μετά από προσωπική προσπάθεια άξια λόγου συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Lee, P. J. (2005). 'Putting principles into practice: understanding history' In M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*. US National Research Council, Washington DC: National Academies Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει

Μάθημα 15: Η Αγία Σοφία, ένα αριστούργημα της αρχιτεκτονικής

Στόχοι:

Οι μαθητές

- Να εκτιμήσουν την αξία της Αγίας Σοφίας ως καλλιτεχνικού μνημείου. και κέντρου της θρησκευτικής και εθνικής ζωής των Βυζαντινών.
- Να εκτιμήσουν την αξία της Αγίας Σοφίας ως κέντρου της θρησκευτικής και εθνικής ζωής των Βυζαντινών.

Επιπρόσθετος στόχος κομβικής σημασίας:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας και συγκεκριμένα να κατανοήσουν το:
 1. πώς οι ιστορικοί και οι αρχαιολόγοι χρησιμοποιούν συγκεκριμένες ενδείξεις για να αναδημιουργήσουν το παρελθόν.
 2. πώς βρίσκουν τεκμήρια από τις ενδείξεις για να υποστηριχθούν τα συμπεράσματά τους.
 3. Γιατί είναι δυνατό να μελετούμε τις ίδιες ενδείξεις και να καταλήγουμε σε διαφορετικά συμπεράσματα για το παρελθόν.

<http://www.thinkinghistory.co.uk/>

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι ακόλουθες φωτογραφίες ψηφιδωτών, χωρίς να υπάρχει λεζάντα επεξήγησης όπως αναγράφεται στο βιβλίο τους:



Ιουστινιανός ο Αοίδιμος Βασιλεύς

Εικ.1



Εικ. 2 : Το ψηφιδωτό όπως υπάρχει στο ναό της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη.

- Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και καλούνται να υποδυθούν τους αρχαιολόγους τη στιγμή που ανακαλύπτουν για πρώτη φορά το πιο πάνω ψηφιδωτό. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένας φάκελος με διάφορα ερωτήματα και ένα μοντέλο μελέτης εικόνας. Η δασκάλα σε ρόλο αρχηγού των ομάδων των αρχαιολόγων τους προτρέπει να ανοίξουν το φάκελο και να προσπαθήσουν να βρουν τις απαντήσεις που ψάχνουν.

Δασκάλα σε ρόλο αρχηγού των ομάδων των αρχαιολόγων (προς τους αρχαιολόγους-μαθητές):
Αγαπητοί μου συνάδελφοι, σήμερα είναι μια πολύ ωραία μέρα για μας τους αρχαιολόγους! Για άλλη μια φορά θα μελετήσουμε την Ιστορία ως επιστήμη αλλά και ως πρακτική. Βρήκαμε λοιπόν, αυτό το ψηφιδωτό στο ναό της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη (εικ.1,2). Πριν αρχίσουμε τη μελέτη θα ήθελα να σας υπενθυμίσω δύο από τους ρυθμούς των εκκλησιών που μάθαμε στο Πανεπιστήμιο όταν φοιτούσαμε στο Α΄ έτος.. Κοιτάξετε στον πίνακα (Παρουσιάζονται στον πίνακα οι ακόλουθες εικόνες):





Τα παιδιά καλούνται να «θυμηθούν» σε ποιο ρυθμό αντιστοιχεί η κάθε εικόνα. Βασιλικό ρυθμό ή με τρούλο.

Δασκάλα σε ρόλο αρχηγού των ομάδων των αρχαιολόγων (προς τους αρχαιολόγους-μαθητές): Ας ανοίξουμε το φάκελο με τις ερωτήσεις-εργαλεία του αρχαιολόγου και ας αρχίσουμε τη μελέτη.

Ο φάκελος περιλαμβάνει:

1) τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τι;
- Πού;
- Πότε;
- Ποιοι;
- Πόσο;
- Πώς;
- Γιατί;

2) Τα στάδια 1,2,3,5, 6 και 7 του μοντέλου μελέτης εικόνας (Αντωνιάδης, 1987)

Στάδιο	Επίπεδο ανταπόκρισης	
1	Ονομασία αντικειμένων στην εικόνα	
2	Κατανόηση της σημασίας της εικόνας-γενική σύλληψη του θέματος	
3	Παρατήρηση σημαντικών λεπτομερειών	
4	Σύνδεση της εικόνας με τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών	
5	Εξαγωγή προκαταρκτικών συμπερασμάτων και βάσιμων υποθέσεων	
6	Επέκταση του περιεχομένου με την προβολή στοιχείων από τη	

	δημιουργική φαντασία των μαθητών και μαθητριών	
7	Ανάληψη περισσότερων διερευνητικών δραστηριοτήτων με αφόρμηση την εικόνα (π.χ. διασταύρωση με γραπτές πηγές)	

Το στάδιο 4 θα γίνει με τη βοήθεια υποβοηθητικών ερωτήσεων της δασκάλας.

Στο στάδιο 7, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις πληροφορίες που αναγράφονται στο βιβλίο τους για την Αγία Σοφία, καθώς και πληροφορίες που θα βρουν από το διαδίκτυο και τις εγκυκλοπαίδειες.

Επιπρόσθετα στο στάδιο 7 παρουσιάζεται στους μαθητές η εικόνα της Αγίας Σοφίας όπως είναι σήμερα και καλούνται να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε αυτή την εικόνα της Αγίας Σοφίας και του ψηφιδωτού που απεικονίζεται η εκκλησία της Αγίας Σοφίας.



Ο ναός της Αγίας Σοφίας σε ψηφιδωτό που έγινε εκείνη την εποχή.



Ο ναός της Αγίας Σοφίας σήμερα

4. Ζητείται από τις ομάδες των αρχαιολόγων να παρουσιάσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους. Σε ομαδική συζήτηση δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουν γιατί είναι δυνατό να μελετούμε τις ίδιες ενδείξεις και να καταλήγουμε σε διαφορετικά συμπεράσματα για το παρελθόν.

Ημερολόγιο 7.1.2013

- Σήμερα είναι η πρώτη μέρα που έχουν ανοίξει τα σχολεία μετά από τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η αλήθεια ότι εγώ προσωπικά δεν πήγα σχολείο με πολλή όρεξη και φοβόμουν ότι και οι μαθητές μου θα ένιωθαν το ίδιο. Προς μεγάλη μου έκπληξη όλο το πρωί ρωτούσαν και ξαναρωτούσαν πότε θα κάνουμε μάθημα Ιστορίας γιατί το... επιθύμησαν! Αυτό το γεγονός μου χάρισε πολλή αισιοδοξία για τη συνέχεια.
- Το σημερινό μάθημα θεωρώ ότι είναι κομβικής σημασίας γιατί στοχεύει στο να μνήσει τους μαθητές στη μεθοδολογία του αρχαιολόγου – ιστορικού και στη μελέτη της Ιστορία ως επιστήμης αλλά και ως πρακτικής. Μελετώντας τα προηγούμενα μαθήματα Ιστορίας που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί φαίνεται ότι έχει γίνει ένα προστάδιο των δραστηριοτήτων που αφορούν στη μεθοδολογία του ιστορικού-ερευνητή με απώτερο στόχο την αποτελεσματική ανταπόκριση των παιδιών στις σημερινές δραστηριότητες και στην ομαλή μετάβαση σε αυτό το στάδιο. Οι στόχοι και οι δραστηριότητες του νέου Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας δίνουν μεγάλη έμφαση στην εκτενή χρήση των πηγών και των τεκμηρίων, από όλα τα παιδιά, όλων των μαθησιακών επιπέδων (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, *Ιστορία*, 2010). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας, αλλά και πολλά άλλα προγράμματα στο διεθνή χώρο τονίζουν πως η ανακάλυψη, η διερεύνηση και η εξέταση αντικειμένων, εικόνων, κτηρίων και άλλων πηγών κάνουν το μάθημα της Ιστορίας μια δραστηριότητα βασισμένη στην εμπειρία, μια δραστηριότητα κατά την οποία η *ιστορία του παρελθόντος* δεν προκαθορίζεται, αλλά γίνεται ταξίδι ανακάλυψης για το κάθε παιδί ξεχωριστά (βλ. για παράδειγμα: Συμβούλιο της Ευρώπης, 2011; NCCA, 2011). Επίσης, δίνεται έμφαση στην προσεκτική εξέταση ενός αντικειμένου που ανήκει σε μια άλλη χρονική περίοδο, διαδικασία η οποία βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση ενός χρόνου διαφορετικού από το παρόν. Μπορεί, επίσης, να φέρει τα παιδιά σε πιο άμεση επαφή με το παρελθόν και να προκαλέσει το ενδιαφέρον και το θαυμασμό τους για τις ικανότητες των ανθρώπων του παρελθόντος. Συνεπώς, θα πρέπει να δημιουργούνται από τη δασκάλα τέτοιες δραστηριότητες, ώστε να προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρούν προσεκτικά και με αμείωτο το ενδιαφέρον, να εξετάζουν, να αμφισβητούν, να συγκρίνουν, να αρχίσουν να σκέφτονται αφαιρετικά και, με βάση ιστορικά τεκμήρια, να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων καλλιεργείται η ιστορική σκέψη των μαθητών. Σύμφωνα με τη Νάκου η ιστορική σκέψη κυρίως επικεντρώνεται στη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων βάσει της χρήσης των διαθέσιμων καταλοίπων ως πηγών και της ερμηνείας τους ως μαρτυριών. Στην αρχή η ιστορική σκέψη επικεντρώνεται στην κατανόηση της διαθέσιμης πηγής ως μαρτυρίας εντός του ιστορικού πλαισίου. Στη συνέχεια η ιστορική σκέψη επικεντρώνεται στο «ιστορικό» παρελθόν· στην αναδόμηση του παρελθόντος εντός του ανθρώπινου και κοινωνικού του πλαισίου (Νάκου, 2000:44). Αξίζει να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης μπορεί να προσδιοριστεί σε σχέση με πολλά θέματα αφού το αντικείμενο της ιστορικής σκέψης και γνώσης είναι η σκέψη. Π.χ. η κριτική σκέψη μπορεί να προσδιοριστεί σε σχέση με το αν τα κατάλοιπα χρησιμοποιούνται ως πηγές και ερμηνεύονται ως μαρτυρίες βάσει της υλικής υπόστασή τους ως αντικειμένων, βάσει του γραπτού ή άλλως εκφρασμένου μηνύματος που φέρουν, ή βάσει και των δύο διαστάσεων αυτών μαζί. Επίσης το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης συνδέεται με τις έννοιες του χρόνου, του χώρου της

ιστορικότητας κ.λ.π. (Νάκου, 2000:79-90). Θεωρώντας ότι η ανάλυση των πιο πάνω πολύπλοκων εννοιών είναι απαραίτητη θα πραγματοποιηθεί σε ένα από τα κεφάλαια της παρούσας διατριβής.

- Για να γίνουν πράξη στη σχολική τάξη τα πιο πάνω απαιτούνται κάποιες δεξιότητες από τους μαθητές, οι οποίες καλλιεργήθηκαν ως ένα βαθμό στα προηγούμενα μαθήματα της Ιστορίας και όχι μόνο (αφού η δασκάλα της Ιστορίας είναι και η δασκάλα των μαθητών αυτών στα Μαθηματικά, Γλώσσα και Πολιτισμός, Αγγλικά, Σχεδιασμός και Τεχνολογία). Σύμφωνα με τη Sebba, οι δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορέσει κάποιος να χρησιμοποιήσει τις πηγές περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την ικανότητα σχηματισμού ερωτήσεων για το υλικό που έχει μπροστά του, τη σύγκριση και την ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος με άλλους, μεταφέροντας σκέψεις και συμπεράσματα (Sebba, 2000). Επιπρόσθετα, η εργασία με πηγές συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναλυτικών δεξιοτήτων των παιδιών: τους δίνει τη δυνατότητα να παρατηρούν, να διακρίνουν, να διαχωρίζουν, να συγκρίνουν, να ζυγίζουν διάφορες και διαφορετικές οπτικές γωνίες, και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα για τις ανθρώπινες ενέργειες και αποφάσεις. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, επέρχεται σταδιακά η εξοικείωση των παιδιών με μια ποικιλία πηγών και τεκμηρίων που απεικονίζουν τις πολλές πτυχές των ανθρώπων του παρελθόντος και όχι μόνο εκείνων των ανθρώπων που έχουν δημιουργήσει ένα γραπτό κείμενο. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν μια κριτική στάση απέναντι στα αντικείμενα της δικής τους καθημερινότητας και αυτά που τα περιστοιχίζουν ως πιθανές πηγές τεκμηρίων για τις μελλοντικές γενιές και μαθαίνουν παράλληλα να εκτιμούν τη σπουδαιότητα των πηγών και των τεκμηρίων του παρελθόντος (Shemilt, 1980; 1987, Lee 2005; Counsell, 2011; NCCA, 2011).
- Με στόχο τη μύηση των παιδιών στη μεθοδολογία του αρχαιολόγου – ιστορικού και στη μελέτη της Ιστορίας ως επιστήμης αλλά και ως πρακτικής συνδυάστηκαν δύο θεατρικές δραστηριότητες: *Δασκάλα σε ρόλο* και *Ανολοκλήρωτο υλικό*.
 1. *Ρόλος για τη δασκάλα*: Σύμφωνα με αυτή τη τεχνική, η δασκάλα αναλαμβάνει ένα ρόλο κατάλληλο για την περίπτωση και υιοθετεί μια συγκεκριμένη *στάση* απέναντι στο συμβάν. Η δασκάλα αποφασίζει για τη *λειτουργία* και το *κύρος* του ρόλου της (Woolland, 1999:104-110). Συνεπώς, μέσω αυτής της τεχνικής όπου μαθητές και δασκάλα σε ρόλο αλληλοαντιδρούν δίνεται η δυνατότητα στη δασκάλα να εστιάσει σε συγκεκριμένα θέματα, να προκαλέσει τη σκέψη των παιδιών με κατάλληλες ερωτήσεις, να την προωθήσει δίνοντας τους ευκαιρίες για μάθηση και βοηθώντας τους να κατανοήσουν σε βάθος την εμπειρία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 67-68). Στο σημερινό μάθημα σε ρόλο αρχηγού των ομάδων των αρχαιολόγων με την όλη στάση και υπόδυση αυτού του ρόλου προσπάθησα και επιδίωξα να μνήσω ακόμα περισσότερα τα παιδιά στο «πεισί» του ρόλου τους ενεργοποιώντας την ενσυναίσθησή τους.
 2. *Ανολοκλήρωτο υλικό*: Σύμφωνα με αυτή τη τεχνική, η δασκάλα παρουσιάζει ένα υλικό που δεν είναι σε πλήρη μορφή· για παράδειγμα, ένα απόσπασμα από ένα

γράμμα, μια μισοκαμένη σελίδα από ένα παλιό βιβλίο, την αρχή μιας ιστορίας, θραύσματα από ένα αγγείο κτλ. Οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες από το υλικό και να τις χρησιμοποιήσουν, για να διερευνήσουν θέματα και γεγονότα. Η τεχνική αυτή ενθαρρύνει τους μαθητές να παρατηρούν κάποιο υλικό, να συγκεντρώνουν πληροφορίες, να κάνουν υποθέσεις, να τις δοκιμάζουν μέσω του δράματος και να διαπραγματεύονται το νόημα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αισθάνονται ότι δημιουργούν την ιστορία του δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 86). Στο σημερινό μάθημα το ανολοκλήρωτο υλικό ήταν το κομμάτι από το ψηφιδωτό που βρίσκεται στο ναό της Αγίας Σοφίας και απεικονίζει τον Ιουστινιανό που αφιερώνει το ναό στη Θεοτόκο.

- Μερικές από τις υποθέσεις που διατύπωσαν οι μαθητές σε ρόλο αρχαιολόγων αναφορικά με το ψηφιδωτό ήταν οι εξής:

1. *Τα μεγέθη στο ψηφιδωτό είναι αφύσικα. Ο ναός δεν είναι πιο μικρός σε μέγεθος από τον Ιουστινιανό ή την Παναγία. Δεν είναι όπως στην πραγματικότητα. Μπορεί να το έκανε έτσι ο καλλιτέχνης για να δείξει ότι η Θεοτόκος είναι η πιο μεγάλη σε δύναμη απ' όλους.*
2. *Τα μεγέθη στο ψηφιδωτό δεν είναι τα αληθινά. Μπορεί να το έκανε έτσι ο τεχνίτης για να μας δείξει ότι ο ναός είναι δημιούργημα του Ιουστινιανού.*
3. *Για να φτιάξει ο τεχνίτης αυτό το ψηφιδωτό που λογικά του πήρε πολύ καιρό για να το τελειώσει, πρέπει να ήταν πολύ σημαντικό έργο το κτίσιμο της Αγίας Σοφίας εκείνο τον καιρό.*
4. *Στις βυζαντινή αγιογραφία οι Άγιοι έχουν γύρω από το κεφάλι τους ένα κίτρινο φωτοστέφανο. Σε αυτό το ψηφιδωτό ο Ιουστινιανός έχει γύρω από το κεφάλι του ένα μαύρο κύκλο στο σχήμα του φωτοστέφανου. Ίσως έτσι να συμβολίζονται οι αυτοκράτορες στις βυζαντινές εικόνες.*
5. *Ο Ιουστινιανός πρέπει να ένιωθε μεγάλη πίστη στο Θεό για να ζοδέψει τόσα χρήματα και να χτίσει ένα τόσο μεγαλοπρεπή ναό.*
6. *Ο Ιουστινιανός μπορεί να ένιωθε ευγνωμοσύνη προς την Παναγία και ίσως να πίστευε ότι του έστειλε φώτιση και «σοφία» και για αυτό δεν έφυγε από το Βυζάντιο μετά τη Στάση του Νίκα. Για αυτή τη «σοφία» που του έστειλε η Παναγία και τον βοήθησε να πάρει τις σωστές αποφάσεις για το βυζαντινό κράτος, έχτισε το ναό και της τον αφιέρωσε.*
7. *Ο Ιουστινιανός προσευχήθηκε όταν «παρέδωσε» το ναό στη Θεοτόκο και κατάλαβε ότι αν δεν του έστειλε σοφία η Παναγία και επέμενε να φύγει μετά τη στάση του Νίκα ο κόσμος θα τον έλεγε «κνηνημένο βασιλιά» ενώ έτσι όπως έγιναν τα γεγονότα έγινε ο «δοξασμένος βασιλιάς».*

Αρκετές από τις πιο πάνω υποθέσεις κατατάσσονται στην κατηγορία της απλής ιστορικής σκέψης όπου η «ιστορική μεθοδολογία βασίζεται στη χρήση του καταλοίπου ως ιστορικής πηγής και στην ερμηνεία της ως ιστορικής μαρτυρίας, με παράλληλη χρήση ανεξάρτητης ιστορικής σκέψης..... Αυτός ο τύπος σκέψης χρησιμοποιεί σχετική εξαρτημένη πληροφορία και, κυρίως, ανεξάρτητη ιστορική γνώση κριτικά και καλύπτει, έστω και απλοϊκά, τη διαδικασία μίας απλής ιστορικής ερμηνείας» (Νάκου, 2000:79).

Στοχεύω στο επόμενο μάθημα όπου τα παιδιά θα διατυπώσουν πάλι υποθέσεις για διάφορα τεκμήρια και πηγές να δημιουργηθούν στο μάθημα τέτοιες δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις του τύπου:

Αυτό το τεκμήριο όπου..... συμφωνεί με

Είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι.....

Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....

Προκύπτει ερώτημα προς διερεύνηση γιατί δεν μπορούμε να γνωρίζουμε.....

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποια αρχαιολογικά ευρήματα μπορούν να μας παραπλανούν.....

Ίσως με τη λειτουργική χρήση των πιο πάνω φράσεων και εννοιών τα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες μιας επιστημονικής ιστορικής έρευνας όπου χρησιμοποιείται επεξεργασμένο ιστορικό εννοιολογικό σύστημα, λεξιλόγιο και ανεπτυγμένη ανεξάρτητη ιστορική γνώση.

- Στο στάδιο 7 του μοντέλου μελέτης εικόνας (Αντωνιάδης, 1987) οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν τις πληροφορίες που αναγράφονται στο βιβλίο τους για την Αγία Σοφία, καθώς και πληροφορίες που βρήκαν από το διαδίκτυο και τις εγκυκλοπαίδειες. Και οι τρεις ομάδες έκαναν πολύ αξιόλογες παρουσιάσεις διατυπώνοντας εκτός από τις πληροφορίες που βρήκαν τις δικές τους υποθέσεις και συμπεράσματα. Βασικά συνδύασαν τις πληροφορίες και εικόνες που βρήκαν με τις υποθέσεις που διατύπωσαν καθώς μελετούσαν το ψηφιδωτό. Επιπρόσθετα έκαναν συγκρίσεις ανάμεσα στην εκκλησία της Αγίας Σοφίας του 537 μ.Χ και το ναό της Αγίας Σοφίας του σήμερα. Προς μεγάλη μου έκπληξη διαπίστωσα ότι τα παιδιά έκαναν πρόοδο στη διατύπωση και είχαν αρκετή ευχέρεια λόγου χρησιμοποιώντας λειτουργικά πολλές από τις έννοιες που περιλάμβανε το μάθημα όπως π.χ. βασιλικός ρυθμός, στάση του «νίκαι» κ.λ.π.
- Μεγάλη εντύπωση μου έκανε ότι η μία ομάδα είχε επιλέξει ως κύριο εκπρόσωπό της, τη Ζακή, η οποία είναι ένα κορίτσι χαμηλών τόνων, γεννήθηκε στη Συρία και παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Θαύμασα τα άλλα τρία παιδιά της ομάδας που της έδωσαν την ευκαιρία να «πρωταγωνιστήσει» αλλά και για να μην είναι μειωμένη η απόδοση της ομάδας τους, «κομμάτιασαν» την παρουσίασή τους σε καρτελίτσες και τις έδιναν με τη σειρά στη Ζακή σε περίπτωση που μπερδευόταν να τις διαβάσει και να μη μειονεκτεί το περιεχόμενο των όσων έλεγε. Τότε σκέφτηκα: Η όλη συμπεριφορά και στάση αυτών των παιδιών δεν είναι χαρακτηριστικά του ενεργού δημοκρατικού πολίτη; Η δημιουργία του ενεργού δημοκρατικού πολίτη δεν είναι ένας από τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας και του ανθρώπινου δημοκρατικού σχολείου; Σήμερα λοιπόν, αυτή η ομάδα παιδιών απέδειξε έμπρακτα ότι κατέκτησε αυτό τον στόχο.

Βιβλιογραφία

Αντωνιάδης, Λ. (1987). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Λευκωσία : Λειβαδιώτης.

Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. In: *The Curriculum Journal*, (22), 201–225.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2011). *Μια ματιά στο παρελθόν μας. Γενικές Σημειώσεις για Εκπαιδευτικούς*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Lee, J. P. (2005). *Putting Principles into Practice : Understanding History. How Students Learn. History in the Classroom*. New York : National Research Council of the National Academies.

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

NCCA. (n.d.). *Προσεγγίσεις και Μεθοδολογίες για το μάθημα της Ιστορίας, Συμβούλιο για το Πρόγραμμα Σπουδών και Αξιολόγησης Ιρλανδίας*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 12, 2011 από το Διαδίκτυο:http://www.curriculumline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Social_Environmental_and_Scientific_Education_SESE_/History/History_Teacher_Guidelines.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shemilt, D. (1980). *Evaluation study: Schools Council History 13–16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: C. Portal (Ed.), *The History curriculum for teachers* (pp. 39–61). Lewes: The Falmer Press.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει

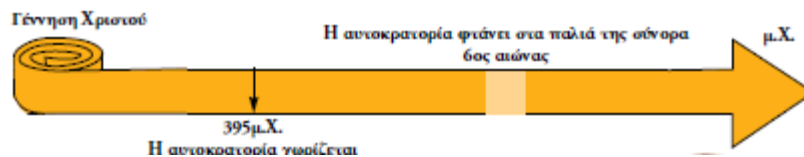
Μαθήματα 16-17: Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τα κυριότερα γεγονότα των πολεμικών επιχειρήσεων για την επέκταση του κράτους στα παλιά σύνορα της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας.
- Να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα αυτών των επιχειρήσεων.

Δραστηριότητες:

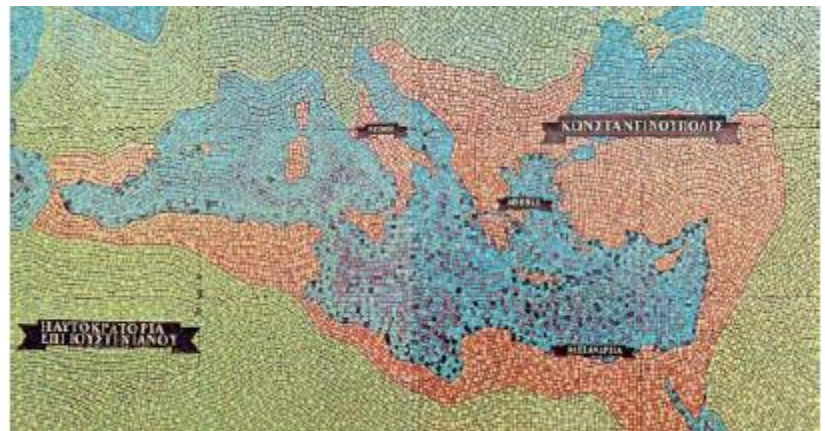
- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση της ακόλουθης ιστορικής γραμμής στο διαδραστικό πίνακα.



Μελετώντας την πιο πάνω ιστορική γραμμή καλούνται οι μαθητές να μαντέψουν τα ιστορικά γεγονότα που ακολούθησαν. Παράλληλα παρουσιάζονται και οι ακόλουθοι χάρτες στον πίνακα:



Χάρτης της αυτοκρατορίας πριν από τους πολέμους



Μετά από τους πολέμους του Ιουστινιανού η αυτοκρατορία έφτασε στα παλιά της σύνορα (Παλιός ψηφιδωτός χάρτης, Ναυτικό Μουσείο Πειραιά)

- Καλούνται τα παιδιά να επισημάνουν 1) τα σύνορα του βυζαντινού κράτους και στους δύο χάρτες και να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις.
- Η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά ότι ο Ιουστινιανός αφού τακτοποίησε τα εσωτερικά προβλήματα της αυτοκρατορίας στράφηκε προς την αντιμετώπιση των εξωτερικών

κινδύνων. Με βάση την υπάρχουσα ιστορική τους γνώση και το χάρτη της αυτοκρατορίας πριν από τους πολέμους ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις για το ποιοι μπορεί να ήταν οι εξωτερικοί κίνδυνοι που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία.

- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Υπέγραψε συνθήκες ειρήνης με τους γείτονες λαούς στο Δούναβη και με τους Πέρσες στην Ανατολή δίνοντάς τους πολλά χρήματα.

Έκανε σκληρούς πολέμους με τους **Γότθους** και τους **Βανδάλους**, που είχαν κατακτήσει τις δυτικές επαρχίες, διέλυσε τα κράτη τους και ανέκτησε τα χαμένα εδάφη της Δύσης και της Αφρικής.

Έδωσαν δόξα στον αυτοκράτορα και αύξησαν το γόητρο του βυζαντινού κράτους.

Έφτασαν την αυτοκρατορία στα παλαιά της σύνορα και έκαναν τη Μεσόγειο «βυζαντινή λίμνη».

Άνοιξαν τους δρόμους του εμπορίου και της ναυτικής επικοινωνίας με τη Δύση.

Βοήθησαν να γίνουν στις δυτικές επαρχίες έργα ισάξια με εκείνα της Πόλης και της Ανατολής.

Κούρασαν τις στρατιωτικές δυνάμεις και αποδυνάμωσαν τις φρουρές των συνόρων στο Δούναβη και την Ανατολή.

Εξάντλησαν οικονομικά την αυτοκρατορία και δυσαρέστησαν τους πολίτες, που πλήρωναν το κόστος τους.

Διευκόλυναν τους Πέρσες να παραβαίνουν συχνά τις συνθήκες ειρήνης, ζητώντας κάθε φορά περισσότερα χρήματα, και τους βόρειους γείτονες να παραβιάζουν τα σύνορα και να λεηλατούν τα βυζαντινά εδάφη.

«Οι στρατιωτικές δαπάνες και ο αγώνας κατά των εχθρών χρειάζονται μεγάλη φροντίδα και χωρίς χρήματα αυτά τα πράγματα δεν είναι δυνατόν να γίνουν. Ξαναπήραμε όλη την Αφρική, υποδουλώσαμε τους Βανδάλους και ελπίζουμε να δώσει ο Θεός να πετύχουμε πολλά ακόμη και σπουδαιότερα από αυτά. Γι' αυτό πρέπει να εισπράττονται οι φόροι τακτικά και πρόθυμα και στις ορισμένες προθεσμίες».

Ιουστινιανός, Νεαράι.

- Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά που κρατούν τις καρτέλες όπου αναγράφονται οι εξωτερικοί κίνδυνοι που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία να τις σηκώσουν ψηλά και να τις ανακοινώσουν στους συμμαθητές τους.
- Η δασκάλα πληροφορεί τους μαθητές ότι στους πολέμους αυτούς, που κράτησαν είκοσι περίπου χρόνια, διακρίθηκαν ιδιαίτερα οι στρατηγοί *Βελισάριος* και *Ναρσής*. Οι νίκες και οι κατακτήσεις τους έφεραν κάποια αποτελέσματα. Καλούνται οι μαθητές να διατυπώσουν υποθέσεις για αυτά τα αποτελέσματα. Ζητείται από τα παιδιά που κρατούν τις καρτέλες όπου αναγράφονται τα αποτελέσματα από τις νίκες και τις κατακτήσεις του Βελισάριου και του Νάρση, να τις σηκώσουν ψηλά και να τις ανακοινώσουν στους συμμαθητές τους.
- Καλούνται οι μαθητές να υποδυθούν τους βυζαντινούς πολίτες και να οργανώσουν μία τελετή προς τιμήν των δύο στρατηγών. Στην τελετή να περιλαμβάνονται ομιλίες από υψηλά ιστάμενα πρόσωπα της εποχής εκείνης.
- Η δασκάλα σε ρόλο αφηγητή συνεχίζει από τη σκηνή της απονομής τιμών προς τους άξιους στρατηγούς και πληροφορεί το κοινό-μαθητές ότι η επέκταση της βυζαντινής αυτοκρατορίας, όμως είχε και τις αρνητικές πλευρές της. Οι πόλεμοι με τους Γότθους και τους Βανδάλους στη Δύση ήταν μακροχρόνιοι (κράτησαν είκοσι περίπου χρόνια). Ζητείται από τα παιδιά που κρατούν τις καρτέλες όπου αναγράφονται οι αρνητικές πλευρές της επέκτασης αυτής να υποδυθούν τους αφηγητές και να πληροφορήσουν το κοινό-συμμαθητές τους για αυτές τις συνέπειες. Η δασκάλα ολοκληρώνει την αφήγηση αναφέροντας ότι όλα αυτά ανάγκασαν τον αυτοκράτορα να στραφεί ξανά στην Ανατολή και ν' αφήσει εκτεθειμένες σε νέους κινδύνους τις δυτικές επαρχίες, που με πολλές θυσίες είχε κατακτήσει.
- Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η δασκάλα ενημερώνει τους μαθητές ότι δύο παιδιά κρατούν στα χέρια τους μία καρτελίτσα όπου αναγράφεται μία ιστορική πηγή και όχι απλά μία ιστορική πληροφορία. Καλούνται αυτοί οι δύο μαθητές να υποδυθούν τον Ιουστινιανό, αφού πρώτα υποθέσουν το χώρο και τον τρόπο που ανακοίνωσε ο Ιουστινιανός το νέο νόμο Νεαράι στους βυζαντινούς πολίτες (η ιστορική πηγή αφορά στο Νόμο Νεαράι που

καθόρισε τότε ο Ιουστινιανός). Οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους βυζαντινούς πολίτες που μόλις έμαθαν για την εφαρμογή του νέου νόμου ασκούν τη δική τους κριτική σε «πηγαδάκια».

- Τα παιδιά προβληματίζονται αν ήταν σωστή η ενέργεια του Θεοδοσίου Α΄ να χωρίσει το 395 π.Χ. την Αυτοκρατορία σε Ανατολική και Δυτική ή αν ήταν σωστή η ενέργεια του Ιουστινιανού, εκατόν πενήντα χρόνια αργότερα, να την επανενώσει. Καλούνται οι μαθητές να αναλογιστούν τα αποτελέσματα που είχε η κάθε μια ενέργεια και όσοι μαθητές συμφωνούν με την ενέργεια του Θεοδοσίου στέκονται σε μια γραμμή αριστερά από τη δασκάλα. Οι μαθητές που συμφωνούν περισσότερο με την ενέργεια του Ιουστινιανού στέκονται σε μια γραμμή δεξιά από τη δασκάλα. Οι δύο σειρές των μαθητών σχηματίζουν ένα διάδρομο («διάδρομος του αναστοχασμού»). Καθώς η δασκάλα προχωρά μέσα στο διάδρομο οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν.

Ημερολόγιο 10.01.2013

- Θα μπορούσα να ζητήσω από τα παιδιά να εντοπίσουν: (1) τους εξωτερικούς κινδύνους που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία, (2) τα θετικά αποτελέσματα από τις νίκες και τις κατακτήσεις του Βελισάριου και του Νάρση, (3) τις αρνητικές πλευρές της επέκτασης της βυζαντινής αυτοκρατορίας και (4) από το βιβλίο χωρίς να τους ζητήσω να κάνουν υποθέσεις και χωρίς να τους δώσω έτοιμες τις διάφορες ιστορικές πληροφορίες στις καρτελίτσες. Όμως με αυτή τη δραστηριότητα εξοικονομείται πολύτιμος διδακτικός χρόνος και δεδομένου ότι τα παιδιά διαθέτουν «τεμαχισμένη» σε προτάσεις την ιστορική πληροφορία μπορούν πιο εύκολα να τη χρησιμοποιήσουν σε μεταγνωστικής φύσεως δραστηριότητες.
- Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να μαντέψουν τα ιστορικά γεγονότα που ακολούθησαν αφού μελέτησαν την ιστορική γραμμή και τους δύο χάρτες (βλ. πιο πάνω) και να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις, διαπίστωσα ότι αρκετοί μαθητές διαθέτουν ως ένα βαθμό κριτική ιστορική σκέψη τοποθετώντας χωροχρονικό πλαίσιο στην άποψή τους. Σύμφωνα με τη Νάκου οι έννοιες του χρόνου και του χώρου είναι βασικά στοιχεία της ιστορικής σκέψης, γιατί και οι δύο συνδέονται, μεταξύ άλλων, με την πραγματικότητα και την ιστορικότητα του παρελθόντος και παρόντος (Νάκου, 2000:88). Κάποιες από τις υποθέσεις που διατύπωσαν οι μαθητές ήταν:

Μαριάννα: Μπορεί ο Ιουστινιανός να υπέγραψε συνθήκες ειρήνης με τους γείτονες λαούς στο Δούναβη και με τους Πέρσες στην Ανατολή δίνοντάς τους πολλά χρήματα, αλλά εγώ πιστεύω ότι δεν πέτυχε και τίποτα το ιδιαίτερο γιατί από την πείρα μας ξέρουμε ότι οι Πέρσες δεν είναι λαός που μπορούσες να τους έχεις εμπιστοσύνη.... τουλάχιστον εκείνα τα βυζαντινά χρόνια.....

Αντρέας: Το πιθανότερο είναι οι Πέρσες να ζητούν όλο και περισσότερα χρήματα και να μην αρκεστούν στην πρώτη δόση χρημάτων και τη συνθήκη ειρήνης που υπέγραψαν.... Πιστεύω

είναι κόλπο των Περσών αυτό. Θυμάστε πέρσι στην Δ' τάξη που μάθαμε για τους περσικούς πολέμους; Οι Πέρσες ήταν ένας λαός που ήθελε να κατακτά και να κλέβει τους θησαυρούς των άλλων λαών. Αρά;

Νικόλας: Θυμάστε τους Γότθους που συμάχησαν με το στρατό της δυτικής αυτοκρατορίας για να αντιμετωπίσουν τους γειτονικούς λαούς και μετά στράφηκαν εναντίον του δυτικού κράτους και τους κατέκτησαν; Τι μας λέει αυτό; Ότι δεν τηρούσαν τις συμφωνίες τους και κοίταζαν μόνο το συμφέρον τους. Το συμφέρον τους τώρα λέει να εξαπατήσουν τον Ιουστινιανό και να του ζητούν συνεχώς όλο και περισσότερα χρήματα. Άρα ο Ιουστινιανός δε θα γλιτώσει από αυτούς... Μάλλον θα τον κατακλέψουν και μετά δε θα ξέρει τι να κάνει για να γλιτώσει την αυτοκρατορία.....

Δέσποινα: Εγώ λέω ότι ο Ιουστινιανός είναι έξυπνος. Πολύ έξυπνο το σχέδιό του. Και να μην τηρήσουν τη συμφωνία αυτοί οι λαοί, τουλάχιστον θα έχει ειρήνη για λίγα χρόνια μέχρι να μεγαλώσουν τα παιδιά για να μην τρομάζουν από τους πολέμους. Μπορεί κάποιος από τα παιδιά που θα μεγαλώσουν να σκεφτεί κάτι πιο έξυπνο και να διώξουν μια και καλή τους εχθρούς! Και εμείς όταν μεγαλώσουμε μπορεί να σκεφτούμε κάτι πολύ έξυπνο και να λύσουμε το κυπριακό πρόβλημα...

- Κάθε φορά που ζητούσα από τα παιδιά να ανακοινώσουν τα γραφόμενα της καρτέλας τους ανάλογα με την ερώτηση, ήταν εντυπωσιακό με πόση άνεση ανταποκρίνονταν χωρίς κανέναν μαθητή να κάνει λάθος, έστω κι αν κάποιοι μαθητές διαθέτουν μετριότητες ικανότητες κατανόησης. Αυτή τη θετική εξέλιξη και πρόοδο των παιδιών δεν μπορούσα να τη φανταστώ στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Πιστεύω ότι έφτασαν σε αυτό το επίπεδο γιατί μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων όλες οι έννοιες αποκτούν νόημα για τα παιδιά. Μπορεί τα παιδιά να μην έχουν παρόμοιες εμπειρίες με την ιστορική γνώση, η θεατρική αγωγή όμως ενεργοποιώντας την ενσυναίσθηση και τη φαντασία των παιδιών συμβάλει στην εννοιολογική πλαισίωση των καινούριων πληροφοριών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι στη συζήτηση που ακολούθησε όταν πληροφορήθηκαν οι μαθητές για τις νίκες και τις κατακτήσεις του Βελισάριου και του Ναρσή οι απόψεις τους ήταν αξιολογικές και ακόμα και ο πιο αυστηρός παρατηρητής-αξιολογητής δε θα μπορούσε ποτέ να φανταστεί ότι κάποια παιδιά δεν είχαν κατανοήσει την ιδιότητα των Βελισάριου και του Ναρσή. Συγκεκριμένα, όταν κλήθηκαν οι μαθητές να χωριστούν σε δύο ομάδες και να υποδυθούν τους βυζαντινούς πολίτες, οι οποίοι οργάνωσαν μία τελετή προς τιμήν των δύο στρατηγών, του Βελισάριου και του Νάρση, τρεις μαθητές (δύο από τη μία ομάδα και ένας από την άλλη) με ρώτησαν αν τα δύο αυτά πρόσωπα ήταν στρατηγοί. Αν το μάθημα περιοριζόταν στη συζήτηση που αξιολογώντας την ήταν πολύ καλή, όπως συμβαίνει με τα πλείστα μαθήματα της ιστορίας, η ιστορική γνώση που αποκόμισαν τα παιδιά θα χαρακτηριζόταν από ασάφειες. Για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε μία θεατρική δραστηριότητα έμμεσα και αβίαστα οι πλείστες ασάφειες εξαλείφονται και οι διάφορες αφηρημένες έννοιες αποκτούν νόημα.
- Και οι δύο ομάδες οργάνωσαν αξιολογικές τελετές προς τιμήν των δύο στρατηγών:

Ιουστινιανός: Αγαπητοί βυζαντινοί πολίτες, μαζευτήκαμε εδώ για να τιμήσουμε τους ήρωες μας, τους ικανότατους στρατηγούς μας που έφεραν πίσω την παλιά δόξα της αυτοκρατορίας

μας. (Προς τον Βελισάριο ξαφνισμένος:) Βελισάριε, πού είναι ο Ναρσής; Έχει μία ώρα που τον ψάχνω και δεν τον βρίσκω....

Βελισάριος: Καλέ μου αυτοκράτορα, ο Ναρσής αρρώστησε και δε θα καταφέρει να βρίσκεται σήμερα μαζί μας. Ξέρετε είκοσι χρόνια που πολεμούσαμε κουρασθήκαμε πολύ και αρρώστησε. Μου είπε να σας πω ότι σας στέλνει την αγάπη του και μόλις σηκωθεί από το κρεβάτι θα έρθει στα ανάκτορα να σας βρει.

Ιουστινιανός: Ω, τι κρίμα. Ας ευχηθούμε όλοι να γίνει σύντομα καλά. Όπως έλεγα λοιπόν, οι δύο αυτοί γενναίοι στρατηγοί με τις νίκες τους έφεραν κάποια θετικά αποτελέσματα για την αυτοκρατορία. Ας έρθουν οι βοηθοί μου να σας τα πουν. Βοηθοί ελάτε...

Βοηθός Α': Έδωσαν δόξα στον αυτοκράτορα και αύξησαν το γόητρο του βυζαντινού κράτους. Έφτασαν την αυτοκρατορία στα παλαιά της σύνορα και έκαναν τη Μεσόγειο «βυζαντινή λίμνη».

Βοηθός Β': Άνοιξαν τους δρόμους του εμπορίου και της ναυτικής επικοινωνίας με τη Δύση. Βοήθησαν να γίνουν στις δυτικές επαρχίες έργα ισάξια με εκείνα της Πόλης και της Ανατολής.

Ιουστινιανός (Προς Βελισάριο:) Εκ μέρους όλων των πολιτών σας ευχαριστούμε θερμά. Σας χρωστάμε πολλά, την ασφάλεια που νιώθουμε και τη δόξα που επανακτήσαμε.

Βελισάριος: Εμείς κάναμε απλά το καθήκον μας. Χαίρομαι όμως πολύ που εκτιμήσατε τους αγώνες μας. Μόλις φύγω από εδώ θα πάω σπίτι του Ναρσή. Θα του τα πω και είμαι σίγουρος ότι θα χαρεί πολύ....

Και η δεύτερη ομάδα, περίπου έκανε παρόμοια τελετή, με τη διαφορά ότι έβαλε τους δύο στρατηγούς να αργοπορήσουν να έρθουν στη σύναξη αποδίδοντας την αργοπορία τους στο γεγονός ότι ήταν κουρασμένοι αφού πολεμούσαν 20 ολόκληρα χρόνια. Είναι εντυπωσιακό ότι μέσα από τέτοιες δραστηριότητες ενεργοποιείται και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση των παιδιών. Και διαπιστώνω ότι η ενσυναίσθηση μέσα από την παιδική σκέψη (δεκάχρονων μαθητών) είναι διαφοροποιημένη από αυτή των ενηλίκων ή έστω μεγαλύτερων σε ηλικία μαθητών. Ο χρόνος, στα μάτια των παιδιών, φαντάζει τεράστιος και μέσα από το γεγονός του 20ετή πολέμου, όσο αντρειωμένοι και να είναι οι δύο στρατηγοί δεν παύουν από το να είναι ξεθεωμένοι με αποτέλεσμα να αργοπορήσουν στην προς τιμήν τους τελετή. Σύμφωνα με τον Way η εμπειρία της ζωής δε συντελείται μέσα από μια ξεκάθαρα διανοητική διαδικασία αλλά μέσα από μια πορεία όπου φαντασία, συγκίνηση, ευχαρίστηση αλλά και διαίσθηση κατέχουν τη θέση τους. Και η διαδικασία αυτή είναι αμετάβλητη εφόσον συνδέεται καταρχήν με την ανάπτυξη του ατόμου. (Way, 1967:6). Οι θεατρικές δραστηριότητες ενεργοποιούν τόσο τη φαντασία, όσο και τη συγκίνηση, την ευχαρίστηση αλλά και τη διαίσθηση.

- Σήμερα οι μαθητές ήρθαν και απαιτούσαν να ορίσουν αυτοί τόσο το θέμα του μαθήματος της Ιστορίας όσο και τη θεατρική δραστηριότητα που θα ακολουθούσε. Τους εξήγησα ότι είναι μεν καλό να είμαστε αυθόρμητοι και να έχουμε την ικανότητα να είμαστε ευέλικτοι, όμως αφού δεν είχε ολοκληρωθεί το προηγούμενο μάθημα και δεν κατακτήθηκαν όλοι οι στόχοι, καλό θα ήταν να μην το αφήσουμε στη μέση. Τους διαβεβαίωσα ότι θα λάμβανα υπόψη τις εισηγήσεις τους. Συγκεκριμένα μου ζήτησαν να ετοιμάσουν και να φέρουν παρουσίαση για το ναό της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη και χρησιμοποιώντας το διαδραστικό πίνακα να υποδυθούν τους ξεναγούς την ώρα που ξεναγούν ομάδα τουριστών στο ναό αυτό. Τους ρώτησα, αν τους ζητούσα να έκαναν την «ξενάγηση» εδώ και τώρα, πόσο προετοιμασμένοι ήταν για κάτι τέτοιο. Η Ισαβέλλα και ο Αντρέας φώναξαν «πανέτοιμοι» εξηγώντας πώς εδώ και μία εβδομάδα ασχολούνται με το θέμα για να μου κάνουν έκπληξη. Στην όλη προσπάθειά τους ο πατέρας της Ισαβέλλας και ο παππούς του Αντρέα ήταν στο πλευρό τους για κάθε δυσκολία που αντιμετώπιζαν, κυρίως σε θέματα κατανόησης. Να σημειωθεί ότι εγώ δεν είχα ζητήσει από τους μαθητές κάτι τέτοιο. Τους υποσχέθηκα πώς θα τους επέτρεπα να προχωρήσουν σε αυτή τη «ξενάγηση» αν περίσσευε χρόνος στο τέλος του μαθήματος, διαφορετικά θα το προγραμματίζαμε για το επόμενο μάθημα. Τότε τα υπόλοιπα παιδιά επαναστάτησαν και ζήτησαν να ασχοληθούν και αυτοί με τη ξενάγηση στο ναό της Αγίας Σοφίας και να παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα. Έτσι, αφού επιβράβευσα τους μαθητές για αυτή τους την εισήγηση, υποσχέθηκα ότι το επόμενο μάθημα της ιστορίας θα αποτελείται από 2 μέρη. Το ένα μέρος θα αφορά στη ξενάγηση στο ναό της Αγίας Σοφίας υποδυόμενοι τους ξεναγούς και το δεύτερο μέρος θα αφορά στη μελέτη ενός τεκμηρίου υποδυόμενοι τους αρχαιολόγους.

Είναι εντυπωσιακό, πώς ο εμπλουτισμός του μαθήματος της Ιστορίας με θεατρικές δραστηριότητες, μπορεί να αποτελέσει κινητήριο δύναμη για τους μαθητές ωθώντας τους να ψάχνουν από μόνοι τους, να μελετούν και να ερευνούν προσπαθώντας να απαντήσουν σε ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή ακόμα και εμβαθύνοντας στο θέμα που ήδη έχει μελετηθεί στην τάξη. Αυτός άλλωστε δεν και ο σκοπός της εκπαίδευσης; Να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες και αφού κατακτήσουν τις πυρηνικές γνώσεις να είναι σε θέση οι ίδιοι να ζητούν και να κατακτούν τη νέα γνώση; Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Πλούταρχου: «Ο νους δεν είναι σκεύος για να το γεμίζουμε, αλλά φωτιά για να την ανάβουμε»!

- Στη δραστηριότητα όπου τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και κλήθηκαν να υποθέσουν το χώρο και τον τρόπο που ανακοίνωσε ο Ιουστινιανός το νέο νόμο που αφορούσε στην επιπρόσθετη φορολογία στους βυζαντινούς πολίτες, όλοι οι μαθητές άρχισαν να μελετούν τις καρτελίτσες που χρησιμοποιούσαμε μέχρι τώρα στη διεξαγωγή του μαθήματος. Η Ισαβέλλα με πλησίασε και με παρακάλεσε να δώσω στην ομάδα της ακόμα ένα σετ από καρτελίτσες. Τη ρώτησα γιατί, αφού ήδη όλα τα παιδιά συμπλήρωναν το ένα σετ. Μου εξήγησε ότι αυτά που γράφονται στις καρτέλες θα τα χρειαστούν και οι δύο ομάδες, γιατί θα είναι τα επιχειρήματα των βυζαντινών πολιτών όταν θα εκφέρουν άποψη για τη βαριά φορολογία. Αφού λοιπόν, συμπληρωμένο ήταν μόνο ένα σετ θα έπρεπε να τυπώσω ακόμα

ένα για την άλλη ομάδα. «Εκτός βέβαια κυρία, αν προτιμάς να λέμε μισές κουβέντες και ανολοκλήρωτες....». Εννοείται ότι τους εφοδίασα με ακόμα ένα σετ.

Σε αυτή τη θεατρική δραστηριότητα η μία ομάδα ανακοίνωσε το νέο νόμο στον Ιππόδρομο και η άλλη στην υπαίθρια αγορά. Και οι δύο ομάδες υποδύθηκαν σχετικές αναπαραστάσεις έτσι ώστε να ενταχθεί χωρο-πολιτιστικό πλαίσιο και να μπορέσουν οι θεατές να αναγνωρίσουν το χώρο ανακοίνωσης του νέου νόμου. Συγκεκριμένα:

Α΄ Ομάδα:

Δύο παιδιά έχοντας χάρακα στα πόδια τους υποδύονται με ανάλογες κινήσεις τους αναβάτες στον ιππόδρομο. Αφού τρέχουν με κυκλική τροχιά στην τάξη ένα από τα δύο παιδιά νικάει και οι θεατές του ιππόδρομου ζητωκραυγάζουν το νικητή.

Ιουστινιανός: Να ευχαριστήσουμε τους αναβάτες μας για τον υπέροχο αγώνα και το θέαμα που μας πρόσφεραν. Ένα θερμό χειροκρότημα.... (Αφού τελειώσουν τα χειροκροτήματα:.) Και τώρα θα σας ανακοινώσω το νέο νόμο που έγραψα: «Οι στρατιωτικές δαπάνες και ο αγώνας κατά των εχθρών χρειάζονται μεγάλη φροντίδα και χωρίς χρήματα αυτά τα πράγματα δεν είναι δυνατόν να γίνουν. Ξαναπήραμε όλη την Αφρική, υποδουλώσαμε τους Βανδάλους και ελπίζουμε να δώσει ο Θεός να πετύχουμε πολλά ακόμη και σπουδαιότερα από αυτά. Γι' αυτό πρέπει να εισπράττονται οι φόροι τακτικά και πρόθυμα και στις ορισμένες προθεσμίες». Και για όσους δεν κατάλαβαν το εξηγώ ξανά: Καλοί μου πολίτες, όπως ξέρετε καταφέραμε μέσα σε 20 χρόνια να επανενώσουμε την αυτοκρατορία μας. Όμως αυτή μας η νίκη έχει ένα μεγάλο τίμημα. Θα πρέπει να αυξήσουμε τη φορολογία.

Θεατής Α: Τρομερό! Δε θα αντέξουμε. Μόλις που τα βγάζω πέρα. Πώς θα πληρώνω κι άλλους φόρους;

Θεατής Β΄: Παραπονιάρη! Ξεχνάς τι κατάφερε για μας ο Αυτοκράτορας;

Θεατής Α΄: Ξεχνώ και δε με ενδιαφέρει....

Θεατής Β΄: Θα σου τα θυμίσω. Έδωσαν δόξα στον αυτοκράτορα και αύξησαν το γόητρο του βυζαντινού κράτους. Έφτασαν την αυτοκρατορία στα παλαιά της σύνορα και έκαναν τη Μεσόγειο «βυζαντινή λίμνη». Άνοιξαν τους δρόμους του εμπορίου και της ναυτικής επικοινωνίας με τη Δύση. Βοήθησαν να γίνουν στις δυτικές επαρχίες έργα ισάξια με εκείνα της Πόλης και της Ανατολής.

Θεατής Α΄: Να σου θυμίσω και εγώ μερικά άλλα. Πρώτον: Κούρασαν τις στρατιωτικές δυνάμεις και αποδυνάμωσαν τις φρουρές των συνόρων στο Δούναβη και την Ανατολή. Δεύτερο: Εξάντλησαν οικονομικά την αυτοκρατορία, Τρίτον: Διευκόλυναν τους Πέρσες να παραβαίνουν συχνά τις συνθήκες ειρήνης, ζητώντας κάθε φορά περισσότερα χρήματα, και τους βόρειους γείτονες να παραβιάζουν τα σύνορα και να λεηλατούν τα βυζαντινά εδάφη. Και τέταρτο και για μένα σημαντικότερο: Νιώθω δυσαρεστημένος που πρέπει να ξεπληρώνω εγώ όλα αυτά.

Θεατής Α΄: Σταμάτα να κοιτάς μόνο το συμφέρον σου. Καιρός είναι να αγωνιστούμε για το συμφέρον της πατρίδας μας. Μα τι έχεις;

Θεατής Β' : (Κρατά το κεφάλι του) Ζαλίζομαι. Πόσα να αντέξει το πλάσμα;

Β' Ομάδα:

Τα παιδιά βρίσκονται στην υπαίθρια αγορά. Υποκρίνονται ότι ψωνίζουν και κρατάνε καλάθια με ψώνια. Ξαφνικά ένας αγγελιαφόρος αφού σαλπίσει συνθηματικά ανακοινώνει:

Αγγελιοφόρος: Προσοχή παρακαλώ! Ο Αυτοκράτορας Ιουστινιανός έγραψε καινούριο νόμο. Ακούστε τον με προσοχή: «Οι στρατιωτικές δαπάνες και ο αγώνας κατά των εχθρών χρειάζονται μεγάλη φροντίδα και χωρίς χρήματα αυτά τα πράγματα δεν είναι δυνατόν να γίνουν. Ξαναπήραμε όλη την Αφρική, υποδουλώσαμε τους Βανδάλους και ελπίζουμε να δώσει ο Θεός να πετύχουμε πολλά ακόμη και σπουδαιότερα από αυτά. Γι' αυτό πρέπει να εισπράττονται οι φόροι τακτικά και πρόθυμα και στις ορισμένες προθεσμίες».

(Ένας «βυζαντινός πολίτης» προσποιείται ότι λιποθυμάει. Μαζεύεται κόσμος γύρω του.)

Πολίτης Α' : Μα τι έπαθες; Τι ένιωσες;

Πολίτης που λιποθύμησε: Με αυτά που άκουσα πώς να μη λιποθυμήσω...

Πολίτης Β' : Και εγώ τα ίδια νιώθω. Είναι μεγάλη αδικία.

Πολίτης Α' : Εξαρτάται πως το σκέφτεστε. Αν θυμηθείτε πόσα καλά μας έχει κάνει ο Αυτοκράτορας θα σας περάσει αμέσως η ζαλάδα.

Πολίτης Β' : Δεν είναι τόσο απλό. Θα πεινάσουμε το καταλαβαίνεις;

Πολίτης Α' : Πρέπει να σκεφτείτε και το συμφέρον της πατρίδας μας, όχι μόνο το δικό μας.

Πολίτης που λιποθύμησε: Αუπηρό! Η Αυτοκρατορία θα ζει την παλιά της δόξα αλλά εμείς δε θα ζούμε να το χαρούμε γιατί θα έχουμε πεθάνει της πείνας. Κρίμα!!!!

Πολίτης Α' : Μην τα βλέπεις όλα τόσο μαύρα. Κοίταξε γύρω σου: Αυξήθηκε το γόητρο του βυζαντινού κράτους. Η αυτοκρατορία έφτασε στα παλαιά της σύνορα και έγινε η Μεσόγειος «βυζαντινή λίμνη». Ανοίχτηκαν οι δρόμοι του εμπορίου και της ναυτικής επικοινωνίας με τη Δύση. Έγιναν έργα στις δυτικές επαρχίες ισάξια με εκείνα της Πόλης και της Ανατολής.

Πολίτης Β' : Κοίταξε λίγο καλύτερα εσύ γύρω σου να τα δεις όλα: Οι στρατιωτικές δυνάμεις κουράστηκαν και φρουρές αποδυναμώθηκαν στα σύνορα του Δούναβη και της Ανατολής. Η αυτοκρατορία εξαντλήθηκε οικονομικά. Οι Πέρσες παραβαίνουν συχνά τις συνθήκες ειρήνης, ζητώντας κάθε φορά περισσότερα χρήματα, και οι βόρειοι γείτονες παραβιάζουν τα σύνορα και λεηλατούν τα βυζαντινά εδάφη.

(Ο πολίτης που είχε λιποθυμήσει στην αρχή λιποθυμάει ξανά.)

Μελετώντας τα πιο πάνω θεατρικά, μπορεί να διαπιστωθεί ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει την ιστορική πληροφορία και είναι σε θέση να ασκούν κριτική στο μέτρο των εμπειριών και των δυνατοτήτων τους. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι «σπόροι» της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης έχουν εμφυτευθεί και όχι μόνο!

- Στην τελευταία δραστηριότητα όπου τα παιδιά κλήθηκαν να αναλογιστούν τα αποτελέσματα που είχε η ενέργεια του Θεοδοσίου Α΄ να χωρίσει το 395 π.Χ. την Αυτοκρατορία σε Ανατολική και Δυτική ή αν ήταν σωστή η ενέργεια του Ιουστινιανού, εκατόν πενήντα χρόνια αργότερα, να την επανενώσει περνώντας από το διάδρομο του «αναστοχασμού», οι μαθητές κοντοστάθηκαν και δεν έπαιρναν θέση. Έβλεπα τις γκριμάτσες που έκαναν στο πρόσωπό τους προσπαθώντας να «ζυγίσουν» τις ενέργειες των δύο αυτοκρατόρων και να κρίνουν ποιανού ήταν η ορθότερη. Άλλες φορές σε παρόμοιες δραστηριότητες, τα παιδιά ήταν πιο αυθόρμητα, έτρεχαν να πάρουν θέση και συνεπώς η απόφασή τους ήταν πιο επιπόλαια. Αυτή τη φορά, φαινότανε στα μάτια τους πόσο πολύ προσπαθούσαν να κάνουν σωστή κριτική. Αφού πέρασαν κάποια λεπτά άρχισαν δειλά δειλά να παίρνουν θέση. Όταν άρχισαν να διατυπώνουν την άποψή τους στο τέλος παθιάστηκαν τόσο πολύ που ενώ κτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα αυτοί έμειναν στη θέση τους και συνέχισαν την υπεράσπιση των πιστεύω τους. Ενδεικτικά παρατίθενται πιο κάτω μερικές από τις απόψεις τους:

Άρτεμις: Πιστεύω ότι η πιο σωστή ενέργεια ήταν του Θεοδοσίου γιατί είναι απλή λογική: Όσο πιο μικρό είναι το κράτος, τόσο πιο εύκολα διοικείται. Μπορεί τώρα να λέτε ότι ο Ιουστινιανός επανένωσε την αυτοκρατορία και κατάφερε να φέρει την παλιά δόξα όμως ποιος μας εγγυάται ότι θα μπορέσει να τη διοικήσει σωστά και να την κουμαντάρει;

Ισαβέλλα: Και εγώ συμφωνώ με την Άρτεμις. Στο κάτω κάτω, αν το δυτικό κράτος διαλύθηκε δε φταίει ο Θεοδόσιος αλλά ο γιος του που δεν ήταν και τόσο ικανός. Γιατί ο άλλος γιος τα κατάφερε μια χαρά;

Ισαβέλλα: Μα είναι ολοφάνερο ότι δε συγκρίνουμε τα ίδια πράγματα εδώ. Ο Ιουστινιανός απλά κατάφερε να μεγαλώσει ξανά την αυτοκρατορία. Δεν έχει αποδείξει ακόμη ότι μπορεί να την κουμαντάρει κιόλας. Ενώ ο Θεοδόσιος αφού τη διοίκησε για κάμποσα χρόνια σκέφτηκε να τη χωρίσει στα δύο και να διοικείται πιο σωστά.

Νικόλας: Σιγά να μην τη χώρισε για να διοικείται καλύτερα. Απλά είχε δύο γιους και δεν ήθελε να γίνει αυτοκράτορας ο μεγαλύτερος. Αγαπούσε και τους δύο το ίδιο και έτσι ο μόνος τρόπος να γίνουν και οι δύο αυτοκράτορες ήταν να τους μοιράσει την αυτοκρατορία.

Αντρέας: Συμφωνώ με το Νικόλα. Θυμάστε πριν από αυτό, δε θυμάμαι πολλές λεπτομέρειες, που είχε χωριστεί η αυτοκρατορία στα τέσσερα και στο τέλος τσακώθηκαν μεταξύ τους οι

αρχηγοί και έμεινε ο Κωνσταντίνος και ο Λικίνιος- εγώ είχα υποδυθεί το Λικίνιο σε ένα γλυπτό- και μετά τσακώθηκε ο Λικίνιος με τον Κωνσταντίνο και νίκησε ο Κωνσταντίνος; Αυτό έπρεπε να θυμηθεί ο Θεοδόσιος και να μην επαναλάβει τα ίδια λάθη.

Μαριάννα: Μα δεν ήταν ακριβώς το ίδιο πράγμα. Αυτοί οι τέσσερεις ήταν ξένοι μεταξύ τους ενώ ο Ονώριος και ο αδελφός τους που δε θυμάμαι τ' όνομα του τώρα, ήταν αδέρφια. Πώς γίνεται να τσακωθούν και να κάνουν πόλεμο μεταξύ τους δύο αδέρφια;

Κωνσταντίνος: Γίνεται και καλογίνεται. Η μαμά μου είναι τσακωμένη με την αδελφή της γιατί ο παππούς μου έδωσε το σπίτι σε αυτήν και όχι στη μάμα μου.

Σοφία: Οι ενέργειες του Ιουστινιανού είναι εξυπνότερες. Και θα ήθελα να απαντήσω στην Ισαβέλλα που λέει ότι ο Ιουστινιανός θα δυσκολευτεί να την κουμαντάρει. Καταρχήν να την ρωτήσω μήπως εννοεί «διοικήσει» γιατί το κουμαντάρει δεν πολυταιριάζει. Λοιπόν, αφού ο Ιουστινιανός τα κατάφερε μια χαρά με τη στάση του «νίκα», μια χαρά θα τα καταφέρει και τώρα.

Ισαβέλλα: Τι λες καλέ; Ξεχνάς ότι χάρη στη Θεοδώρα έμεινε στο Βυζάντιο και δεν το έσκασε με τους θησαυρούς....

Σοφία: Εγώ κοιτάω ότι τελικά έμεινε. Όλοι δικαιούνται να κάνουν λάθη στη ζωή τους. Αυτός το πρόλαβε το λάθος του κιόλας. Έμεινε και διοίκησε μια χαρά την αυτοκρατορία.

Ισαβέλλα: Δεν με πείθεις. Εγώ ξέρω ότι ο Ιουστινιανός στα δύσκολα κοίταξε μόνο τον εαυτό του και έκανε να φύγει. Ποιος μας εγγυάται ότι δε θα ξανακάνει το ίδιο; Δεν του έχω εμπιστοσύνη. Τώρα έρχονται τα δύσκολα!

Αντρέας: Ούτε και εσύ με πείθεις. Αφού θα αρχίσουμε να λέμε όλα τα καλά και τα κακά τους, θέλεις να σου θυμίσω ποιος κατάργησε τους ολυμπιακούς αγώνες; Να σου θυμίσω ποιος επέτρεψε να καταστραφούν οι αρχαίοι ναοί και τα μνημεία από φανατισμένους χριστιανούς; Θέλεις να σου θυμίσω ότι απαγόρευσε από όσους δεν ήταν χριστιανοί να λατρεύουν το Θεό τους ενώ υπήρχε το διάταγμα της ανεξιθρησκείας; Όποιος διαφωνεί μαζί μου να σηκώσει το χέρι του.

(Δε σήκωσε κανείς το χέρι.)

Δέσποινα: Δε διαφωνώ ακριβώς, όμως ο Θεοδόσιος δεν έφταιγε που οι φανατισμένοι χριστιανοί κατάστρεφαν τους αρχαίους ναούς. Δεν τους κατάστρεψε αυτός!

Νικόλας: Η στάση που τήρησε τα προκάλεσε όλα αυτά. Αν σεβόταν πραγματικά όλους τους πολίτες και τη θρησκεία που πίστευε ο καθένας δε θα έφταναν σε αυτό το σημείο. Φανατισμένος αυτοκράτορας δημιουργεί φανατισμένους πολίτες. Σκεφτείτε τώρα να πάμε να αρχίσουμε να κάνουμε ζημιές στο τζαμί των τούρκων στη Λεμεσό. Ή να μην επιτρέπουμε στη Ζακή (συμμαθήτριά τους από τη Συρία) να πιστεύει στον Αλλάχ της και να την αναγκάζουμε

ή ακόμα και να βασανίζουμε τη Ζακή, για να πηγαίνει εκκλησία, να προσεύχεται κάθε πρωί μαζί μας και να κοινωνεί όποτε κοινωνάμε και εμείς. Αυτό δε δείχνει σεβασμό αλλά εγωισμό και φανατισμό.... (Ενθουσιασμένος προς εμένα:.) Κυρία, έκανα ποίημα με ρήμα!

- Το κουδούνι είχε ήδη κτυπήσει. Τους είπα ένα μεγάλο «μπράβο» για τις απόψεις τους και το πιο συγκλονιστικό ότι κάποια κορίτσια έτρεξαν προς το μέρος της Ζακής και βγήκαν αγκαλιασμένες από την τάξη. Από την πιο πάνω θεατρική δραστηριότητα πηγάζουν ένα σωρό συμπεράσματα και θέματα προς συζήτηση. Τρία από αυτά είναι:
 1. Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κασβίκη το σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης (αυτό που χρησιμοποιείται και από τους δικούς μου μαθητές) ο πολυπολιτισμικός, πολυεθνικός, πολυγλωσσικός και εντέλει οικουμενικός χαρακτήρας της βυζαντινής αυτοκρατορίας σχετικοποιείται κάτω από τον ομογενοποιητικό χαρακτήρα της χριστιανικής θρησκείας. Σε αυτό το πλαίσιο ελάχιστος χώρος απομένει για τη μη στερεότυπη ανάδειξη της ετερότητας (Ανδρέου και Κασβίκη, 2007:102). Χωρίς να διαφωνώ με την τοποθέτηση των Ανδρέου και Κασβίκη, προσθέτω ότι η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας θα αποτελέσει την κινητήρια δύναμη που θα ανατρέψει το υφιστάμενο πλαίσιο των σχολικών εγχειριδίων. Αυτό αποδεικνύεται από το πιο πάνω θεατρικό δρώμενο.
 2. Σύμφωνα με τον Κόκκινο η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές έννοιες, δηλαδή η «κατανόηση του επεξεργασμένου και σύνθετου επιστημονικά κώδικα της Ιστορίας συνιστά βασική παράμετρο της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2003: 263). Μελετώντας την πιο πάνω ιδεοθύελλα απόψεων των παιδιών μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές βρίσκονται σε καλό δρόμο αναφορικά με την πιο πάνω παράμετρο και αυτό δεν οφείλεται στο ότι το σημερινό μάθημα αποτελείται από εύστοχες διδακτικές δραστηριότητες, αλλά είναι προϊόν της συνολικής διδακτικής προσέγγισης από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Συνεπώς, η ουσιαστική εννοιολογική μάθηση δεν αφορά ένα αρχικό επίπεδο εντοπισμού και εξήγησης των ιστορικών όρων και εννοιών που περιέχονται στα κείμενα, αλλά τη συστηματική δημιουργία των κατάλληλων μαθησιακών διαδικασιών, ώστε τα παιδιά να διερευνήσουν δίνοντας ειδικότερο νόημα και πλαίσιο στις ιστορικές έννοιες που πραγματεύονται.
 3. Σε καμία περίπτωση, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, δεν είχα ζητήσει από τα παιδιά να απομνημονεύσουν οτιδήποτε σχετικό με το μάθημα της Ιστορίας. Ούτε ακόμα όταν είχαν αξιολόγηση σε όλη την ενότητα. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι αρκετά παιδιά θυμούνται διάφορες ιστορικές πληροφορίες και ακόμα πιο εντυπωσιακό ότι τις ανακαλούν την κατάλληλη στιγμή όπου θα πρέπει να υποστηρίξουν την άποψή τους βάση αυτών. Πιστεύω ότι αυτό οφείλεται στην συμμετοχή τους στις θεατρικές δραστηριότητες. Αυτό φαίνεται και από την άποψη που διατύπωσε ο Αντρέας στον πιο πάνω διάλογο λέγοντας: *Θυμάστε πριν από αυτό, δε θυμάμαι πολλές λεπτομέρειες, που είχε χωριστεί η αυτοκρατορία στα τέσσερα και στο τέλος τσακώθηκαν μεταξύ τους οι αρχηγοί και έμεινε ο Κωνσταντίνος και ο Λικίνιος- εγώ είχα υποδυθεί το Λικίνιο σε ένα γλυπτό- και μετά*

τσακώθηκε ο Λικίνιος με τον Κωνσταντίνο και νίκησε ο Κωνσταντίνος; Αυτό έπρεπε να θυμηθεί ο Θεοδόσιος και να μην επαναλάβει τα ίδια λάθη.

Βιβλιογραφία

Κόκκινος Γ., (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Way Br., (1967). *Development Through Drama*. New York: Humanities Press

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει

Μάθημα 18: Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας και συγκεκριμένα να κατανοήσουν το:
 1. πώς οι ιστορικοί και οι αρχαιολόγοι χρησιμοποιούν συγκεκριμένες ενδείξεις για να αναδημιουργήσουν το παρελθόν.
 2. πώς βρίσκουν τεκμήρια από τις ενδείξεις για να υποστηριχθούν τα συμπεράσματά τους.
 3. Γιατί είναι δυνατό να μελετούμε τις ίδιες ενδείξεις και να καταλήγουμε σε διαφορετικά συμπεράσματα για το παρελθόν.

<http://www.thinkinghistory.co.uk/>

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα η φωτογραφία του ακόλουθου ψηφιδωτού, χωρίς να υπάρχει λεζάντα επεξήγησης όπως αναγράφεται στο βιβλίο του μαθητή.



- Οι στίχοι είναι αρχαιολόγους τη κάθε ομάδα δίνεται Η δασκάλα σε ρόλο το φάκελο και να

Δασκάλα σε ρόλο αρχηγού των ομάδων των αρχαιολόγων (προς τους αρχαιολόγους-μαθητές):
Αγαπητοί μου συνάδελφοι, σήμερα είναι μια πολύ ωραία μέρα για μας τους αρχαιολόγους! Για άλλη μια φορά θα μελετήσουμε την Ιστορία ως επιστήμη αλλά και ως πρακτική. Βρήκαμε λοιπόν, αυτό το ψηφιδωτό στο Ναό του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα. Ας ανοίξουμε το φάκελο με τις ερωτήσεις-εργαλεία του αρχαιολόγου και ας αρχίσουμε τη μελέτη. Ενδεικτικά αυτή τη φορά στο φάκελο σας θα υπάρχουν κάποιες λέξεις και φράσεις που θα μας βοηθήσουν να διατυπώσουμε τις υποθέσεις μας για το τεκμήριο που βρήκαμε. Πριν αρχίσουμε τη μελέτη θα ήθελα να σας υπενθυμίσω για έναν Επίσκοπο που μάθαμε στο Πανεπιστήμιο όταν φοιτούσαμε στο Α' έτος. Πρόκειται για τον Μαξιμιανό ο οποίος διετέλεσε Επίσκοπος της Ραβέννας στα μέσα του 6^{ου} αιώνα μ.Χ.

Ο φάκελος περιλαμβάνει:

- 1) τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τι;
- Πού;
- Πότε;
- Ποιοι;
- Πόσο;
- Πώς;
- Γιατί;

2) Τα στάδια 1,2,3,5, 6 και 7 του μοντέλου μελέτης εικόνας (Αντωνιάδης, 1987)

Στάδιο	Επίπεδο ανταπόκρισης	
1	Ονομάστε τα αντικείμενα στο ψηφιδωτό	
2	Τι πιστεύετε ότι απεικονίζει το ψηφιδωτό; (Γενική σύλληψη του θέματος)	
3	Παρατηρήστε και αναφέρετε τις σημαντικές λεπτομέρειες	
4	Με βάση τα όσα ήδη γνωρίζετε τι πιστεύετε για την αναπαράσταση του ψηφιδωτού;	
5	Προσπαθήστε να κάνετε τις δικές σας υποθέσεις για το ψηφιδωτό.	
6	Τι φαντάζεστε ότι έγινε εκείνη τη μέρα;	
7	Ψάξτε να βρείτε γραπτές πηγές σχετικές με το ψηφιδωτό αυτό...	

Λέξεις και φράσεις που θα διευκολύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους για το τεκμήριο:

- *Αυτό το τεκμήριο όπου.....*
- *Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....*
- *Προκύπτει ερώτημα προς διερεύνηση γιατί δεν μπορούμε να γνωρίζουμε.....*
- *Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποια αρχαιολογικά ευρήματα μπορούν να μας παραπλανούν.....*

- Μόλις τα παιδιά άνοιξαν το φάκελό τους και είδαν τι περιείχε σχολίασαν ότι μπορούν να απαντήσουν τα ερωτήματα, αλλά δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις και φράσεις που τους δόθηκαν για να τους διευκολύνουν στη διατύπωση των συμπερασμάτων

τους. Έτσι, για να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο έκφρασης, πραγματοποιήθηκε η πιο κάτω θεατρική δραστηριότητα:

Κλήθηκαν όλα τα παιδιά να διαβάσουν δυνατά τις πιο πάνω φράσεις. Ακολούθως τους ζητήθηκε να τις ξαναδιαβάσουν ομαδικά με διάφορους τρόπους: χαμηλόφωνα, νευρικά, χαμογελαστά, θυμωμένα, κλαίγοντας, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π. από ένα σημείο και μετά διαπίστωσα ότι τα παιδιά τις είχαν αποστηθίσει και τις έλεγαν χωρίς να κοιτάνε. Όταν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα ρώτησα τους μαθητές αν θα μπορούσε κάποιος να συμπληρώσει αυτές τις φράσεις με στόχο να δημιουργηθεί πρόταση ιστορικού περιεχομένου. Αρκετά παιδιά απάντησαν εύστοχα. Τους παρότρυνα λοιπόν να χρησιμοποιήσουν αυτό τον τρόπο διατύπωσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν στο πιο πάνω ψηφιδωτό. Στο τέλος τα μέλη των τριών ομάδων παρουσίασαν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους. Κάποια από αυτά είναι:

Ισαβέλλα: Αυτό το τεκμήριο όπου βρέθηκε στο Ναό του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα είναι ένα ψηφιδωτό όπου παρουσιάζει τον αυτοκράτορα Ιουστινιανό, τον Επίσκοπο της Ραβέννας, δύο ιερείς, τρεις αξιωματούχους του αυτοκράτορα και έξι στρατιώτες από τη φρουρά.

Δέσποινα: Αυτό το τεκμήριο όπου βρέθηκε στο Ναό του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα είναι ένα ψηφιδωτό όπου μας δείχνει πώς ήταν ντυμένοι οι στρατιώτες της φρουράς εκείνα τα χρόνια καθώς και τον πολεμικό τους εξοπλισμό. Κρατούσαν ασπίδες για να προφυλάγονται και λόγχες για να κάνουν επιθέσεις.

Αλέξανδρος: Από αυτό το τεκμήριο μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι δύο άνθρωποι που στέκονται στα αριστερά του Μαξιμιανού είναι ιερείς γιατί ο ένας κρατάει ένα εκκλησιαστικό βιβλίο που μοιάζει με ευαγγέλιο και ο άλλος ένα θυμιατό. Επίσης, ο Μαξιμιανός κρατάει ένα μεγάλο στολισμένο με χρωματιστές πέτρες σταυρό παρόμοιο με αυτόν που φοράει ο αρχιεπίσκοπος σήμερα.

Άρτεμις: Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι δύο αξιωματούχοι που βρίσκονται στα δεξιά του αυτοκράτορα είναι οι στρατηγοί Ναρσής και Βελισάριος, γιατί από τους έξι στρατιώτες της φρουράς δε ξεχωρίζουν δύο ιδιαίτερα. Άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανάμεσα στη φρουρά και τον Ιουστινιανό στέκονται οι δύο στρατηγοί. Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τον τρόπο που πέφτει στον ώμο τους ο μανδύας είναι πολύ παρόμοιος με του αυτοκράτορα. Μόνο το χρώμα διαφέρει και η μπούκλα που στερεώνεται. Άρα πρέπει να είναι δύο πολύ σημαντικά πρόσωπα εκείνης της εποχής. Είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι δύο σημαντικά πρόσωπα εκείνης της εποχής είναι ο Βελισάριος και ο Ναρσής.

Ελένη: Είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι ο Μαξιμιανός ήταν επίσκοπος της Ραβέννας στα μέσα του 6^{ου} αιώνα και ο Ιουστινιανός ήταν ο Αυτοκράτορας του Βυζαντίου εκείνη την εποχή. Επίσης, είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι το 410 μ.Χ η σημερινή Ιταλία, άρα και Ραβέννα μαζί, είχε κυριευθεί από τους Γότθους. Επίσης είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι τον 6^ο αιώνα το βυζαντινό κράτος έφτασε στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι όταν ελευθερώθηκε η Ραβέννα έγινε αυτό το ψηφιδωτό αυτό.

Σοφία: Ένα ερώτημα που προκύπτει προς διερεύνηση είναι αυτό που κρατά ο Ιουστινιανός είναι δώρο που του έδωσαν οι πολίτες της Ραβέννας για να τον ευχαριστήσουν επειδή

ελευθερώθηκε η πόλη τους ή είναι ένα δώρο που πρόσφερε ο Ιουστινιανός στον επίσκοπο Μαξιμιανό; Επίσης, προκύπτει το ερώτημα: τι δώρο ήταν;

Ζακή: Ένα ερώτημα που προκύπτει προς διερεύνηση είναι ο αξιωματούχος που βρίσκεται λίγο πιο πίσω και ανάμεσα στον Ιουστινιανό και τον Μαξιμιανό ποιος είναι;

Νικόλας: Ένα ερώτημα που προκύπτει προς διερεύνηση είναι: Πού βρισκόταν η αυτοκράτειρα Θεοδώρα και γιατί δε συμπεριλαμβάνεται στο ψηφιδωτό;

- Όταν ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των παιδιών, όλοι οι μαθητές διαμαρτυρήθηκαν ότι δεν μπόρεσαν να διατυπώσουν άποψη με τον τελευταίο τρόπο που οριζόταν στην καρτέλα του αρχαιολόγου, δηλαδή αρχίζοντας: *Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποια αρχαιολογικά ευρήματα μπορούν να μας παραπλανούν.....* Τους καθησύχασα λέγοντας τους ότι αυτές οι φράσεις είναι ενδεικτικές, και γράφτηκαν με μοναδικό σκοπό να τους βοηθήσουν, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο σκέψης και διατύπωσης του ιστορικού – αρχαιολόγου. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα μπόρεσουν να τον υποδυθούν καλύτερα. Τους τόνισα ότι αυτό δε σημαίνει ότι θα επιτρέψουμε σε αυτές τις φράσεις να μας αναστατώσουν ή ακόμα και να μας αγχώσουν! Επίσης τους επιβράβευσα για τις επιδόσεις τους και την υπέροχη δουλειά που έκαναν προκαλώντας τους να κάνουν μία αυτοκριτική για την προσωπική τους εξέλιξη στο μάθημα της Ιστορίας. Έτσι, στην ομαδική συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά διαπίστωσαν ότι είναι δυνατό να μελετούμε τις ίδιες ενδείξεις και να καταλήγουμε σε διαφορετικά συμπεράσματα για το παρελθόν.

Στα τελευταία πέντε λεπτά που είχαν απομείνει οι μαθητές προσπάθησαν να βρουν άλλες γραπτές πηγές στο διαδίκτυο για αυτό το ψηφιδωτό χωρίς ιδιαίτερο αποτέλεσμα. Το μόνο που κατάφεραν ήταν να εντοπίσουν το πιο κάτω ψηφιδωτό που βρίσκεται και αυτό στο ναό του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα και στο υπόμνημα της εικόνας έγραφε: Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα, παρουσιάζεται μαζί με άλλες γυναίκες να προσφέρουν τα σκεύη της Θείας Ευχαριστίας στον ναό για τα εγκαίνιά του, μια συνήθεια που είχε ξεκινήσει από την εποχή του Μεγάλου Κωνσταντίνου και της μητέρας του Ελένης.



Μόλις το διάβασε αυτό στο διαδίκτυο η Μαριάννα φώναξε με ενθουσιασμό: «Το βρήκα!» και άρχισε να λέει:

Μαριάννα: Σύμφωνα με αυτό που βρήκαμε μόλις τώρα συμπεραίνουμε ότι κάποια αρχαιολογικά ευρήματα μπορούν να μας παραπλανούν.... Όταν μελετήσαμε το πρώτο ψηφιδωτό, αναρωτηθήκαμε πού ήταν η Θεοδώρα και υποθέσαμε ότι δεν είχε πάει στη Ραβέννα. Ενώ τελικά, ήταν και αυτή εκεί και απλά ο καλλιτέχνης που έφτιαξε το ψηφιδωτό έβαλε σε ξεχωριστά έργα τον αυτοκράτορα και την αυτοκράτειρα.

Νικόλας: Και εγώ το βρήκα! Αν είχαμε περισσότερο χρόνο να ψάξουμε στο διαδίκτυο ίσως να βρίσκαμε το ίδιο ψηφιδωτό με εντελώς διαφορετική λεζάντα από κάτω. Για παράδειγμα, μπορεί να μην πρόκειται για το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας αλλά για δώρα που ήθελαν να προσφέρουν στην αυτοκράτειρά τους επειδή τους επισκέφτηκε ή μπορεί να την επισκέφτηκαν αυτοί στο Παλάτι στο Βυζάντιο.... Όταν ήρθε η Πρωθυπουργός της Γερμανίας η κ. Μέργκελ χθες στην Κύπρο για δώρη επίσκεψη, έδειξε στις ειδήσεις, τον Πρόεδρο του Δημοκρατικού Συναγερμού κ. Αναστασιάδη να της προσφέρει ένα κουτί δώρου. Πιστεύω ότι κάτι παρόμοιο είχε γίνει και τότε. Πρέπει να βρούμε κι άλλες μαρτυρίες για να είμαστε σίγουροι περί τίνος πρόκειται...

Από τις πιο πάνω υποθέσεις και απόψεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι άρχισαν τουλάχιστο να υποψιάζονται εμπειρικά τον τρόπο σκέψης του ιστορικού. Συνεπώς μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ιστορική τους σκέψη καλλιεργείται. Αναρωτιέμαι αν η ωριμότητα και οι νοητικές δεξιότητες των μικρών μαθητών ηλικίας (10 χρονών), είναι παράγοντες που περιορίζουν το 'μέγεθος' της ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης, γιατί δεν έχουν διατυπώσει όλα τα παιδιά της τάξης μου απόψεις που να χαρακτηρίζονται από ιστορική σκέψη παρά μόνο μερικά. Σύμφωνα με τους Lee, Ashby και Dickinson η διδασκαλία είναι σκόπιμο να προσανατολίζεται στην κριτική σκέψη από μικρή ηλικία (Lee, Ashby and Dickinson, 1996: 50-81). Μέχρι το τέλος της παρούσας έρευνας δράσης ελπίζω να είμαι σε θέση να υπερασπιστώ την άποψη ότι είναι εφικτό η ιστορική σκέψη να καλλιεργείται σε όλα τα παιδιά. Κάνοντας ένα μικρό απολογισμό στα μέσα της έρευνας, ενώ είμαι ενθουσιασμένη με μια μεγάλη μερίδα μαθητών, έχω τους ενδοιασμούς μου για κάποιους (δύο μαθητές) οι οποίοι δεν έχουν 'υποψιαστεί' ακόμα τι γίνεται και απλά περνούν ευχάριστα στο μάθημα της Ιστορίας.

Αυτό που θα ήθελα να επισημάνω στην παρούσα φάση είναι ο λόγος για τον οποίο άρχισα να παρακάμπω μερικώς το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο δε συνάδει με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αναλυτικότερα:

Ως βασικοί σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας σύμφωνα με τη φιλοσοφία των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας ορίζονται η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Η ιστορική σκέψη αποτελεί μέρος της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων (Αντωνιάδης, 1989 Κόκκινος, 2002· Moniot, 2000· Sebba, 2000).

Σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, που οδηγούν στην εκδήλωση

υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι με τη διδασκαλία της Ιστορίας οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν, όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Η απόκτηση ιστορικής συνείδησης επιτυγχάνεται μέσα από τη σύγκριση παροντικών και παρελθοντικών καταστάσεων. Με τη μελέτη του ιστορικού παρελθόντος, εξηγούμε όσο γίνεται καλύτερα, το παρόν, ανάλογα με το βαθμό συνειδητοποίησης και τις δυνατότητες του παρόντος, σχεδιάζουμε το μέλλον (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2011). Είναι προφανές, ότι η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης συνδέονται με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Σήμερα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στη διδακτική πράξη, καθώς αυτές συμβάλουν:

- στην αντιμετώπιση της ανίας και της παθητικότητας που προκαλούν στους μαθητές ο μονόλογος των εκπαιδευτικών και η εστίαση στην αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων,
- στον εκδημοκρατισμό της διδακτικής πράξης και στην ελευθερία της σκέψης, αποφεύγοντας τη μονολιθικότητα, το δογματισμό και τη συνακόλουθη ιδεολογική κατάχρηση της ιστορίας,
- στην προώθηση της ενεργητικής, ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία σύμφωνα με τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας, θεωρείται αποτελεσματική εφόσον μέσω αυτής της διαδικασίας αποδίδεται νόημα στη γνώση. Η μαθησιακή πρόοδος μάλιστα επαυξάνεται, όταν οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν περισσότερες αισθήσεις, δεν ταλαιπωρούνται από πληθωρικές λεπτομέρειες, εστιάζουν σε έννοιες κλειδιά, εξασκούνται στην ανάλυση πηγών και στην εξήγηση των διαφορετικών ερμηνειών.
- στην ανάπτυξη αναλυτικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, που είναι άκρως απαραίτητες για τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος,
- στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης και τη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών, που θα είναι προετοιμασμένοι για την πραγματική ζωή, ικανοί να αντιμετωπίσουν προβλήματα, να κατανοούν τον κόσμο και τις ραγδαίες αλλαγές και να αξιολογούν κριτικά τις ποικίλες πληροφορίες,
- την ενίσχυση της ενσυναίσθησης,
- στην αντιμετώπιση αντικρουόμενων πρωτογενών πηγών και ιστοριογραφικών ερμηνειών, στον εντοπισμό προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στη διαχείριση των αντιφάσεων, της αμφιβολίας, της αβεβαιότητας κατά την προσέγγιση των πηγών, στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και στην αδογματιστη και πολυπρισματική προσέγγιση συγκρουσιακών ιστορικών θεμάτων και τη διαμόρφωση της προσωπικής άποψης.
- στη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, στην ελκυστικότητα της γνώσης και την κινητοποίηση της περιέργειας και των ενδιαφερόντων των παιδιών και των νέων.

Στο νέο σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή της Ε΄ τάξης, στο δεύτερο μέρος του προλόγου, οι συγγραφείς καλούν τους μαθητές να γίνουν «μικρο-ερευνητές» της Ιστορίας και εξηγούν το πώς οι εικόνες, τα κείμενα-πηγές και οι ιστορικές γραμμές θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή. Ωστόσο, η πρόθεση αυτή δε συνάδει με το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο, είτε γιατί απουσιάζει η πολλαπλότητα ερμηνειών των ιστορικών γεγονότων, είτε γιατί δεν αναδεικνύεται η πολυσημία των οπτικών πηγών. Οι Ανδρέου και Κασβίκης αφού μελέτησαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό διαπίστωσαν πώς το συγκεκριμένο εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης δεν είναι ιδιαίτερα πλούσιο σε πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές (κείμενα και άλλες εικόνες), επομένως δεν προσφέρει μεγάλες ερμηνευτικές προοπτικές για το παρελθόν, δεν πριμοδοτεί την αμφισβήτηση της κατεστημένης γνώσης ή τον κριτικό έλεγχο. Επισημαίνουν ότι οι εικόνες δεν

συνοδεύονται πάντα από επαρκή υπομνημιτισμό, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι συνοδευτικές λεζάντες είναι προβληματικές, είτε γιατί απουσιάζουν από αυτές πληροφορίες σχετικές με την ταυτότητα του αντικειμένου της εικόνας, είτε γιατί είναι παντελώς άσχετες με το περιεχόμενο της (Ανδρέου και Κασβίκης, 2007:117-120). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η προβαλλόμενη ιστορική γνώση δεν αποτελεί πεδίο άσκησης και ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, εκτός και εάν γίνουν οι απαραίτητες διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών. Για το λόγο αυτό η μελέτη τεκμηρίου και ιστορικών πηγών γενικότερα θα αποτελεί μέρος της διδακτικής προσέγγισης της παρούσας έρευνας δράσης σε τακτή βάση.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου Α. και Κασβίκης Κ. (2007). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό σχολείο. Στο: *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Α. Ανδρέου (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντωνιάδης, Λ. (1989). *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Λευκωσία : Λειβαδιώτης.

Κόκκινος, Γ. (2002). Η Ιστορία στο σχολείο: Από την ιδεολογική Λειτουργία στη Δημιουργία Ιστορικής Σκέψης. *Τα Ιστορικά*, 19 (36), 165-200.

Lee, P., Ashby, R. and Dickinson, K. (1996). *Progression in Children's Ideas about History. Progression in Learning*. Clevedon: BERA Dialogues.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μομιότ, Η. (2000). *Η Διδακτική της Ιστορίας*, (Ε. Κάννερ, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. (Μ. Καβαλιέρου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2011). Θεωρητικό Πλαίσιο: *Εισαγωγή Συγκεκριμένων Θεματικών Πτυχών του Νέου Προγράμματος Ιστορίας*, <http://www.nap.pi.ac.cy/>

Ξενάγηση στο ναό της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη

Ημερολόγιο 21.1.2013

- Το σημερινό μάθημα ήταν αφιερωμένο στην Αγία Σοφία. Μετά από πρωτοβουλία των μαθητών, την τελευταία εβδομάδα, κάποια παιδιά σε ατομικό επίπεδο και κάποια σε ομαδικό, ερεύνησαν για το ναό της Αγίας Σοφίας και αποφάσισαν να παρουσιάσουν τη μελέτη τους σε ρόλο ξεναγού. Αρκετοί μαθητές ετοίμασαν και συνοδευτική παρουσίαση στο διαδραστικό πίνακα με εικόνες του ναού όπως είναι στη σημερινή εποχή δεδομένου ότι η ξενάγηση γίνεται στο παρόν. Τα περισσότερα παιδιά ξεκίνησαν με φωτογραφίες εξωτερικών πλάνων του ναού όπως είναι σήμερα και συνέχισαν παρουσιάζοντας το ναό στο εσωτερικό του. Σε όλες τις «ξεναγήσεις» αναφέρθηκαν:

- Στους αρχιτέκτονες: Ανθέμιο και Ισίδωρο
- Στην αρχιτεκτονική: Βασιλική με τρούλο- συνδυασμός βασιλικής και περίκεντρου
- Τα χρωματιστά μάρμαρα, τα σπάνια υλικά, οι εκατοντάδες τεχνίτες, οι που ζωγράφοι εργάστηκαν για πέντε περίπου χρόνια
- Πότε ολοκληρώθηκε
- Το θαυμασμό που εξέφρασε ο Ιουστινιανός με τη φράση: Σε νίκησα, Σολομόντα.

Ενδεικτικά κάποιες από τις εικόνες που παρουσίασαν τα παιδιά:



- Ενδιαφέρον είχε η «ξενάγηση» δύο μαθητριών που μας έβαλαν να υποδυόμαστε τους τουρίστες και να ακολουθούμε τις ξεναγούς οι οποίες περπατώντας μέσα στην τάξη στα διάφορα μέρη του ναού-τάξης μας εξηγούσαν τι βλέπαμε. Κάποια στιγμή τα δύο κορίτσια μας έβαλαν να κοιτάξουμε ψηλά και να δούμε το ψηφιδωτό που απεικονίζει τον Ιουστινιανό καθώς αφιερώνει το ναό της Αγίας Σοφίας στη Θεοτόκο, όπως θα κάναμε στην πραγματικότητα αν ήμασταν στο ναό αυτό. Στο διαδραστικό πίνακα εκείνη τη στιγμή προβαλλόταν η πιο κάτω φωτογραφία. Ακολούθως, τα κορίτσια άρχισαν να κάνουν μελέτη τεκμηρίου και να διατυπώνουν υποθέσεις με πολύ παρόμοιο τρόπο όπως είχε πραγματοποιηθεί προ δύο εβδομάδων στο Μάθημα 15 όπου είχε δοθεί ένα μέρος της πιο κάτω φωτογραφίας και κλήθηκαν οι μαθητές να το μελετήσουν και να διατυπώσουν τα δικά τους συμπεράσματα.



- Θα έλεγα λοιπόν, ότι καμιά δραστηριότητα δεν πάει χαμένη και όλα τα παιδιά ωφελούνται. Άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο, φτάνει οι δραστηριότητες να γίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε το ενδιαφέρον των παιδιών να παραμένει αμείωτο. Βρισκόμαστε περίπου στα μέσα της σχολικής χρονιάς όπου διεξάγεται η έρευνα δράσης στο μάθημα της Ιστορίας με εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων και μέσα από τη γενική ανταπόκριση των μαθητών μου και ειδικότερα μέσα από το σημερινό μάθημα αποδεικνύονται έμπρακτα οι επισημάνσεις της Beauchamp όπου:
 1. τα παιδιά αγαπούν το δραματικό παιχνίδι και το επιζητούν εκ νέου όταν τους παρουσιάζεται η ευκαιρία,
 2. φανερώνονται σ' αυτό με όλη τη δύναμη της επινοήσής τους της φαντασίας και τη συνείδησής τους,

3. βρίσκουν σ' αυτό την ευκαιρία να εκδηλώσουν κάποια από τα προτερήματά και τις διαθέσεις τους που δεν επιτρέπεται να εξωτερικεύσουν κατά τις άλλες σχολικές δραστηριότητες (Beauchamp,1998:82).

Αξίζει να επισημανθεί ότι στην παρούσα έρευνα δράσης τα παιδιά όχι μόνο αγαπούν το δραματικό παιχνίδι και το επιζητούν εκ νέου όταν τους παρουσιάζεται η ευκαιρία, αλλά άρχισαν από μόνοι τους να δημιουργούν ευκαιρίες και να τις αξιοποιούν κατάλληλα.

- Αξιολογώντας τις «ξεναγήσεις» των μαθητών μου:
 1. Όλοι οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για το θέμα και απόδειξαν ότι αφομοίωσαν δημιουργικά όλες τις πληροφορίες που άντλησαν τόσο από το σχετικό μάθημα όσο και από δικές τους έρευνες που έκαναν μόνοι τους ή με τη βοήθεια των γονιών τους.
 2. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι «ξεναγήσεις» δύο μαθητριών στις οποίες είναι εμφανή κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη:

Ισαβέλλα: Καλή σας μέρα κυρίες και κύριοι, σήμερα 21 Ιανουαρίου θα είμαι η ξεναγός σας και ήρθα και εγώ από την Κύπρο όπως και εσείς για να θαυμάσουμε αυτό το αριστούργημα που λέγεται Αγία Σοφία. Όμως δε σας κρύβω ότι βλέπω κάτι εδώ που δε μου αρέσει και μου ραγίζει την καρδιά. Το ξέρω ότι είμαι η ξεναγός σας και δεν είναι σωστό να σας λέω την άποψή μου, όμως δεν αντέχω να μη μιλήσω. Βλέπω το τζαμί χτισμένο στην Αγία Σοφία και νιώθω μεγάλη αδικία και αγανάκτηση. Ξέρω, ξέρω όλοι τώρα θα νομίσετε ότι όλα αυτά που νιώθω είναι γιατί οι Τούρκοι κατέκτησαν την Κωνσταντινούπολη πριν τόσα χρόνια και μετά κατέκτησαν και τη μισή Κύπρο. Κάνετε λάθος! Δηλαδή αισθάνομαι άσχημα και για την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, αλλά δε θα πω τίποτα για αυτό το θέμα τώρα. Είμαι θυμωμένη γιατί αυτοί οι κατακτητές δε σεβάστηκαν τους ναούς μας. Ήταν ανάγκη να κτίσουν το τζαμί μέσα; Εμείς δηλαδή στη Λεμεσό χτίσαμε εκκλησία μέσα στο τζαμί τους; Η' κάναμε τα λουτρά τους ταβέρνα; Τίποτε από όλα αυτά. Εμείς σεβόμαστε τον δικό τους πολιτισμό και μάλιστα συντηρούμε τα μνημεία τους γιατί καταστρέφονται από τα χρόνια τα πολλά. Αυτοί δεν μπορούσαν να συμπεριφερθούν με περισσότερο σεβασμό; Ελπίζω να μην με απολύσουν από τη δουλειά μου που είπα τη γνώμη μου αλλά κάποιες φορές δεν αντέχω. ...

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η μαθήτριά αυτή έχει επίγνωση ότι μια ξεναγός δε θα μπορούσε να εκφράζει με τόση ένταση το θυμό της και την προσωπική της άποψη, αλλά λόγω της προσωπικότητας της ή της μικρής της ηλικίας δεν μπορεί να συγκρατηθεί. Επίσης, η τοποθέτησή της δηλώνει ότι κάνει προσπάθεια να υπερβεί εθνικιστικές τοποθετήσεις και να εστιάσει στην έννοια του σεβασμού της πολιτιστικής κληρονομιάς όλων των λαών.

Σοφία: Ο ναός της Αγίας Σοφίας, μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους, έγινε τζαμί και σήμερα λειτουργεί ως μουσείο. Ευτυχώς, δηλαδή, που τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες χώρες άρχισαν να σέβονται την πολιτιστική κληρονομιά άλλων χωρών. Εννοώ ότι οι Τούρκοι στην αρχή δεν σεβάστηκαν την εκκλησία των βυζαντινών και έκτισαν μέσα τζαμί. Μετά όμως που οι χώρες σε όλο τον κόσμο έγιναν πιο πολιτισμένες σταμάτησαν και οι Τούρκοι τις δικές τους λειτουργίες στο τζαμί και το μετέτρεψαν σε μουσείο.

3. Όλα τα παιδιά στην ξενάγησή τους έδειξαν στοιχεία ιστορικής σκέψης, όμως ήταν υποθέσεις που είχαν ήδη διατυπωθεί στο Μάθημα 15. Βάση αυτού θα μπορούσε να αμφισβητηθεί το συμπέρασμα ότι μέσα από την τελευταία θεατρική δραστηριότητα καλλιεργήθηκε η ιστορική σκέψη και δεν ήταν απλά αναπαραγωγή του Μαθήματος 15 και συμπληρωματικών πληροφοριών που βρήκαν οι μαθητές στο διαδίκτυο. Όμως, εστιάζοντας στην ξενάγηση του Ανδρέα θα μπορούσε να αναιρεθεί η πιο πάνω αμφισβήτηση, έστω κι αν πρόκειται μόνο για ένα μαθητή. Δεδομένου και οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούσαν την ξενάγηση υπάρχει η βάσιμη πιθανότητα έμμεσα να «μυηθούν» και οι αυτοί σε αυτό τον τρόπο σκέψης. Παραθέτω ένα απόσπασμα από την ξενάγηση του Ανδρέα:

Ανδρέας: ...και τώρα αγαπητοί μου, θα ήθελα να κοιτάζετε προσεκτικά αυτή την επιγραφή που βρίσκεται έξω από το ναό. Διαβάστε την πρώτα από αριστερά προς δεξιά και μετά από δεξιά προς αριστερά... τι παρατηρείτε;



"Νίψον ανομήματα μη μόναν όψιν"

....Αρχικά να σας πω την αλήθεια: Δεν είναι σίγουρο ότι υπήρχε τέτοια επιγραφή στην είσοδο του ναού. Όταν μελέτησα ένα άρθρο που βρήκα στο διαδίκτυο για να κάνω τη σημερινή ξενάγηση, ήταν με τέτοιο τρόπο γραμμένο (διατυπωμένο) που πίστεψα ότι μόνο έξω από αυτό το ναό της Αγίας Σοφίας έγραφε κάτι τέτοιο. Και εντυπωσιάστηκα. Όταν όμως έγραψα σε μια ιστοσελίδα αυτή την επιγραφή, γιατί δεν ξέρω αρχαία ελληνικά, ακούστε τι βρήκα (διαβάζοντας):

«"Νίψον ανομήματα μη μόναν όψιν" (σε ελεύθερη μετάφραση στα νέα ελληνικά: πλύνε τις αμαρτίες, όχι μόνο το πρόσωπο) η οποία χαρασσόταν συχνά σε πηγές.»

Και τότε υποψιάστηκα. Ένας από τους δύο δε γράφει την αλήθεια. Πώς γίνεται το ένα κείμενο να γράφει ότι η αυτή η επιγραφή είναι μοναδική και βρίσκεται έξω από το ναό της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη ενώ στην εξήγηση λέει ότι «χαρασσόταν συχνά σε πηγές»; Έγραψα λοιπόν στο διαδίκτυο "Νίψον ανομήματα μη μόναν όψιν" και επέλεξα το εικονίδιο «images» δηλαδή «εικόνες» και κοιτάζετε τι βρήκα:



Άρα ποιος λέει ψέματα και ποιος αλήθεια;

Μετά από αυτό τον προβληματισμό που μοιράστηκε με τους συμμαθητές του ο Αντρέας, εξαφανίστηκε κάθε αμφιβολία που ένιωθα στο σημερινό μάθημα, αν δηλαδή, έπραξα

σωστά αφιερώνοντας όλο το μάθημα σε μια πρωτοβουλία που ανέλαβαν οι μαθητές της τάξης μου. Με αυτή την εξέλιξη στη ξενάγηση του Ανδρέα τα παιδιά με ένα πολύ ωραίο τρόπο συνειδητοποίησαν ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζουν κάθε πληροφορία με κριτική διάθεση και όχι παθητικά.

- Επιπλέον, το σημερινό μάθημα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης. Μιας αξιολόγησης που αποσκοπεί στο (α) στο βαθμό κατάκτησης από μέρους των παιδιών των μαθησιακών στόχων και (β) στο βαθμό αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσιάζει το μάθημα της Ιστορίας.

Έχω αποφασίσει να καταγράψω όλες τις σκέψεις που έχω στο Ημερολόγιο, παρά να τις κρατάω στο κεφάλι μου. Ανησυχώ για το περιεχόμενο των ημερολογίων. Αναρωτιέμαι. Έχω καταγράψει τις «σωστές σκέψεις», τα «σωστά ερωτήματα» και τα «σωστά δεδομένα», έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της έρευνας δράσης; Κάποιες φορές είμαι σε θέση, αυτά που παρατηρώ και καταγράφω για τις διδακτικές επιλογές μου και τις αλληλεπιδράσεις τους, να τα βλέπω από άλλη οπτική και να σκέφτομαι με μεγάλη ευκολία τα επόμενα βήματα της αλλαγής και της βελτίωσης της πρακτικής που δικαιολογούνται από τις νέες μου σκέψεις. Είναι όμως άλλες φορές, που τα δεδομένα δεν τα θεωρώ τόσο σημαντικά ώστε να μπορέσω να προχωρήσω. Τα παρουσιάζω και στους «κριτικούς φίλους» για να μπορέσω να αποστασιοποιηθώ από τη δική μου εμπειρία και να μπορέσω να τα ερμηνεύσω από διαφορετική οπτική. Μελετώ ταυτόχρονα πολύ. Μήπως κάνω κάτι λάθος;

Κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν και πάλι έρευνα δράσης. Αυτό το γεγονός μου εξασφαλίζει περισσότερη εμπειρία, αλλά όχι το αλάθητο. Αντλώ αισιοδοξία από τα λόγια της Συμβούλου της Θεατρικής Αγωγής: «Όταν έκανα την έρευνα δράσης για την εκπόνηση της Διδακτορικής μου Διατριβής, υπήρξαν περίοδοι που ένιωθα κατάθλιψη για τη συνέχεια της έρευνας. Ο χρόνος περνούσε και με πίεζε απειλητικά, οι διδακτικές παρεμβάσεις διαδέχονταν η μια την άλλη και εγώ όσο και να διάβαζα, παρέμενα στάσιμη. Αν βιώσεις παρόμοια περίσταση, μην την αφήσεις να σε καταβάλει. Συνέχισε τη μελέτη, να αξιοποιείς συνεχώς τους κριτικούς φίλους, να συνεχίσεις τον αναστοχασμό, να διατυπώνεις ανοικτού τύπου ερωτήματα και θα τα καταφέρεις.»

Οι υποχρεώσεις μου ως εκπαιδευτικός είναι αρκετά χρονοβόρες κι ακόμη περισσότερο ως ερευνήτρια (μελέτη, συσχετισμός των δικών μου ερμηνειών με τη συναφή βιβλιογραφία, αναστοχασμός, καταγραφή ημερήσιου σχεδίου μαθήματος, καταγραφή σημειώσεων, παρατηρήσεων και διαλόγων στο Ημερολόγιο, μαγνητοσκοπήσεις, βιντεογραφήσεις κ.λ.π.). Μια βιβλιογραφική αναφορά μου δίνει δύναμη να συνεχίσω. Την καταγράφω σε περίπτωση που ξαναγιώσω την ίδια απογοήτευση, να μπορέσω να επιστρατεύσω ξανά τις δυνάμεις μου και να αντιμετωπίσω τη δυσκολία που λέγεται 'έλλειψη χρόνου': «Σιγουρευτείτε ότι η διαδικασία της έρευνάς σας είναι ο υπηρέτης και όχι ο αφέντης σας. Να είστε προετοιμασμένοι για την κατάθλιψη τη μια στιγμή, επειδή αισθάνεστε ότι έχετε χάσει τις δεξιότητές σας, και την έκσταση την επόμενη στιγμή, επειδή αισθάνεστε ότι λύσατε το πρόβλημα. Κανένα από τα δυο άκρα δεν θα κρατήσει για πολύ! Μην μπειτε στον πειρασμό να πιστέψετε ότι η επιτυχία είναι να βρείτε τη σωστή απάντηση ή να αποδείξετε ότι κάτι είναι σωστό. Η επιτυχία είναι να δείτε την πρόοδο στην πρακτική σας.» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:87). Οφείλω να ομολογήσω ότι μπορεί αυτή τη στιγμή να νιώθω ότι δεν μπορώ να αποφασίσω για τις επόμενες διδακτικές επιλογές, όμως είμαι σε θέση να διαπιστώσω πρόοδο στην πρακτική μου, έστω και μικρή...

Στη διδακτική έρευνα ανασύρονται στην επιφάνεια οι παράγοντες που λειτουργούν ως δυσκολίες στο μάθημα της ιστορίας, τους οποίους κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της. Ανάμεσα σ' αυτούς ιδιαίτερη σημασία έχουν (Κόκκινος, 2002: 165-200· Κουργιαντάκης, 2001: 140-146· Μαυροσκούφης, 2005· Νάκου, 2000 και Shemilt, 1987):

1. η κατανόηση των ιστορικών εννοιών και η χρήση των πηγών,
2. η σημασία της γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων,
3. οι προβληματικοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αιτιότητα,
4. οι ανιστορικοί τρόποι σκέψης τους πάνω στο παρελθόν,
5. οι εκτιμήσεις των μαθητών για τα διδακτικά εγχειρίδια,
6. η προηγούμενη γνώση, οι εμπειρίες, οι ιδέες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών,
7. η σημασία της ηλικίας, του φύλου, του κοινωνικού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Λαμβάνοντας υπόψη τους πιο πάνω παράγοντες, τις ιστορικές επιδόσεις των μαθητών στο σημερινό μάθημα και γενικότερα τη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται στην παρούσα έρευνα δράσης, διαπιστώνεται ότι: Αρκετοί μαθητές άρχισαν δειλά δειλά να ξεπερνούν τις πιο πάνω δυσκολίες. Ποιο λοιπόν, θα είναι το επόμενο βήμα;

Βιβλιογραφία:

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, Σειρά «Θεατρική Παιδεία» 5. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κόκκινος, Γ. (2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης. *Τα Ιστορικά*, (36), 165-200.

Κουργιαντάκης, Χ. (2001). Αντικειμενικές δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας, *Τα Εκπαιδευτικά* 61-62.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shemilt, D. (1987). *Adolescents Ideas about Evidence and Methodology in History*. Στο: C. Portal, (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, London / New York: The Falmer Press.

Ενότητα 3: «Το Βυζάντιο αναπτύσσεται»

Μαθήματα 20-21: Επανάληψη και Διαγώνισμα της Ενότητας 3

Ημερολόγιο 24.1.2013

Σήμερα κάναμε επανάληψη με τα παιδιά την Ενότητα 3. Καθίσαμε στα μαξιλαράκια της αφήγησης. Με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, του ιστορικού χάρτη και της ιστορικής γραμμής κάναμε επανάληψη εφ' όλης της ύλης. Διαπίστωσα ότι τα παιδιά θυμόντουσαν αρκετές ιστορικές πληροφορίες και πιστεύω ότι αυτό οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται το μάθημα γιατί επιτυγχάνεται η βιωματική μάθηση με όλα τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες που

περιλαμβάνονται σε τέτοιο είδος μάθησης. Βέβαια, επειδή η επανάληψη είναι η αρχή της μάθησης επένδυσα ένα ολόκληρο μάθημα για τη διεκπεραίωσή της.

Ημερολόγιο 28.1.2013

- Αυτή τη στιγμή οι μαθητές γράφουν το πιο κάτω Διαγώνισμα. Όλα τα παιδιά γράφουν χωρίς να διατυπώνουν απορίες. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τα θέματα αυτής της ενότητας. Το μόνο που ζητούν είναι παράταση του χρόνου. Αποφάσισα να τους τη δώσω, γιατί στη πλειοψηφία τους οι μαθητές μου χαρακτηρίζονται από μία επιβράδυνση στη γραφή. Δύο μαθητές έχουν ολοκληρώσει στα 40 λεπτά το διαγώνισμά τους, επτά μαθητές έχουν ολοκληρώσει στα 50-60 λεπτά το διαγώνισμά τους και δύο μαθητές έχουν ολοκληρώσει στα 80 λεπτά το διαγώνισμά τους.
- Διόρθωσα τα διαγωνίσματα αμέσως, γιατί αγωνιούσα για το αποτέλεσμα. Όταν τα τύπωνα το πρωί στη φωτοτυπική, έδειξα το διαγώνισμα στη συνάδελφο και δασκάλα του αδελφού τμήματος και μου είπε χαρακτηριστικά: «Πιστεύω ότι είναι αρκετά δύσκολο διαγώνισμα που περιλαμβάνει πολλές έννοιες και θα μπερδευτούν οι μαθητές...». Ως ένα σημείο, η συνάδελφος είχε δίκαιο. Οι μαθητές είχαν μπερδευτεί στην ερώτηση 4.β: «Τι αλλαγές έγιναν στα χρόνια του Ιουστινιανού στο Βυζάντιο; Γράψε μία αλλαγή για κάθε ένα από τους πιο κάτω τομείς:» Συγκριμένα οι μαθητές έγραφαν αλλαγές που έγιναν στον τομέα «διοίκησης» ενώ άνηκαν στον τομέα «έργα κοινής ωφέλειας». Φαίνεται ότι η έννοια «διοίκηση» είναι πολύ αφηρημένη για την ηλικία τους.

Διαγώνισμα στην 3^η ενότητα

Το Βυζάντιο αναπτύσσεται

Όνομα: _____ Βαθμός _____

1. Συμπλήρωσε

Ο _____, αυτοκράτορας του Βυζάντιου, αποφάσισε να προχωρήσει σε αλλαγές στη _____ και στη _____ για την καλύτερη οργάνωση της αυτοκρατορίας, με βοηθούς τους _____ και _____.

Προσπάθησε ακόμα να ξαναφτιάξει το ναό της _____ που είχε καταστραφεί. Το σχέδιο της εκκλησίας ήταν ένα καινούριο σχέδιο που ονομάστηκε _____.

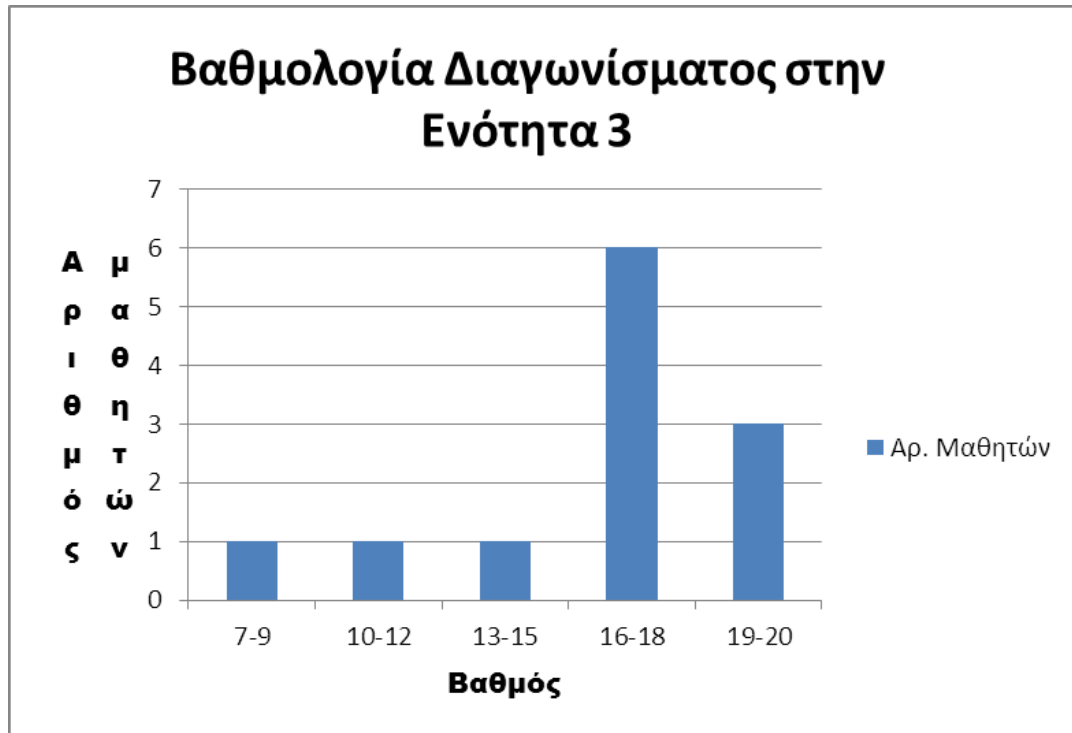
2. Αντιστοίχισε

Ανθέμιος	ορθογώνιο σχήμα
Περίκεντρο	αρχιτέκτονας
Τριβωνιανός	νομοθέτης
Βασιλική	στρατηγός
Ναρσής	κυκλικό σχήμα

2. Βάλε «ν» στις σωστές απαντήσεις.

- _____ Ο Ιουστινιανός με τα μέτρα που πήρε βοήθησε τους φτωχούς καλλιεργητές.
_____ Οι νέοι νόμοι γράφτηκαν στα ελληνικά.
_____ Ο δήμος των Λευκών άρχισε τη στάση του Νίκα.
_____ Ο Βελισάριος επιτέθηκε εναντίον των Περσών.
_____ Το Βυζάντιο υπέγραψε συνθήκη ειρήνης με τους Πέρσες για να αντιμετωπιστούν οι Βάνδαλοι και οι Γότθοι.

- Σε γενικές γραμμές τα παιδιά έγραψαν πολύ καλά:



- Θεωρώ σημαντικό να καταγράψω τις απαντήσεις των μαθητών στην τελευταία άσκηση όπου κλήθηκαν να γράψουν την άποψή τους για τον Ιουστινιανό:

Δέσποινα: Ο Ιουστινιανός ήταν καλός αυτοκράτορας αλλά πολλές φορές σκεφτόταν μόνο το «εγώ» του και δεν νοιαζόταν για τους άλλους. Για παράδειγμα όταν ξαναέκτισε την Αγία Σοφία χρησιμοποίησε πάρα πολλά λεφτά αλλά δεν ήταν δικά του. Τα πήρε από τον κόσμο.

Νικόλας: Ο Ιουστινιανός ήταν ένας πολύ ωραίος αυτοκράτορας με τα καλά του και τα κακά του. Βασικά δεν μπορούμε να τον πούμε ούτε καλό αυτοκράτορα ούτε κακό. Αυτή είναι η γνώμη μου. Τα καλά που ο Ιουστινιανός κατάφερε είναι ότι ξαναέκτισε την Αγία Σοφία, επανένωσε την αυτοκρατορία και φρόντισε για την ασφάλεια της αυτοκρατορίας. Όμως, έκλεισε το μαντείο των Δελφών και κατάργησε τους Ολυμπιακούς αγώνες. Αυτές οι πράξεις δείχνουν πως ο Ιουστινιανός δε σεβόταν το διάταγμα της ανεξιθρησκείας. Όπως φαίνεται ο Ιουστινιανός ήταν φανατισμένος.

Αρτεμής: Πιστεύω ότι ο Ιουστινιανός ως αυτοκράτορας ήταν πολύ καλός. Βέβαια έκανε και κάποια πράγματα, όχι τόσο καλά. Ένα από τα αρνητικά του ήταν ότι έκλεισε το μαντείο των Δελφών. Ένα από τα θετικά του ήταν ότι πήγε στην Κίνα και έφερε το εκτροφής για τους μεταξοσκώληκες

Αντρέας: Ο Ιουστινιανός μ' αρέσει σαν αυτοκράτορας αλλά κάποια πράγματα που έκανε δεν μου άρεσαν και τόσο. Ας πούμε μερικά αρνητικά: Έκλεισε το Μαντείο των Δελφών, κατήργησε τους Ολυμπιακούς αγώνες κ.λ.π. Όμως έκανε και θετικά: πήρε πίσω το Δυτικό κράτος, έκτισε την Αγία Σοφία, αναδιοργάνωσε το στρατό και άλλα πολλά.

Σοφία: Κρίνω τον Ιουστινιανό ως αυτοκράτορα καλό και κακό. Καλό γιατί ξαναέκτισε την Αγία Σοφία και γιατί πήρε πίσω την Αφρική. Κακό γιατί κούρασε το στρατό, έκλεισε το Μαντείο των Δελφών και τη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.

Κωνσταντίνος: Εγώ πιστεύω σαν αυτοκράτορας ο Ιουστινιανός έκανε και πολλά λάθη αλλά και σωστά πράγματα. Τα καλά που έκανε ήταν ότι έγραψε νέους νόμους, έφτιαξε πολλούς δρόμους και ένωσε την αυτοκρατορία, επανένωσε το Δυτικό με το Ανατολικό κράτος, έφτιαξε τείχη. Τα λάθη που έκανε είναι ότι έκλεισε το Μαντείο των Δελφών, κατήργησε τους Ολυμπιακούς Αγώνες και έβαλε πολλούς φόρους για να μαζέψει ξανά λεφτά επειδή τα έχασε από τους πολλούς πολέμους.

Μαριάννα: Ο Ιουστινιανός ως αυτοκράτορας έκανε πολλά λάθη, αλλά και πολλά θετικά πράγματα. Κατήργησε τους ολυμπιακούς αγώνες, έκλεισε τη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και έκλεισε το Μαντείο των Δελφών. Δε σεβόταν τη θρησκεία κάποιων ανθρώπων. Έβαλε πολύ χρυσό στο ναό της Αγίας Σοφίας και όλα αυτά τα λεφτά τα πλήρωνε όλος ο κόσμος, και οι πλούσιοι και οι φτωχοί. Αυτό ήταν μεγάλη απληστία. Η Παναγία πρώτα θα ήθελε να έχει φαγητό όλος ο κόσμος και το τελευταίο που θα ήθελε ήταν το χρυσάφι. Κάποια θετικά ήταν ότι έφτιαξε τον ναό της Αγίας Σοφίας, πήρε πίσω τα βυζαντινά εδάφη και έγραψε νέους και πιο δίκαιους νόμους.

Ισαβέλλα: Η γνώμη μου για τον Ιουστινιανό είναι ότι έκανε πολλά καλά αλλά και πολλά κακά. Τα καλά είναι ότι επανένωσε τη βυζαντινή αυτοκρατορία και μου άρεσε που η Μεσόγειος ονομάστηκε βυζαντινή λίμνη. Έκανε κι άλλα πολλά καλά. Έκανε όμως και κακά που ήταν ότι υπέγραψε συνθήκες ειρήνης με τους Πέρσες και πιστεύω ότι οι Πέρσες δε θα τηρήσουν τη συμφωνία τους. Έκλεισε το Μαντείο των Δελφών και τη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών που αυτό ήταν μεγάλο λάθος. Ξαναέκτισε την Αγία Σοφία με τα λεφτά των κατοίκων που αυτό ήταν απαράδεκτο γιατί κάποιοι άνθρωποι ήταν πολύ φτωχοί. Ήταν πολύ άπληστος και εγωιστής. Είμαι κατά του Ιουστινιανού κι αν έβαζε υποψήφιος για Πρόεδρος στις μέρες μας δε θα τον ψήφιζα.

Αλέξανδρος: Ο αυτοκράτορας Ιουστινιανός ήταν πολύ καλός, αλλά έκανε και πολλά λάθη. Έκλεισε το Μαντείο των Δελφών και κατήργησε τους Ολυμπιακούς Αγώνες γιατί ήταν χριστιανός και ήθελε να γίνουν όλοι χριστιανοί. Αυτό πιστεύω ότι ήταν λάθος γιατί δείχνει ότι δε σεβόταν τους πολίτες του Βυζαντίου.

Αξιολογώντας τις πιο πάνω απαντήσεις των μαθητών και συγκρίνοντάς τις με απόψεις παρόμοιου περιεχομένου οι οποίες διατυπώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, θα έλεγα ότι στις θεατρικές δραστηριότητες οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερες μεταγνωστικές δεξιότητες και στηρίζοντας με περισσότερα επιχειρήματα την άποψή τους. Αναρωτιέμαι γιατί.

- Αποφάσισα να μοιραστώ αυτόν τον προβληματισμό με τους μαθητές μου. Στο μάθημα της Εμπέδωσης, τους έδειξα στο διαδραστικό πίνακα τον πιο κάτω διάλογο, τον οποίο είχα

καταγράψει στο ημερολόγιό μου σε μια δραστηριότητα που είχαμε κάνει στην τάξη προ ημερών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είχαν κληθεί να αναλογιστούν τα αποτελέσματα που είχε η ενέργεια του Θεοδόσιου Α΄ να χωρίσει το 395 π.Χ. την Αυτοκρατορία σε Ανατολική και Δυτική ή αν ήταν σωστή η ενέργεια του Ιουστινιανού, εκατόν πενήντα χρόνια αργότερα, να την επανενώσει περνώντας από το διάδρομο του «αναστοχασμού». Συνεπώς σε αυτή τη δραστηριότητα μεταξύ άλλων έπρεπε να διατυπώσουν την άποψή τους για τον Ιουστινιανό. Σε αυτή τη θεατρική δραστηριότητα και χωρίς κάποια προετοιμασία τα παιδιά είχαν διατυπώσει τις πιο κάτω απόψεις:

Άρτεμις: Πιστεύω ότι η πιο σωστή ενέργεια ήταν του Θεοδόσιου γιατί είναι απλή λογική: Όσο πιο μικρό είναι το κράτος, τόσο πιο εύκολα διοικείται. Μπορεί τώρα να λέτε ότι ο Ιουστινιανός επανένωσε την αυτοκρατορία και κατάφερε να φέρει την παλιά δόξα, όμως ποιος μας εγγυάται ότι θα μπορέσει να τη διοικήσει σωστά και να την κουμαντάρει;

Ισαβέλλα: Και εγώ συμφωνώ με την Άρτεμις. Στο κάτω κάτω, αν το δυτικό κράτος διαλύθηκε δε φταίει ο Θεοδόσιος αλλά ο γιος του που δεν ήταν και τόσο ικανός. Γιατί ο άλλος γιος τα κατάφερε μια χαρά;

Ισαβέλλα: Μα είναι ολοφάνερο ότι δε συγκρίνουμε τα ίδια πράγματα εδώ. Ο Ιουστινιανός απλά κατάφερε να μεγαλώσει ξανά την αυτοκρατορία. Δεν έχει αποδείξει ακόμη ότι μπορεί να την κουμαντάρει κιόλας. Ενώ ο Θεοδόσιος αφού τη διοίκησε για κάμποσα χρόνια σκέφτηκε να τη χωρίσει στα δύο και να διοικείται πιο σωστά.

Νικόλας: Σιγά να μην τη χώρισε για να διοικείται καλύτερα. Απλά είχε δύο γιους και δεν ήθελε να γίνει αυτοκράτορας ο μεγαλύτερος. Αγαπούσε και τους δύο το ίδιο και έτσι ο μόνος τρόπος να γίνουν και οι δύο αυτοκράτορες ήταν να τους μοιράσει την αυτοκρατορία.

Αντρέας: Συμφωνώ με το Νικόλα. Θυμάστε πριν από αυτό, δε θυμάμαι πολλές λεπτομέρειες, που είχε χωριστεί η αυτοκρατορία στα τέσσερα και στο τέλος τσακώθηκαν μεταξύ τους οι αρχηγοί και έμεινε ο Κωνσταντίνος και ο Λικίνιος- εγώ είχα υποδυθεί το Λικίνιο σε ένα γλυπτό- και μετά τσακώθηκε ο Λικίνιος με τον Κωνσταντίνο και νίκησε ο Κωνσταντίνος; Αυτό έπρεπε να θυμηθεί ο Θεοδόσιος και να μην επαναλάβει τα ίδια λάθη.

Μαριάννα: Μα δεν ήταν ακριβώς το ίδιο πράγμα. Αυτοί οι τέσσερεις ήταν ξένοι μεταξύ τους ενώ ο Ονώριος και ο αδελφός τους που δε θυμάμαι τ' όνομα του τώρα, ήταν αδέρφια. Πώς γίνεται να τσακωθούν και να κάνουν πόλεμο μεταξύ τους δύο αδέρφια;

Κωνσταντίνος: Γίνεται και καλογίνεται. Η μαμά μου είναι τσακωμένη με την αδελφή της γιατί ο παππούς μου έδωσε το σπίτι σε αυτήν και όχι στη μάμα μου.

Σοφία: Οι ενέργειες του Ιουστινιανού είναι εξυπνότερες. Και θα ήθελα να απαντήσω στην Ισαβέλλα που λέει ότι ο Ιουστινιανός θα δυσκολευτεί να την κουμαντάρει. Καταρχήν να την ρωτήσω μήπως εννοεί «διοικήσει» γιατί το κουμαντάρει δεν πολυταιριάζει. Λοιπόν, αφού ο

Ιουστινιανός τα κατάφερε μια χαρά με τη στάση του «νίκα», μια χαρά θα τα καταφέρει και τώρα.

Ισαβέλλα: Τι λες καλέ; Ξεχνάς ότι χάρη στη Θεοδώρα έμεινε στο Βυζάντιο και δεν το έσκασε με τους θησαυρούς....

Σοφία: Εγώ κοιτάω ότι τελικά έμεινε. Όλοι δικαιούνται να κάνουν λάθη στη ζωή τους. Αυτός το πρόλαβε το λάθος του κιόλας. Έμεινε και διοίκησε μια χαρά την αυτοκρατορία.

Ισαβέλλα: Δεν με πείθεις. Εγώ ξέρω ότι ο Ιουστινιανός στα δύσκολα κοίταζε μόνο τον εαυτό του και έκανε να φύγει. Ποιος μας εγγυάται ότι δε θα ξανακάνει το ίδιο; Δεν του έχω εμπιστοσύνη. Τώρα έρχονται τα δύσκολα!

Αντρέας: Ούτε και εσύ με πείθεις. Αφού θα αρχίσουμε να λέμε όλα τα καλά και τα κακά τους, θέλεις να σου θυμίσω ποιος κατάργησε τους ολυμπιακούς αγώνες; Να σου θυμίσω ποιος επέτρεψε να καταστραφούν οι αρχαίοι ναοί και τα μνημεία από φανατισμένους χριστιανούς; Θέλεις να σου θυμίσω ότι απαγόρευσε από όσους δεν ήταν χριστιανοί να λατρεύουν το Θεό τους, ενώ υπήρχε το διάταγμα της ανεξιθρησκείας; Όποιος διαφωνεί μαζί μου να σηκώσει το χέρι του.

(Δε σήκωσε κανείς το χέρι.)

Δέσποινα: Δε διαφωνώ ακριβώς, όμως ο Θεοδόσιος δεν έφταιγε που οι φανατισμένοι χριστιανοί κατάστρεφαν τους αρχαίους ναούς. Δεν τους κατάστρεψε αυτός!

Νικόλας: Η στάση που τήρησε τα προκάλεσε όλα αυτά. Αν σεβόταν πραγματικά όλους τους πολίτες και τη θρησκεία που πίστευε ο καθένας δε θα έφταναν σε αυτό το σημείο. Φανατισμένος αυτοκράτορας δημιουργεί φανατισμένους πολίτες. Σκεφτείτε τώρα να πάμε να αρχίσουμε να κάνουμε ζημιές στο τζαμί των τούρκων στη Λεμεσό. Ή να μην επιτρέπουμε στη Ζακή (συμμαθήτριά τους από τη Συρία) να πιστεύει στον Αλλάχ της και να την αναγκάζουμε ή ακόμα και να βασανίζουμε τη Ζακή, για να πηγαίνει εκκλησία, να προσεύχεται κάθε πρωί μαζί μας και να κοινωνεί όποτε κοινωνάμε και εμείς. Αυτό δε δείχνει σεβασμό αλλά εγωισμό και φανατισμό.... (Ενθουσιασμένος προς εμένα:) Κυρία, έκανα ποίημα με ρήμα!

Τα περισσότερα παιδιά μελετώντας τον πιο πάνω διάλογο και συγκρίνοντας τον με τις απόψεις που κατέγραψαν στο διαγώνισμά τους διαπίστωσαν ότι στη θεατρική δραστηριότητα η επίδοσή τους ήταν καλύτερη. Ρωτώντας τους μαθητές πού αποδίδουν αυτό το γεγονός απάντησαν:

Άρτεμις: Μέσα στην τάξη, επειδή κάνουμε το μάθημα προηγουμένως τα θυμόμαστε καλύτερα.

Σοφία: Βασικά, το ' φερνε η κουβέντα και μιλούσαμε.....

Ελένη: Κυρία, επειδή συνεργαζόμαστε, ο ένας συμπληρώνει τον άλλο και είναι καλύτερα έτσι.

Ισαβέλλα: Άλλο να παίζεις θέατρο και άλλο να γράφεις διαγώνισμα.

Αλέξανδρος: Ε, είχα και λίγο άγχος.....

Ανδρέας: Την άλλη φορά κυρία, θα θυμηθούμε να γράψουμε καλύτερα.....

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

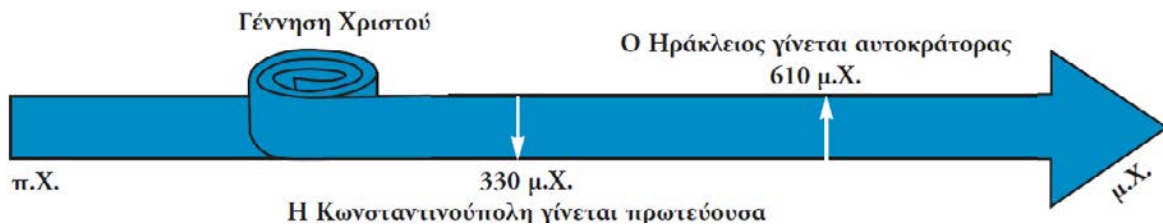
Μαθήματα 24: Πέρσες και οι Άβαροι συμμαχούν εναντίον του βυζαντίου

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τη συμβολή της εκκλησίας στην επιτυχία της εκστρατείας του Ηρακλείου και της υπεράσπισης της Κωνσταντινούπολης.
- Να εκτιμήσουν την προσωπικότητα του Ηρακλείου μέσα από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του ως χριστιανού πολιτικού και στρατηγού ηγέτη.
- Να κατανοήσουν τις έννοιες «διπλωματικά» και «πολεμικά» μέσα επίλυσης διακρατικών προβλημάτων.

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση της ιστορικής γραμμής στο διαδραστικό πίνακα και γίνεται η σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα.



- Ζητείται από τους μαθητές να υποθέσουν ποιος είναι ο αυτοκράτορας του βυζαντίου στις αρχές του 7^{ου} αιώνα.
- Παρουσιάζεται η ακόλουθη μαρτυρία και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους για την πολιτική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση στο βυζάντιο εκείνα τα χρόνια.

...ο βασιλιάς Ηράκλειος βρήκε το βυζαντινό κράτος παραλυμένον.
Την Ευρώπην ερήμωσαν οι Άβαροι και την Ασίαν όλην
κατέστρεψαν οι Πέρσες. Τις πόλεις αιχμαλώτισαν και το στρατό των
Ρωμαίων*) κατέστρεψαν στους πολέμους.

Ιστορικός Θεοφάνης

*Ρωμαίων: οι Βυζαντινοί εξακολουθούσαν να ονομάζουν τους
εαυτούς τους Ρωμαίους.

- Αφού τα παιδιά διατυπώσουν τις απόψεις τους, η δασκάλα ολοκληρώνει τη συζήτηση αναφέροντας ότι τα ταμεία του κράτους ήταν άδεια και χωρίς χρήματα ο αυτοκράτορας δεν μπορούσε να οργανώσει τον παραμελημένο στρατό και στόλο. Προσπάθησε να κλείσει ειρήνη με έναν από τους δύο αντιπάλους. Οι Πέρσες όμως δε δέχονταν συζήτηση και οι Άβαροι ζητούσαν υπερβολικά ανταλλάγματα.
- Παρουσιάζεται η ακόλουθη μαρτυρία και καλούνται οι μαθητές να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε ο Ηράκλειος τα πιο πάνω προβλήματα.

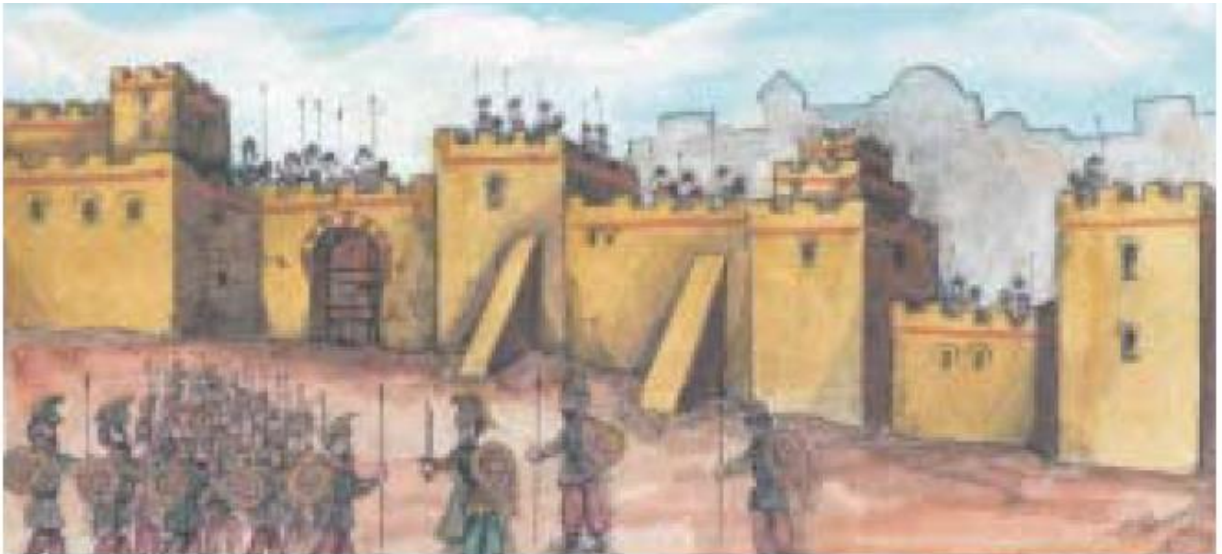
...ο Πατριάρχης Σέργιος έδωσε τα χρήματα της
εκκλησίας ως δάνειο στο κράτος. Πήρε τα πολυκάντηλα
και τα άλλα χρυσά σκεύη από τη Μεγάλη Εκκλησία, τα
έδωσε στον αυτοκράτορα κι αυτός τα έκοψε
νομίσματα...

Ιστορικός Θεοφάνης

Αφού τα παιδιά διατυπώσουν τις απόψεις τους, η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές ότι εμψυχωμένος τώρα ο Ηράκλειος, κι έχοντας τα οικονομικά μέσα, οργάνωσε το στρατό και το στόλο, επισκεύασε τα τείχη και συγκέντρωσε εφόδια και τροφές για τους κατοίκους της Πόλης. Μοίρασε γη στους στρατιώτες των συνόρων, με την υποχρέωση να την καλλιεργούν και να την υπερασπίζονται. Ακόμη, έκλεισε ειρήνη με το Χαγάνο, τον αρχηγό των Αβάρων, προσφέροντας του τα χρήματα που ζητούσε. Έτσι, χωρίς την απειλή των Αβάρων τώρα, στράφηκε κατά των Περσών που, στο διάστημα αυτό, με βασιλιά το Χοσρόη είχαν κατακτήσει τη Συρία, την Παλαιστίνη και την Αίγυπτο. Αιχμαλώτισαν τον Πατριάρχη Ιεροσολύμων και μετέφεραν τον Τίμιο Σταυρό στην πρωτεύουσά τους Κτησιφόντα. Ο Ηράκλειος, οδηγώντας ο ίδιος το στρατό του, εκστράτευσε δυο φορές κατά των Περσών. Την πρώτη διέσχισε τη Μικρά Ασία και, χωρίς να πολεμήσει τους Πέρσες που βρίσκονταν εκεί, βάδισε κατά της Περσίας. Ήθελε, καθώς έλεγε, να χτυπήσει τον εχθρό στην καρδιά της δικής του χώρας. Τη φύλαξη της Πόλης, όσο θα έλειπε, ανέθεσε στον Πατριάρχη Σέργιο και στο μάγιστρο Βώνο. Το σχέδιό του πέτυχε. Οι Πέρσες αναγκάστηκαν να αποσυρθούν από τη Μικρά Ασία και να επιστρέψουν στην Περσία. Κατά τη δεύτερη εκστρατεία (626 μ.Χ.) όμως, οι Πέρσες τον αιφνιδίασαν. Ενώ εκείνος βρισκόταν στην Περσία, αυτοί συνεννοήθηκαν με τους Αβάρους και από κοινού πολιορκήσαν την Κωνσταντινούπολη από στεριά και θάλασσα. Ο Ηράκλειος ήταν αδύνατο να επιστρέψει, τόσο μακριά που βρισκόταν. Ο Πατριάρχης Σέργιος και ο μάγιστρος Βώνος προσέφεραν περισσότερα χρήματα στους Αβάρους, για να τηρήσουν τη συνθήκη ειρήνης και να λύσουν την πολιορκία. Οι Άβαροι όμως αρνήθηκαν και παρήγγειλαν στους άρχοντες της Πόλης:

«Παραδώστε μας την πόλη, γιατί δεν έχετε καμιά ελπίδα να σωθείτε, εκτός αν γίνετε ψάρια και διαφύγετε κολυμπώντας ή πουλιά και πετάξετε στον ουρανό».

- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η πιο κάτω εικόνα:



1. Πέρσες και Άβαροι πολιορκούν την Κωνσταντινούπολη.

- Καλούνται οι μαθητές να επιλέξουν όποιο πρόσωπο θέλουν στην εικόνα και να το υποδυθούν. Ακολούθως, σε όποιον κάνει νόημα η δασκάλα να αποκαλύψει στους υπόλοιπους τι αισθάνεται και τι σκέφτεται το πρόσωπο που υποδύεται.
- Η δασκάλα προβληματίζει τους μαθητές που υποδύονται τους βυζαντινούς πώς θα αντιδράσουν αν οι εχθροί καταφέρουν και μπουν μέσα στην Κωνσταντινούπολη. Επίσης

τους προβληματίζει και με το ενδεχόμενο να καταφέρουν τελικά οι βυζαντινοί να διώξουν τους εχθρούς. Ζητείται από τους μαθητές να αναπαραστήσουν τις δύο πιο πάνω υποθετικές εκβάσεις της πολιορκίας της Κωνσταντινούπολης.

- Ακούγεται στην τάξη ο Ακάθιστος Ύμνος και η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά ότι η προκλητική απάντηση «*Παραδώστε μας την πόλη, γιατί δεν έχετε καμιά ελπίδα να σωθείτε, εκτός αν γίνετε ψάρια και διαφύγετε κολυμπώντας ή πουλιά και πετάξετε στον ουρανό*», αντί να φοβίσει, εξόργισε τους Βυζαντινούς. Χωρίς δισταγμό και με κάθε μέσο υπερασπίστηκαν την πόλη τους. Πολεμώντας γενναία απέκρουσαν τις επιθέσεις στη στεριά και βύθισαν με τους δρόμωνές τους τα μονόξυλα των Αβάρων στη θάλασσα. Οι Πέρσες, βλέποντας αυτή την εξέλιξη, έλυσαν την πολιορκία και αναχώρησαν γρήγορα για τη χώρα τους. Η Πόλη σώθηκε. Οι κάτοικοί της απέδωσαν τη σωτηρία της στην Παναγία και όρθιοι, όλη τη νύχτα, έψαλαν προς τιμή της τον Ακάθιστο Ύμνο. Η είδηση της νίκης έφτασε και στον αυτοκράτορα. Ο στρατός του, ενθαρρυμένος τώρα, νίκησε τους Πέρσες σε αλλεπάλληλες μάχες. Ελευθέρωσε τις υποδουλωμένες περιοχές, ξαναπήρε τον Τίμιο Σταυρό και τους ανάγκασε να υπογράψουν ειρήνη και να επανέλθουν στα αρχικά τους σύνορα. Ο Ηράκλειος γύρισε θριαμβευτής στην Κωνσταντινούπολη.
- Δίνονται στους μαθητές οι πιο κάτω καρτελίτσες: Γράφονται στον πίνακα οι ακόλουθες φράσεις: «Διπλωματικά μέσα» και «πολεμικά μέσα». Καλούνται οι μαθητές να σταθούν με την καρτελίτσα τους μπροστά από τη φράση που αντιστοιχεί με την ενέργεια που αναγράφεται στην καρτέλα τους. Ακολουθεί συζήτηση για τη σημασία των εννοιών «διπλωματικά μέσα», «πολεμικά μέσα» και στη συζήτηση προστίθεται ακόμα μία φράση: «εκβιαστικά μέσα».

Ο Ηράκλειος προσπάθησε να κλείσει ειρήνη με έναν από τους δύο αντιπάλους.

Ο Ηράκλειος, έκλεισε ειρήνη με το Χαγάνο, τον αρχηγό των Αβαρών, προσφέροντας του τα χρήματα που ζητούσε.

Ο Ηράκλειος, οδηγώντας ο ίδιος το στρατό του, εκστράτευσε δυο φορές κατά των Περσών.

Ο Πατριάρχης Σέργιος και ο μάγιστρος Βώνος προσέφεραν περισσότερα χρήματα στους Αβάρους, για να τηρήσουν τη συνθήκη ειρήνης και να λύσουν την πολιορκία.

Οι βυζαντινοί χωρίς δισταγμό και με κάθε μέσο υπερασπίστηκαν την πόλη τους πολεμώντας γενναία.

Οι βυζαντινοί απέκρουσαν τις επιθέσεις στη στεριά και βύθισαν με τους δρόμωνές τους τα μονόξυλα των Αβάρων στη θάλασσα.

Ο Ηράκλειος προσπάθησε να κλείσει ειρήνη με έναν από τους δύο αντιπάλους.

Ο Ηράκλειος, έκλεισε ειρήνη με το Χαγάνο, τον αρχηγό των Αβαρών, προσφέροντας του τα χρήματα που ζητούσε.

Οι βυζαντινοί χωρίς δισταγμό και με κάθε μέσο υπερασπίστηκαν την πόλη τους πολεμώντας γενναία.

Οι βυζαντινοί απέκρουσαν τις επιθέσεις στη στεριά και βύθισαν με τους δρόμωνές τους τα μονόξυλα των Αβάρων στη θάλασσα.

Ο Ηράκλειος, οδηγώντας ο ίδιος το στρατό του, εκστράτευσε δυο φορές κατά των Περσών.

- Οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν τι μπορεί να ειπώθηκε ανάμεσα στον Ηράκλειο και τους συμβούλους του αναφορικά με το ποιες ενέργειες θα ακολουθούσε για να αντιμετωπίσει τις απειλές των Περσών και Αβάρων. Καλούνται να αναπαραστήσουν το συμβούλιο όπου θα ληφθούν οι αποφάσεις για τις επικείμενες ενέργειες.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο Ακάθιστος Ύμνος. Αφού η δασκάλα εξηγήσει την ερμηνεία του Ακάθιστου Ύμνου, οι μαθητές καλούνται εκ περιτροπής να υποδυθούν τη δασκάλα της μουσικής και να διδάξουν στους «μαθητές» της τον Ακάθιστο Ύμνο.

Ο Ακάθιστος Ύμνος

Βυζαντινό κείμενο

«Τη Υπερμάχῳ Στρατηγῶ τα νικητήρια,
ὡς λυτρωθεῖσα τῶν δεινῶν ευχαριστήρια
αναγράφῳ Σοι ἡ Πόλις Σου, Θεοτόκε.

Ἀλλ' ὡς ἔχουσα τὸ κράτος ἀπροσμάχητον,
ἐκ παντοίων με κινδύνων ἐλευθέρωσον,
ἵνα κράζῳ Σοι:
Χαίρε, Νύμφη, ἀνύμφευτε».

Ρωμανός ο Μελωδός

Μετάφραση

Εγώ, ἡ πόλις Σου, Θεοτόκε, Στρατηγέ,
σε Σένα που με υπεράσπισες χρωστῶ
τῆ νίκη και προσφέρῳ τις ευχαριστίες μου,
γιατί λυτρώθηκα ἀπὸ τὸν κίνδυνο.

Και ἐπειδὴ ἔχεις δύναμη ἀκαταμάχητη,
ἀπάλλαξέ με ἀπὸ κάθε λογῆς κινδύνους,
για να μπορῶ να Σου αναφωνῶ:
Χαίρε, Νύμφη, ἀνύμφευτε».

Ημερολόγιο 11.2.2013

- Σήμερα είχε επισκεφθεί το σχολείο μας ο οικείος Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης. Να σημειωθεί ότι λόγω οικονομικής κρίσης, έχουν αφαιρεθεί όλα τα μελάνια από τους εκτυπωτές και λειτουργεί μόνο ένας στο γραφείο των δασκάλων. Πριν το μάθημα της Ιστορίας πήγα στο γραφείο των δασκάλων για να τυπώσω το πιο πάνω μάθημα, έτσι ώστε να μπορέσω να κόψω τις καρτελίτσες που σκόπευα να δώσω στους μαθητές. Εκεί συνάντησα τον οικείο Επιθεωρητή στην αντίληψή του οποίου έπεσε το πιο πάνω σχέδιο μαθήματος. Έριξε μία βιαστική ματιά στο πιο πάνω σχέδιο μαθήματος, καθώς ετοιμάζα στο χαρτοκόπη τις καρτελίτσες, και με προβληματίσε λέγοντας: «Δε βρίσκεις λίγο αναχρονιστική δραστηριότητα τη χρήση ιστορικής γραμμής και μάλιστα στην αρχή του μαθήματος, ως αφόρμηση; Δασκάλα που ασχολείται με το θέατρο αντί, να εφαρμόσει θεατρική σύμβαση στην αρχή του μαθήματος για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ξεκινά με ιστορική γραμμή;» Ήθελα πολύ να το συζητήσω μαζί του, να έχω την ευκαιρία να υποστηρίξω τις επιλογές μου και να ακούσω τις απόψεις του, δημιουργώντας μία παραγωγική συζήτηση. Όμως, έπρεπε να πάει σε τάξη και έτσι αναβάλαμε τη συζήτηση στην επόμενη του επίσκεψη στο σχολείο μου. Η ερώτησή του όμως με προβληματίσε για την χρήση της ιστορικής γραμμής και μάλιστα κατά την έναρξη ενός μαθήματος της Ιστορίας. Διαπίστωσα ότι σε ποσοστό 60% των μαθημάτων, ίσως και περισσότερο, χρησιμοποιώ την ιστορική γραμμή και μάλιστα στην έναρξη του μαθήματος. Και αυτό το έκανα για τους εξής λόγους:
 - 1) Δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή χρησιμοποιώντας και τις μαθηματικές του γνώσεις να δώσει ένα χρονολογικό πλαίσιο στο μάθημα (διαθεματική προσέγγιση),
 - 2) συνδέει χρονικά και προηγούμενες ιστορικές γνώσεις με τη νέα γνώση αφού είναι καταγραμμένα στην ιστορική γραμμή και
 - 3) όσο πιο νωρίς γίνει αυτή η δραστηριότητα, της χρονικής πλαισίωσης του νέου μαθήματος, τόσο πιο γρήγορα και αποτελεσματικά θα μπορέσει να ακολουθήσει με μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας η ιστορικοκοινωνική πλαισίωση του μαθήματος.

Πιθανόν, αυτή η δραστηριότητα, η χρήση της ιστορικής γραμμής, να χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια και να θεωρείται απαρхайωμένη. Οφείλω να παραδεχτώ ότι ως μαθήτρια, θυμάμαι το δάσκαλό μου στο δημοτικό σχολείο να χρησιμοποιεί την ιστορική γραμμή στην έναρξη του μαθήματος της Ιστορίας. Αυτό όμως δε σημαίνει απαραίτητα προσκόλληση σε πεπαλαιωμένες διδακτικές μεθόδους ή κατάταξή τους στην κατηγορία των μη αποτελεσματικών. Ούτε θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει τα μαθήματα της Ιστορίας που έχουν προηγηθεί με τον τρόπο που έχουν διεξαχθεί *παραδοσιακά*, γιατί ο τρόπος που έχουν προσεγγιστεί σε συνδυασμό με τις Θεατρικές Συμβάσεις ΔΕΝ συμπυκνώνεται σε τρεις λέξεις: δασκαλοκεντρική – αφηγηματική – γεγονοτολογική προσέγγιση.

Επιπλέον, υποβάλλοντάς μου την ερώτηση: «Δασκάλα που ασχολείται με το θέατρο αντί, να εφαρμόσει θεατρική σύμβαση στην αρχή του μαθήματος για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ξεκινά με ιστορική γραμμή;» με προβλημάτισε πάρα πολύ. Διαπίστωσα ότι σε κανένα μάθημα της Ιστορίας δεν ξεκινώ με θεατρική σύμβαση. Συνειδητοποίησα ότι στα μαθήματα των ελληνικών και των μαθηματικών έχω αρχίσει το μάθημα πολλές φορές εφαρμόζοντας μία θεατρική σύμβαση. Στο μάθημα της Ιστορίας όμως, δεν το έχω κάνει ποτέ. Φοβάμαι ότι χωρίς χρονικό, χωρικό, εννοιολογικό, κοινωνικοπολιτισμικό και συνεπώς ιστορικό πλαίσιο, οι θεατρικές δραστηριότητες δε θα εξυπηρετήσουν τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Η Αθανασοπούλου αναφέρεται στη δραματοποίηση και στην πρακτική της εφαρμογή ως ζήτημα κομβικό για τη Διδακτική της Ιστορίας: «Αναφέρω «παρεξηγημένο» ζήτημα της *δραματοποίησης*, του κατεξοχήν τρόπου στον οποίο καταφεύγουν οι εν ενεργεία δάσκαλοι, ώστε τα παιδιά να μη χασμώνται στο μάθημα, γιατί συνήθως η δραματοποίηση αντιμετωπίζεται σαν “χάπενινγκ”, σαν ένα παιχνίδι, για να περάσει ευχάριστα η ώρα (του μαθήματος), κάτι αντίστοιχο, ας πούμε, με τις επιθεωρήσεις στο θέατρο ή τα δρώμενα στις σχολικές γιορτές. Στην πραγματικότητα, η δραματοποίηση, όπως μας διδάσκει η θεωρία της διδακτικής του μαθήματος είναι μεν ένα παιχνίδι αλλά παιχνίδι *σοβαρό*, ένα ιστορικό παιχνίδι στο χώρο και στο χρόνο, με ταλαντώσεις ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, το οποίο αποσκοπεί στην «ενσυναίσθηση», στο να δείξει και να μάθει στα παιδιά πώς να προσεγγίζουν άλλες εποχές, αλλότριους τόπους και ανθρώπους, μέσα από την προοπτική του σήμερα, των δικών τους βιωμάτων και αντιλήψεων. Περισσότερο από παιχνίδι, θα έλεγα ότι η δραματοποίηση, όπως το φανερώνει και το όνομά της, είναι μια *θεατρική πράξη* που, για να παιχτεί σωστά, θα πρέπει να λάβει υπόψη της (να ασκήσει) την μπρεχτική «αποστασιοποίηση», δηλαδή τη *δυσική* υπόσταση ενός «εγώ» που υποδύεται έναν «άλλο», αποκτώντας συνείδηση της *ταυτότητάς* του (και του χωροχρονικού του, κοινωνικο-πολιτισμικού στίγματος) μέσα από την επίγνωση της *ετερότητας* (του ιστορικού άλλου και του ιστορικού άλλοτε)» (Αθανασοπούλου, 2006: 60-67). Συνεπώς, χωρίς χρονικό στίγμα που θα συμβάλει καθοριστικά η παρουσίαση της ιστορικής γραμμής, και χωρίς να ακολουθήσουν δραστηριότητες όπου ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να αντιληφθεί με ιστορικούς όρους, τη *διαφορά*, ή ακόμη καλύτερα, τις βαθύτερες τομές που χωρίζουν-ενώνουν τη δική του εποχή και τις δικές του εμπειρίες με την εποχή και τα βιώματα του ιστορικού προσώπου που ενσαρκώνει πώς θα μπορέσει να λάβει μέρος σε μια θεατρική σύμβαση εξυπηρετώντας αποτελεσματικά τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας; Πράγμα που για να επιτευχθεί, προϋποθέτει, *δεν αντικαθιστά*, μια πολύ καλή διδακτική προεργασία για το θέμα. Μέσα σε αυτή τη διδακτική προετοιμασία συγκαταλέγεται και η ιστορική γραμμή.

Η γενική στάση του Επιθεωρητή μου με έχει απογοητεύσει αρκετά. Είχε χρόνο να μελετήσει το σχέδιο μαθήματος, είχε χρόνο να κάνει την αρνητική κριτική και όχι γενική κριτική, αλλά δεν είχε χρόνο για μια αμφίδρομη επικοινωνία, δίνοντάς μου την ευκαιρία να

υποστηρίξω τις επιλογές μου. Δεν μπορώ να κατανοήσω αυτή τη στάση. Ούτε καν ρώτησε πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στην καινούρια προσέγγιση και όταν μπήκε στην τάξη μου ζήτησε να δει μάθημα Μαθηματικών και όχι Ιστορίας. Η στάση του αυτή κλείνει τις πόρτες στους εκπαιδευτικούς που θέλουν να κάνουν κάτι περισσότερο από αυτό που τους έχουν ορίσει από άνωθεν. Φαίνεται πόσο απουσιάζει η διορατικότητα και η διοικητική φαντασία από ορισμένα στελέχη της εκπαίδευσης και πόσο πιο στενά καθιστούν τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων που ηγούνται, όταν αρνούνται να αναλάβουν, έστω και την πιο ανώδυνη ευθύνη.

- Στο σημερινό μάθημα διαπίστωσα ότι η πλειοψηφία των μαθητών μου έχει κατανοήσει τη μεθοδολογία του ιστοριογράφου. Συγκεκριμένα, όταν τους «αποκάλυψα» τις πηγές του Ιστορικού Θεοφάνη και τους ζήτησα να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους, αυτοί αφού ανέφεραν με άνεση τι πιστεύουν τεκμηριώνοντάς την άποψή τους, μου ζήτησαν να βρούμε κι άλλες πηγές για να σιγουρευτούν για αυτά που είπαν. Χαρακτηριστικά ο Νικόλας ξεκίνησε τη συζήτηση λέγοντας:

Νικόλας: Κυρία, με δύο πηγές δεν μπορούμε να εργαστούμε. Εγώ θέλω να ψάξω κι άλλο. Θα μας φέρεις κι άλλες πηγές ή θα πρέπει να ψάξουμε μόνοι μας;

Αρτεμης: Κυρία, όλα αυτά που είπαμε μπορεί να είναι λάθος, γιατί μπορεί να βρεθούν άλλες πηγές και να μας αποδείξουν ότι αυτή τη στιγμή δεν απαντήσαμε σωστά.

Μαριάννα: Κυρία, πρέπει να προσέξουμε να μη μελετούμε πηγές μόνο από έναν συγγραφέα. Μπορεί να μην είναι και τόσο καλός και να μας οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα. Και οι δύο πηγές που μελετήσαμε σήμερα είναι από τον Ιστορικό Θεοφάνη. Δεν ξέρω πόσο καλός ιστορικός ήταν, μπορεί και να είναι ολόσωστα αυτά που γράφει. Καλό θα ήταν να βρίσκαμε πηγές και από άλλους ιστορικούς για να βεβαιωθούμε ότι λέει αλήθεια κι όχι παραμύθια...

Λόγω περιορισμένου χρόνου, αρκετές πληροφορίες τις έδωσα εγώ στα παιδιά μέσα από την αφήγηση, όπως φαίνεται και από το πιο πάνω σχέδιο μαθήματος. Όμως, για πρώτη φορά τα παιδιά άρχισαν να διαμαρτύρονται:

Αντρέας: Γίνεται να μην μας τα λες εσύ και να μας δώσεις πηγές να τα βρούμε μόνοι μας;

Όλοι συμφώνησαν με την ιδέα του Αντρέα, εκτός από την Άννα που είπε ότι προτιμά να ακούει τη δασκάλα «να μας τα λαλεί έτσι ωραία», όπως είπε χαρακτηριστικά. Τους εξήγησα ότι αναγκάζομαι να τους αφηγούμαι κάποια γεγονότα λόγω έλλειψης χρόνου. Το σημαντικό για αυτούς είναι να μην δέχονται παθητικά ότι πληροφορία πάρουν, είτε μέσω αφηγήσεων είτε μέσω πηγών, αλλά να την περνούν από κριτικό φακό πρώτα.

- Όταν κλήθηκαν οι μαθητές να επιλέξουν όποιο πρόσωπο θέλουν από την εικόνα όπου Πέρσες και Άβαροι πολιορκούν την Κωνσταντινούπολη, και να το υποδυθούν, ήμουν βέβαιη ότι όλα τα παιδιά θα επέλεγαν τους Βυζαντινούς να υποδυθούν. Κι όμως 6 παιδιά, δηλαδή ποσοστό 50%, επέλεξαν να υποδυθούν τους Πέρσες και τους Άβαρους. Αυτό μου έκανε εντύπωση και τους ρώτησα γιατί επέλεξαν αυτό το ρόλο;

Δέσποινα: Μου αρέσει πάντα να νικώ, και είμαι σίγουρη ότι οι Πέρσες θα νικήσουν.

Αντρέας: Οι Πέρσες πάντα γελούσαν τους βυζαντινούς. Υπέγραφαν συνθήκες ειρήνης για να τους δίνουν χρήματα και μετά έκαναν επιθέσεις. Επειδή, τόσο κακός δεν θα μπορούσα να είμαι ποτέ στη ζωή μου, είπα να το κάνω τώρα στα ψέματα

Ζακή: Είναι πιο εύκολος ο ρόλος των Περσών, παρά των βυζαντινών. Δεν θα ήθελα με τίποτα να ήμουν στη θέση των βυζαντινών. Δεν θέλω να φοβάμαι.

Νικόλας: Μια ζωή, περιμένουμε από τους Τούρκους να συμπεριφερθούν τίμια και να λύσουμε το κυπριακό πρόβλημα. Μια ζωή εμείς πρέπει να είμαστε οι καλοί για να μην πουν ότι έχουν δίκαιο οι Τούρκοι. Βαρέθηκα! Τώρα έγινα και εγώ άδικος σαν κι αυτούς. Είμαι ένας Πέρσης που κοροϊδεύω τους βυζαντινούς και κοιτάω το συμφέρον μου.

Αλέξανδρος: Μπορώ να υποδυθώ καλύτερα αυτόν που κάνει επίθεση παρά τους άλλους.

Κωνσταντίνος: Θέλω πάντα να νικώ.... Οι άλλοι (βυζαντινοί) δεν έχουν υπόθεση.

Είναι πολύ ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται οι μαθητές. Και ακόμα πιο ενδιαφέρον το γεγονός, ότι πολλά από τα ζητήματα που αναδεικνύονται στο μάθημα της Ιστορίας είναι τόσο μακρινά από τις εμπειρίες των παιδιών, εκτός από της Ζακής που εξ όσων γνωρίζω, η οικογένεια της αναγκάστηκε να φύγει από τη Συρία πριν τρία χρόνια γιατί απειλείτο η ζωή τους λόγω της εμπόλεμης κατάστασης που βρίσκεται η πατρίδα της. Κανένα άλλο παιδί δεν ανέφερε το φόβο, εκτός από τη Ζακή η οποία δήλωσε ότι δεν *θέλει να φοβάται*, συναίσθημα που προφανώς το βίωσε με παρόμοιο τρόπο που τον βίωσαν οι βυζαντινοί. Αλλιώς είναι ο φόβος του σκοταδιού κι αλλιώς ο φόβος του πολέμου όταν τον έχεις βιώσει.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης, το γεγονός ότι καθετί, οι μαθητές προσπαθούν να το προσαρμόσουν στις δικές τους εμπειρίες και μετά να το επεξεργαστούν κριτικά. Π.χ. ο Νικόλας μη έχοντας άλλη εμπόλεμη εμπειρία, εκτός από τις συνέπειες του άλυτου κυπριακού ζητήματος φρόντισε να κάνει κάποιες συσχετίσεις και να αποφασίσει για το ποιο ρόλο θα επέλεγε να υποδυθεί. Ο Αντρέας, θεωρώντας ότι ποτέ στη ζωή του δε θα αθετήσει το λόγο του, αποφάσισε να το κάνει στα ψέματα.

- Όταν τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν το συμβούλιο που συγκάλεσε ο Ηράκλειος όπου θα λαμβάνονταν οι αποφάσεις για επικείμενες ενέργειες οι μαθητές για πρώτη φορά ζήτησαν να τους βρω κάποιο έργο εποχής για να τους βοηθήσω. Συγκεκριμένα η Άρτεμις εξήγησε το αίτημά τους:

Άρτεμις: Πολύ μου αρέσει αυτό που κάνουμε, αλλά νιώθω ότι τώρα τελευταίως κάτι δεν κάνουμε καλά. Μέχρι τώρα, είχαμε υπόψη μας τις ταινίες από τη ζωή του Χριστού και τους διωγμούς των χριστιανών και όσο να' ναι είχαμε μια ιδέα για το πώς ήταν τα πράγματα τότε. Αλλά αυτά έγιναν 1^ο και 2^ο αιώνα. Όμως τα χρόνια πέρασαν. Τώρα στην Ιστορία είμαστε στον 7^ο αιώνα. Δεν έχουμε δει κανένα έργο που να διαδραματίζεται εκείνη την εποχή. Θα μπορούσες να μας φέρεις ό,τι έργο και να είναι φτάνει να έχει σκηνικό εκείνης της εποχής; Απλά για να πάρουμε μια ιδέα....

Νικόλας: Λογικά ο σκηνοθέτης πρέπει να μελέτησε κάμποσες πηγές για να μπορέσει να σκηνοθετήσει ένα έργο τέτοιας εποχής

Σύμφωνα με τους Werner και Kaplan, ο χώρος και ο χρόνος συνιστούν τη θεμελιώδη δομή για την εδραίωση του δικού μας ανθρώπινου κόσμου της πράξης και της σκέψης. Χωρίς κάποιο είδος «αναπαράστασης» του χώρου και του χρόνου-όσο ακατέργαστα αρθρωμένο και αποσπασματικό κι αν είναι- δεν θα μπορούσε υπάρξει γνώση του κόσμου των αντικειμένων, συνείδηση του εαυτού μας και των άλλων πέρα από την αντίδραση και τη δράση των ζώων στο ανθρώπινο επίπεδο «γνώσης» της πραγματικότητας (Werner & Kaplan, 1963: 399).

Συνεπώς, μια πολύ σημαντική πτυχή του περιεχομένου της ιστορικής σκέψης αφορά στις έννοιες του χρόνου και του χώρου. Σύμφωνα με την Νάκου, «οι έννοιες του χρόνου και του χώρου είναι βασικά στοιχεία της ιστορικής σκέψης, γιατί και οι δύο συνδέονται, μεταξύ άλλων με την πραγματικότητα και την ιστορικότητα του παρελθόντος και του παρόντος» (Νάκου, 2000: 88).

Μέσα από το αίτημα των παιδιών για την εύρεση και προβολή ταινίας της εποχής που μελετάνε, αναδεικνύεται η ανάγκη των μαθητών αυτών, να πλαισιώσουν χρονικά και χωρικά την ιστορική γνώση. Οι μαθητές έχουν μεταβεί από το στάδιο της κατανόησης χρόνου-χώρου στο στάδιο της λεπτομερούς οριοθέτησης αυτών των παραμέτρων αποδεικνύοντας την περαιτέρω ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης.

Βιβλιογραφία:

Αθανασοπούλου, Αφρ. (2006). Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο, *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, (2), 60-67.

Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation: an Organismic – Developmental Approach to Language and the Expression of Thought*. New York: Wiley.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

Μαθήματα 22-23: Οι γείτονες των βυζαντινών

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τις αιτίες που έφεραν τους Άβαρους, τους Άραβες, τους Σλάβους, τους Βούλγαρους κοντά στο Βυζάντιο και τις συνέπειες αυτής της γειννίασης.
- Να κατανοήσουν τις έννοιες «ενέργειες» και «συνέπειες»
- Να γνωρίσουν πώς ο Μωάμεθ ίδρυσε μια νέα θρησκεία και με αυτήν ένωσε τους Άραβες.
- Να κατανοήσουν σχετικές με την ενότητα έννοιες.
- Να κατανοήσουν ότι οι Βυζαντινοί πολλές φορές προτιμούσαν να εξασφαλίσουν την ειρήνη με τη διπλωματία.

Μάθημα 22: Ημερομηνία 4.2.2013

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του ακόλουθου χάρτη στο διαδραστικό πίνακα.



- Τα παιδιά καλούνται να επισημάνουν τους γειτονικούς λαούς του βυζαντίου και να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις που αφορούν στους λαούς αυτούς.
- Η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά ότι γύρω από τα σύνορα του Βυζαντίου υπήρχαν πολλοί λαοί. Κάποιοι ζούσαν εκεί από παλιότερα χρόνια και άλλοι εμφανίζονταν για πρώτη φορά, κατά τις μετακινήσεις τους.
- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Οι Βυζαντινοί επικοινωνούσαν μαζί τους και προσπαθούσαν να διατηρούν καλές σχέσεις.

Έκαναν επιδρομές, λεηλατούσαν και κατέστρεφαν τις καλλιέργειες.

Έκλειναν ακόμη τα στενά περάσματα των δρόμων της στεριάς και της θάλασσας.

Πολλές φορές μάλιστα, στα χρόνια ανάμεσα στον 7ο και τον 11ο αιώνα, παραβίαζαν τα σύνορα, έφταναν με στρατό και στόλο έξω από τα τείχη της και την πολιορκούσαν από στεριά και θάλασσα.

Δυσκόλευαν τον ανεφοδιασμό της πρωτεύουσας με σιτάρι, πρώτες ύλες και άλλα αγαθά.

Αιχμαλώτιζαν τους κατοίκους τους.

Καταλάμβαναν τις ακρινές επαρχίες της αυτοκρατορίας.

Έλειπαν τα τρόφιμα.

Διακοπτόταν ο ανεφοδιασμός.

Έχανε εδάφη η αυτοκρατορία.

Μειωνόταν ο πληθυσμός.

- Η δασκάλα ζητά από το παιδί που κρατά την καρτέλα όπου αναγράφεται η πρόθεση των βυζαντινών να έχουν καλές σχέσεις με τους γειτονικούς λαούς, να την ανακοινώσει στους συμμαθητές του.
- Η δασκάλα πληροφορεί τους μαθητές ότι οι γειτονικοί λαοί συχνά δημιουργούσαν προβλήματα στην αυτοκρατορία. Ζητείται από τα παιδιά που κρατούν τις καρτέλες όπου αναγράφονται οι ενέργειες των γειτονικών λαών, να τις σηκώσουν ψηλά και να τις ανακοινώσουν στους συμμαθητές τους.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η πιο κάτω εικόνα όπου απεικονίζει τις Πύλες της Κιλικίας όπου περνούσε ο ένας από τους δύο κύριους δρόμους που οδηγούσαν από την Κωνσταντινούπολη στην Ανατολή, καταλήγοντας στη Συρία. Το συγκεκριμένο σημείο που απεικονίζεται είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα περασμάτων που οι εχθροί επιδίωκαν να κλείνουν, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται το εμπόριο και να δυσκολεύεται ο ανεφοδιασμός του βυζαντινού κράτους. Οι μαθητές καλούνται να κατατάξουν αυτή την πηγή στην κατηγορία των «πρωτογενών» ή «δευτερογενών» πηγών. Ακολούθως, ζητείται από τους μαθητές που κρατούν καρτέλες όπου αναγράφεται κάτι σχετικό με την πιο πάνω πηγή να βγουν στον πίνακα. Ακολουθεί συζήτηση για τις έννοιες «ενέργειες» και «συνέπειες», αφού η μια καρτέλα γράφει την ενέργεια: «Εκλείναν ακόμη τα στενά περάσματα των δρόμων της στεριάς και της θάλασσας» και η άλλη καρτέλα γράφει τη συνέπεια της πιο πάνω ενέργειας: «δυσκόλευαν τον ανεφοδιασμό της πρωτεύουσας με σιτάρι, πρώτες ύλες και άλλα αγαθά.»



- Καλούνται οι μαθητές που κρατούν τις καρτέλες όπου αναγράφονται οι συνέπειες που είχαν οι ενέργειες των γειτονικών λαών, να τις σηκώσουν ψηλά και να τις ανακοινώσουν στους συμμαθητές τους.
- Ζητείται από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις καρτέλες τους που αναφέρονται στις ενέργειες των γειτονικών λαών με τις συνέπειες που αυτές είχαν για το βυζάντιο.

- Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους βυζαντινούς πολίτες που αγωνιούν για όλα αυτά που συμβαίνουν στην αυτοκρατορία. Καλούνται να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους, τις απόψεις, αλλά και τις εισηγήσεις τους για το τι πρέπει να γίνει. Προβληματίζονται για το ποιος γειτονικός λαός μπορεί να είναι ο πιο επικίνδυνος για το βυζάντιο. Η δασκάλα σε ρόλο βυζαντινού πολίτη συντονίζει τη συζήτηση και καθοδηγεί τις εισηγήσεις των παιδιών όπου μεταξύ άλλων θα πρέπει να μελετήσουν το «ποιόν» των γειτονικών λαών του Βυζαντίου.
- Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται σε ρόλο ρεπόρτερ να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν τους γειτονικούς λαούς. Η παρουσίασή τους ορίζεται για τις 7.2.2013 (στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας) για να έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους να ερευνήσουν.

Ημερολόγιο 4.2.2013

Οι μαθητές σήμερα, έδειξαν να μπερδεύονται να διαχωρίσουν την ενέργεια από τη συνέπεια. Π.χ. επέμεναν ότι το να μειωθεί ο πληθυσμός της αυτοκρατορίας είναι μία ενέργεια και όχι συνέπεια. Χρειάστηκε πολλή καθοδήγηση από μέρους μου για να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα όπου οι μαθητές αντιστοιχίζουν τις καρτέλες τους που αναφέρονται στις ενέργειες των γειτονικών λαών με τις συνέπειες που αυτές είχαν για το βυζάντιο. Να σημειωθεί ότι δεν είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές έδειξαν να μπερδεύονται με τις έννοιες. (Π.χ. στο προηγούμενο διαγώνισμα μπερδεύτηκαν με την έννοια «διοίκηση».)

Αξίζει να τονιστεί ότι κάτι τέτοιο δεν έχει διαπιστωθεί μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες που έχουν γίνει μέχρι τώρα στα προηγούμενα μαθήματα της Ιστορίας, να συγχύζουν οι μαθητές τις ενέργειες με τις συνέπειες. Προβάλλονται λοιπόν, τα ερωτήματα: (1) Αυτή η σύγχυση οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν κατανοήσει τις έννοιες; (2) Αυτή η δυσκολία οφείλεται στο γεγονός ότι η δραστηριότητα ήταν πολύ αφηρημένη και ταυτόχρονα ξεκομμένη από ένα κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο σε αντίθεση με τις θεατρικές δραστηριότητες, επομένως δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν και συνεπώς δεν ανταποκρίνονται; Σε αντίθεση με την πιο πάνω ανταπόκριση, οι πλείστοι μαθητές, μέσα από τις διάφορες θεατρικές δραστηριότητες που έχουν καταγραφεί κατά καιρούς σε κάθε ενέργεια, είτε αυτοκράτορα είτε απλού πολίτη, που αναφέρονταν οι μαθητές, έλεγαν και μία συνέπεια. (3) Θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παιδιά μέσα από βιωματικές δραστηριότητες κατανοούν τις έννοιες, αλλά λόγω ηλικίας δυσκολεύονται να κάνουν σαφείς διαχωρισμούς να ορίσουν ξεκάθαρα για το ποια είναι η ενέργεια και ποια η συνέπεια;

Η εκπαιδευτική αξία των ιστορικών εννοιών είναι τόσο σημαντική που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Ο ιστορικός για να κατανοήσει τις πηγές και να αντλήσει από

αυτές τις απαραίτητες πληροφορίες, θα πρέπει να γνωρίζει το νόημα πολλών όρων και εννοιών. Επίσης για να αφηγηθεί και να ερμηνεύσει ένα ιστορικό γεγονός ή να αναλύσει τον τομέα ή μια πλευρά της ιστορικής κατάστασης ή περιόδου (πολιτική, κοινωνική, θρησκευτική κ.τ.λ.) είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιήσει όρους και έννοιες. Η κατάκτηση των ιστορικών εννοιών από τους μαθητές πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη του μαθήματος, γιατί αυτές αποτελούν μέσο έκφρασης της σκέψης γενικά (Vigotsky στο Richards, 1978· Bruner στο Gatherer, 1977).

Όμως η εισαγωγή μιας συστηματικής εννοιολογικής εργασίας στο μάθημα της ιστορίας δεν είναι ωστόσο, ούτε απλή, ούτε προφανής. Από την 19-χρονη διδακτική πείρα μου δεν ταυτίζεται σε καμία περίπτωση με τις δραστηριότητες εξήγησης των ιστορικών όρων. Σύμφωνα με το Σκούρο, παραπέμπει στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο δημιουργείται ο ιστορικός λόγος και ως εκ τούτου σε διαφορετικές οπτικές και φιλοσοφίες της Ιστορίας (Σκούρος, 1997:46-48). Στη σχολική πραγματικότητα όμως πώς μπορούν οι έννοιες της ιστορίας να κατακτηθούν αποτελεσματικά;

Σε έρευνες που έγιναν κατά καιρούς διαπιστώθηκε ότι:

- Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να κατανοήσουν πλήρως τέτοιες έννοιες.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν αυτές τις έννοιες σταδιακά και διαδοχικά. Ωστόσο, παρατηρείται μία επιβράδυνση στην κατανόηση ιστορικών εννοιών.

(Charlton, 1952· Coltman, 1960· Wood, 1964· Hess and Torney, 1967)

- Η ιστορική γνώση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη φαντασία και στην έμμεση εμπειρία που αποκτά κάποιος μελετώντας τα κατάλοιπα του παρελθόντος παρά στην άμεση και συγκεκριμένη εμπειρία (Scott, 1978).
- Οι μικροί μαθητές δεν έχουν τις αναγκαίες εμπειρίες της ζωής, πλούσια ιστορική γνώση και τις απαραίτητες γλωσσικές ικανότητες για να μπορούν να χειρίζονται και αναπτύσσουν ιστορικές έννοιες (Bernbaum, 1972).
- Οι εκπαιδευτικοί δε διδάσκουν συστηματικά και αποτελεσματικά τις έννοιες αυτές. Ο Σκούρος (1996) βρήκε ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν κυρίως δασκαλοκεντρικές μεθόδους για τη διδασκαλία των σχετικών εννοιών.

Βάση των πιο πάνω πορισμάτων είναι αναμενόμενο αυτό το οξύμωρο σχήμα που παρουσιάζουν οι μαθητές μου. Σε περιβάλλοντα λιγότερο βιωματικά, το φαινόμενο της σύγχυσης των εννοιών εμφανίζεται δικαιολογημένα. Μέσα από μαθητοκεντρικές μεθόδους και ενεργητικές προσεγγίσεις οι μαθητές εμφανίζουν σύγχυση εννοιών σε μικρότερο βαθμό.

- Στη δραστηριότητα όπου οι μαθητές κλήθηκαν να υποδυθούν τους βυζαντινούς πολίτες που αγωνιούν για όλα αυτά που συμβαίνουν στην αυτοκρατορία, ακολούθησε το πιο κάτω στιγμιότυπο:

Σοφία: Νιώθω μεγάλη ανασφάλεια.

Αλέξανδρος: Έχει σχεδόν τετρακόσια χρόνια που παλεύουμε με τους εχθρούς.

Νικόλας: Έχουμε οικονομική κρίση.

Αντρέας: Ο στρατός κουράστηκε.

Άννα: Όχι μόνο κουράστηκε, αλλά πέθαναν πολλοί στρατιώτες.

Άρτεμις: Παναγία μου, φοβάμαι!

Ελένη: Να βρούμε άλλους λαούς να συνεργαστούμε μαζί τους για να μας βοηθήσουν.

Μαριάννα: Καλή Ιδέα!

Δέσποινα: Φοβάμαι να μην μας σκοτώσουν.

Κωνσταντίνος: Θα πάω και εγώ στον πόλεμο αυτή τη φορά και θα τους σκοτώσω όλους.

Είναι εμφανής η ετερογένεια των παιδιών που συγκροτούν τις σχολικές τάξεις σήμερα, χαρακτηριστικό παράδειγμα η το πιο πάνω στιγμιότυπο. Η Ελένη εισηγείται τη συνεργασία ως μέσο αντιμετώπισης ενός προβλήματος και ο Κωνσταντίνος τα πολεμικά μέσα. Ξέροντας τους μαθητές μου, δεν είναι κανείς τους «πολεμοχαρής» και αυτό αποδεικνύεται στην καθημερινή συμπεριφορά τους, που τα τελευταία δύο χρόνια που είναι μαθητές μου, δε χρειάστηκε ποτέ να μπω στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων. Από το πιο πάνω, φαίνεται η διαφορά τόσο στην ωριμότητα αλλά και προφανώς εμπειριών που έχει ο κάθε μαθητής.

Δεν εισηγήθηκε κανείς μαθητής την μελέτη των αντιπάλων για αυτό αξιοποιώντας το πλεονέκτημα της θεατρικής σύμβασης «δασκάλα σε ρόλο» υποδυόμενη κάποιο βυζαντινό πολίτη έριξα την ιδέα.

Δασκάλα σε ρόλο: Εγώ λέω, να μάθουμε περισσότερα για τους γειτονικούς λαούς. Ποιοι είναι; Από πού ήρθαν; Με τι ασχολούνται; Και ότι άλλο βρούμε. Να ξέρουμε με ποιους έχουμε να αναμετρηθούμε.

Αφού συμφώνησαν όλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ανάλαβαν να μελετήσουν για αυτούς τους λαούς μέχρι το επόμενο μάθημα.

Ημερολόγιο 7.2.2013

Σήμερα οι μαθητές παρουσίασαν διάφορες πληροφορίες που βρήκαν για τους γειτονικούς λαούς του βυζαντίου. Συζητήσαμε από πού βρήκαν τις πληροφορίες. πλειοψηφία των παιδιών ανέφερε παιδικές εγκυκλοπαίδειες και δύο κορίτσια από το διαδίκτυο. Τα περισσότερα παιδιά γκρίνιαζαν ότι στο διαδίκτυο που προσπάθησαν να βρουν πηγές διαπίστωσαν ότι ήταν γραμμένες με δύσκολες και «αρχαίες λέξεις» όπως είπαν χαρακτηριστικά. Έτσι περιορίστηκαν σε εγκυκλοπαίδειες και βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά και μπορούσαν να τις κατανοήσουν. Ακολούθησε μία συζήτηση με θέμα «οι γειτονικοί λαοί του βυζαντίου» όπου οι μαθητές έδειξαν εικόνες και ανέφεραν τι έμαθαν για αυτούς τους λαούς. Έτσι με τη βοήθεια του ιστορικού χάρτη των πιο κάτω εικόνων και διάφορων πληροφοριών έγινε παρουσίαση των Σλάβων, Βούλγαρων, Περσών και Αβαρών.

Για τους Άραβες ακολούθησε η πιο κάτω θεατρική δραστηριότητα: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. 1) Ομάδα ελληνοκυπρίων μαθητών και 2) ομάδα αράβων μαθητών. Η πρώτη ομάδα υποδύθηκε παιδιά που φοιτούν σε ελληνοκυπριακό σχολείο και έχουν υπηκοότητα κυπριακή που μελέτησαν και παρουσίασαν την εργασία που τους είχε ανατεθεί στο σχολείο. Η δεύτερη ομάδα υποδύθηκε παιδιά που πηγαίνουν σε αραβικό σχολείο και έχουν υπηκοότητα αραβική όπου στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας έπρεπε να παρουσιάσουν το λαό τους στα βυζαντινά χρόνια.

Και οι δύο ομάδες ετοίμασαν συνοδευτική παρουσίαση εικόνων μαζί με αυτά που έλεγαν. Να σημειωθεί ότι τους ενημέρωσα ότι θα βιντεογραφούσα τη σημερινή παρουσίασή τους. Τότε άρχισαν να διαμαρτύρονται ότι νιώθουν άβολα και ντρέπονται και δεν μπορούν και με παρακαλούσαν να μην το κάνω. Τους παρακάλεσα να μου κάνουν το χατίρι και τους συμβούλεψα να αγνοήσουν τη κάμερα και να παρουσιάσουν την εργασία τους όπως κάνουν σε κάθε μάθημα. Όμως συγκρίνοντας τις παρουσιάσεις τους στα προηγούμενα μαθήματα της Ιστορίας διαπίστωσα ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν όπως άλλες φορές. Ίσως γιατί εγώ έκανα τις λήψεις και εκτός της παρουσίας της κάμερας, δεν είχαν ούτε την ενθάρρυνση που είχαν από μένα όπως στα προηγούμενα μαθήματα. Επίσης, τα παιδιά σε άλλες παρουσιάσεις κρατούσαν μικρά χαρτάκια όπου ήταν γραμμένες λέξεις και φράσεις κλειδιά. Σήμερα οι μαθητές κρατούσαν κόλλες και διάβαζαν από μέσα ολόκληρες προτάσεις. Δεν γύρισαν μία φορά να με κοιτάζουν όπως συνήθως κάνουν. Σκέφτομαι να επαναλάβω τη βιντεογράφιση σε κάποια άλλα μαθήματα. Αν διαπιστώσω ότι επηρεάζει την επίδοσή τους μάλλον θα σταματήσω. Επίσης θα ζητήσω από κάποιο συνάδελφο να κάνει αυτός τη βιντεογράφιση για να μπορούν να με βλέπουν και να έχουν την ενθάρρυνση και επιβεβαίωση που συνήθως λαμβάνουν από μένα. Ας μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για δεκάχρονα παιδιά τα οποία στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν δυσλεκτικά χαρακτηριστικά. Για αυτό άλλωστε είναι και μόνο 13 παιδιά μέσα στην τάξη.

Ομάδα ελληνοκύπριων μαθητών:



Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρουσίασης τους έδειξαν στο διαδραστικό πίνακα τις πιο πάνω εικόνες και χάρτη.



Στιγμιότυπα από την παρουσίαση των παιδιών:



- 1) Αυτή η ομάδα μου ζήτησε από την αρχή του μαθήματος να μην σβήσω τα μαθηματικά που είχαμε με τον τίτλο γραμμένο στα ελληνικά στον πίνακα για να φαίνεται ότι πρόκειται για τάξη ελληνοκυπριακού σχολείου.
- 2) Εκτός από το τέλος, που χαλάρωσαν λιγάκι (δεύτερη φωτογραφία), ντρέπονταν να κοιτάξουν προς τη κάμερα και έβλεπαν οπουδήποτε αλλού, εκτός από εμένα. Αυτό το γεγονός αφήνει αρκετά ερωτηματικά για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και συγκεκριμένα για το βαθμό και το επίπεδο της ανταπόκρισης των μαθητών.
- 3) Η παρουσίαση των κοριτσιών είχε ξεπεράσει κάθε προσδοκία. Δεν περιορίστηκαν απλά στην παρουσίαση του αραβικού λαού σε σχέση με το βυζάντιο αλλά επεκτάθηκαν και στις ασχολίες των αράβων, τη θρησκεία τους και γενικότερα τα κίνητρα για την επεκτατική πολιτική τους. Τα κορίτσια κυρίως, βρήκαν πληροφορίες από το διαδίκτυο και όπως

ανάφεραν αργότερα στη συζήτηση όταν κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις δύο παρουσιάσεις, δυσκολεύτηκαν σε κάποια σημεία να κατανοήσουν τις πληροφορίες που είχαν διαβάσει.

Ομάδα αράβων μαθητών:

Οι μαθητές αυτής της ομάδας κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής τους έδειξαν τις πιο κάτω εικόνες στο διαδραστικό πίνακα, ενώ για την οριοθέτηση της αραβικής χερσονήσου έφεραν χάρτη από παιδική ιστορική εγκυκλοπαίδεια.

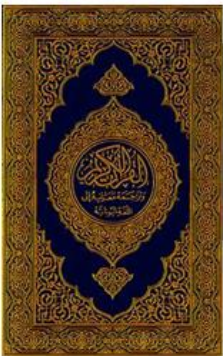


Κοράνι

Έρημος



Μωάμεθ

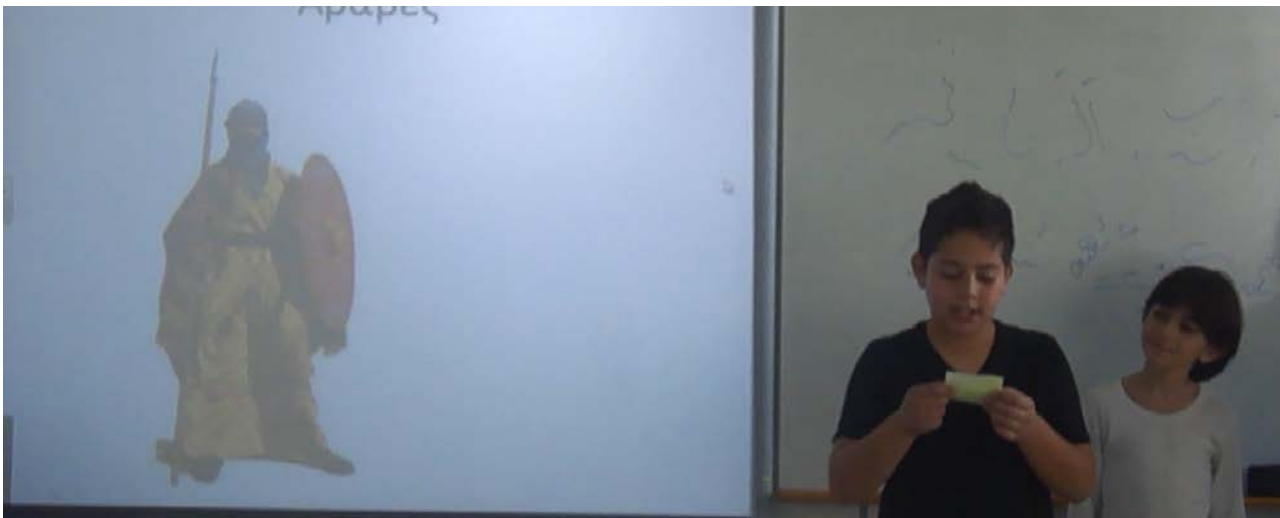


29. Πολεμάτε αυτούς που δεν πιστεύουν στον ΑΛΛΑΧ, κι ούτε στην Εσχάτη Ημέρα, και δεν απαγορεύουν αυτό που απαγόρευσε ο ΑΛΛΑΧ κι ο Αποστόλος Του (Μουχάμμεντ), κι ούτε αναγνωρίζουν την αληθινή θρησκεία (ακόμη κι αν είναι) απ' το Λαό που του δόθηκε η Βίβλος μέχρις ότου δώσουν το φόρο υποτέλειας (τζίζγια) με εκουσία υποταγή, κι (αισθανθέν) τον εαυτό τους ταπεινωμένο.

فَاتْلُوا الذِّكْرَ لَا يَخْفَىٰ عَلَىٰ مَا يَخْفَىٰ
الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ نَارَ الْجَهَنَّمَ أَكْثَرًا
وَلَا يَذْكُرُونَ أَنَّ اللَّهَ جَمِيعُ
الْعَالَمِينَ ﴿٢٩﴾



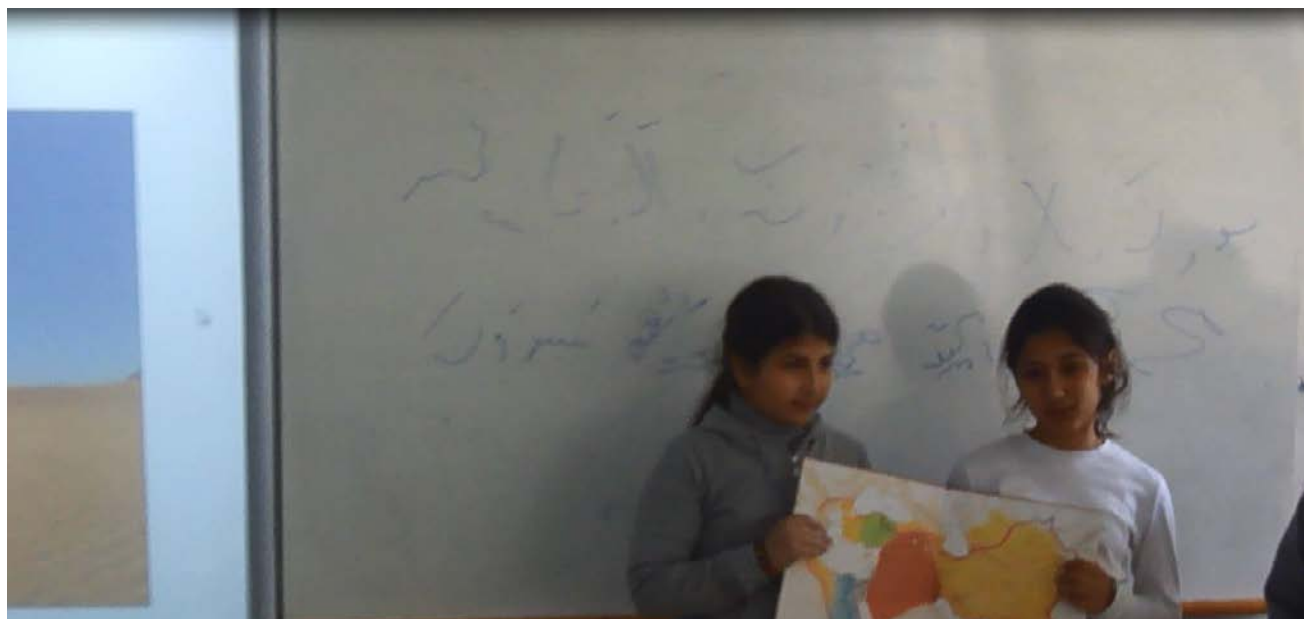
Στιγμιότυπα από την παρουσίαση των παιδιών:



Έρημος

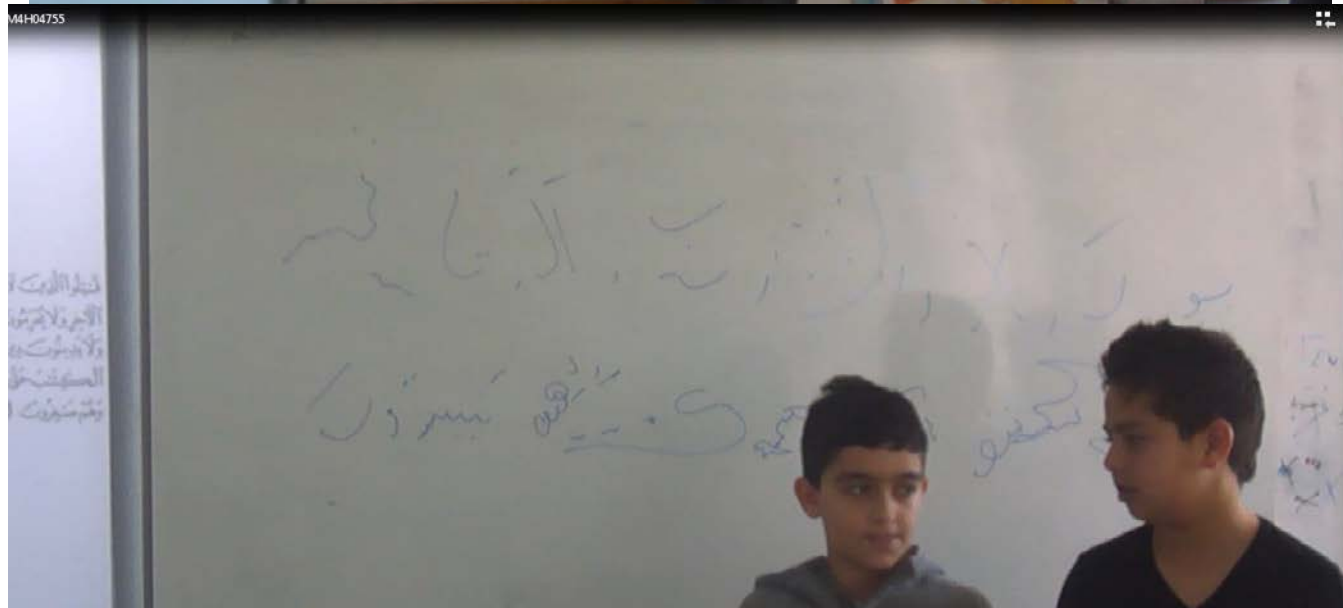


الصحراء
الصحراء
الصحراء



الصحراء
الصحراء
الصحراء

M4104755



الصحراء
الصحراء
الصحراء

الصحراء
الصحراء
الصحراء

- 1) Μόλις ολοκλήρωσε την παρουσίασή της η ομάδα που υποδύοταν τους ελληνοκύπριους μαθητές, τα παιδιά της άλλης ομάδας έτρεξαν να σβήσουν τα μαθηματικά από τον πίνακα και με τη βοήθεια της Ζακής (μαθήτρια της τάξης που κατάγεται από τη Συρία) έγραψαν ένα απόσπασμα από το κοράνι σε αραβική γραφή για να δημιουργήσουν το σκηνικό του αραβικού σχολείου. Μετά ακολούθησε η δική τους παρουσίαση.
- 2) Τα παιδιά αυτής της ομάδας ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στο ρόλο τους. Στην αρχή περιγράψαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν ο αραβικός λαός ζώντας στην αραβική χερσόνησο και χρησιμοποιώντας τη φράση «πάντα τα καταφέρναμε» απέδειξαν ότι είναι περήφανοι για το λαό «τους». Επίσης, αναφερόμενοι στο Μωάμεθ ως «ένας δικός μας» και στο έργο του κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «η θρησκεία μας ένωσε». Μίλησαν για το κοράνι και το περιεχόμενό του, χωρίς να πάρουν θέση αν συμφωνούν ή όχι με τα γραφόμενά του. Στη συζήτηση όμως που ακολούθησε ο Νικόλας πήρε θέση εναντίον του Μωαμεθανισμού:

Νικόλας: Όλα αυτά είναι παρατραβηγμένα. Το κοράνι τους λέει «Σκότωνε όποιο δεν πιστεύει στο κοράνι». Αυτό είναι ρατσισμός!

Δασκάλα: Όταν όμως το παρουσιάσετε δεν είπατε κάτι τέτοιο. Αντίθετα, δείξατε ότι είστε υπερήφανοι για το λαό σας και το κοράνι.

Νικόλας: (Με καμάρι:) Άλλο το ύφος του ηθοποιού... (εννοώντας ότι κράτησε αυτή τη στάση για τις ανάγκες του ρόλου του). Είναι παράλογο να σκοτώνεις τον άλλον. Είναι ρατσισμός αυτό....

Ο Αντρέας που συμμετείχε και αυτός στην ομάδα των Αράβων ένιωθε την ανάγκη να ξεκαθαρίσει τα πιστεύω του προς τους υπόλοιπους λέγοντάς μας:

Αντρέας: Εγώ ως Ελληνοκύπριος δεν μπορώ να πω τα ίδια που είπα πριν στην παρουσίαση. Εξάλλου, πιστεύω σε άλλη θρησκεία και σε καμία περίπτωση στη δική τους, προτιμώ το δικό μου Θεό. (αναφερόμενος στους Άραβες).

Επειδή ο Αντρέας έδειχνε πολύ παθιασμένος με αυτά που έλεγε, κι αν δεν τα' λεγε θα έσκαγε, (αυτό φαίνεται και στη βιντεοσκόπηση όπου πήρε το λόγο στη συζήτηση χωρίς να πάρει άδεια) τον προβληματίσα για το ζήτημα του σεβασμού άλλων θρησκειών. Ο Αντρέας διαμαρτυρήθηκε λέγοντας ότι δεν μίλησε για έλλειψη σεβασμού. Εξήγησε πώς ήθελε απλά να διευκρινίσει ποια θρησκεία τον εκφράζει.

Εκείνη τη στιγμή ανησύχησα μήπως νιώσει άβολα η Ζακή από την πιο πάνω συνομιλία με τα δύο αγόρια, αλλά η Ζακή μας διαβεβαίωσε ότι νιώθει πολύ καλά και θα συνεχίσει να πιστεύει στο Μωάμεθ (Όμως η φωνούλα της μόλις που ακουγόταν). Έτσι υπενθύμισα στα παιδιά ότι ο καθένας δικαιούται να πιστεύει σε όποια θρησκεία θέλει.

- 3) Μπορεί η βιντεοσκόπηση να προκάλεσε αρκετά προβλήματα, τα οποία έχουν προαναφερθεί, μου έδωσαν όμως την ευκαιρία να διαπιστώσω δύο θετικές στάσεις των μαθητών μου τις οποίες δεν τις είχα προσέξει μέχρι τώρα.

- Όταν μιλάμε και συζητάμε στο μάθημα της Ιστορίας, τα πρόσωπά τους λάμπουν, είναι όλοι χαμογελαστοί αποδεικνύοντας πόσο απολαμβάνουν αυτό που κάνουν.
- Ενώ κτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα, κανένας μαθητής δεν έδειξε να θέλει να πάει έξω και να διακοπεί το μάθημα. Γινόταν απίστευτη η φασαρία έξω από την τάξη, λόγω του γεγονότος ότι τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου έπαιζαν έξω στην αυλή (ακούγεται και στο βίντεο), οι μαθητές μου απτόητοι συνέχιζαν να συζητάνε για τα θέματα της Ιστορίας. Να σημειωθεί ότι στην Κύπρο υπάρχει κανονισμός που απαγορεύει την επέκταση του μαθήματος την ώρα του διαλείμματος, έστω και ένα λεπτό και τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά αυτό το δικαίωμά τους.

Δεν τόλμησα όμως να υποβάλω την τελευταία ερώτηση που αφορούσε στην σύγκριση των δύο ομάδων, λόγω τήρησης του κανονισμού για το διάλειμμα. Αν δεν γινόταν η βιντεογράφιση που αναγκάστηκα να χρησιμοποιήσω πέντε ολόκληρα λεπτά για να πείσω τους μαθητές να χαλαρώσουν (και δυστυχώς δεν το κατάφερα ολότελα) και να δεχτούν να τους βιντεογραφήσω, θα προλάβαινα να υποβάλω και την τελευταία ερώτηση για να μπορέσουμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι κάποιες φορές από περηφάνια και εθνικισμό δεν μπορούμε να κρίνουμε αντικειμενικά και καλό θα ήταν να το έχουμε υπόψη μας. Επιφυλάσσομαι όμως στα επόμενα μαθήματα.

Βιβλιογραφία

- Bernbaum, G. (1972). *Language and history teaching*. London: Methuel Educational Ltd
- Charlton, K. (1952). *Comprehension of Historical Terms*. Unpublished PhD. thesis, University of Glasgow.
- Coltham, J. (1960). *Junior School Children's understanding of Historical Terms*. Unpublished PhD. thesis, University of Manchester.
- Hess, R. & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine.
- Scott, B. (1978). *A study of some aspects of some aspects of children's conceptual development within the field of historical studies*. Unpublished PhD. thesis, University of Wales.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

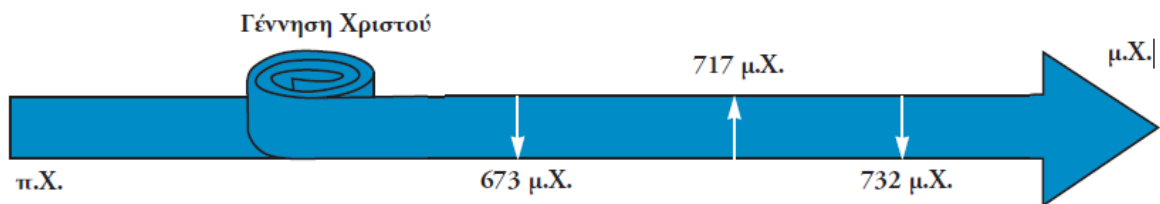
Μαθήματα 25-26: Οι Βυζαντινοί και οι Άραβες

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν πώς οι Βυζαντινοί αντιμετώπισαν τους Άραβες και να κατανοήσουν τη σημασία της νίκης τους.
- Να κατανοήσουν σχετικές με την ιστοριογραφία έννοιες όπως «πρωτογενής πηγή», «δευτερογενής πηγή» και «αντικειμενικότητα» και «αξιοπιστία» μιας πηγής.
- Να κατανοήσουν τις αρνητικές συνέπειες των πολέμων.
- Να κατανοήσουν τη σημασία της διπλωματικής αντιμετώπισης των διακρατικών προβλημάτων.

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση της ιστορικής γραμμής στο διαδραστικό πίνακα και γίνεται η σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα.



- Η δασκάλα υπενθυμίζει τους μακροχρόνιους πολέμους ανάμεσα στους Πέρσες και τους Βυζαντινούς και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν τις συνέπειες που μπορεί να είχαν αυτοί οι πόλεμοι και για τους δύο λαούς.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος χάρτης που απεικονίζει τις κινήσεις των Αράβων και τις περιοχές που αυτοί κατέλαβαν στην Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη.



- Τα παιδιά καλούνται να επισημάνουν τα εδάφη που κατέλαβαν οι Άραβες.
- Η δασκάλα, σε ρόλο ιστορικού, αναφέρει στα παιδιά ότι οι μακροχρόνιοι πόλεμοι ανάμεσα στους Πέρσες και τους Βυζαντινούς είχαν εξαντλήσει και τα δυο κράτη. Το γεγονός αυτό εκμεταλλεύτηκαν οι Άραβες. Μέσα σε λίγα χρόνια επεκτάθηκαν από την άγονη Αραβία και κατέλαβαν πολλές περσικές και βυζαντινές περιοχές. Έκαναν πρωτεύουσα τους τη Δαμασκό της Συρίας κι έγιναν διαρκής κίνδυνος για το Βυζάντιο.
- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Οι Άραβες χρησιμοποιώντας το στόλο τους, κατέλαβαν την Κύπρο, τη Ρόδο και άλλα νησιά του Αιγαίου ανοίγοντας θαλάσσιο δρόμο για την Κωνσταντινούπολη.

Οι Άραβες με πολύ στρατό και στόλο προσπάθησαν να καταλάβουν τη βασιλεύουσα (Κωνσταντινούπολη), η οποία δύο φορές βρέθηκε ζωσμένη από στεριά και θάλασσα.

Ο αυτοκράτορας Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος και οι πολιορκημένοι Βυζαντινοί πέρασαν δύσκολες ώρες και αντιστάθηκαν γενναία.

Τη νίκη όμως τους έδωσε το «υγρό πυρ», το οποίο αποδείχθηκε ανίκητο όπλο στα χέρια τους.

Με το υγρό πυρ έκαψαν μεγάλο μέρος από το στόλο των Αράβων, τους ανάγκασαν να λύσουν την πολιορκία και να επιστρέψουν νικημένοι στα εδάφη τους.

Παρά την αποτυχία τους αυτή όμως, οι Άραβες δεν απογοητεύτηκαν.

Οι Άραβες στράφηκαν δυτικά, κατέλαβαν την Αίγυπτο, την Καρχηδόνα και, σχεδόν χωρίς αντίσταση, στις αρχές του 8ου αιώνα, πέρασαν στην Ισπανία.

Οι συνασπισμένοι Φράγκοι όμως, με αρχηγό τον **Κάρολο Μαρτέλο**, τους νίκησαν στο **Πουατιέ της Γαλλίας** και τους ανάγκασαν να επιστρέψουν στην **Ισπανία (732 μ.Χ.)**.

Μετά τις ήττες αυτές, στην Κωνσταντινούπολη και στο Πουατιέ, οι δρόμοι των Αράβων προς την Ευρώπη έκλεισαν οριστικά.

Από την Ισπανία, αφού οργανώθηκαν καλύτερα, διάβηκαν τα Πυρρηναία και προσπάθησαν να περάσουν στην Ευρώπη από το δρόμο της Δύσης.

- Η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν τις προτάσεις που αναγράφονται στην καρτέλα τη δική τους και του παιδιού που κάθεται δίπλα τους σε περίπτωση που χρειαστεί τη βοήθειά τους.
- Η δασκάλα υποβάλλει στους μαθητές τις ακόλουθες ερωτήσεις και καλείται ο κάθε μαθητής να σηκώσει την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας) είναι η απάντηση στην ερώτηση. Ακολούθως ανακοινώνει στους συμμαθητές του την απάντηση, η οποία είναι ήδη γραμμένη στην καρτέλα του. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:
 1. Θέλοντας οι Άραβες να ανοίξουν θαλάσσιο δρόμο, να έχουν δηλαδή πρόσβαση στη Μεσόγειο θάλασσα με σκοπό να κατευθυνθούν στη Κωνσταντινούπολη, τι έκαναν;
 2. Όταν κατέλαβαν οι Άραβες την Κύπρο, τη Ρόδο και άλλα νησιά του Αιγαίου προς τα πού κατευθύνθηκαν και τι προσπάθησαν να κάνουν;
 3. Ποιος ήταν ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου εκείνη την εποχή;
 4. Πώς αντέδρασε ο αυτοκράτορας Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος και οι βυζαντινοί στην πολιορκία της Κωνσταντινούπολης;
 5. Ποιο μέσο χάρισε τη νίκη στους βυζαντινούς;
 6. Τι μπορεί να σημαίνει «υγρό πυρ»;
 7. Τι ήταν το υγρό πυρ;
 8. Ποια ήταν η εξέλιξη της πολιορκίας όταν χρησιμοποίησαν οι βυζαντινοί το υγρό πυρ;
 9. Μετά από αυτή την αποτυχία οι Άραβες τα έβαλαν κάτω και επέστρεψαν στην αραβική χερσόνησο;
 10. Αφού δεν απογοητεύτηκαν από την ήττα τους οι Άραβες, τι έκαναν;
 11. Ποια ήταν η επόμενη κίνηση των Αράβων όταν κατέλαβαν την Ισπανία;
 12. Μετά τις ήττες των Αράβων τόσο στην Κωνσταντινούπολη όσο και στο Πουατιέ της Γαλλίας, πώς αντέδρασαν οι Άραβες;
- Υπενθύμιση των λέξεων και φράσεων που θα διευκολύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους:

- *Αυτή η πηγή.....*
- *Πιστεύω ότι.....*
- *Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....*

- Προκύπτει το ερώτημα προς διερεύνηση
 - Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν.....
-
- Για να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο έκφρασης, ακολουθεί η πιο κάτω θεατρική δραστηριότητα:
 - Καλούνται όλα τα παιδιά να διαβάσουν δυνατά τις πιο πάνω φράσεις με διάφορους τρόπους: υποδύομενοι τους ρεπόρτερ, τους αρχαιολόγους, τους επιστήμονες χαμηλόφωνα, χαμογελαστά, θυμωμένα, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π
 - Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω εικόνες όπου φαινομενικά απεικονίζουν τους Βυζαντινούς που εξακοντίζουν το υγρό πυρ. Καλούνται οι μαθητές να κατατάξουν σε κατηγορίες «πρωτογενών» και «δευτερογενών» πηγών τις πιο κάτω οπτικές πηγές και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους.

Αρ.1



Με το υγρό πυρ νίκησαν οι βυζαντινοί τους Άραβες
(εικονογράφηση στο βιβλίο της Ιστορίας του μαθητή της Ε΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου)

Αρ.2



Μικρογραφία από βυζαντινό χειρόγραφο (Μαδρίτη Εθνική Βιβλιοθήκη)

Αρ.3



Ζωγραφιά που απεικονίζει την αντίσταση των βυζαντινών με το υγρό πυρ στις επιθέσεις των Αράβων.



Μακρύς σωλήνας που εξακόντιζε το υγρό πυρ

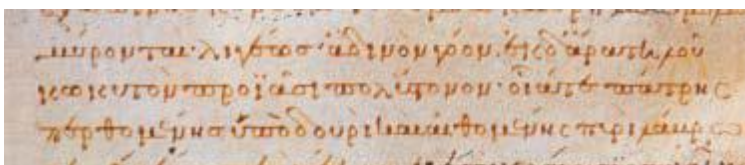


Χειροβομβίδες που γεμίζονταν με υγρό πυρ

Φρούριο των Χανίων, 10ος και 12ος αι. Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αθήνα

Θεατρική Σύμβαση: Παγωμένη εικόνα. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ένα πρόσωπο από τις οπτικές πηγές Αρ.1 ή 2 και να το υποδυθούν. Τα παιδιά παραμένουν ακίνητα. Όποιο παιδί ακουμπήσει η δασκάλα αυτό σε ρόλο του προσώπου που υποδύεται ανακοινώνει πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.

Παρουσιάζεται η πιο κάτω οπτική πηγή στους μαθητές:



*Άμαχοι βυζαντινοί πολίτες
εγκαταλείπουν τα σπίτια τους
για να σωθούν.....
(Βενετία, Μαρκιανή βιβλιοθήκη)*

- Θεατρική Σύμβαση: Διάδρομος του Αναστοχασμού. Τα παιδιά προβληματίζονται αν ήταν σωστή η απόφαση των Βυζαντινών να αντιμετωπίσουν τις επιθέσεις των Αράβων με πόλεμο. Καλούνται να αναλογιστούν τις συνέπειες αυτού του πολέμου και αν υπήρχαν εναλλακτικές λύσεις. Οι μαθητές που συμφωνούν με την πολεμική οδό που ακολούθησαν οι Βυζαντινοί στέκονται σε μια γραμμή αριστερά από τη δασκάλα. Οι μαθητές που επιλέγουν τη διπλωματική αντιμετώπιση των διακρατικών προβλημάτων στέκονται σε μια γραμμή δεξιά από τη δασκάλα. Οι δύο σειρές των μαθητών σχηματίζουν ένα διάδρομο. Καθώς η δασκάλα προχωρά μέσα στο διάδρομο οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την στάση που πήραν.
- Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα θέμα για αυτοσχεδιασμό και δραματοποίηση. Καλούνται τα παιδιά της κάθε ομάδας να σκεφτούν μέχρι το άλλο μάθημα και να παρουσιάσουν τις δραματοποιήσεις τους στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας. Τα θέματα είναι τα ακόλουθα:
 1. Η πρώτη συνάντηση του εφευρέτη Καλλίνικου με τους στρατηγούς του Βυζαντίου όπου ανακοίνωσε και παρουσίασε την εφεύρεσή του.
 2. Η πρώτη αντίδραση των Αράβων μόλις τους επιτέθηκαν οι Βυζαντινοί. Η σκηνή στην οποία οι Άραβες που κατάφεραν να γλιτώσουν από το υγρό πυρ ενημερώνουν τους συμπατριώτες τους στην Αραβία.
 3. Σε ρόλο ιστορικού παρουσιάζουν την «άλλη πλευρά» των Αράβων.

- Ύστερα από απουσία δύο εβδομάδων λόγω οξείας βρογχίτιδας επέστρεψα χθες στα καθήκοντά μου. Μετά από παράκληση της Διευθύντριας του σχολείου μου το σημερινό μάθημα παρακολούθησαν οι συνάδελφοι οι οποίοι διδάσκουν Ιστορία στην Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη. Μέχρι να μαζευτούν και να ξεκινήσουμε και λόγω αμηχανίας των παιδιών από την παρουσία των άλλων δασκάλων το μάθημα δεν έγινε στον προβλεπόμενο χρόνο, δηλαδή σε 40' αλλά σε 30'. Έτσι, το υπόλοιπο μέρος του μαθήματος θα ολοκληρωθεί στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας όπου θα παρουσιάσουν οι μαθητές και την μελέτη που έκαναν για την ιστορία της σημαίας του κυπριακού κράτους.
- Όπως ήδη έχω αναφέρει η παρουσία των άλλων δασκάλων σε συνδυασμό με την δεκαπενθήμερη απουσία μου, συνέβαλε στην μη αναμενόμενη ανταπόκριση των παιδιών στα πρώτες δύο δραστηριότητες. Οι μαθητές παρουσίαζαν δυσκολίες να μελετήσουν την ιστορική γραμμή και το χάρτη και να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Ενώ συνήθως αυτή η δραστηριότητα ολοκληρώνεται σε 2' με την άνεση που χαρακτηρίζει τους μαθητές, σήμερα με κοίταζαν λες και πρώτη φορά έβλεπαν παρόμοιου τύπου χάρτη και δεν αναγνώριζαν τα σύμβολα. Έτσι αυτή η δραστηριότητα μας πήρε περισσότερο από 5' για να ολοκληρωθεί. Είναι πολύ σημαντικός ο έλεγχος τέτοιων εξωγενών παραγόντων που ευθύνονται για την αλλοίωση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, άρα και της παρούσας. Όμως επειδή η παρούσα έρευνα είναι έρευνα δράσης όπου δύο φορές την εβδομάδα σε ετήσια βάση γίνεται λεπτομερής παρατήρηση και καταγραφή της ανταπόκρισης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, η σημερινή αντίδρασή τους θεωρείται αμελητέα δεδομένου ότι στα προηγούμενα μαθήματα της Ιστορίας οι μαθητές ανταποκρίνονταν πολύ άνετα σε δραστηριότητες τέτοιου τύπου, δηλαδή μελέτη του ιστορικού χάρτη.

Θέματα που προέκυψαν από τη συζήτηση:

Όταν τελείωσε η διδασκαλία ακολούθησε συζήτηση. Η Διευθύντρια τόνισε πόσο σημαντικές είναι τέτοιες δράσεις και τάχτηκε υπέρ των «ανοιχτών» τάξεων και του «ανοιχτού» σχολείου. Επεσήμανε ότι το άγχος και ο φόβος που επικρατεί για αυτό το θέμα είναι αδικαιολόγητος, αφού αποδείχτηκε στη σημερινή συνάντηση ότι το κλίμα που διαμορφώθηκε ήταν θετικότατο: συζητούσαμε όλοι μαζί, επισημαίναμε θετικά και αρνητικά σημεία και σκεφτόμασταν τρόπους αξιοποίησης των παρεμβάσεων υπέρ του κοινού στόχου, που είναι η βελτίωση της μάθησης των παιδιών όλου του σχολείου και όχι μόνο της τάξης στην οποία διδάσκουμε

- Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις: Οι συνάδελφοι έθεσαν τον προβληματισμό αν είναι απαραίτητη η σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις δεδομένου του γεγονότος ότι οι μαθητές ήταν μουνδιασμένοι και δεν ανταποκρίνονταν. Επίσης εισηγήθηκαν πως για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση των στόχων της Ιστορίας καλό θα ήταν να μην γίνεται η δραστηριότητα «σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις», εξοικονομώντας χρόνο για πιο δημιουργικές δραστηριότητες.

Προσωπικά θεωρώ απαραίτητη τη σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις για τους εξής λόγους: Για να προχωρήσει κάποιος σε δημιουργική εργασία θα πρέπει να προϋπάρξουν κάποια στάδια όπως αυτά της αντίληψης και της κατανόησης. Η δραστηριότητα αυτή στην έναρξη του μαθήματος συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των διάφορων ιστορικών πληροφοριών, γίνονται οι συνδέσεις των διάφορων εννοιών οι οποίες εκ των πραγμάτων διδάσκονται αποσπασματικά και έτσι μέσω της σύνδεσης με προηγούμενες γνώσεις, αποκτούν μεγαλύτερο νόημα για τους μαθητές, ειδικά αυτής τις ηλικίας. Έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο Ημερολόγιο πόσο αφηρημένες είναι οι ιστορικές έννοιες, πόσο δύσκολο είναι για τους μαθητές του δημοτικού να τις κατανοήσουν και να τις αφομοιώσουν και πόσο σημαντικό είναι να πραγματοποιούνται διάφορες δραστηριότητες για την αποτελεσματικότερη κατανόησή τους από τα παιδιά. Συνεπώς θεωρώ, ότι μια σύντομη σύνδεση με τα προηγούμενα συμβάλει στην συσχέτιση διαφόρων ιστορικών πληροφοριών και εννοιών, στην λεπτομερέστερη ιστορική πλαισίωση του μαθήματος και γενικότερα απόκτηση πιο ολοκληρωμένης εικόνας για το μάθημα από τα παιδιά. Να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα έρευνα προσεγγίζονται διάφορες διδακτικές προτάσεις. Όταν το μάθημα έχει αυτή τη μορφή η εισήγηση είναι να γίνεται στην αρχή σύνδεση με τα προηγούμενα. Όταν όμως το μάθημα αρχίζει από τη μελέτη μια πηγής ή περισσότερων και στοχεύει στη διατύπωση συμπερασμάτων, υποθέσεων και προτρέπει τους μαθητές στη μελέτη περισσότερων πηγών, τότε οι δραστηριότητες και η γενικότερη πορεία του μαθήματος είναι διαφοροποιημένη και εξυπακούεται ότι η σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις γίνεται από τους μαθητές χωρίς καν να τους ζητηθεί.

- Θεατρική Δραστηριότητα - Παγωμένη Εικόνα:

Μία συνάδελφος έθεσε τον προβληματισμό αν είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση της Παγωμένης Εικόνας όπου τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν ένα πρόσωπο από τις οπτικές πηγές Αρ.1 ή 2 και να το υποδυθούν. Πρόσθεσε ότι θα ήταν πιο δημιουργικό να ακολουθούσε η δραματοποίηση με υπόδηση ρόλων, δραστηριότητα που δεν πραγματοποιήθηκε στο σημερινό μάθημα αλλά προγραμματίστηκε για το επόμενο.

Πιστεύω ότι για να μπορέσουν τα παιδιά αποτελεσματικά και εξυπηρετώντας τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, να ανταμώσουν με το θέατρο το οποίο ορίζεται από το «πράττω» και το «φτιάχνω», θα περάσει από:

- 1) παιχνίδια του τύπου: «ας κάνουμε σαν να...» παιχνίδια του φαντασιακού όπως τη θεατρική δραστηριότητα «Παγωμένη Εικόνα» όπου η δύναμη και η ρευστότητα του κυλούν στις λέξεις, στα χρώματα, στις μορφές, στους ήχους·
- 2) δραστηριότητες δραματοποίησης, οι οποίες, καθώς είναι πιο σχολαστικές, γυρεύουν να κοινωνικοποιήσουν το φαντασιακό, να δανείσουν μορφές και δομές μέσα από τις οποίες θα καταστεί επικοινωνιακό. Η διπλή αυτή διάρθρωση είναι σημαντική. Σύμφωνα με την Beauchamp, παραμένοντας στα παιχνίδια του τύπου «ας κάνουμε σαν να...», το φαντασιακό θα εξαντληθεί, θα περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό του. Οι δραστηριότητες δραματοποίησης θα πρέπει ωστόσο να προετοιμάζονται και να γεννιούνται από τέτοιου τύπου παιχνίδια, ειδάλλως το φαντασιακό, εμπλεκόμενο σε

μια υπερβολικά απότομη διαδικασία για παραγωγή-επικοινωνία, κινδυνεύει να μπλοκαριστεί στο χαμηλότερο της δυναμικής του, δηλαδή να παραμείνει σε ένα επίπεδο στερεοτύπων (Beauchamp, 1998 :43-44).

Μια άλλη συνάδελφος ανέφερε, ότι χρησιμοποιούσε τη θεατρική δραστηριότητα-Παγωμένη Εικόνα στο μάθημα της Ιστορίας, όμως δεν τους ζητούσε να κοινοποιήσουν στους υπόλοιπους μαθητές τι σκέφτεται το πρόσωπο που υποδύονται. Απλά ρωτούσε τα παιδιά να αναφέρουν το λόγο που επέλεξαν αυτό το ρόλο. Η συνάδελφος επισήμανε ότι έστω και με αυτό τον τρόπο προσέγγισης αυτής της θεατρικής δραστηριότητας που η ίδια εφαρμόζει μέχρι τώρα, τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά.

Ομόφωνα οι συνάδελφοι διαπίστωσαν ότι αυτή η θεατρική δραστηριότητα καλλιεργεί την «ενσυναίσθηση» η οποία θεωρούν είναι απαραίτητο συστατικό της κριτικής σκέψης, αλλά και δεξιότητα που χαρακτηρίζει το δημοκρατικό πολίτη.



Στιγμιότυπα από τη Θεατρική Δραστηριότητα - Παγωμένη Εικόνα



- Θεατρική Δραστηριότητα –Διάδρομος του Αναστοχασμού:

Οι συνάδελφοι τόνισαν πόσο τους άρεσε αυτή η δραστηριότητα και επισήμαναν τη χρηστικότητά της. Διαπίστωσαν παρακολουθώντας το σημερινό μάθημα ότι αυτή η δραστηριότητα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη, να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο της Ιστορίας και να επιχειρηματολογήσουν. Πρόσθεσαν ότι με τον τρόπο που γίνεται αυτή η δραστηριότητα περνά έμμεσα και έμπρακτα το μήνυμα στα παιδιά ότι όλοι έχουν δικαίωμα να έχουν προσωπική άποψη. Επίσης, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εξασκηθούν στον τρόπο διατύπωσης της άποψής τους.

Δύο συνάδελφοι ανέφεραν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους τη δραστηριότητα “Debate” επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα αυτής της δραστηριότητας. Συγκρίνοντας τις δύο μεθόδους, “Debate” και «Διάδρομος του Αναστοχασμού», οι συνάδελφοι διαπίστωσαν ομόφωνα ότι από γνωσιολογικής άποψης οι δύο μέθοδοι είναι ισοδύναμες, εξυπηρετούν δηλαδή τους ίδιους γνωσιολογικούς στόχους και καλλιεργούν τις ίδιες δεξιότητες. Η δραστηριότητα Διάδρομος του Αναστοχασμού έχει το πλεονέκτημα ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν και το σώμα τους στην τοποθέτηση της άποψής τους. Επιπλέον εξυπηρετεί τις ιδιαιτερότητες κάποιων παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με υπερκινητικότητα, ελλειμματική προσοχή ακόμη και δυσλεξία. Επειδή οι συνάδελφοι που παρακολούθησαν το μάθημα είναι δάσκαλοι που εργάζονται τα τελευταία χρόνια σε αυτό το σχολείο και έτυχε να κάνουν σε προηγούμενες σχολικές χρονιές μάθημα στους μαθητές μου, όταν είδαν με πόση άνεση ανταποκρίθηκαν τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα εντυπωσιάστηκαν. Χαρακτηριστικά η Διευθύντρια είπε κλείνοντας τη συζήτηση: «Τους μαθητές της Ε’ 1 λίγο ή πολύ όλοι τους ξέρουμε. Αρκετοί από εσάς τους έκαναν μάθημα σε προηγούμενες τάξεις. Έτυχε να τους κάνω και εγώ μάθημα και γνωρίζω τις περιορισμένες δυνατότητες και το χαμηλό επίπεδο επίδοσής τους πολύ καλά. Πέρσι που τους έκανα μάθημα, αρκετές φορές δεν μπορούσαν να αρθρώσουν λέξη, πόσο μάλλον να διατυπώσουν άποψη επιχειρηματολογώντας και χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο με ιστορικές έννοιες. Σίγουρα η δασκάλα τους δεν χρησιμοποιεί μαγικά φίλτρα. Αν κατάλαβα σωστά, η σημερινή επίδοση και τα επίπεδα δεξιοτήτων αυτών των παιδιών που πραγματικά με έχουν εκπλήξει ευχάριστα, θεωρώ ότι οφείλονται σε αυτές τις θεατρικές δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη και στην όλη προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας. Δεν σας κρύβω ότι και εγώ σήμερα αποκόμισα πολλά από αυτό το μάθημα.» Αναφορικά με το θεσμό της ανταλλαγής επισκέψεων και σε άλλα τμήματα του σχολείου, η Διευθύντρια τόνισε πόσο σημαντικές είναι τέτοιες δράσεις και τάχτηκε υπέρ της «ανταλλαγής επισκέψεων». Επεσήμανε ότι το άγχος και οι επιφυλάξεις που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς για αυτή την περίπτωση είναι λογικές. Όμως, τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από μια τέτοια εμπειρία είναι τόσα πολλά ώστε θα πρέπει να αποτελέσουν κίνητρο για την καταστολή της αρνητικής στάσης. Στη σημερινή «επίσκεψη» το κλίμα που διαμορφώθηκε ήταν θετικότερο συζητούσαμε όλοι μαζί, επισημαίναμε θετικά και αρνητικά σημεία, ανταλλάξαμε «καλές πρακτικές» και σκεφτόμασταν τρόπους αξιοποίησης των παρεμβάσεων υπέρ του κοινού στόχου, που είναι η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών του σχολείου....»

- Θεατρική δραστηριότητα - Διάφορα ύφη ανάγνωσης:

Αυτή η δραστηριότητα στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με λέξεις και φράσεις που θα τους διευκολύνουν να διατυπώσουν τις απόψεις τους αλλά και να οδηγήσουν τη σκέψη τους σε κριτική τοποθέτηση. Συγκεκριμένα, σήμερα τα παιδιά, υποδύθηκαν τους *επιστήμονες, τους εκπαιδευτικούς και τους δικτάτορες* και έλεγαν με το ανάλογο ύφος τις πιο κάτω φράσεις:

- *Αυτή η πηγή.....*
- *Πιστεύω ότι....*
- *Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....*
- *Προκύπτει το ερώτημα προς διερεύνηση*
- *Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν.....*

Όλοι οι συνάδελφοι σχολίασαν θετικά αυτή τη δραστηριότητα, η οποία έφερε άμεσα αποτελέσματα, αφού στην πορεία του μαθήματος όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν λειτουργικά στο λόγο τους τις πιο πάνω φράσεις.

Μία συνάδελφος ανέφερε ότι από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει αναρτήσει παρόμοιες φράσεις στο σέλοτεξ της τάξης και παροτρύνει συχνά τους μαθητές να τις χρησιμοποιούν, όμως δεν διαπίστωσε τόσο άμεσα αποτελέσματα στους μαθητές της συγκρίνοντας τα με το σημερινό μάθημα.

Μία άλλη συνάδελφος ανέφερε ότι εφαρμόζει παρόμοια δραστηριότητα στην τάξη με πολύ καλά αποτελέσματα. Διευκρίνισε ότι οι μαθητές της συνήθως υποδύονται χαρούμενους, λυπημένους και θυμωμένους ενήλικες. Επισήμανε τη θετική συνέπεια του να υποδυθεί κάποιος το δικτάτορα, όπου αυτή η δραστηριότητα εξασφαλίζει την εξοικείωση των μαθητών με τις πιο πάνω φράσεις αλλά και την συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών της έννοιας του όρου «δικτάτορας», τι εστί στοιχεία δικτατορικής συμπεριφοράς και συνεπώς, συμπεριφορά προς αποφυγήν.

- Μελέτη διαφόρων πηγών, διάκρισή τους σε πρωτογενής και δευτερογενής και προβληματισμός για την αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους:

Όλοι οι συνάδελφοι σχολίασαν θετικά αυτή τη δραστηριότητα. Ανάφεραν ότι ποτέ τους δεν καταπιάστηκαν με το θέμα της αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας μιας πηγής στο μάθημα της Ιστορίας. Εντυπωσιάστηκαν με την άνεση που χαρακτήριζε τους μαθητές όταν επιχειρηματολογούσαν για την αξιοπιστία των πηγών που είχαν μπροστά τους και την κατάταξή τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, διευκρινίζοντας ότι η αντικειμενικότητα μιας πηγής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ. με τις προθέσεις του συγγραφέα-καλλιτέχνη.



Σημαία του Βυζαντίου

Τουρκική σημαία

Όταν τους παρουσιάστηκε η σύγχρονη ζωγραφιά από μια παιδική ιστορική εγκυκλοπαίδεια όπου στο καράβι των βυζαντινών είναι η σημαία του βυζαντίου και στο καράβι των Αράβων είναι η σημαία της Τουρκίας, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους διατύπωσαν την ακόλουθη άποψη, χρησιμοποιώντας και μία από τις φράσεις που έλεγαν σε προηγούμενη δραστηριότητα με διάφορους τρόπους:

«Εκείνα τα χρόνια πιστεύουμε ότι δεν υπήρχε η τούρκικη σημαία. Ίσως να υπήρχε η βυζαντινή αλλά όχι η τουρκική. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν για αυτό πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και να μελετάμε διάφορες πηγές πριν καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.»

Η συζήτηση για το θέμα της σημαίας οδηγήθηκε στον προβληματισμό για την ιστορία τόσο της ελληνικής όσο και της κυπριακής σημαίας. Το εντυπωσιακό είναι ότι κάποιιοι από τους μαθητές μου γνώριζαν αρκετά για την ιστορία και τα σύμβολα της ελληνικής σημαίας και κανένας δε γνώριζε για την ιστορία της κυπριακής σημαίας. Έτσι, τους προέτρεψα να μελετήσουν το Σαββατοκύριακο και να παρουσιάσουν τη μελέτη τους στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας. Οι συνάδελφοι σχολίασαν το πόσο θετικά δέχτηκαν οι μαθητές μου την διεκπεραίωση αυτής της μελέτης. Σχολίασαν ότι αν ζητούσαν από τους δικούς τους μαθητές κάτι παρόμοιο θα ακολουθούσαν πολλές αντιδράσεις και διαμαρτυρίες.

Μία συνάδελφος έθεσε τον προβληματισμό ότι ήταν εκτός θέματος η συζήτηση για την ελληνική και κυπριακή σημαία και δεν είχε καμία σχέση με τους Βυζαντινούς και τους Άραβες που ήταν το σημερινό μας μάθημα. Οι υπόλοιποι συνάδελφοι διαφώνησαν μαζί της επιχειρηματολογώντας ότι τα μαθήματα της Ιστορίας θα πρέπει σε κάποιες φάσεις της διδασκαλίας να προσαρμόζονται στο περιβάλλον και την ταυτότητα των μαθητών. Η μελέτη των σημαιών του κυπριακού κράτους σχετίζονται άμεσα με το περιβάλλον και την ταυτότητα των μαθητών.

- Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας:

Οι συνάδελφοι επισήμαναν ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν χαμογελαστοί, έδειχναν ενθουσιασμένοι με ότι έκαναν (εκτός από την πρώτη

δραστηριότητα που ήταν μουδιασμένοι) και η θετική στάση τους απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας ήταν διάχυτη.

Πέντε συνάδελφοι ανέφεραν ότι οι μαθητές τους έχουν αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας αποδίδοντας το στο γεγονός ότι το μάθημα δε γίνεται βιωματικό όπως το σημερινό. Δύο συνάδελφοι ανέφεραν ότι οι μαθητές τους έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας αποδίδοντας το στο γεγονός ότι έχουν και οι ίδιες θετική στάση απέναντι στο μάθημα και αυτό μεταδίδεται και στους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο αυτές δασκάλες είναι απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελληνικών Πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα η μία είναι απόφοιτη του ΠΤΔΕ Κρήτης και η άλλη του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων όπου κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παρακολούθησαν το υποχρεωτικό μάθημα «Διδακτική και Μεθοδολογία των Κοινωνικών Σπουδών». Οι υπόλοιποι συνάδελφοι οι οποίοι είχαν παρευρεθεί στο σημερινό μάθημα είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, η οποία λειτουργούσε μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 1992-1993, και ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ μάθημα που να αφορά στη διδακτική της Ιστορίας.

- Επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα διδακτικής της Ιστορίας και θεατρικών δραστηριοτήτων:

Οι συνάδελφοι τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσής τους τόσο για τη διδακτική της Ιστορίας όσο και για τις διάφορες θεατρικές δραστηριότητες. Μία συνάδελφος επισήμανε την έλλειψη χρόνου που χαρακτηρίζει το πρόγραμμά της και συνεπώς δε θα μπορούσε να αφιερώσει χρόνο στην προετοιμασία τέτοιων μαθημάτων. Εισηγήθηκε λοιπόν, την ταχύρρυθμη επιμόρφωσή της στη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και τη δημιουργία από εκπαιδευτικούς που έχουν εξειδικευτεί στο θέμα, εγχειριδίου που θα περιλαμβάνει όλα τα σχέδια μαθήματος, όλων των τάξεων και προτεινόμενες δραστηριότητες. Αυτή την εισήγηση ασπάστηκαν και οι υπόλοιποι συνάδελφοι.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι το γενικότερο κλίμα στο σχολείο είναι εξαιρετικά φιλικό, ευχάριστο και το ενδιαφέρον των συναδέλφων για το ερευνητικό εγχείρημα ήταν εμφανές. Η στάση αυτή των συναδέλφων φαίνεται κάπως ουτοπική, είναι όμως πραγματική. Οφείλεται στο γεγονός ότι στη σχολική μονάδα αυτή, είμαστε λίγοι εκπαιδευτικοί (15 δάσκαλοι) και όλοι βρισκόμαστε στο 12^ο -23^ο έτος υπηρεσίας (από 35 έως 43 ετών). Να σημειωθεί ότι στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει ο θεσμός της αξιολόγησης και βαθμολόγησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών από τον Οικείο Επιθεωρητή της σχολικής μονάδας. Οι βαθμολογίες αυτές έχουν σημασία για την επαγγελματική ανέλιξη των δασκάλων. Πιστεύω λοιπόν, ότι και αυτό το γεγονός έχει συμβάλει στην δημιουργία ενός θετικού πλαισίου αποδοχής και συνεργασίας με τους συναδέλφους μου, αφού οι καινοτομίες σε θέματα διδακτικής αποτελούν, συνήθως, κριτήριο μιας καλής βαθμολογίας από τον Επιθεωρητή. Τα σχόλια τους ήταν ενθαρρυντικά και όλοι με διαβεβαίωσαν πως θα συνεργαστούν μαζί μου για οτιδήποτε προκύψει

- Αρνητικά στοιχεία και περιορισμοί του μαθήματος:

Οι συνάδελφοι έθεσαν τους πιο κάτω προβληματισμούς θεωρώντας ότι μια τέτοια διδακτική προσέγγιση έχει και τα αρνητικά της στοιχεία:

1. *Με αυτή την προσέγγιση παραγκωνίζεται η καλλιέργεια της δεξιότητας να διαβάζουν οι μαθητές από μόνοι τους ένα ιστορικό κείμενο και να το κατανοούν.*

Θα μπορούσε να καταλογιστεί στην διδακτική μου πρόταση αυτό το μειονέκτημα στην περίπτωση όπου οι μαθητές δεν καλούνται να μελετήσουν εις βάθος ένα θέμα σε δοσμένα και μη ιστορικά κείμενα. Εφόσον όμως, αρκετές φορές προχωρούν είτε από προσωπικό ενδιαφέρον είτε από δική μου προτροπή σε περεταίρω μελέτη δε θα μπορούσε να κατηγορηθεί η προσέγγιση ότι παραγκωνίζει την καλλιέργεια της δεξιότητας να διαβάζουν και να κατανοούν οι μαθητές ένα ιστορικό κείμενο από μόνοι τους. Εξάλλου, στο τέλος της κάθε ενότητας δίνω στους μαθητές μου λίστα ερωτήσεων, που για να απαντηθούν μεταξύ άλλων πρέπει να μελετήσουν τα κείμενα του βιβλίου τους και τα παιδιά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε αυτή τη δραστηριότητα. Το μόνο που όταν γίνεται αυτό, τους δίνεται χρόνος 80 λεπτών αντί 40 λεπτών, λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους αφού οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές παρουσιάζουν δυσλεκτικά χαρακτηριστικά. Τέλος, αρκετές φορές όπου το μάθημα αρχίζει με τη μελέτη πηγών, τα παιδιά από μόνα τους προβαίνουν σε μελέτη τόσο του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας όσο και άλλων πηγών πληροφόρησης για να μπορέσουν να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους.

2. *Αυτή η προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία μόνο σε ολιγάριθμα τμήματα.*

Προσωπικά θα διαφοροποιούσα τον πιο πάνω περιορισμό διατυπώνοντας ότι *αυτή η προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και σε πιο μεγάλα σε αριθμό παιδιών τμήματα όμως θα είναι πιο κουραστικό για το δάσκαλο.* Αυτό το πιστεύω και το στηρίζω μέσα από την εμπειρία μου ως Σχολικός Σύμβουλος, έτυχε αρκετές φορές να κάνω δειγματικά μαθήματα σε μεγάλα τμήματα των 30 μαθητών και μάλιστα σε παιδιά που πρώτη φορά τα συναντούσα. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλά, απλά ήταν πολύ κουραστικό για μένα. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών έχει το πλεονέκτημα της πολυφωνίας και της μεγαλύτερης ποικιλίας απόψεων και ιδεών.

Ημερολόγιο 4.3.2013

Από το πρωί οι μαθητές σήμερα ανυπομονούσαν για το μάθημα της Ιστορίας. Όλη την ώρα ρωτούσαν πότε θα κάνουμε ιστορία. Ήθελαν να ανακοινώσουν στους υπόλοιπους τι πληροφορίες είχαν βρει για την ιστορία της κυπριακής σημαίας. Έτσι, το μάθημα της Ιστορίας σήμερα άρχισε με τις παρουσιάσεις των παιδιών για την κυπριακή σημαία. Τους έκανε εντύπωση που όλοι οι μαθητές έλεγαν περίπου τα ίδια πράγματα κι ας μην είχαν μελετήσει μαζί. Όταν ανέφεραν τις πηγές τους διαπίστωσαν ότι ήταν κοινές και τότε συνειδητοποίησαν την αιτία αυτής της ομοιότητας. Στο τέλος των παρουσιάσεων, οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι δεν περίμεναν ότι ένας τουρκοκύπριος ήταν ο σχεδιαστής της κυπριακής σημαίας. Κάποια παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι ο Μακάριος επέλεξε το σχέδιο του τουρκοκύπριου σχεδιαστή για να δείξει καλή διάθεση προς τους τουρκοκύπριους,

ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές υποστήριζαν ότι ο Μακάριος είχε επιλέξει τη συγκεκριμένη σημαία γιατί ήταν όντως η καλύτερη και επίσης εκείνα τα χρόνια (1960) οι ελληνοκύπριοι και οι τουρκοκύπριοι δεν είχαν προστριβές μεταξύ τους, αλλά συνεργάζονταν και ήταν ένας ενωμένος λαός.

Στους μαθητές είχε δοθεί το θέμα της δραματοποίησης στο τέλος του προηγούμενου μαθήματος. Οι συνάδελφοι που ήταν παρόντες ρώτησαν τα παιδιά σε ποιο χρόνο θα προετοιμάζαν αυτές τις δραματοποιήσεις. Τα παιδιά με απόλυτη φυσικότητα απαντούσαν ότι έχουν άπλετο χρόνο μπροστά τους μέχρι την ερχόμενη Δευτέρα, αφού θα αξιοποιούσαν το διάλειμμα γράφοντας το σενάριο της δραματοποίησης και το Σαββατοκύριακο θα φρόντιζαν να εξασκηθούν στο ρόλο τους. Μία συνάδελφος τους ρώτησε αν τους ενοχλεί που θα «χάσουν» το διάλειμμά τους γράφοντας σενάρια. Όλα τα παιδιά εκτός από τον Κωνσταντίνο δήλωσαν πώς δεν είναι χάσιμο διαλείμματος, αλλά διασκέδαση. Ο Κωνσταντίνος εξήγησε στις συναδέλφους ότι αν ήταν ημέρα Τρίτη, όπου κάθε Τρίτη οι Ε΄ τάξεις δικαιούνται να παίξουν μπάλα στο γήπεδο του σχολείου, θα τον ενοχλούσε. Αλλά υπό τις περιστάσεις, αφού δεν ήταν ημέρα Τρίτη, δεν τον ένοιαζε.

Να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια του Α΄ τριμήνου δεν θα τολμούσα ποτέ να αναθέσω κάτι τέτοιο στα παιδιά και να περιμένω αξιολογικά αποτελέσματα. Όμως τα παιδιά μετά από τόσα μαθήματα Ιστορίας στα οποία έχουν εφαρμοστεί συστηματικά θεατρικές δραστηριότητες, έχουν γνωρίσει αρκετά στοιχεία που συνθέτουν μια δραματοποιημένη σκηνή και αυτό συμβάλει καθοριστικά στο ενδεχόμενο να προχωρήσουν από μόνοι τους στη δραματοποίηση χωρίς ιδιαίτερες παρεμβάσεις του εμψυχωτή. Συγκεκριμένα, στις σημερινές δραματοποιήσεις η δικιά μου παρέμβαση ήταν ελάχιστη κατά τη διάρκεια της μίας και μοναδικής πρόβας που έκαναν οι μαθητές πριν την παρουσίαση.

Ομάδα Α΄

Θέμα Δραματοποίησης: Η πρώτη αντίδραση των Αράβων μόλις τους επιτέθηκαν οι Βυζαντινοί. Η σκηνή στην οποία οι Άραβες που κατάφεραν να γλιτώσουν από το υγρό πυρ ενημερώνουν τους συμπατριώτες τους στην Αραβία.

(Τα παιδιά αυτής της ομάδας ετοίμασαν το σκηνικό τους –εικόνες- στο διαδραστικό πίνακα για να μπορούν οι θεατές να αντιλαμβάνονται το χώρο όπου διαδραματίζονταν οι σκηνές. Στην έναρξη υπήρχε στο διαδραστικό πίνακα η εξωτερική όψη ενός αραβικού παλατιού και το κορίτσι που υποδύοταν τον άραβα βασιλιά πηγαινοερχόταν ανήσυχη και προβληματισμένη.)

Άραβας Βασιλιάς: (Προς τους ακόλουθούς – υπηρέτες του:) Έχετε κανένα νέο;

Ακόλουθος: Μην ανησυχείτε βασιλιά μου. Μόλις έλθουν θα σας ειδοποιήσουμε.

Άραβας Βασιλιάς: Δεν μπορώ, ανησυχώ.

Ακόλουθος: Ηρεμήστε! Θέλετε κάτι να σας φέρω;

Άραβας Βασιλιάς: Παίξε μου λίγη μουσική να χαλαρώσω.



(Καθώς ο υπηρέτης παίζει το αυτοσχέδιο μουσικό αραβικό όργανο εμφανίζονται δύο Αφηγητές στη σκηνή.)



Αφηγητής Α': Ο Βασιλιάς των Αράβων αγωνιά και ρωτά τους υπηκόους του τι να έγινε με την επίθεση των Αράβων προς το Βυζάντιο.

Αφηγητής Β': Ας ρίξουμε μια ματιά τι γίνεται στον πόλεμο.

(Αλλάζει το φόντο στο διαδραστικό πίνακα και δύο παιδιά αναπαριστούν τις μάχες με αυτοσχέδια χάρτινη αναπαράσταση μακριού σωλήνα που εξακόντιζε το υγρό πυρ.



(Το κορίτσι που υποδύεται τον Άραβα στρατιώτη βουτά στη θάλασσα και αφού γλιτώσει από τη φωτιά που προκάλεσε το υγρό πυρ, επιστρέφει στη Δαμασκό να πει τα κακά μαντάτα στον βασιλιά του.)

Αφηγητής: Ας δούμε λίγο τα συμβαίνει στο παλάτι. (Αλλάζει και πάλι το φόντο στο διαδραστικό πίνακα το οποίο αναπαριστά εσωτερικό χώρο αραβικού παλατιού. Μπαίνει τρέχοντας ο Άραβας στρατιώτης που στην προηγούμενη σκηνή είχε γλιτώσει από τη μάχη και αγκαλιάζει το βασιλιά του. Στην αγκαλιά αυτή περιέχονται έντονα συναισθήματα αγάπης προς το βασιλιά, απογοήτευσης, ανησυχίας και φόβου.)



Πολεμιστής Άραβας: Βασιλιά μου, τα νέα που έχω να σας πω είναι κακά. Μας νίκησαν με ένα μυστικό όπλο που ρίχνει κάτι που μοιάζει σαν φωτιά και δε σβήνεται στο νερό.

Βασιλιάς Άραβας: Δηλαδή; Πώς γίνεται αυτό;

Πολεμιστής Άραβας: Δεν ξέρω ακριβώς. Το όπλο αυτό μας έριχνε φωτιά που όμως όταν έπεφτε στο νερό δεν έσβηνε.

Βασιλιάς Άραβας: Μα πώς συμβαίνει αυτό; Αφού όταν ρίξουμε φωτιά στο νερό αυτή σβήνεται, χάνεται! Πώς είναι δυνατόν; (Ο Βασιλιάς σκεπτικός διατάζει τον υπηρέτη του.) Πήγαινε στο βιβλιοθηκάριο και φέρε όσα σχετικά βιβλία έχει. Πρέπει να μάθω περισσότερα για αυτό το όπλο. (Προς άλλον υπηρέτη:) Παίξε μου, σε παρακαλώ, λίγη μουσική μέχρι να έρθουν τα βιβλία.



(Ο υπηρέτης έφερε άλλο αυτοσχέδιο αραβικό όργανο και άρχισε να παίζει μουσική. Όταν επέστρεψε ο πρώτος υπηρέτης κρατώντας ένα βιβλίο, το έδωσε στο βασιλιά που αυτός με μεγάλη αγωνία άρχισε να μελετάει ψάχνοντας πληροφορίες για το πρωτόκουστο αυτό όπλο).

Βασιλιάς Άραβας: Αυτό το βιβλίο δε μας λέει κάτι. Πήγαινε φέρε μου άλλο βιβλίο. (Μέχρι να του φέρουν άλλο βιβλίο ο βασιλιάς αναρωτιέται:) Περίεργο ... τι να είναι άραγε αυτό το όπλο;

Αφηγητής: Ο βασιλιάς μελετά πάρα πολλές ώρες για να βρει τι είναι αυτό το όπλο. (Ο Βασιλιάς Άραβας διαβάει το ένα βιβλίο μετά το άλλο. Όταν ολοκληρώθηκε η μελέτη του ανακοινώνει στους υπόλοιπους τι συμπέρασμα έβγαλε από τη μελέτη του).

Βασιλιάς Άραβας: Δε λέει τίποτα σε κανένα βιβλίο. Άρα αυτό πρέπει να είναι ένα σύγχρονο όπλο.

ΤΕΛΟΣ

Όταν ολοκληρώθηκε η δραματοποίηση, ο Νικόλας που δεν είχε λάβει μέρος και απλά παρακολούθησε το πιο πάνω αφού ήταν σε άλλη ομάδα σχολίασε:

Νικόλας: Η σκηνή όπου ο Άραβας στρατιώτης μπαίνει στο παλάτι και αγκαλιάζει το βασιλιά, δεν πιστεύω να είναι πραγματική. Μάλλον θα έπρεπε να μπει ο στρατιώτης και να πέσει στα πόδια του βασιλιά ζητώντας συγχώρεση για την ήττα τους και μετά να του αναφέρει για το 'υγρό πυρ'. Δεν πιστεύω ότι οι βασιλιάδες είχαν καλή σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους και τους συγχωρούσαν για τα λάθη τους. Νομίζω ότι οι πιο πολλοί ήταν σκληρόκαρδοι και το πιο πιθανόν μετά την πληροφορία που του έδωσε ο στρατιώτης να διέταζε ο βασιλιάς να τον σκοτώσουν. Λογικά θα είχε νεύρα και με κάθε τρόπο θα το έδειχνε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο μάθημα των ελληνικών η ενότητα που ασχολούνται τώρα οι μαθητές είναι η 'Μουσική' και τους είχε ζητηθεί να φτιάξουν τα δικά τους μουσικά όργανα. Τα μέλη της ομάδας Α' βρήκαν εικόνες από το διαδίκτυο που αναπαριστούσαν αραβικά παραδοσιακά μουσικά όργανα και έφτιαξαν παρόμοια χρησιμοποιώντας χαρτόνια και χρωματιστές κόλλες για να τα χρησιμοποιήσουν στη δραματοποίησή τους. Αυτή η διαθεματική προσέγγιση και μάλιστα μετά από πρωτοβουλία των μαθητών και όχι της δασκάλας, φαίνεται να είναι ακόμα μία θετική παρενέργεια της όλης διδακτικής προσέγγισης που εφαρμόζεται από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Ομάδα Β'

Θέμα Δραματοποίησης: Σε ρόλο ιστορικού παρουσιάζουν την «άλλη πλευρά» των Αράβων

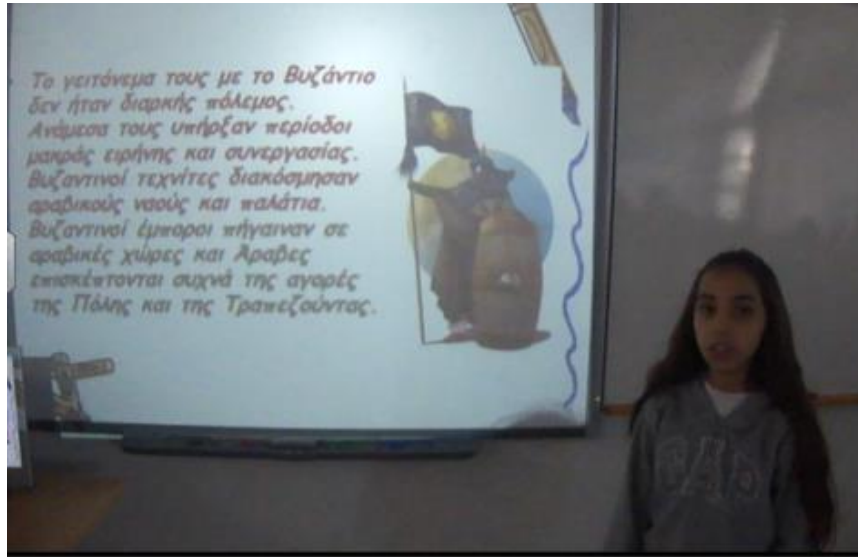
(Τα παιδιά αυτής της ομάδας για να αποδείξουν ότι είναι επιστήμονες ιστορικοί συνόδευαν την «ομιλία» τους με μία παρουσίαση στο διαδραστικό πίνακα.)

Ιστορικός Άννα: Στη σημερινή μας παρουσίαση θα πληροφορηθείτε για την επίδραση του ελληνικού πολιτισμού προς στους Άραβες.

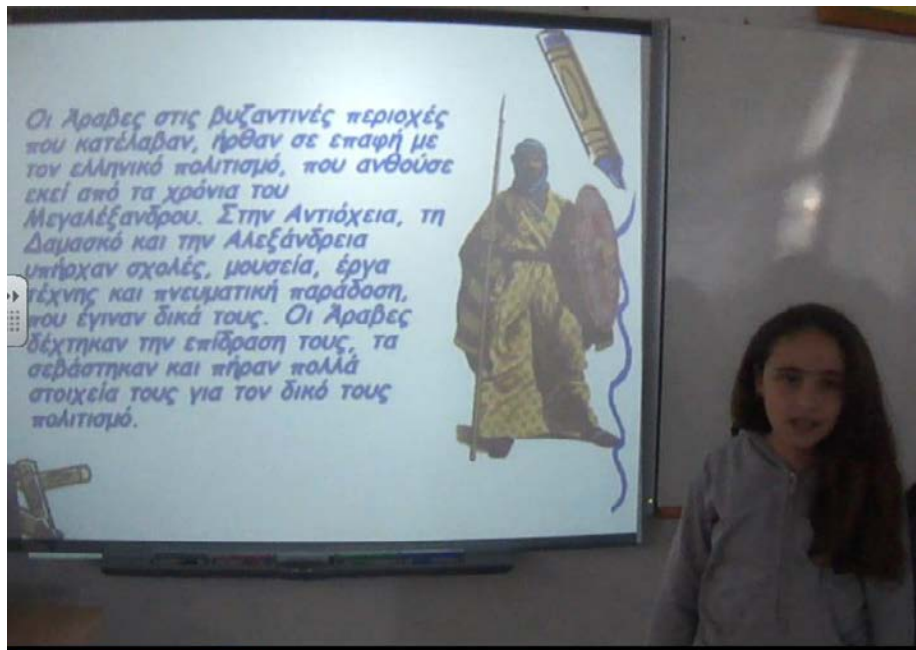


Ιστορικός Μαριάννα: Οι Άραβες στις βυζαντινές περιοχές που κατέλαβαν, ήρθαν σε επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό, που ανθούσε εκεί από τα χρόνια του Μεγαλέξανδρου. Στην Αντιόχεια, τη Δαμασκό και την Αλεξάνδρεια υπήρχαν σχολές, μουσεία, έργα τέχνης και πνευματική παράδοση, που

έγιναν δικά τους. Οι Άραβες δέχτηκαν την επίδραση τους, τα σεβάστηκαν και πήραν πολλά στοιχεία τους για τον δικό τους πολιτισμό.



Ιστορικός Δέσποινα: Το γειτόνεμα τους με το Βυζάντιο δεν ήταν διαρκής πόλεμος. Ανάμεσα τους υπήρξαν περίοδοι μακράς ειρήνης και συνεργασίας.



Ιστορικός Άννα: Βυζαντινοί τεχνίτες διακόσμησαν αραβικούς ναούς και παλάτια. Βυζαντινοί έμποροι πήγαιναν σε αραβικές χώρες και Άραβες επισκέπτονται συχνά της αγοράς της Πόλης και της Τραπεζούντας.

Ιστορικός Δέσποινα: Χριστιανοί μοναχοί στα μοναστήρια της Συρίας μετάφρασαν στα αραβικά έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, ιδιαίτερα του Αριστοτέλη και του Ιπποκράτη. Πολλά από αυτά τα έργα τα γνωρίζουμε σήμερα μόνο από τις αραβικές μεταφράσεις τους. Βυζαντινοί δάσκαλοι, ακόμη, διδάξαν ελληνικά σε αραβικά σχολεία. Τα δύο κράτη τέλος αντάλλαξαν συχνά διπλωματικές αντιπροσωπίες, οι οποίες γίνονται δεκτές με εντυπωσιακές τελετές στις αυλές της Κωνσταντινούπολης και της Βαγδάτης.

Ιστορικός Άννα: Θα σας δείξω στο χάρτη τις περιοχές που κατέκτησαν οι Άραβες για να δείτε από πόσους λαούς άρα και πολιτισμούς επηρεάστηκαν.



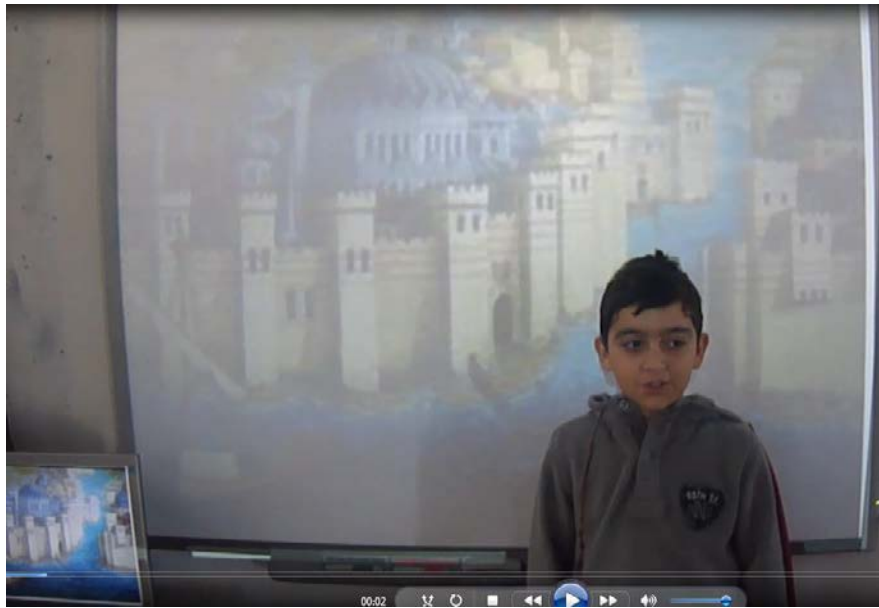
Ιστορικοί Άννα, Μαριάννα, Δέσποινα: Πιστεύουμε ότι οι Άραβες είχαν και μια καλή πλευρά γιατί σέβονταν τους πολιτισμούς των άλλων λαών.

ΤΕΛΟΣ

Ομάδα Γ'

Θέμα Δραματοποίησης: Η πρώτη συνάντηση του εφευρέτη Καλλίνικου με τους στρατηγούς του Βυζαντίου όπου ανακοίνωσε και παρουσίασε την εφευρέσή του.

Β' Στρατηγός σε ρόλο Αφηγητή: Βρισκόμαστε στο βυζαντινό παλάτι με τον αυτοκράτορα και τον Πρώτο Στρατηγό και περιμένουμε τον επιστήμονα Καλλίνικο για να μας παρουσιάσει το νέο του όπλο.



(Μπαίνει ο Καλλίνικος γονατίζει μπροστά στον Αυτοκράτορα χαιρετίζοντάς τον.)



Αυτοκράτορας: Καλλίνικε, τι θα μας παρουσιάσεις σήμερα;

Καλλίνικος: Σας ευχαριστώ που με καλέσατε εδώ για να παρουσιάσω το καινούριο μου όπλο, το «υγρό πυρ».

Αυτοκράτορας: Και τι είναι αυτό το υγρό πυρ;

Καλλίνικος: Αυτό είναι ένα εύφλεκτο μείγμα που μπορούμε να καταστρέψουμε τους εχθρούς.

Δεύτερος Στρατηγός: Και πώς θα χρησιμοποιούμε το υποτιθέμενο «υγρό πυρ»;

Πρώτος Στρατηγός: Πώς θα το χειριζόμαστε;

Καλλίνικος: Θα μπορούμε να το πυροβολούμε με μακρινούς σωλήνες ή βαλλίστρες και επίσης τα υλικά που έχει μέσα το βοηθά να μη σβήνει στο νερό.

Αυτοκράτορας: Τέλεια Καλλίνικε, αυτή η εφεύρεσή σου θα μείνει στην Ιστορία και θα νικάμε όλους τους εχθρούς μας.

Πρώτος Στρατηγός: Τι περιέχει αυτό το «υγρό πυρ»;

Δεύτερος Στρατηγός: Σίγουρα θα έχει θειάφι, πίσσα και φώσφορο, αλλιώς πώς δε θα σβήνει στο νερό;

Καλλίνικος: Δεν μπορώ να πω γιατί και οι τοίχοι έχουν αυτιά. Θα πάρω το μυστικό μαζί μου στον τάφο. Αν διαδοθεί σε άλλους λαούς θα μας καταστρέψουν!



ΤΕΛΟΣ

Όταν ολοκληρώθηκε η δραματοποίηση, η Σοφία και η Μαριάννα που δεν είχαν λάβει μέρος και απλά παρακολούθησαν το πιο πάνω αφού ήταν σε άλλη ομάδα σχολίασαν:

Σοφία: Νομίζω η σκηνοθεσία αυτού που είδαμε ήταν λίγο λανθασμένη. Ο αυτοκράτορας καθόταν σε θρόνο και δεν είχε τραπέζι μπροστά του.

Μαριάννα: Καθόταν στο θρόνο για να δείξει ότι ήταν ανώτερος από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Δεν πιστεύω ότι καθόταν σε ένα τραπέζι όπως κάθονται οι υπόλοιποι άνθρωποι.

Από τις πιο πάνω δηλώσεις τόσο της Σοφίας και Μαριάννας, όσο και του Νικόλα στο τέλος της πρώτης δραματοποίησης, φαίνεται η κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας. Χωρίς βέβαια να

αποκλείσουμε ότι και τα υπόλοιπα παιδιά αντιμετώπισαν κριτικά το θέμα, αφού και οι τρεις δραματοποιήσεις αποδεικνύουν την κριτική τους στάση. Επίσης, μέσα από τις δραματοποιήσεις προβάλλονται θετικές στάσεις που έχουν αποκομίσει οι μαθητές. Συγκεκριμένα όταν ο άραβας βασιλιάς αναρωτιέται για το «υγρό πυρ» μελετά όλα τα σχετικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη για να βρει τις απαντήσεις που ψάχνει. Συνεπώς, για αυτά τα παιδιά, είναι αυτονόητο ότι με τη μελέτη μπορούν να πάρουν πληροφορίες για θέματα που τους απασχολούν.

Καταληκτικά, μέσα από τη διαδικασία παρουσίασης των πιο πάνω δραματοποιήσεων τα παιδιά έχουν μελετήσει διάφορα ζητήματα, ιστορικά και κοινωνικά, έχουν στοχαστεί μέσα από τη διαδικασία δράσης και μετά απ' αυτήν, μέσα από αντιπαραθέσεις ή και συναντήσεις διαφορετικών αντιλήψεων, τόσο σε ενδοπροσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Οι μαθητές έχουν εκφράσει τις προσωπικές τους απόψεις και στάσεις για τα πράγματα με το σύνολο των εκφραστικών μέσων, όπως η σωματική κίνηση και ο λόγος και έχουν επικοινωνήσει μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες σε διαλογικά περιβάλλοντα, που τα κινεί η δυναμική των καταστάσεων και των χαρακτήρων που έχουν υποδυθεί.

Βιβλιογραφία

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

Μαθήματα 27-28: Η φύλαξη των ανατολικών συνόρων και οι Ακρίτες

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν το χώρο δράσης των Ακριτών.
- Να γνωρίσουν το ρόλο των μόνιμων φρουρών των συνόρων και τους αγώνες τους, όπως βγαίνουν μέσα από τις ιστορικές μαρτυρίες και τα ακριτικά τραγούδια.
- Να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το διαχρονικό συμβολισμό του Διγενή Ακρίτα.

Δραστηριότητες:

- Υπενθύμιση των λέξεων και φράσεων που θα διευκολύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους:

- Αυτή η πηγή.....
- Πιστεύω ότι....
- Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....
- Προκύπτει το ερώτημα προς διερεύνηση
- Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν.....

- Για να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο έκφρασης, ακολουθεί η πιο κάτω θεατρική δραστηριότητα:
- Καλούνται όλα τα παιδιά να διαβάσουν δυνατά τις πιο πάνω φράσεις με διάφορους τρόπους: υποδυόμενοι τους ρεπόρτερ, τους αρχαιολόγους, τους επιστήμονες χαμηλόφωνα, χαμογελαστά, θυμωμένα, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π
- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα η φωτογραφία της ακόλουθης ξυλογραφίας και οπτικής πηγής, χωρίς να υπάρχει λεζάντα επεξήγησης όπως αναγράφεται στο βιβλίο του μαθητή.



Αρ.1

αρ.2

- Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και καλούνται να υποδυθούν τους αρχαιολόγους τη στιγμή που ανακαλύπτουν για πρώτη φορά τις πιο πάνω πηγές. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένας φάκελος με διάφορα ερωτήματα και ένα μοντέλο μελέτης εικόνας. Η δασκάλα σε ρόλο αρχηγού των ομάδων των αρχαιολόγων τους προτρέπει να ανοίξουν το φάκελο και να προσπαθήσουν να βρουν τις απαντήσεις που ψάχνουν.

Δασκάλα σε ρόλο αρχηγού των ομάδων των αρχαιολόγων (προς τους αρχαιολόγους-μαθητές):
Αγαπητοί μου συνάδελφοι, σήμερα είναι μια πολύ ωραία μέρα για μας τους αρχαιολόγους! Για άλλη μια φορά θα μελετήσουμε την Ιστορία ως επιστήμη αλλά και ως πρακτική. Μαζευτήκαμε εδώ να μελετήσουμε δύο πηγές. Ας ανοίξουμε το φάκελο με τις ερωτήσεις-εργαλεία του αρχαιολόγου και ας αρχίσουμε τη μελέτη. Ενδεικτικά αυτή τη φορά στο φάκελο σας θα υπάρχουν κάποιες λέξεις και φράσεις που θα μας βοηθήσουν να διατυπώσουμε τις υποθέσεις μας για τις πιο πάνω πηγές.

Ο φάκελος περιλαμβάνει:

3) τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τι;
- Πού;
- Πότε;
- Ποιοι;
- Πόσο;
- Πώς;
- Γιατί;

4) Τα στάδια 1,2,3,5, 6 και 7 του μοντέλου μελέτης εικόνας (Αντωνιάδης, 1987)

Στάδιο	Επίπεδο ανταπόκρισης	
1	Ονομάστε τα αντικείμενα στην οπτική πηγή.	
2	Τι πιστεύετε ότι απεικονίζει η πηγή; (Γενική σύλληψη του θέματος)	
3	Παρατηρήστε και αναφέρετε τις σημαντικές λεπτομέρειες	
4	Με βάση τα όσα ήδη γνωρίζετε τι πιστεύετε για την αναπαράσταση των πιο πάνω οπτικών πηγών;	
5	Προσπαθήστε να κάνετε τις δικές σας υποθέσεις για τις πηγές αυτές.	
6	Τι φαντάζεστε ότι έγινε εκείνη τη μέρα;	
7	Ψάξτε να βρείτε γραπτές πηγές σχετικές με τις πηγές αυτές...	

- Θεατρική Σύμβαση ο Μανδύας του Ειδικού:

Με θέμα «Ερευνώντας για τους Ακρίτες μέσα από ιστορικές πηγές και τα ακριτικά τραγούδια» καλούνται κάποιοι μαθητές να υποδυθούν τους μελετητές, κάποιοι τους ιστορικούς και κάποιοι τους μαθητές οι οποίοι αφού ανάλαβαν να μελετήσουν για τους Ακρίτες ζητούν πληροφορίες από τους ειδικούς για να διεκπεραιώσουν τη μελέτη τους. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, ο καθορισμός του καθήκοντος των ειδικών θα υποστηρίξει ένα σενάριο που θα διαθέτει όλα τα εχέγγυα για το ξεδίπλωμα της δράσης τους. Μια αρχή πρέπει να γίνει και ο εμπυχωτής θα σκεφτεί διάφορες περιστάσεις και θα επιλέξει μια που θα αποτελέσει την αφορμή για να ξεκινήσουν οι ειδικοί το καθήκον τους. (Παπαδόπουλος, 2004: 95-107.) Έτσι, σε μια πρώτη προσέγγιση θα μπορούσαν ειδικοί όπως ιστορικοί και άλλοι μελετητές να έχουν μια σχέση καθήκοντος προς την ιστορία των Ακριτών και κατά συνέπεια του τόπου μας. Βάση του σεναρίου, τις υπηρεσίες των ειδικών θα τις έχουν ζητήσει κάποιοι μαθητές. Έτσι για να αποδοθεί θεατρικά το πιο πάνω σενάριο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να το διερευνήσουν σε μεγάλο εύρος και μάλιστα διαθεματικά.

Σε προηγούμενα μαθήματα όπου εφαρμόστηκε η θεατρική δραστηριότητα «ο μανδύας του ειδικού» στην ολομέλεια της τάξης, παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά παραγκωνίστηκαν. Έτσι, σε αυτό το μάθημα θα επιχειρηθεί να χωριστούν τα παιδιά σε τετραμελείς και πενταμελείς ομάδες και ακολούθως θα ετοιμάσει η κάθε ομάδα το δικό της σενάριο βάση των πιο πάνω αρχών.

Ημερολόγιο 11.3.20013

- Όταν δόθηκε στα παιδιά ο φάκελος του αρχαιολόγου καθώς και οι πιο πάνω εικόνες του Διγενή Ακρίτα, τα παιδιά σε ρόλο αρχαιολόγου άρχισαν να διατυπώνουν διάφορες υποθέσεις. Ενδεικτικά:

Αρχαιολόγοι Μαριάννα, Δέσποινα, Ισαβέλλα και Κωνσταντίνος:

Μελετώντας την οπτική πηγή αριθμός 2 μπορούμε να υποθέσουμε ότι κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν, γιατί ένας άνθρωπος δεν μπορεί να πατά ταυτόχρονα το πόδι του στην Κρήτη, το άλλο του πόδι στο Βυζάντιο και στο δεξί του χέρι να κρατάει την Κύπρο. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό κάποιες εικόνες μπορούν να μας παραπλανούν, όπως αυτή η εικόνα που βλέπουμε. Πιστεύουμε ότι έχει μεταφορική σημασία και πρέπει να μελετήσουμε και άλλες πηγές για να βρούμε στ' αλήθεια τι συμβολίζει αυτή η εικόνα. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο άνθρωπος στην εικόνα δεν είναι εχθρός, γιατί δεν κρατάει όπλα. Πιστεύουμε ότι είναι προστάτης, γιατί βλέπουμε κάποια καράβια που πάνε να κατακτήσουν την Κρήτη και πιθανόν και την Κύπρο, και ο άντρας αυτός προσπαθεί να προστατέψει τα δύο νησιά. Η γνώμη μας είναι ότι αυτός ο άνθρωπος στην εικόνα είναι βυζαντινός, γιατί η Κύπρος

και η Κρήτη ανήκουν στη βυζαντινή αυτοκρατορία και αφού θέλει να τις προστατέψει πρέπει να ανήκουν στην πατρίδα του το βυζάντιο.

Μελετώντας την οπτική πηγή αρ. 1 πιστεύουμε ότι ο άνθρωπος στην ξυλογραφία είναι ο Διγενής Ακρίτας, γιατί πάνω δεξιά στην εικόνα γράφει το όνομά του με αρχαία γραφή. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι στην εικόνα αυτή βλέπουμε το Διγενή Ακρίτα πάνω σε ένα άλογο να πολεμάει ένα φίδι μέχρι να το σκοτώσει. Προκύπτει το ερώτημα προς διερεύνηση, γιατί δεν μπορούμε να γνωρίζουμε, ποιες είναι οι πραγματικές του προθέσεις και ποιος ο πραγματικός του ρόλος. Αυτά τα ερωτήματα θα τα απαντήσουμε αφού μελετήσουμε διάφορες γραπτές πηγές σχετικές με το θέμα αυτό.

Αρχαιολόγοι Σοφία, Ελένη, Ζακή, Ανδρέας:

Πιστεύουμε ότι η πρώτη εικόνα δείχνει μία ξυλογραφία του Διγενή Ακρίτα που έφτιαξε πρόσφατα, δηλαδή στις μέρες μας και όχι στα βυζαντινά χρόνια, ο Σπύρος Βασιλείου. Έχουμε ξαναδεί αυτή την εικόνα στην αρχή της ενότητας του βιβλίου της Ιστορίας. Η αναπαράσταση της ξυλογραφίας μοιάζει πολύ με την εικόνα του Αγίου Γεωργίου με τη μόνη διαφορά, ο Διγενής δεν έχει φωτοστέφανο στο κεφάλι του όπως τον Άγιο Γεώργιο. Επίσης, ο Διγενής φαίνεται να σκοτώνει ένα φίδι σε αντίθεση με τον Άγιο Γεώργιο που φαίνεται να σκοτώνει ένα δράκο. Όλα τα υπόλοιπα της ξυλογραφίας μοιάζουν με την εικόνα του Αγίου Γεωργίου, όπως π.χ. ότι κάθονται σε ένα άλογο. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι για τους ανθρώπους ο Διγενής είναι πολύ σημαντικός όπως τον Άγιο Γεώργιο.

Η οπτική πηγή αρ. 2 δείχνει ένα άντρα να κρατάει με το ένα του χέρι ένα νησί που το σχήμα του στο χάρτη είναι σχεδόν το ίδιο με το σχήμα της Κύπρου και με το πόδι του να πατάει ένα άλλο νησί που το σχήμα του μοιάζει με της Κρήτης. Με αυτά που απεικονίζονται στην εικόνα δεν μπορούμε να βγάλουμε άλλα συμπεράσματα. Προκύπτει ερώτημα προς διερεύνηση, ποιος είναι αυτός ο άντρας και γιατί απεικονίζεται έτσι στη ξυλογραφία;

Αρχαιολόγοι Νικόλας, Αλέξανδρος, Άρτεμις και Άννα:

Στην πρώτη οπτική πηγή βλέπουμε το στρατιώτη Διγενή να κάθεται σε ένα άλογο και κρατώντας μια λόγχη να σκοτώνει ένα φίδι. Από τον τρόπο που είναι χρωματισμένη η εικόνα θα λέγαμε ότι ο καλλιτέχνης που την έφτιαξε την έκανε από μελάνι ή ακόμα και από ξύλο. Είμαστε σίγουροι ότι ο στρατιώτης στο άλογο είναι ο Διγενής γιατί το γράφει στην εικόνα. Περισσότερες όμως πληροφορίες θα μάθουμε αν μελετήσουμε και άλλες πηγές.

Η δεύτερη εικόνα, πιστεύουμε ότι δείχνει μία μεταφορά. Δηλαδή, δεν δείχνει την πραγματικότητα. Μία μεταφορά που μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα, αλλά δεν μπορούμε να πούμε τίποτα με σιγουριά. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτός άντρας είναι ένας στρατιώτης που κατακτά την Κύπρο και την Κρήτη. Ή μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτός ο στρατιώτης προσπαθεί να σώσει την Κύπρο και την Κρήτη. Πιο πιθανόν να προσπαθεί να τις σώσει γιατί αν προσπαθούσε να τις κατακτήσει θα κρατούσε σίγουρα όπλο, που στην εικόνα δεν κρατά. Επίσης, προκύπτει ερώτημα προς διερεύνηση ποιο είναι το κάστρο κάτω δεξιά στην εικόνα, άραγε είναι το παλάτι της Κωνσταντινούπολης; Τέλος, θα διερευνήσουμε αν αληθεύουν οι υποθέσεις μας.

Όπως φαίνεται και από το περιεχόμενο τόσο του σχεδίου μαθήματος όσο και του σημερινού Ημερολογίου, η δομή του σημερινού μαθήματος είναι αρκετά διαφορετική από αυτή των προηγούμενων μαθημάτων, γιατί επιδιώκεται η συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το ιστορικό παρελθόν και ταυτόχρονα προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων.

Σύμφωνα με τον Τζόκα ένα βασικό θέμα που συνδέεται με τη νέα προσέγγιση στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας είναι η προσπάθεια ανεύρεσης τρόπων που να ωθούν τα παιδιά να καταστούν από παθητικοί δέκτες γνώσεων, οι οποίες δεν επιδέχονται κριτική, σε άτομα που ενεργούν στη διαμόρφωση του μέλλοντος. Έτσι θα μπορέσουν να κατακτήσουν τις ικανότητες, τις γνώσεις και τα μέσα για την προσωπική τους ανάπτυξη και την απόκτηση κριτικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα της Ιστορίας γίνεται πιο συναρπαστικό και πιο αποτελεσματικό με τη χρήση πηγών, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να αυτενεργήσουν και να ανακαλύψουν στοιχεία που οδηγούν σε μια πιο διεξοδική διερεύνηση μιας ιστορικής περιόδου (Τζόκας, 2002).

Στο σημερινό μάθημα οι μαθητές σε ρόλο αρχαιολόγου, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν δύο οπτικές πηγές, χωρίς να έχουν άλλες πληροφορίες ή άλλες πηγές για τους Ακρίτες. Από το περιεχόμενο των απαντήσεων τους μπορεί να διαπιστωθεί τόσο η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών όσο και η λεπτομερής μελέτη των πιο πάνω πηγών. Πιστεύω ότι η σημερινή επίδοση των μαθητών μου, οφείλεται στο γεγονός ότι σε όλα τα μαθήματα της Ιστορίας, μέσα από διάφορους ρόλους, συνεπώς, και οπτικές γωνίες, τα παιδιά έχουν κληθεί να ερμηνεύσουν πηγές. Σε κάθε μάθημα επιδιώκεται η ανάπτυξη εννοιών, τόσο εννοιών «δευτέρου επιπέδου» δηλαδή, έννοιες που συμπεριλαμβάνουν αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με τις ιστορικές αναφορές, τα τεκμήρια και ερμηνείες, την αλλαγή και τη συνέχεια, την αιτία και το αποτέλεσμα, την ενσυναίσθηση, τον ιστορικό χρόνο κ.ά., που χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς στη μελέτη της ιστορίας. Στο σημερινό μάθημα μου δόθηκε η ευκαιρία να αξιολογήσω το επίπεδο κατάκτησης εννοιών δευτέρου επιπέδου που αφορούν στις πηγές και ερμηνείες και να διαπιστωθούν τα πιο κάτω:

Οι μαθητές, άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοι σε μικρότερο, είναι σε θέση:

1. να τοποθετούν τις ιδέες τους για τις πηγές που τους δίνονται σε ένα πλαίσιο,
 2. να τροποποιούν αυτές τις ιδέες, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα ερωτήματα ή τα νέα στοιχεία που έρχονται στο φως,
 3. να αναστοχάζονται τη συνεχή διαδικασία της διερεύνησης και «δοκιμασίας» των ιδεών τους και
 4. να υποστηρίζουν τη θέση τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα στη βάση τεκμηρίων.
- Όταν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα μελέτης και ερμηνείας οπτικών πηγών τα παιδιά προχώρησαν σε περεταίρω έρευνα και μελέτη για τους Ακρίτες μέσα από ιστορικές πηγές και τα ακριτικά τραγούδια. Ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφτούν ένα σενάριο όπου θα κληθούν διάφοροι «ειδικοί» όπου μέσα από την «ειδικότητά» τους θα αναλύσουν το θέμα «Ακρίτες». Αφού, τα παιδιά μελέτησαν αρχικά τις πληροφορίες που βρήκαν στο βιβλίο τους και σε μια εγκυκλοπαίδεια με την Ιστορία της Κύπρου, όρισαν κάποιο σενάριο, διένειμαν τους σχετικούς ρόλους και ανάλαβε ο καθένας μέχρι το επόμενο μάθημα να μελετήσει και να γράψει από τη δική του οπτική γωνία το ρόλο του και να τη γράψει μέχρι το επόμενο μάθημα. Π.χ. ο Αντρέας ως εκπρόσωπος της ποδοσφαιρικής ομάδας «Διγενής Ακρίτας Μόρφου» θα εξηγήσει σε μία εκπομπή για την ιστορία του αθλητικού αυτού

σωματείου. Η Ζακή ως ποιήτρια, θα απαγγείλει ένα δημοτικό τραγούδι αφιερωμένο στον Διγενή Ακρίτα και θα το απαγγείλει. Ο Νικόλας ως Καθηγητής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας θα προσκληθεί σε ένα Δημοτικό Σχολείο και θα αναλύσει στα παιδιά ποιοι ήταν οι Ακρίτες και τι ρόλο έπαιξαν στα βυζαντινά χρόνια αλλά και στην πολιτιστική μας παράδοση, κ.λ.π.

Ημερολόγιο 14.3.20013

Σήμερα τα παιδιά αφού έγραψαν το ρόλο τους από τη οπτική γωνία της ειδικότητάς τους, οι τρεις ομάδες παρουσίασαν τα ακόλουθα σενάρια.

1. Πολιτιστική Τηλεοπτική Εκπομπή

Τα παιδιά αυτής της ομάδας έγραψαν το σενάριο και σκηνοθέτησαν μία εκπομπή αφιερωμένη στους Ακρίτες για το τηλεοπτικό κανάλι «Ιστορία TV». Εκτός από την *παρουσιάστρια* της εκπομπής που ανέφερε κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες για τους Ακρίτες, στην εκπομπή αυτή παρευρέθηκαν *δύο δημοσιογράφοι* οι οποίοι παρουσίασαν το δικό τους ρεπορτάζ που έκαναν με θέμα τους Ακρίτες και τέλος, μία *ιστορικός* παρουσίασε διάφορες οπτικές πηγές για τους Ακρίτες και διατύπωσε τις απόψεις της για αυτές τις πηγές.

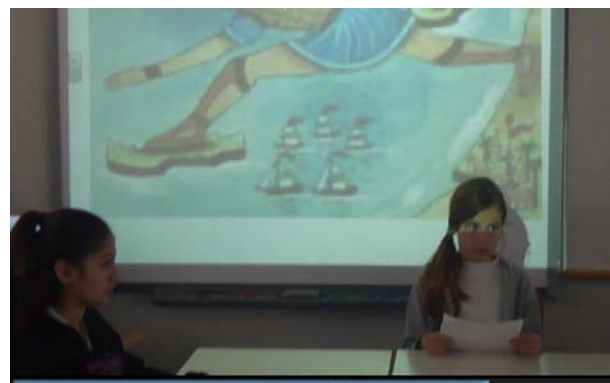
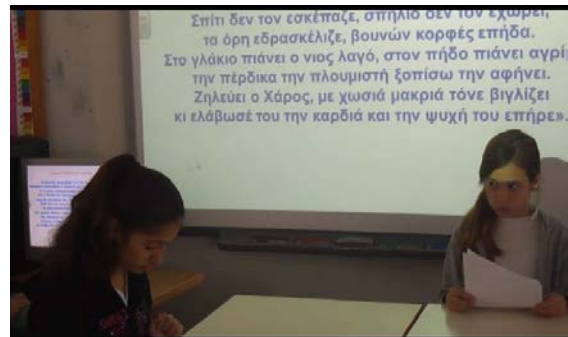
Στιγμιότυπα από την πολιτιστική εκπομπή του τηλεοπτικού καναλιού «Ιστορία TV»



2. Πολιτιστική Τηλεοπτική Εκπομπή

Τα παιδιά αυτής της ομάδας έγραψαν το σενάριο και σκηνοθέτησαν μία εκπομπή αφιερωμένη στους Ακρίτες για το τηλεοπτικό κανάλι «History Planet». Σε αυτό το σενάριο έλαβαν μέρος οι ακόλουθοι:

- *παρουσιάστρια* της εκπομπής που ανέφερε κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες για τους Ακρίτες,
- *μία ηθοποιός* η οποία *απάγγειλε* ένα δημοτικό τραγούδι αφιερωμένο στους Ακρίτες, εξήγησε τι σημαίνει δημοτικό τραγούδι και διατύπωσε τις δικές της εξηγήσεις για το πώς αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι εκείνα τα χρόνια και τα μετέπειτα τη γενναιότητα των Ακριτών και ιδιαίτερα του Διγενή Ακρίτα.
- *μία ιστορικός* η οποία «ανέλυσε» το θέμα ο Διγενή Ακρίτας και η Κύπρος και τέλος,
- *εκπρόσωπος του αθλητικού σωματείου Διγενής Ακρίτας* Μόρφου παρουσίασε ένα αφιέρωμα για το σωματείο του αναφέροντας ότι ιδρύθηκε το 1931, όταν η Κύπρος ήταν ακόμα αποικία των Άγγλων και όλα τα μέλη του σωματείου ήταν μέλη και της Ε.Ο.Κ.Α.. Ο εκπρόσωπος του σωματείου εξήγησε τη σημασία της συμβολικής ονομασίας του σωματείου, τονίζοντας ότι για το σωματείο του το όνομα «Διγενής Ακρίτας» αποτελεί σύμβολο γενναιότητας, θάρρους, αντρείοσύνης και ελευθερίας.



Στιγμιότυπα από την πολιτιστική εκπομπή του τηλεοπτικού καναλιού «History Planet»

3. Μάθημα της Ιστορίας σε Δημοτικό Σχολείο

Τα παιδιά αυτής της ομάδας έγραψαν το σενάριο και σκηνοθέτησαν ένα μάθημα Ιστορίας σε μία Ε΄ τάξη, με θέμα τους Ακρίτες.

Σε αυτό το σενάριο έλαβαν μέρος οι ακόλουθοι:

- Δασκάλα της τάξης, η οποία ανέφερε κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες για τους Ακρίτες,
- μαθητές οι οποίοι απαντούσαν σε κάποιες ερωτήσεις της δασκάλας και έκαναν ερωτήσεις αργότερα στον καθηγητή που αφορούσαν στους Ακρίτες.
- Καθηγητής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας ο οποίος ανέλυσε στα παιδιά ποιο ήταν οι Ακρίτες και τι ρόλο έπαιξαν στα βυζαντινά χρόνια αλλά και στην πολιτιστική μας παράδοση



Μελετώντας τις σημερινές παρουσιάσεις των μαθητών μου διαπίστωσα τα πιο κάτω:

- Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στις πληροφορίες που βρήκαν στο βιβλίο τους και σε μια εγκυκλοπαίδεια με την Ιστορία της Κύπρου που έχουμε στην τάξη. Μελέτησαν στο σπίτι τους, άλλοι μόνι τους και άλλοι με τη βοήθεια των παππούδων τους, μάζεψαν πληροφορίες και από άλλες πηγές για να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες του σεναρίου που απαιτούσε ο ρόλος τους.
- Και τα τρία σενάρια παρουσίασαν ως τον πιο σπουδαίο για να «δια φωτίσει» το θέμα τους κάποιον ιστορικό. Και οι τρεις ιστορικοί και στα τρία σενάρια παράλληλα με τις

πληροφορίες που είχαν βρει από άλλες πηγές, διατύπωναν και τις δικές τους απόψεις για το Διγενή Ακρίτα γύρω από την οπτική πηγή αρ.2. που είχε δοθεί στους μαθητές στο προηγούμενο μάθημα. Με τον τρόπο που προσέγγισαν και οι τρεις ομάδες των παιδιών το ρόλο του ιστορικού είναι προφανές ότι οι μαθητές, πιστεύουν ότι ένας ιστορικός δεν είναι απλά πηγή γνώσεων, αλλά και ο επιστήμονας, ο οποίος κατέχει τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την ερμηνεία μιας πηγής.

- Ενδιαφέρον είχε η εμφάνιση του ιστορικού της τρίτης ομάδας όπου εμφανίστηκε φορώντας καπέλο και αρνούμενος να χρησιμοποιήσει το διαδραστικό πίνακα έκανε τη παρουσίασή του μέσω των οπτικών πηγών μιας εγκυκλοπαίδειας. Όταν τον ρώτησα για την επιλογή αυτού του τρόπου παρουσίασης ο ιστορικός-Νικόλας απάντησε:

«Ένας ιστορικός είναι ένας πολύ διαβασμένος αλλά και έξυπνος άνθρωπος. Αυτά τα δύο μαζί τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους. Έτσι, έπρεπε να σκεφτώ κάποια εμφάνιση που να μην με κάνει να φαίνομαι τρελός, αλλά να ξεχωρίζω από όλους τους υπόλοιπους....»

- Αυτή η θεατρική δραστηριότητα έχει δώσει την ευκαιρία στα παιδιά μέσα από την εμπειρία που έχουν βιώσει να ενισχύσουν την ποιότητα της συμμετοχής τους, αφού γεννά μέσα τους την ανάγκη για δράση. Δημιουργώντας το δικό τους σενάριο και τους θεατρικούς ρόλους έχουν την πίστη ότι γίνονται ‘κάποιοι άλλοι’, πράγμα που τους βοηθά να σκέφτονται και να ενεργούν ως ‘άλλοι’, ενώ, ταυτόχρονα, τους απελευθερώνει από αναστολές, που στο πραγματικό περιβάλλον της τάξης συχνά δεσμεύουν τη φαντασία και τις δημιουργικές τους ικανότητες. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο η επινόηση του μυθοπλαστικού περιβάλλοντος οδηγεί σε μια ιδιαίτερα δημιουργική και κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας, πράγμα που υπηρετεί με άριστο τρόπο το βασικό στόχο της μεθόδου Project για ενεργητική και συλλογική εμπλοκή των παιδιών στον κόσμο των ενδιαφερόντων τους (Παπαδόπουλος, 2004: 95-107). Από τη θέση «επαγγελματιών» που γνωρίζουν να κάνουν τη δουλειά τους, τα παιδιά, με αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, ανέλαβαν μέσω του θεατρικού τους ρόλου (ιστορικός, δημοσιογράφος, ηθοποιός, εκπρόσωπος αθλητικού σωματείου κ.λ.π.) να επιτελέσουν ένα καθήκον. Συνεπώς, το προς διερεύνηση θέμα «Ακρίτες» αποτελεί ένα γνωστικό πυρήνα που αποκτά δυναμική, από το αίσθημα ευθύνης για την αναζήτηση της γνώσης. Βιώνεται μέσα σ’ ένα σενάριο όπου τα μέρη πλέκονται με το όλο και όπου οι θεματικές κατηγορίες ανάγονται με δυναμικό τρόπο στο θέμα (D. Heathcote & G. Bolton, 1995: 32). Τα παιδιά ως ‘κάποιοι άλλοι’ μπαίνουν σε έναν κόσμο, όπου η συμπεριφορά και τα λεγόμενά τους, υπόκειται στους κανόνες ενός περιβάλλοντος με όρους πραγματικής ζωής.
- Αν έλειπε από το μάθημα αυτό αυτή η θεατρική δραστηριότητα και ζητούσα από τα παιδιά να κάνουν μελέτη για τους Ακρίτες σε επίπεδο της μεθόδου Project, τα παιδιά δεν θα είχαν την ευκαιρία να «εμπλακούν» από μέσα από τις διάφορες οπτικές γωνίες που ορίζει ο ρόλος τους και θα απουσίαζε η εσωτερικευμένη ευθύνη που κάνει τους ανθρώπους στη ζωή να δρουν με γνώμονα την αλληλεξάρτηση.
- Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο για τη θεατρική σύμβαση: Ο Μανδύας του Ειδικού ακολουθούνται τα εξής στάδια:

1) Προβληματική του πεδίου

- 2) Προσδιορισμός του θέματος
- 3) Επισήμανση των θεματικών ενοτήτων
- 4) Καθορισμός του έργου των Ειδικών
- 5) Εισαγωγή στο δραματικό περιβάλλον
- 6) Επιλογή θεματικών ενοτήτων για το έργο των Ειδικών
- 7) Συλλογή δεδομένων
- 8) Επεξεργασία των δεδομένων
- 9) Παρουσίαση του έργου των Ειδικών
- 10) Αξιολόγηση του έργου των Ειδικών

(Παπαδόπουλος, 2004: 95-107)

Στην παρούσα θεατρική δραστηριότητα κάποια στάδια έχουν συμπτυχτεί, όχι γιατί δεν θεωρούνται σημαντικά και καθοριστικά για την αποτελεσματική προσέγγιση της θεατρικής δραστηριότητας, αλλά λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου. Συγκεκριμένα, τα στάδια ακολουθήθηκαν ως εξής:

- 1) Προβληματική του πεδίου - Προσδιορισμός του θέματος (ένα στάδιο): Τα παιδιά κλήθηκαν από τη δασκάλα-εμψυχώτρια και όλοι από κοινού, εκτός θεατρικού ρόλου, να συζητούν ποικίλα θέματα που σχετίζονται με τους Ακρίτες, αφού πρώτα προβληματίστηκαν υποδύομενοι τους ιστορικούς-αρχαιολόγους με δύο σχετικές οπτικές πηγές. Σ' αυτή τη συζήτηση τα παιδιά εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για ειδικές θεματικές περιοχές και παρουσίασαν τις απόψεις τους. Η δασκάλα – εμψυχώτρια λαμβάνοντας υπόψη της τις παρατηρήσεις τους στη συζήτηση που προηγήθηκε, πρότεινε το θέμα με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις γνώσεις και την εμπειρία της τάξης.
- 2) Επισήμανση των θεματικών ενοτήτων - Καθορισμός του έργου των Ειδικών (ένα στάδιο): Τα παιδιά με τη δασκάλα, από κοινού και εκτός θεατρικού ρόλου, επισημαίνουν και επιλέγουν να διερευνήσουν διάφορες θεματικές κατηγορίες που περιλαμβάνουν. Στην αρχική συζήτηση τα παιδιά εκτός θεατρικού ρόλου εξέφρασαν τις απόψεις τους, που αποτελούν τη γνωστική αφετηρία από την οποία έχουν αναληφθεί οι ρόλοι τους. Σ' αυτό το σημείο η εμψυχώτρια βοήθησε τα παιδιά να οριοθετήσουν την περιοχή του έργου των ειδικών και να προσδιοριστεί η οπτική από την οποία θα ερευνήσουν τα πράγματα. Δηλαδή, ποιοι θα είναι αυτοί οι ειδικοί και ποιο το καθήκον τους; Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, η επινόηση της ιδιότητας και του έργου τους δεν αναλαμβάνει πάντα ο εμψυχωτής. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με την ηλικία, τις γνώσεις και τη δραματική εμπειρία των συμμετεχόντων αυτά μπορεί να προκύψουν από τον κοινό προβληματισμό του εμψυχωτή με την ομάδα. Ο καθορισμός του καθήκοντος των ειδικών θα υποστηρίξει ένα σενάριο που θα διαθέτει όλα τα εχέγγυα για το ξεδίπλωμα της δράσης τους (Παπαδόπουλος, 2004: 95-107). Έτσι, στην αρχή η εμψυχώτρια εισηγήθηκε διάφορες περιστάσεις και επιλέγηκαν τρεις που αποτέλεσαν την αφορμή για να ξεκινήσουν οι ειδικοί το καθήκον τους. Ενδεικτικές ερωτήσεις που καθοδήγησαν τα παιδιά στη διαμόρφωση των σεναρίων:

- Ποιοι μπορεί να έχουν μια σχέση καθήκοντος προς την ιστορία;
- Ποιος έχει ζητήσει τις υπηρεσίες τους και με ποιο σκοπό;
- Θα είναι στο σήμερα ή θα έχουν ζήσει στο παρελθόν;

Κάθε ιδέα που έλεγαν τα παιδιά περνιόταν από το συγγραφικό και σκηνοθετικό κόσκινο της ομάδας.

- 3) Εισαγωγή στο δραματικό περιβάλλον - Επιλογή θεματικών ενοτήτων για το έργο των Ειδικών - Συλλογή δεδομένων: (ένα στάδιο)
Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά, αφού οριοθέτησαν το δραματικό περιβάλλον βάση του έργου των ειδικών, συγκέντρωσαν πολύτιμες πληροφορίες που αποτελούν προϋπόθεση για τη διερεύνηση με ανάληψη των ρόλων. Εκτός θεατρικού ρόλου τα παιδιά επέλεξαν εκείνες τις θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με το έργο και τις δραστηριότητες των «ειδικών».
- 4) Επεξεργασία των δεδομένων - Παρουσίαση του έργου των Ειδικών: (ένα στάδιο)
Η σκηνή της ανάθεσης του έργου έγινε πειστική εφόσον συνοδευόταν από παραστατικά στοιχεία και ενέργειες, όπως, π.χ. μουσική και λογότυπο έναρξης της τηλεοπτικής εκπομπής, Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, ένα τυπικό ανάληψης των καθηκόντων δημιουργεί μια αίσθηση πραγματικότητας που είναι απαραίτητη για την δημιουργία πίστης στο ρόλο (Παπαδόπουλος, 2004: 95-107). Με αυτό τον τρόπο και σταδιακά, τα παιδιά συναισθάνονται την ευθύνη του καθήκοντος, που αναλαμβάνουν. Επίσης δόθηκε έμφαση στην έκφραση και στο ύφος. Συγκεκριμένα όταν η δασκάλα - εμπυχώτρια συζητούσε στις ομάδες για τον τρόπο παρουσίασης του έργου των ειδικών φρόντισε όπως τονιστεί η σημασία του προφορικού λόγου κυρίως ως προς το ύφος καθώς και της σωματικής στάσης. Η ίδια η δασκάλα υποδυόταν κάποιους ρόλους των ειδικών με στόχο να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών για την κατάσταση.
- 5) Αξιολόγηση του έργου των Ειδικών:
Να σημειωθεί ότι και τα τρία σενάρια των παιδιών βιντεογραφήθηκαν. Έτσι δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να παρακολουθήσουν όχι μόνο τη δραματοποίηση των άλλων ομάδων αλλά και της δικής τους. Με την ολοκλήρωση του έργου, οι ομάδες αξιολόγησαν τη συνολική ανταπόκριση, τη δική τους και των άλλων, μέσα από συζητήσεις και γραπτές ομαδικές εργασίες.

Προσεγγίζοντας στο σημερινό μάθημα τη Θ.Σ. ο 'Μανδύας του Ειδικού' (mantle of the expert) δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να ερευνήσουν το θέμα «Ακρίτες» και να στοχαστούν σε όλη τη διάρκεια της δράσης, μέσα από τη συνάντηση των διαφόρων αντιλήψεων, τόσο σε ενδοπροσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Heathcote και Herbert, ο 'Μανδύας του Ειδικού' είναι μια μέθοδος που δημιουργεί δραματικό περιβάλλον και ζητά από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν ρόλους 'ειδικών' σε όλο το φάσμα του κοινωνικού και ιστορικού γίνεσθαι (Heathcote & Herbert, 1985) που επιτεύχθηκε ως ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό από τους μαθητές μου. Το στοιχείο που έλειπε, και θα επιδιώξω την επόμενη φορά που θα εφαρμοστεί η αυτή η Θ.Σ., είναι η αντιπαράθεση των διαφορετικών αντιλήψεων. Ίσως το θέμα «Ακρίτες» και με γνώμονα την ηλικία και τις εμπειρίες των μαθητών μου, να μην προσφερόταν για αντιπαράθεσις. Την επόμενη φορά θα φροντίσω να εφαρμοστεί αυτή η Θεατρική Σύμβαση σε μάθημα όπου οι αντιπαράθεσις διαφορετικών αντιλήψεων θα είναι πιο εμφανείς στα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Τζόκας, Σ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

Μάθημα 29: Το Βυζάντιο εκχριστιανίζει τους Σλάβους

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν την έννοια «εκχριστιανισμός» και τους λόγους για τους οποίους οι Βυζαντινοί επεδίωξαν τον εκχριστιανισμό των Σλάβων και την προσφορά του Κύριλλου και του Μεθόδιου.
- Να κατανοήσουν ότι οι Βυζαντινοί πολλές φορές προτιμούσαν να εξασφαλίσουν την ειρήνη με τη διπλωματία.

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του ακόλουθου χάρτη και εικόνας στο διαδραστικό πίνακα. Ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις για τις σχέσεις των Σλάβων με το Βυζάντιο.



- Η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά ότι από τις αρχές του 8ου αιώνα όμως οι σχέσεις των Σλάβων με το Βυζάντιο βελτιώθηκαν.
- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Πολλοί Σλάβοι εγκαταστάθηκαν στη νότια Βαλκανική και ενσωματώθηκαν στους βυζαντινούς πληθυσμούς και στον τρόπο ζωής τους.

Οι Σλάβοι στη νότια Βαλκανική κοντά στους βυζαντινούς γνώρισαν τη χριστιανική θρησκεία και πολλοί βαπτίστηκαν χριστιανοί.

Στους Σλάβους στη νότια Βαλκανική συχνά οι Βυζαντινοί έδιναν γη για καλλιέργεια.

Οι Βυζαντινοί χρησιμοποιούσαν συχνά τους Σλάβους της νότιας Βαλκανικής ως μισθοφόρους στο στρατό.

Οι Σλάβοι της βόρειας Βαλκανικής επικοινωνούσαν με το Βυζάντιο και, για μεγάλες περιόδους, διατηρούσαν καλές σχέσεις.

Το διοικητικό σύστημά των Σλάβων της βόρειας Βαλκανικής ήταν επηρεασμένο από το Βυζάντιο.

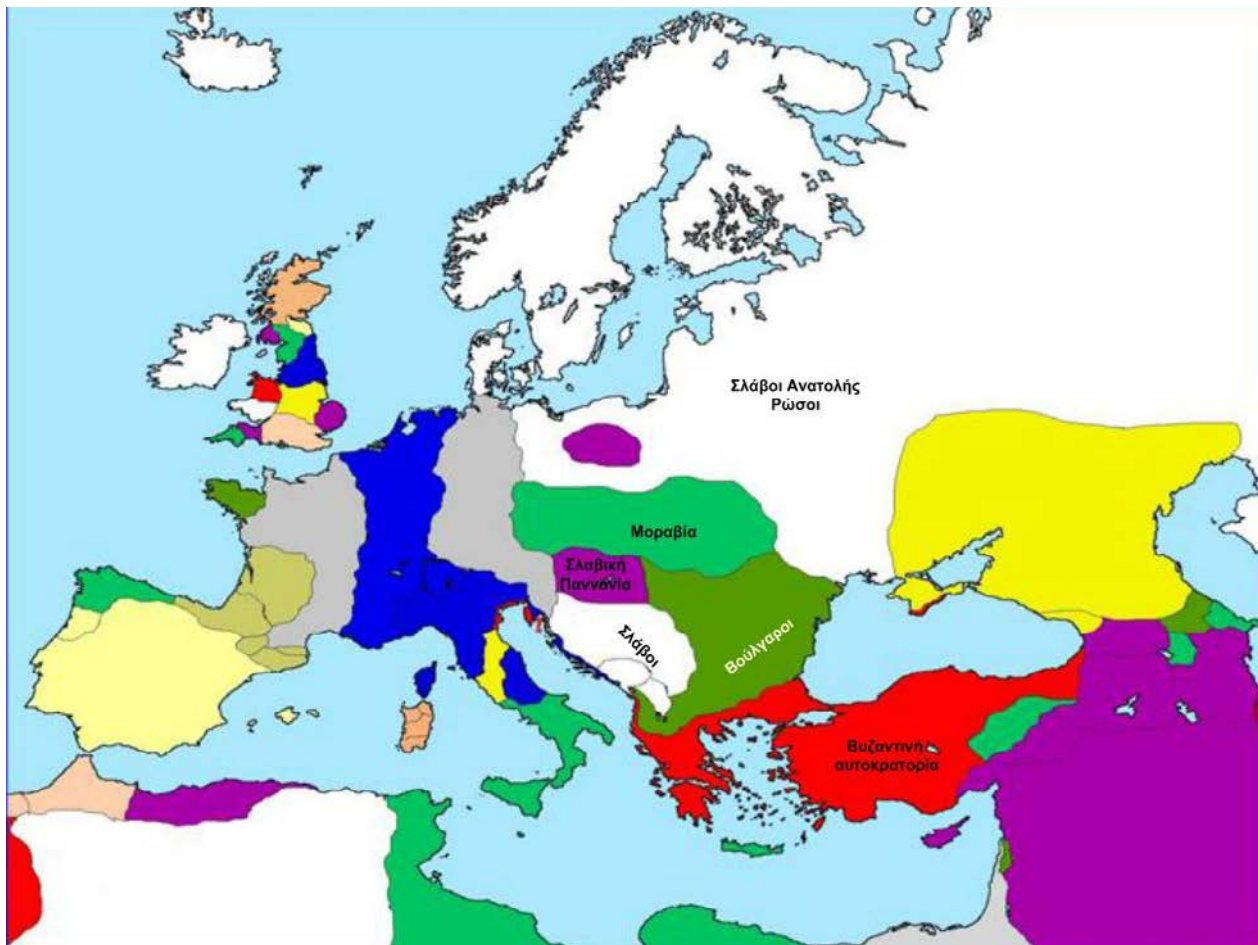
Οι Σλάβοι της βόρειας Βαλκανικής συνεργάστηκαν μεταξύ τους και οργάνωσαν δικά τους κράτη.

Οι Βυζαντινοί χρησιμοποιούσαν συχνά τους Σλάβους της νότιας Βαλκανικής ως τεχνίτες στα δημόσια έργα.

Το 862 μ.Χ., ο Σλάβος ηγεμόνας της Μοραβίας **Ρατισλάβος** έστειλε πρεσβεία στην Κωνσταντινούπολη και ζήτησε από τους Βυζαντινούς να στείλουν ιεραποστόλους για να διδάξουν στο λαό του τη χριστιανική πίστη.

- Η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν τις προτάσεις που αναγράφονται στην καρτέλα τη δική τους και του παιδιού που κάθεται δίπλα τους σε περίπτωση που χρειαστεί τη βοήθειά τους.
- Η δασκάλα υποβάλει στους μαθητές τις ακόλουθες ερωτήσεις και καλείται ο κάθε μαθητής να σηκώσει την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας-πηγής) είναι η απάντηση στην ερώτηση. Ακολούθως ανακοινώνει στους συμμαθητές του την απάντηση, η οποία είναι ήδη γραμμένη στην καρτέλα του. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:
 1. Τι πληροφορίες υπάρχουν στις γραπτές πηγές που δείχνουν ότι από τις αρχές του 8ου αιώνα οι σχέσεις των Σλάβων με το Βυζάντιο βελτιώθηκαν;
 2. Ποια μέτρα πήρε το βυζαντινό κράτος για τους Σλάβους που είχαν μπει στα εδάφη του;
 3. Που απόβλεπαν τα πιο πάνω μέτρα;

Για την καλύτερη κατανόηση των πιο πάνω παρουσιάζεται ο πιο κάτω ιστορικός χάρτης και η γραπτή πηγή από το βιβλίο τους:



- Η δασκάλα σε ρόλο, υποδύομενη το βυζαντινό αυτοκράτορα Μιχαήλ Γ΄ ανακοινώνει στα παιδιά ότι έξω από το Παλάτι είναι η πρεσβεία του Σλάβου Ηγεμόνα από τη Μοραβίας και ζητά να τον συναντήσει. Καλούνται τρεις μαθητές να συνεχίσουν τον αυτοσχεδιασμό και να υποδυθούν τα μέλη της πρεσβείας από τη Μοραβία. Αφού αποχωρήσει η πρεσβεία η δασκάλα σε ρόλο και πάλι αυτοκράτορα Μιχαήλ Γ΄ καλεί τα μέλη του Συμβουλίου του (ολομέλεια της τάξης) να τον βοηθήσει να αποφασίσουν τι να πράξει. Να αποδεχτεί το αίτημα ή να το απορρίψει;
- Δίνεται στους μαθητές η πιο κάτω πηγές:

Πηγή 1

Η παγκόσμια αναγνώριση του Κύριλλου και του Μεθόδιου

«Όποιος ασχοληθεί με την ιστορία των Σλάβων, όποιος ταξιδέψει στις χώρες τους, βρίσκει παντού τον Κύριλλο και το Μεθόδιο. Σ' όλες τις σλαβικές πόλεις, την Πράγα, το Βελιγράδι, τη Σόφια και τη Μόσχα οι δυο αυτοί Θεσσαλονικείς θεωρούνται ως εθνικοί προστάτες τους. Οι επιστήμονες γράφουν την ιστορία τους, ο λαός τους σέβεται, η Ορθόδοξη Εκκλησία τους τιμά ως αγίους και οι πολιτικοί βλέπουν σ' αυτούς το σύμβολο της ενότητας για τη φυλή τους».

Λ. Λεζέ



Ο Κύριλλος και ο Μεθόδιος ήταν γιοι σεβαστής οικογένειας, που ζούσε στη Θεσσαλονίκη. Ο Κύριλλος ήταν μεγαλύτερος και γεννήθηκε γύρω στα 822 μ.Χ. και τον ονόμασαν Κωνσταντίνο. Και οι δύο φοιτούσαν σε σχολείο της πατρικής τους πόλης και διακρίνονταν για το ήθος και τη φιλομάθεια τους. Ο πατέρας τους πέθανε, όταν ο Κωνσταντίνος ήταν δεκατεσσάρων ετών. Τότε, από τη σχολή της Μαγναύρας πρότειναν στη μητέρα τους να στείλει τους δυο γιους της να σπουδάσουν δωρεάν στο αυτοκρατορικό σχολείο. Η προσφορά έγινε δεκτή έτσι οι δυο αδελφοί βρέθηκαν στην Πόλη. Ο Κωνσταντίνος σπούδασε αριθμητική και γεωμετρία με δάσκαλο το Λέοντα το Μαθηματικό, καθώς και φιλοσοφία με δάσκαλο το μετέπειτα πατριάρχη Φώτιο. Σπούδασε ακόμα μουσική, ρητορική αστρονομία. Έμαθε να μιλά πολλές γλώσσες και ιδιαίτερα τη σλαβική. Το όνομα Κύριλλος το απέκτησε όταν δέχτηκε το μοναχικό σχήμα. Ο αδελφός του Μεθόδιος, σπούδασε διοίκηση και οικονομία και υπηρέτησε σε διοικητικές θέσεις της εκκλησίας. Ασπάστηκε και αυτός το μοναχικό βίο και μόνασε στον Όλυμπο της Βιθυνίας.

Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε σχέση με την κάθε πηγή τις πιο κάτω ερωτήσεις:

1. Τι μου λέει αυτή η πηγή;
 2. Τι μπορώ να μαντέψω;
 3. Τι μπορώ να υποθέσω σε σχέση με αυτά που μου λέει;
 4. Τι δεν μπορεί να μου πει αυτή η πηγή;
 5. Ποιες άλλες ερωτήσεις χρειάζεται να ρωτήσω;
- Η δασκάλα σε ρόλο του βυζαντινού αυτοκράτορα Μιχαήλ Γ' κατευθύνει στο τέλος τον αυτοσχεδιασμό που προηγήθηκε της μελέτης των πιο πάνω πηγών και αποδέχεται το αίτημα της πρεσβείας του Σλάβου Ηγεμόνα. Θέτει ακολούθως επί τάπητος τον προβληματισμό για το ποιοι ιεραπόστολοι είναι κατάλληλοι να αποσταλούν στις σλαβικές πόλεις;

Ημερολόγιο 4.4.2013

Να σημειωθεί ότι τις δύο εβδομάδες που προηγήθηκαν στο μάθημα της Ιστορίας τα παιδιά ασχολήθηκαν με θέματα που αφορούσαν στις εθνικές επετείες της 25 Μαρτίου και της 1^{ης} Απριλίου.

- Στο σημερινό μάθημα διαπίστωσα ότι αρκετοί μαθητές άρχισαν να αντιμετωπίζουν κριτικά τις διάφορες πληροφορίες. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας όπου η δασκάλα υπέβαλε στους μαθητές ερωτήσεις και ο κάθε μαθητής σήκωνε την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας-πηγής) ήταν η απάντηση στην ερώτηση, αρκετοί μαθητές, αφού ανακοίνωναν στους υπόλοιπους την απάντηση έκαναν τα δικά τους σχόλια για το θέμα ή διατύπωναν ερωτήσεις που προέκυπταν από την κριτική μελέτη της πηγής.

1. Ενδεικτικά στην ερώτηση «Τι πληροφορίες υπάρχουν στις γραπτές πηγές που δείχνουν ότι από τις αρχές του 8ου αιώνα οι σχέσεις των Σλάβων με το Βυζάντιο βελτιώθηκαν;»

Αντρέας: (Αφού απάντησε βάση της πηγής που κρατούσε:) Το διοικητικό σύστημα των Σλάβων της βόρειας Βαλκανικής ήταν επηρεασμένο από το Βυζάντιο. (Ρώτησε:) Αλήθεια, ποιο ήταν το διοικητικό σύστημα των Βυζαντινών που ήταν τόσο σπουδαίο ώστε ακολούθησαν παρόμοιοι οι Σλάβοι;

Σοφία: (Αφού απάντησε βάση της πηγής που κρατούσε:) Οι Βυζαντινοί χρησιμοποιούσαν συχνά τους Σλάβους της νότιας Βαλκανικής ως τεχνίτες στα δημόσια έργα. (Ρώτησε:) όταν γράφει στην πηγή τους «χρησιμοποιούσαν» εννοεί ως δούλους ή τους πλήρωναν; (Απάντησε μόνη της διατυπώνοντας την ακόλουθη υπόθεση:) Μάλλον τους πλήρωναν αφού διατηρούσαν φιλικές σχέσεις...

Νικόλας: (Αφού απάντησε βάση της πηγής που κρατούσε:) Στους Σλάβους στη νότια Βαλκανική συχνά οι Βυζαντινοί έδιναν γη για καλλιέργεια. (Είπε:) Αυτό το «κολπάκι» φαίνεται έπιανε καλά γιατί το χρησιμοποιούσε αρκετές φορές η αυτοκρατορία, να δίνει δηλαδή χωράφια στους γειτονικούς λαούς για να γλιτώνει τις συγκρούσεις...

- Επιπρόσθετα στην ερώτηση της δασκάλας: «Πού απόβλεπαν τα μέτρα που πήρε το βυζαντινό κράτος για τους Σλάβους που είχαν μπει στα εδάφη του;» στις απαντήσεις των παιδιών διακρίνεται η κριτική σκέψη:

Νικόλας: Εκτός του ότι θα διατηρούνταν οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους Σλάβους και τους Βυζαντινούς, διορίζοντας στα σύνορα Σλάβους μισθοφόρους στρατιώτες, προφυλάγονται οι βυζαντινοί στρατιώτες και δεν πειράζει αν πλήρωναν κάτι παραπάνω για την ασφάλεια των δικών τους. Διότι πιστεύω ότι σε μια εχθρική επίθεση οι πρώτοι που σκοτώνονται είναι οι στρατιώτες των συνόρων.

Μαριάννα: Στόχος τους ήταν να ενσωματωθούν οι Σλάβοι με τους Βυζαντινούς και με το πέρασμα του χρόνου να γίνουν ένας λαός. Εξάλλου ο λαός της βυζαντινής αυτοκρατορίας αποτελείται από διάφορους λαούς, οπότε ήταν κέρδος για αυτούς να έχουν ακόμα ένα λαό.

Δέσποινα: Αν δεν προσπαθούσαν οι Βυζαντινοί για αυτές τις καλές σχέσεις τότε οι Σλάβοι το πιθανότερο να έκαναν επίθεση στην αυτοκρατορία. Οπότε καλύτερα καλές σχέσεις παρά πόλεμοι.

Ανδρέας: Κυρία, γίνεται να μην απαντήσω σε αυτό που ρώτησες, αλλά να ρωτήσω κάτι που μου ήρθε τώρα στο μυαλό; Από όλα αυτά που είπαμε σήμερα πιστεύω ότι οι πολιτικοί της αυτοκρατορίας ήταν πολύ έξυπνοι και ικανοί. Αναρωτιέμαι αν αυτά τα πολιτικά πρόσωπα ζούσαν σήμερα και ήταν οι δικοί μας πολιτικοί, αυτές τις μέρες, θα τα κατάφερναν με την ΤΡΟΙΚΑ και τα ΜΝΗΜΟΝΙΑ ή θα τα έκαναν κι αυτοί θάλασσα όπως εμείς τώρα; (Να σημειωθεί ότι στις 15 Μαρτίου, δηλαδή προ τριών εβδομάδων περίπου, η ΤΡΟΙΚΑ απαίτησε το «κούρεμα» των καταθέσεων των κυπριακών τραπεζών.)

Από τις απαντήσεις των μαθητών, αλλά και γενικότερα μελετώντας τα ημερολόγια της παρούσας έρευνας-δράση διαπιστώνεται ότι η ανάπτυξη της ιστορικής-κριτικής σκέψης των παιδιών είναι μέρος πλέον της διδακτικής διαδικασίας και η αποστασιοποίηση από την απομνημόνευση και τη στείρα συσσώρευση ιστορικής γνώσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Ιστορίας, είναι έκδηλη.

Σύμφωνα με κάποιους μελετητές η διαδικασία της ιστορικής σκέψης χαρακτηρίζεται και από κάποια επιπλέον «εξωτερικά» στοιχεία όπως οι έννοιες του χρόνου και του χώρου είναι βασικά συστατικά της, επειδή συνδέονται με την πραγματικότητα και την ιστορικότητα, με το παρόν και το παρελθόν. Επιπλέον, μια σκέψη δε μπορεί να γίνει αποδεκτή ως ιστορική, όταν είναι εκφρασμένη με ακατάλληλο λεξιλόγιο. Η επαρκής γνώση-χρήση ιστορικών όρων για την έκφραση μιας σκέψης είναι στοιχείο που αποκαλύπτει το εννοιολογικό σύστημα στο οποίο η σκέψη έχει βασιστεί. «Σκέφτομαι ιστορικά» σημαίνει ότι σκέφτομαι με ιστορικούς όρους, ότι κάνω μια συνειδητοποιημένη, αξιολογημένη και ακριβή χρήση των όρων της Ιστορίας, στην προσπάθειά μου να προσεγγίσω και να ερμηνεύσω το παρελθόν (Νάκου,2000· Μακρυγιάννη, 2012). Οι απαντήσεις των μαθητών και γενικότερα οι διάλογοι που καταγράφονται στο ημερολόγιο κατά την εξέλιξη του μαθήματος της Ιστορίας παρουσιάζουν τόσο τα προαναφερθέντα «εξωτερικά» στοιχεία όσο και χρήση όρων της Ιστορίας.

Έχω παρατηρήσει ότι οι μαθητές μου πριν απαντήσουν σε μία ερώτηση ή λάβουν μέρος σε μία θεατρική δραστηριότητα «συμβουλευόμαστε» το περιεχόμενο της καρτέλας τους ανεξάρτητα αν αυτό που πρόκειται να πουν έχει σχέση με αυτό που αναγράφεται. Τους έχω ρωτήσει επανειλημμένα γιατί το κάνουν αυτό και οι απαντήσεις που πήρα ήταν του τύπου: «είναι για να πάρουμε καμιά ιδέα» , «είναι για να βρούμε καμιά λέξη να μας βοηθήσει...». Συνεπώς, η δραστηριότητα με τον τεμαχισμό κάποιων ιστορικών πληροφοριών σε καρτέλες στην αρχή της διεξαγωγής του μαθήματος έχουν πολλαπλό ρόλο:

- 1) Εξυπηρετούν στην κατανόηση των ιστορικών πληροφοριών από όλους τους μαθητές, αφού ο καθένας κρατάει ένα κομμάτι από το πάζλ και μόνον όταν ανακοινώσουν όλα τα παιδιά το κομμάτι που τους αναλογεί και τη στιγμή που πρέπει πλαισιώνονται οι ιστορικές πληροφορίες.
- 2) Αποτελούν κίνητρο για τους μαθητές να μελετήσουν ακόμα βαθύτερα το ιστορικό θέμα με το οποίο ασχολούνται.

- 3) Λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί η «πρόταση» στην ολική μέθοδο της Πρώτης Ανάγνωσης. Στην Α΄ τάξη, ένα ολόκληρο μάθημα στη Γλώσσα μπορεί να ασχολείται με μία πρόταση και αυτή η πρόταση να προσφέρει αβίαστα στους μικρούς μαθητές την κατανόηση και αναγνώριση της λέξης και της φωνής των γραμμάτων. Έτσι και στο μάθημα της Ιστορίας, αυτή η μία ή δύο προτάσεις που αναγράφονται στην καρτέλα των μαθητών εισάγει αβίαστα τους μαθητές στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών και όρων. Παράλληλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κάνουν προοδευτικά μια συνειδητοποιημένη, αξιολογημένη και ακριβή χρήση των όρων της Ιστορίας.
- Η εφαρμογή της θεατρικής σύμβασης-αυτοσχεδιασμός σήμερα είχε αρκετά καλά αποτελέσματα σε αντίθεση με άλλα μαθήματα που εφαρμόστηκε. Με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την αυθόρμητη έκφραση των ιδεών, σύμφωνα με τον Spolin, ο αυτοσχεδιασμός (improvisation) αποτελεί εξαιρετικά δημιουργική τεχνική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να παράγουν αυτοστιγμεί λόγο κατάλληλο προς την κατάσταση επικοινωνίας που δημιουργείται ανάμεσα στους παίκτες. Η απροβλεψιμότητα της συγκεκριμένης κοινωνικής και επικοινωνιακής περιστασης καλλιεργεί την ικανότητα για ετοιμότητα στο διάλογο με την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά ύφους και λεξιλογίου. Επιπλέον, τα παιδιά καλούνται να προσαρμόσουν την κίνησή τους στο χώρο ανάλογα με την εξέλιξη της δράσης. Η έμφαση, βέβαια, δίνεται στη διαδικασία της αυτοσχέδιας δράσης και όχι στο αποτέλεσμά της (Spolin, 1999:361). Έτσι, τα παιδιά εμπλέκονται στη διερεύνηση μιας προβληματικής κατάστασης, να αποδεχτεί ή όχι ο αυτοκράτορας το αίτημα του Σλάβου Ηγεμόνα, είναι ή όχι προς όφελος της Αυτοκρατορίας; Να σημειωθεί ότι δεν δόθηκε έτοιμο κείμενο στους μαθητές, αν και ο προσδιορισμός ορισμένων στοιχείων προηγήθηκε με διάφορες δραστηριότητες, έτσι ώστε να διευκολύνουν την ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού. Μόλις άρχισα να υποδύομαι τον αυτοκράτορα, τα παιδιά, αμέσως, σηκώθηκαν από τις θέσεις τους και άρχισαν να υποκλίνονται. Μόλις κάθισα στο «θρόνο» μου ένας μαθητής έτρεξε δίπλα μου και με ένα φουσερό που έχουμε στην τάξη άρχισε να μου κάνει αέρα. Είχα φορέσει απλά ένα πορφυρό μανδύα για να ενισχύσω το παρουσιαστικό του ρόλου μου. Ένας μαθητής έτρεξε στο ντουλάπι που έχουμε τα διάφορα κοστούμια και αξεσουάρ και τοποθετώντας πάνω σε ένα μαξιλάρι το στέμμα με πλησίασε γονατίζοντας και μου το πρόσφερε λέγοντας:

Αντρέας: Αυτοκράτορά μου, ξεχάσατε το στέμμα σας. Σας το έφερα. Ορίστε!

(Τον ευχαρίστησα ως αυτοκράτορας Μιχαήλ Γ΄ και τους ανακοίνωσα τη συνάντησή μου με τους εκπροσώπους της πρεσβείας του Σλάβου Ηγεμόνα καθώς και τον προβληματισμό μου για το αίτημά τους)

Κωνσταντίνος: Αυτοκράτορά μου, πρέπει να σκεφτούμε πολύ προσεκτικά. Αν είναι κάποια παγίδα των Σλάβων;

Ελένη: Σιγά μην είναι παγίδα. Απλά οι Σλάβοι έχει καιρό που θέλουν να μας μοιάσουν. Τόσα χρόνια ενσωματώθηκαν μαζί μας...

Αλέξανδρος: Για να είμαστε σίγουροι, προτείνω να μεταμφιέσουμε κάποιους πράκτορες ιεραπόστολους και να τους στείλουμε στη Μοραβία. Αυτοί θα καταλάβουν αν είναι παγίδα ή όχι.

Δέσποινα: Ή να στείλουμε τους ιεραπόστολους και να βάλουμε στρατό να τους συνοδεύσει...

Νικόλας: Βασικά, οι Σλάβοι τώρα πιστεύουν ότι πίσω από τη δύναμη της αυτοκρατορίας μας βρίσκεται ο χριστιανισμός. Θέλουν λοιπόν να μάθουν για το χριστιανισμό για να ανακαλύψουν το μυστικό της δύναμής μας.

Σοφία: Πιστεύω ότι είμαστε υπερβολικοί. Απλά οι Σλάβοι κατάλαβαν τη δύναμη της πίστης μας και θέλουν να γνωρίσουν καλύτερα το χριστιανισμό.

Άννα: Εγώ λέω να στείλουμε πολύ λίγους, για να μη ρισκάρουμε. Δύο ιεραπόστολοι είναι αρκετοί.

Ελένη: Πρέπει όμως να είμαστε προσεκτικοί να μην πιστέψουν ότι δεν τους εμπιστευόμαστε ή δεν τους σεβόμαστε. Θα μπορέσουν μόνο δύο ιεραπόστολοι να διδάξουν το χριστιανισμό σε ολόκληρο το σλαβικό λαό;

Αντρέας: Να μην στείλουμε κανέναν. Ούτε να απαντήσουμε. Να περιμένουμε να δούμε πώς θα αντιδράσουν. Έτσι θα καταλάβουμε τις προθέσεις τους.

Μαριάννα: Μα αν κάνουμε αυτό που λέει ο στρατηγός Αντρέας μπορεί και να γίνει πόλεμος.

Ζακή: Πιστεύω ότι πρέπει να το συζητήσουμε κι άλλο μαζί τους. Από τη συζήτηση θα καταλάβουμε τις προθέσεις τους.

Σε αυτό το σημείο του αυτοσχεδιασμού παρουσίασα στο διαδραστικό πίνακα τις πηγές για τον Κύριλλο και το Μεθόδιο. Έτσι τα παιδιά αντλώντας πληροφορίες από τις πηγές εισηγήθηκαν, στα πλαίσια του αυτοσχεδιασμού, την αποστολή των δύο αυτών Ιεραπόστολων στη Μοραβία επιχειρηματολογώντας για την επιλογή τους. Π.χ.

Ελένη: Να στείλουμε τα δύο αδέρφια που είναι και μοναχοί, αλλά και πολύ μορφωμένοι και έτσι θα μπορούν να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα όποια δυσκολία κι αν τους παρουσιαστεί.

Σοφία: Αφού ο Κύριλλος ξέρει και τη σλαβική γλώσσα θα είναι εύκολο για αυτούς τους δύο να πάνε στη Μοραβία.

Διατυπώθηκαν αρκετές προτάσεις αυτού του επιπέδου και ενώ ετοιμαζόμουν να σταματήσω αυτή τη θεατρική δραστηριότητα, ο Νικόλας εισηγήθηκε ότι το θέατρο που μόλις παρουσιάσαμε χρειαζόταν ένα Αφηγητή για να κάνει το κλείσιμο πιο ωραίο. Έτσι, με δική του πρωτοβουλία έκλεισε το μάθημα λέγοντας σε ρόλο *Αφηγητή*:

Νικόλας: Τελικά Κυρίες και Κύριοι, άδικα ο Αυτοκράτορας και οι Σύμβουλοί του ανησυχούσαν. Δεν ήταν παγίδα. Απεναντίας οι δύο ιεραπόστολοι, Κύριλλος και Μεθόδιος, έκαναν καταπληκτική δουλειά με τους σλαβικούς λαούς. Τους δίδαξαν το χριστιανισμό και το σλαβικό αλφάβητο και οι σχέσεις των βυζαντινών με τους Σλάβους έγιναν για πάντα φιλικές.

Η αναπάντεχη αυθόρμητη πρωτοβουλία του Νικόλα αποδεικνύει ότι οι μαθητές έχουν συνειδητοποιήσει τα στοιχεία που απαρτίζουν μία ολοκληρωμένη δραματοποίηση, έστω κι αν αυτή προσεγγίζεται με αυτοσχεδιασμό.

Η διαδικασία του αυτοσχεδιασμού διακόπηκε σκοπίμως σε κάποια στιγμή. Τα παιδιά μέσω του ρόλου τους ως Σύμβουλοι του αυτοκράτορα Μιχαήλ Γ΄, ενεργοποίησαν την ιστορική ενσυναίσθηση και μπήκαν σε διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας. Ο Moniot αναφέρεται στην ιστορική ενσυναίσθηση στο πλαίσιο της καταγραφής τρόπων αναζήτησης της αλήθειας στην Ιστορία. Ένας τρόπος, ισχυρίζεται ο Moniot, προσέγγισης της αλήθειας «είναι η κατανόηση των άλλων, του χθες, του αλλού, η διείσδυση στο νόημα του τι έπραξαν και τι βίωσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, η σύλληψη των συναισθημάτων τους, των κινήτρων, των σχεδίων, των κρίσεων, των λογικών, των αξιών, των συνηθειών, γενικότερα του πολιτισμικού κώδικά τους. Τέτοιου είδους διερεύνηση της αλήθειας απαιτεί κριτική εξέταση των πηγών και προσπάθεια αφενός απομάκρυνσης από τα νοητικά πλαίσια του παρόντος και αφετέρου ‘ενσυναίσθησης’» (Moniot, 2011: 78-79). Συνεπώς, εκτός από τις τεμαχισμένες γραπτές πηγές που δόθηκαν στα παιδιά πριν τον αυτοσχεδιασμό, παρουσιάστηκαν και οι πηγές που αφορούσαν στους δύο ιεραπόστολους, Κύριλλο και Μεθόδιο, έγινε κριτική επεξεργασία των δύο αυτών πηγών και ακολούθως συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε ο αυτοσχεδιασμός με στόχο την ενεργοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης. Αξίζει, βέβαια, να τονιστεί ότι δεν θα μπορούσαμε ποτέ να είμαστε απόλυτα σίγουροι για το τι συνέβη στο παρελθόν, ούτε και να αποπειραθούμε μια «προφητική θέαση του παρελθόντος». Ο Moniot θεωρεί δεδομένο ότι, «στην απόπειρά μας να γνωρίσουμε τους άλλους, η δική μας εμπειρία είναι ανεπαρκής, γιατί απλώς είναι διαφορετική» (Moniot, 2011: 78-79).

Βιβλιογραφία

Μαρκιανός, Μ. (1984). *Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας*. Στο: Σεμινάριο 3 – Ιστορία, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Moniot, H. (2011). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (Ε.Κάννερ, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ειρ. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater*, Illinois: Northwestern University Press.

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

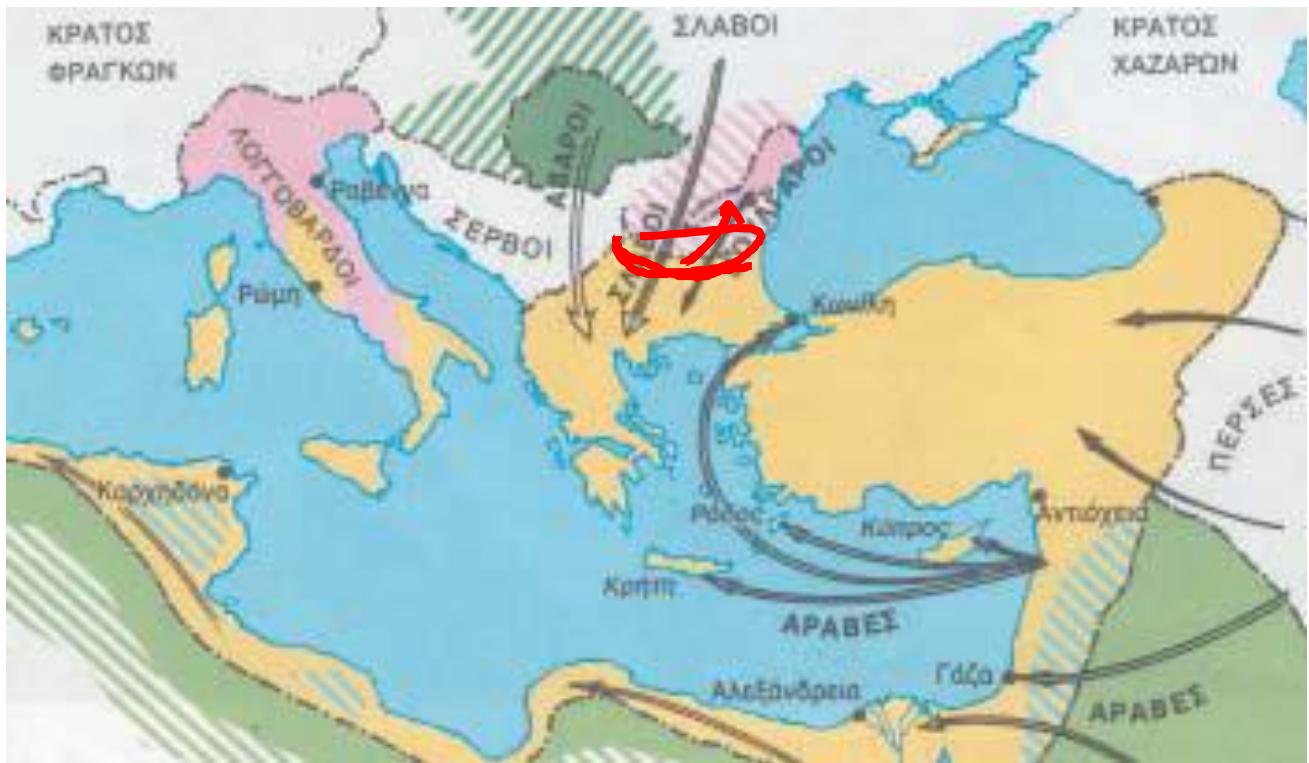
Μαθήματα 30-31: Φιλικές σχέσεις με τους Βούλγαρους και τους Ρώσους

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τους σκληρούς αγώνες των Βυζαντινών για την αναχαίτιση των Βουλγάρων.
- Να κατανοήσουν ότι οι Βυζαντινοί πολλές φορές προτιμούσαν να εξασφαλίσουν την ειρήνη με τη διπλωματία.

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του ακόλουθου χάρτη και εικόνας στο διαδραστικό πίνακα. Ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις για τις σχέσεις των Βούλγαρων με το Βυζάντιο.



Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πιο κάτω καρτελίτσες:

Στις αρχές του 9ου αιώνα οι Βούλγαροι εξακολουθούσαν να κατοικούν μέσα στα εδάφη του Βυζαντίου, έχοντας την υποχρέωση να εμποδίζουν άλλους λαούς να κάνουν το ίδιο.

Οι Ρώσοι κατέβηκαν από τη Σκανδιναβική χερσόνησο κι εγκαταστάθηκαν στην ανατολική Ευρώπη, στην περιοχή του σημερινού Κιέβου της Ουκρανίας.

Το 860 μ.Χ. ρωσικός στόλος με 200 πλοίαρχα μπήκε στο Βόσπορο, λεηλάτησε τις ακτές και τα νησιά της Προποντίδας και επιτέθηκε κατά της Κωνσταντινούπολης. Οι Βυζαντινοί, παρότι εκείνη την εποχή βρίσκονταν σε πόλεμο με τους Άραβες, κατάφεραν να τους απωθήσουν στον Εύξεινο Πόντο. Τα επόμενα χρόνια ήρθαν σε συμφωνίες ειρήνης και συνεργασίας μαζί τους.

Στα χρόνια που αυτοκράτορας ήταν ο Βασίλειος Β΄, και μετά, οι Ρώσοι εκχριστιανίστηκαν από τους Βυζαντινούς. Ο εκχριστιανισμός βοήθησε να αποκτήσουν οι ίδιοι και το Βυζάντιο μεγάλη πολιτική, οικονομική και πνευματική ακτινοβολία. Ανάμεσα στα δύο κράτη αναπτύχθηκαν στενοί θρησκευτικοί και πολιτικοί δεσμοί. Οι Ρώσοι γνώρισαν το βυζαντινό πολιτισμό και προόδευσαν, ενώ οι Βυζαντινοί εξασφάλισαν ειρήνη και συνεργασία μαζί τους. Οι φιλικοί αυτοί δεσμοί διατηρήθηκαν επί πολλούς αιώνες.

Όταν οι Ρώσοι βοήθησαν τους Βυζαντινούς να αντιμετωπίσουν τους Βουλγάρους, κράτησαν για τον εαυτό τους τα εδάφη της αυτοκρατορίας που κατέλαβαν. Οι Βυζαντινοί με τον **Ιωάννη Τσιμισκή** πολέμησαν εναντίον τους και τους ανάγκασαν να αποσυρθούν και να επιστρέψουν στη χώρα τους.

- Η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν τις προτάσεις που αναγράφονται στην καρτέλα τη δική τους και του παιδιού που κάθετα δίπλα τους σε περίπτωση που χρειαστεί τη βοήθειά τους.

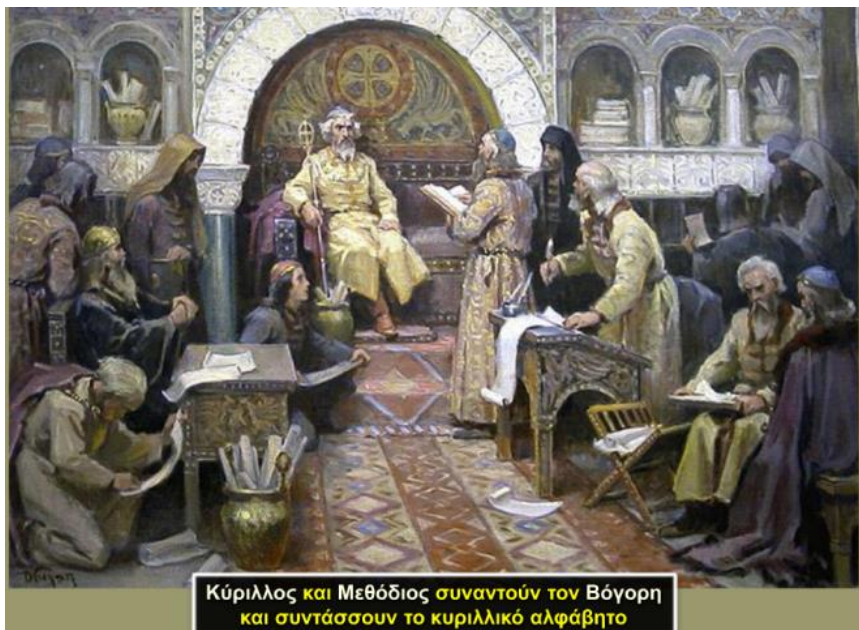
- Η δασκάλα υποβάλει στους μαθητές τις ακόλουθες ερωτήσεις και ο κάθε μαθητής καλείται να σηκώσει την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας-πηγής) είναι η απάντηση στην ερώτηση. Ακολουθώντας ανακοινώνει στους συμμαθητές του την απάντηση, η οποία είναι ήδη γραμμένη στην καρτέλα του. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:
 1. Πού κατοικούσαν οι Βούλγαροι στις αρχές του 9^{ου} αιώνα και τι υποχρέωση είχαν;
 2. Τήρησαν οι Βούλγαροι τη συνθήκη τους με το Βυζάντιο;
 3. Πού οδήγησε η μη τήρηση της συνθήκης;
 4. Τι έκαναν οι Βούλγαροι τον 9^ο αιώνα με αρχηγό τον Κρούμο;
 5. Πώς αντέδρασαν οι Βυζαντινοί στις επιθέσεις των Βούλγαρων;
 6. Ποια γεγονότα αποδεικνύουν ότι υπήρξαν και περίοδοι ειρηνικής συνύπαρξης και καλής γειτονίας μεταξύ των Βούλγαρων και των Βυζαντινών;
 7. Πώς ήταν οι σχέσεις των Βούλγαρων και των Βυζαντινών στα χρόνια που ήταν βασιλιάς των Βουλγάρων ο Βόγορης;
 8. Πώς αξιοποίησαν οι Βούλγαροι το κυριλλικό αλφάβητο;
 9. Οι Ρώσοι είναι ο νεότερος, χρονικά, λαός που έγινε «γείτονας» των Βυζαντινών. Από πού κατάγονται;
 10. Ποια γεγονότα και ενέργειες των Ρώσων δείχνουν τις περιόδους όπου οι σχέσεις Βούλγαρων και Βυζαντινών δεν ήταν φιλικές;
 11. Ποια γεγονότα και ενέργειες των Ρώσων δείχνουν τις περιόδους όπου οι σχέσεις Βούλγαρων και Βυζαντινών ήταν φιλικές;

Οπτικές πηγές που παρουσιάζονται στην πορεία του μαθήματος:



Η μάχη της Πλίσκα

Ο Βόγορης βαπτίζεται Μιχαήλ



Η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές τη μάχη της Πλίσκα. Εξηγεί στα παιδιά ότι είναι στην πραγματικότητα μια σειρά από μάχες μεταξύ του Βουλγαρικού και του Βυζαντινού στρατού. Το 811μ.Χ. ο τότε αυτοκράτορας του Βυζαντίου Νικηφόρος ο Α', οργάνωσε μια μεγάλη εκστρατεία εναντίων των Βουλγάρων. Ο Βυζαντινός στρατός ξεκίνησε τον Μάιο από την Κωνσταντινούπολη με επικεφαλής τον ίδιο τον αυτοκράτορα Νικηφόρο και τον γιο του Σταυράκιο. Μέσα στο καλοκαίρι έφτασε στην πρωτεύουσα *Πλίσκα* (πρώτη αρχαία πρωτεύουσα της Βουλγαρίας) την οποία λεηλάτησε και κατέκαψε. Μάλιστα, οι χρονογράφοι της εποχής έκαναν αναφορές για διάφορες βαρβαρότητες των Βυζαντινών... Ο Βούλγαρος βασιλιάς Κρούμος είχε καταφύγει στα βουνά και οργάνωσε ενέδρα στα στενά του Αίμου. Στις 26 Ιουλίου του 811 μ.Χ., κατά την επιστροφή του στην Κωνσταντινούπολη, ο Βυζαντινός στρατός αιφνιδιάζεται από τον Κρούμο στα στενά της *Βαρμπίσκια* και υφίσταται τεράστιες απώλειες. Ο Νικηφόρος σκοτώνεται στην μάχη ενώ ο γιος του Σταυράκιος διαφεύγει πληγωμένος σοβαρά και τελικά πεθαίνει από μόλυνση περίπου έναν χρόνο μετά... Λέγεται ότι ο Κρούμος βρήκε το πτώμα του Νικηφόρου, το αποκεφάλισε, επαργύρωσε το κρανίο και το χρησιμοποίησε ως κύπελλο για κρασί... Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι πιο κάτω εικόνες στο διαδραστικό πίνακα.



Κρούμος



Λέγεται ότι ο Κρούμος επαργύρωσε το κρανίο του αυτοκράτορα του Βυζαντίου Νικηφόρου Α' και το χρησιμοποίησε ως κύπελλο για κρασί...

- Η δασκάλα παρουσιάζει στο διαδραστικό πίνακα φωτογραφίες από μία θεατρική αναπαράσταση της μάχης της Πλίσκα. Κοντά στα ερείπια της *Πρεσλάβ*, της δεύτερης αρχαίας πρωτεύουσας της Βουλγαρίας, κάθε χρόνο στις 26 Ιουλίου, γίνεται ένα είδος αναπαράστασης της μάχης από πολιτιστικούς συλλόγους της περιοχής...

(http://klearchosguidetothegalaxy.blogspot.com/2008/07/blog-post_28.html)

Η μάχη αρχίζει... Ο Βυζαντινός στρατός εισβάλλει στην Βουλγαρική πρωτεύουσα Πλίσκα



Ο Βυζαντινός αυτοκράτορας Νικηφόρος ο Α' και ο γιος του Σταυράκιος εισέρχονται στην Πλίσκα





Ο Βυζαντινός στρατός έχοντας λεηλατήσει την Πλίσκα επιστρέφει στην Κωνσταντινούπολη. Τη νύχτα στρατοπεδεύουν, τρώνε, πίνουν και διασκεδάζουν...



*...αλλά ο **Κρούμμος** τους έχει στήσει παγίδα... Μια ξαφνική επίθεση μέσα στην νύχτα καταστρέφει σχεδόν ολοσχερώς τον Βυζαντινό στρατό... Ο Νικηφόρος σκοτώνεται στην μάχη και ο Κρούμμος φτιάχνει με το κρανίο του κύπελλο για κρασί...*

- Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τις ιστορικές πληροφορίες που αναδύονται από την πιο πάνω θεατρική αναπαράσταση που γίνεται από Βούλγαρους ηθοποιούς κάθε χρόνο με τις ιστορικές πληροφορίες που υπάρχουν στο σχολικό τους εγχειρίδιο σχετικές με τις συνθήκες θανάτου του αυτοκράτορα Νικηφόρου Α΄. Χωρίζονται οι μαθητές σε τρεις ομάδες και καλούνται να παρουσιάσουν με όποιο τρόπο-σενάριο θέλουν τη διαφοροποίηση που έχει διαπιστωθεί στις πληροφορίες ανάμεσα στο βιβλίο τους και του πολιτιστικού συλλόγου στη Βουλγαρία.

Ημερολόγιο 4.4.2013

- Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες του μαθήματος με ενθουσιασμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι σήμερα οι μαθητές είχαν την τάση να συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα που μελετούσαν με το παρόν:

Μαριάννα: Κυρία, ξαφνικά νιώθω πολύ παράξενα. Όπως καθόμαστε αυτή τη στιγμή και μελετούμε τις διάφορες διπλωματικές ενέργειες έτσι θα κάθονται σε μια τάξη ύστερα από κάποια χρόνια κάποια άλλα παιδιά και θα μελετούν τις προσπάθειες της κυπριακής κυβέρνησης να βρει τρόπο να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση.....

Αντρέας: Είναι απίστευτο πώς αλλάζει προς το καλύτερο ένας λαός.... Οι Ρώσοι, ενώ στην αρχή εμφανίστηκαν με άγριες διαθέσεις, ακολούθως όταν τους πλησίασαν οι Βυζαντινοί με διπλωματία, έγιναν κάπως φίλοι και τώρα το 2013 προσπαθούν να σώσουν την Κύπρο από την οικονομική κρίση....

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός προκάλεσε τα παιδιά αναφορικά με τις πιο πάνω δηλώσεις αν η στάση αυτή των Ρώσων είναι καλοπροαίρετη και δεν διακυβέβονται κάποια συμφέροντα.

Τα παιδιά τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους στον πιο πάνω προβληματισμό, ανέφεραν ότι οι Ρώσοι εξυπηρετούσαν πιθανότατα κάποια συμφέροντα αλλά και πάλι η στάση τους ήταν πολιτισμένη συγκριτικά με άλλους λαούς.

- Ένα άλλο θέμα που προέκυψε ήταν ότι τα παιδιά δεν γίνεται να περιοριστούν στη μελέτη μόνο ενός σχολικού εγχειριδίου. Όταν έγινε η παρουσίαση της θεατρικής αναπαράστασης της μάχης της Πλίσκας κοντά στα ερείπια της Πρεσλάβ, της δεύτερης αρχαίας πρωτεύουσας της Βουλγαρίας από κάποιο πολιτιστικό σύλλογο της περιοχής, οι μαθητές ήρθαν βιωματικά αντιμέτωποι με τον προβληματισμό που διατύπωσε ο Νικόλας: «Μέρος της αλήθειας δεν είναι η αλήθεια.... Αν δεν μας έδειχνες αυτές τις φωτογραφίες και τα βουλγαρικά κείμενα, δεν θα γνωρίζαμε ότι οι «άλλοι» δηλαδή οι Βούλγαροι λένε κάπως αλλιώς τα γεγονότα.. Από την άλλη, εμείς όταν διαβάζουμε Ιστορία, πάντα νιώθουμε υπερήφανοι για τις πράξεις των προγόνων

μας. Με αυτά που είδα και έμαθα σήμερα δεν είμαι και τόσο περήφανος. Άρα μέρος της αλήθειας όπως γράφτηκε στο βιβλίο μας, δεν είναι η αλήθεια.....»

Σοφία: Η μητέρα μου, η οποία είναι από τη Ρωσία, μου είπε ότι το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας που είχαν όταν ήταν μαθήτρια, ήταν παρόμοιο με το δικό μας. Δηλαδή, ότι συμφέρει της κάθε χώρας γράφεται στο βιβλίο για να κάνει τους μαθητές να είναι περήφανοι για τους προγόνους τους και την πατρίδα τους. Έτσι δεν είναι κυρία;

Κωνσταντίνος: Και ποιος μας εγγυάται ότι αυτή η βουλγάρικη πηγή μας λέει την αλήθεια;

Αλέξανδρος: Εγώ πιστεύω, ότι αφού ξέρουμε πια πώς να ψάχνουμε την αλήθεια και πώς να μελετάμε τις ιστορικές πηγές, μπορούμε να το κάνουμε..... εγώ φέτος αγόρασα ένα βιβλίο που παρουσιάζονται όλοι οι λαοί που πέρασαν από το Βυζάντιο. Και έχει και εικόνες..... Σε αυτό το βιβλίο δεν παρουσιάζεται κανένας ως καλός ή κακός λαός. Απλά γράφει για την ιστορία του καθενός...

Τα σημερινό μάθημα έφερε στην επιφάνεια το επίμαχο θέμα για τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Αρκετή κριτική έχει γίνει από ειδικούς και μη, για τα νέα βιβλία και για το βαθμό αποστασιοποίησής τους από ισχυρή εθνοκεντρική ιστορική αφήγηση, αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά «άλλους» και την υποβάθμισή τους συγκριτικά με τον εθνικό «εαυτό». Το ζητούμενο σε αυτό το σημείο δεν είναι σε ποιο βαθμό ισχύει η πιο πάνω αποστασιοποίηση, αλλά ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που θα συμβάλουν και θα καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη του αυριανού δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος δεν θα χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρικά στοιχεία και θα είναι απαλλαγμένος από εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις. Αναλύοντας τις πιο πάνω δηλώσεις των μαθητών φαίνεται ότι οι δραστηριότητες οι οποίες εφαρμόστηκαν μέχρι τώρα στο μάθημα της Ιστορίας να είναι αποτελεσματικές.



Η αφηγήτρια ενημερώνει τους θεατές ότι ο Βυζαντινός στρατός επιτίθεται στην Πλίσκα πρωτεύουσα της Βουλγαρίας για να εκδικηθεί την προσάρτηση κάποιων βυζαντινών εδαφών στο βουλγαρικό κράτος.



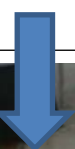
Η μάχη αρχίζει ...



Ο βυζαντινός στρατός αφού εισήλθε στην Πλίσκα λεηλατεί....



Φεύγοντας από την Πλίσκα, διοργάνωσαν πανηγυρικό γλέντι για τη νίκη τους....



Ο Κρούμμος ετοιμάζεται για αντεπίθεση.....

Ο Κρούμμος αφνιδιάζει τον αυτοκράτορα του Βυζαντίου Νικηφόρο Α΄



Και τον σκοτώνει



Ο Κρούμμος επαργύρωσε το κρανίο του αυτοκράτορα του Βυζαντίου Νικηφόρου Α' και το χρησιμοποίησε ως κύπελλο για κρασί...



Στο τέλος της δραματοποίησης της μάχης της Πλίσκας, τα μέλη της ομάδας που έλαβαν μέρος ανακοίνωσαν τα εξής:

Άρτεμις: Μελετώντας μία βουλγάρικη πηγή βρήκαμε ότι ο Αυτοκράτορας Νικηφόρος Α΄, ενώ κατάφερε να διώξει τους Βούλγαρους από τα βυζαντινά εδάφη, τους ακολούθησε μέχρι την Πλίσκα, η οποία τότε ήταν η πρωτεύουσα της Βουλγαρίας, και τη λεηλάτησε με μεγάλη βαρβαρότητα. Ο Βούλγαρος βασιλιάς Κρούμος είχε καταφύγει στα βουνά και οργάνωσε ενέδρα στα στενά του Αίμου. Έτσι, κατά την επιστροφή του βυζαντινού στρατού στην Κωνσταντινούπολη, ο Κρούμος τους επιτέθηκε με αποτέλεσμα να σκοτώσει τον Αυτοκράτορα Νικηφόρο Α΄ και να τραυματίσει σοβαρά το γιο του Σταυρίκιο. Ο Σταυρίκιος κατάφερε να επιστρέψει βαριά τραυματισμένος στην Κωνσταντινούπολη, αλλά ύστερα από ένα χρόνο πέθανε από μόλυνση. Προκύπτει λοιπόν, ερώτημα προς διερεύνηση: «Γιατί το βιβλίο της Ιστορίας μας δεν αναφέρει τα γεγονότα της Πλίσκας;» Αν διαβάζαμε μόνο το βιβλίο μας, από τα γραφόμενά του, θα πιστεύαμε ότι ο Αυτοκράτορας Νικηφόρος Α΄ ήταν ένας ήρωας που έπεσε μαχόμενος ενάντια των Βούλγαρων για την ελευθερία της πατρίδας του.

Σοφία: Όμως, τα γεγονότα απ' ότι φαίνεται δεν είναι ακριβώς έτσι. Μελετήσαμε μια βουλγάρικη πηγή και τις πληροφορίες που βρήκαμε από αυτή σας τις παρουσιάσαμε στο θεατρικό που προηγήθηκε. Έτσι, φαίνεται και η άλλη πλευρά του Αυτοκράτορα Νικηφόρου Α΄. Δηλαδή ήταν εκδικητικός, άπληστος και εγωιστής, αφού δεν αρκέστηκε στην απελευθέρωση της πατρίδας του.

Αντρέας: Δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά τι ακριβώς έγινε. Θα πρέπει να μελετήσουμε κι άλλες πηγές και πάλι δε θα είμαστε 100% σίγουροι. Αυτό όμως που μπορούμε να πούμε με σιγουριά είναι ότι δεν πρέπει να θεωρούμε ότι μια πηγή μας λέει την αλήθεια ή όλη την αλήθεια.

Η δεύτερη ομάδα προσέγγισε το θέμα κάπως διαφορετικά από την πρώτη ομάδα, περνώντας όμως παρόμοια μηνύματα όπως το ζήτημα της εθνοκεντρικής ιστορικής αφήγησης των σχολικών εγχειριδίων, την αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά «άλλους» και την υποβάθμισή τους συγκριτικά με τον εθνικό «εαυτό». Συγκεκριμένα:

Ρεπόρτερ Ισαβέλλα: Βρισκόμαστε στη Βουλγαρία και συγκεκριμένα στην αρχαία Πλίσκα.

Ρεπόρτερ Μαριάννα: Όπως κάθε χρόνο έτσι και σήμερα πολύς κόσμος έχει συγκεντρωθεί για να παρακολουθήσει μια θεατρική παράσταση που ανεβάζεται κάθε χρόνο τέτοια μέρα για την αναβίωση των γεγονότων που έγιναν στη μάχη της Πλίσκας σαν σήμερα δηλαδή στις 26 Ιουλίου το 811μ.Χ. Ας δούμε τι πληροφορίες μπορούμε να αντλήσουμε από αυτή τη δραματοποίηση....

Ρεπόρτερ Ισαβέλλα: Στόχος μας είναι να σας προβληματίσουμε ή μάλλον να διερευνήσουμε την αλήθεια. Γιατί στα ελληνικά σχολεία διδασκόμαστε άλλα, ενώ στα βουλγάρικα διδάσκονται άλλα, για το ίδιο γεγονός; Πάμε λοιπόν να παρακολουθήσουμε τη βουλγάρικη θεατρική αναπαράσταση για τη μάχη της Πλίσκας:



Οι δύο μαθήτριες σε ρόλο: ρεπόρτερ, αφηγητή, δασκάλας και μεταφραστή...

Αφηγήτρια Μαριάννα: Στις αρχές του 9^{ου} αιώνα οι Βούλγαροι εξακολουθούσαν να κατοικούν μέσα στα εδάφη του Βυζαντίου, έχοντας την υποχρέωση να εμποδίζουν άλλους λαούς να κάνουν το ίδιο. Δεν περιορίστηκαν όμως στα εδάφη που όριζε η συνθήκη τους με το Βυζάντιο και σταδιακά προσπάθησαν να προσαρτήσουν στο κράτος που ίδρυσαν όλες τις περιοχές όπου ως τότε κατοικούσαν οι Σλάβοι. Η ενέργεια τους αυτή οδήγησε σε προστριβές και συγκρούσεις με το Βυζάντιο, που κράτησαν περίπου δύο αιώνες. Τον 9^ο αιώνα οι Βούλγαροι, με αρχηγό τους τον Κρούμο, έκαναν επιδρομές στη Θράκη κι έφτασαν μέχρι την Κωνσταντινούπολη. Οι Βυζαντινοί κατάφεραν να τους απωθήσουν ύστερα από σκληρές μάχες.

Αφηγήτρια Ισαβέλλα: Όταν οι Βούλγαροι επέστρεψαν στα εδάφη της πατρίδας τους, ο Βυζαντινός στρατός τους ακολούθησε κρυφά. Σε αυτό το σημείο, να αναφέρουμε ότι εκείνα τα χρόνια οι αυτοκράτορες φορούσαν μανδύες με πορφυρό χρώμα.



Εκείνα τα χρόνια οι αυτοκράτορες φορούσαν μανδύες με πορφυρό χρώμα.

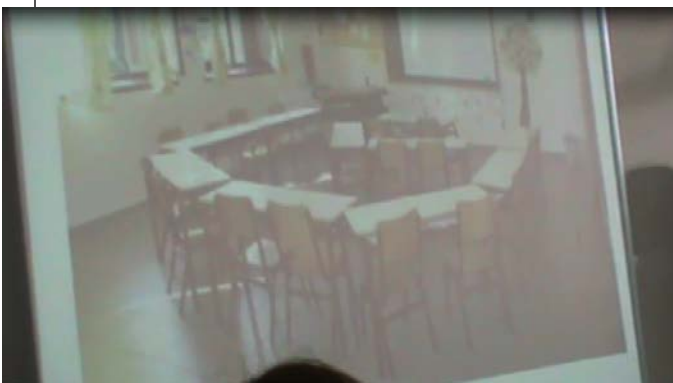
Αφηγήτρια Ισαβέλλα: Ο Βυζαντινός στρατός εισέρχεται στην Πλίσκα. Ακολουθούν λεηλασίες, βιαιότητες, βανδαλισμοί...



Αφηγήτρια Ισαβέλλα: Είμαι σίγουρη ότι ο Κρούμος οργανώνει την αντεπίθεσή του. Κοιτάζτε τον, κάτι συνωμοτεί....



Αφηγήτρια Μαριάννα: Ο Κρούμος στήνει ενέδρα στο Βυζαντινό στρατό και ο αυτοκράτορας Νικηφόρος Α' σκοτώνεται στη μάχη, ενώ ο γιος του Σταυρίκιος τραυματίζεται σοβαρά στην σπονδυλική στήλη .

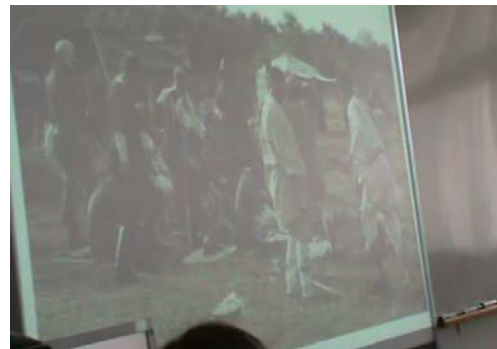


Ρεπόρτερ Μαριάννα: Ας παρακολουθήσουμε, τι διδάσκονται οι μαθητές στα βουλγάρικα σχολεία για τη μάχη της Πλίσκας και τι γνωρίζουν για τις συνθήκες θανάτου του Αυτοκράτορα Νικηφόρου Α'....

Η Ισαβέλλα είχε ρόλο δασκάλας, η Μαριάννα είχε ρόλο μεταφράστριας από τη βουλγαρική γλώσσα στην ελληνική και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αυτής, είχαν ρόλο βουλγαρόφωνων μαθητών. Παρουσίασαν ένα παραδοσιακό μάθημα της Ιστορίας, όπου η δασκάλα σε βουλγαρική γλώσσα αφηγήθηκε τα γεγονότα της Πλίσκας όπως είναι γραμμένα στη βουλγάρικη πηγή και μεταφράστρια εξηγούσε στα ελληνικά τι έλεγαν η δασκάλα με τους μαθητές της.



Καθώς αφηγείται η δασκάλα τα γεγονότα της Πλίσκας παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα βουλγάρικες πηγές



Αφηγήτρια Ισαβέλλα: Ας πάμε τώρα σε ένα ελληνικό σχολείο να δούμε τι διδάσκονται οι μαθητές.

Δασκάλα Μαριάννα: Παιδιά, θα ήθελα να διαβάσετε τις πληροφορίες που μας δίνει το βιβλίο σας και να συζητήσουμε τι γνωρίζετε για τον Αυτοκράτορα του Βυζαντίου Νικηφόρο Α'.



Οι μαθητές του ελληνικού σχολείου μελετούν το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας...

Δέσποινα: Στις αρχές του 9ου αιώνα οι Βούλγαροι εξακολουθούσαν να κατοικούν μέσα στα εδάφη του Βυζαντίου, έχοντας την υποχρέωση να εμποδίζουν άλλους λαούς να κάνουν το ίδιο. Δεν περιορίστηκαν όμως στα εδάφη που όριζε η συνθήκη τους με το Βυζάντιο και σταδιακά προσπάθησαν να προσαρτήσουν στο κράτος που ίδρυσαν όλες τις περιοχές όπου ως τότε κατοικούσαν οι Σλάβοι.

Άννα: Η ενέργειά τους αυτή οδήγησε σε προστριβές και συγκρούσεις με το Βυζάντιο, που κράτησαν περίπου δύο αιώνες. Τον 9ο αιώνα οι Βούλγαροι, με αρχηγό τους τον Κρούμο, έκαναν επιδρομές στη Θράκη κι έφτασαν ως και την Κωνσταντινούπολη.

Αλέξανδρος: Οι Βυζαντινοί κατάφεραν να τους απωθήσουν ύστερα από σκληρές μάχες. Σε μια από αυτές μάλιστα σκοτώθηκε ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου Νικηφόρος Α΄.

Νικόλας: Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο Αυτοκράτορας Νικηφόρος Α΄ ήταν ένας άξιος αυτοκράτορας, γενναίος, θαρραλέας που θυσίασε τη ζωή του για την απελευθέρωση της πατρίδας του από το βούλγαρο κατακτητή.

Ρεπόρτερ Ισαβέλλα: Αγαπητοί μας θεατές, σε αυτό το σημείο, η έρευνά μας έχει ολοκληρωθεί. Σας έχουμε παρουσιάσει ένα ρεπορτάζ για το τι γίνεται στην Πλίσκα κάθε 26 Ιουλίου, τι διδάσκονται σε ένα βουλγάρικο και ένα ελληνικό σχολείο οι μαθητές για το ίδιο θέμα.

Ρεπορτάζ: Στόχος μας ήταν να σας προβληματίσουμε για το γεγονός ότι κάποιες πηγές μπορούν να μας παραπλανούν. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να είμαστε σε θέση να ερευνούμε, να μπαίνουμε στη θέση του «άλλου», να εξετάζουμε διάφορες πηγές και ακολούθως να διατυπώνουμε τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά μας.

Σύμφωνα με το Hedegaard, αντίθετα με ό,τι θα επιθυμούσαν οι σύγχρονοι μελετητές της διδακτικής της Ιστορίας, το μάθημα χρησιμοποιείται ως μέσο για την καλλιέργεια αισθημάτων του «ανήκειν» σε κάποιο κοινωνικό σύνολο. Το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο εξαιρείται για τη σημαντικότητα του· κάθε διήγηση που συμβάλλει στη διαμόρφωση αισθημάτων υπερηφάνειας υπερτονίζεται και αποσιωπούνται γεγονότα σκοτεινά και δυσάρεστα, τα οποία θα αμαύρωναν την εικόνα του εκλεκτού, του θαυμαστού (Hedegaard, 2001). Η επισήμανση του Hedegaard είναι εμφανής στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας. Προκύπτει λοιπόν ο προβληματισμός, ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικού, αφού ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι αντιφατικός με αυτές τις πτυχές του σχολικού βιβλίου; Με ποιες παιδαγωγικές πρακτικές θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να αποποιηθούν την πτυχή της «δοξολογίας» και να υιοθετήσουν στάσεις διαπραγματεύσεως, αντιπαράθεσης, αμφισβήτησης, προβληματισμού και έρευνας;

Στο σημερινό μάθημα, οι θεατρικές παρουσιάσεις και των δύο ομάδων αποδεικνύουν ότι η ιστορική εκπαίδευση των μελών της φαίνεται να ασχολείται με τους προβληματισμούς της Ιστορίας ως επιστήμης. Στον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας και στην εφαρμογή των Θ.Σ. σε αυτό, λαμβάνονται υπόψη το συναίσθημα, η φαντασία, το βίωμα και οι απόψεις των μαθητών οι οποίοι στην ενασχόλησή τους με την Ιστορία εμπλέκονται σε πιο σύνθετες νοητικές δραστηριότητες, όπως στη διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων και κρίσεων, τη συγκρότηση θέσεων και επιχειρημάτων, τη φανταστική απεικόνιση του παρελθόντος. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν το προσωπικό τους νοητικό, σωματικό, συναισθηματικό, δημιουργικό δυναμικό στην επαφή με τη μελέτη ενός γνωστικού αντικειμένου.

Επιπρόσθετα, με αυτή την προσέγγιση του μαθήματος αποτρέπεται η καλλιέργεια εθνικιστικών στάσεων και ιδεών. Σύμφωνα με τους Φλουρή και Πασιά, τα έθνη-κράτη επιδιώκουν την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας και τη συλλογική λήθη. Οι «άλλοι», μέχρι και σήμερα ακόμη, είναι σχεδόν απόντες στην ιστορική αφήγηση ή παρουσιάζονται μέσα από στερεοτυπικές αντιλήψεις (Φλουρής & Πασιάς, 1997). Ο Ferrro σημειώνει

χαρακτηριστικά για αυτό το θέμα: «Η Ιστορία στην πράξη, ανεξάρτητα από τον επιστημονικό της προορισμό, ασκεί διπλή λειτουργία: παρηγορητική και στρατευμένη (...) Στην Ισπανία του Φράνκο υμνεί το βασιλέα-Χριστό. Στη δημοκρατική Γαλλία εξαιρεί το έθνος και το κράτος. Στη Σοβιετική Ένωση και την Κίνα αποθεώνει το κομμουνιστικό κόμμα (...) Ο επιστημονισμός και η μεθοδολογία λειτουργούν περισσότερο ως φύλλο συκής της ιδεολογίας» (Ferro, 2001:11). Καταληκτικά, στη διδακτική πρόταση του μαθήματος της Ιστορίας της παρούσας έρευνας δράσης, γίνεται συστηματική προσπάθεια ενσωμάτωσης της ιδέας της Ιστορίας ως ερμηνείας. Παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να ασκούνται στον τρόπο εργασίας και στις τεχνικές που προσιδιάζουν στην ιστορική επιστήμη (συλλογή, ταξινόμηση και έλεγχο ιστορικού υλικού, ερμηνεία χαρτών και σχεδιαγραμμάτων, διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων, συναγωγή αρχών κ.λ.π.).



**Η βάπτιση της πριγκίπισσας Όλγας
στην Κωνσταντινούπολη**



Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε σχέση με την κάθε πηγή τις πιο κάτω ερωτήσεις:

6. Τι μου λέει αυτή η πηγή;
7. Τι μπορώ να μαντέψω;
8. Τι μπορώ να υποθέσω σε σχέση με αυτά που μου λέει;
9. Τι δεν μπορεί να μου πει αυτή η πηγή;
10. Ποιες άλλες ερωτήσεις χρειάζεται να ρωτήσω;

- Θεατρική Σύμβαση: Παγωμένη εικόνα. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ένα πρόσωπο από τις οπτικές πηγές Αρ.1 ή 2 και να το υποδυθούν. Τα παιδιά παραμένουν ακίνητα. Οποιο παιδί ακουμπήσει η δασκάλα, αυτό σε ρόλο του προσώπου που υποδύεται ανακοινώνει πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή.
- Ανακριτική καρτέλα: Οι πιο πάνω χαρακτήρες τοποθετούνται εκ περιτροπής σε μια καρτέλα και δέχονται ερωτήσεις από την ομάδα σχετικά με τις πράξεις τους. Στην ομάδα περιλαμβάνεται και δασκάλα-εμπυχωτρία για να μπορεί να κάνει καίριες διακριτικές παρεμβάσεις όπου χρειάζεται. Με αυτό τον τρόπο θα καθίσουν στην «ανακριτική» καρτέλα τόσο εκπρόσωποι των βυζαντινών όσο και των Βούλγαρων. Θέματα προς συζήτηση:

1. Ο ρόλος της θρησκείας σε θέματα διακρατικών σχέσεων.
2. Θα έπρεπε η θρησκεία να έχει ρόλο σε θέματα διακρατικών σχέσεων;
3. Πώς αισθάνονται που ο βασιλιάς τους αλλάζει θρησκεία και ασπάζεται τη θρησκεία της γειτονικής αυτοκρατορίας;
4. Σύνδεση όλων των στοιχείων που προκύπτουν με το σήμερα.

Ο εμπυχωτής βάζει στο κέντρο της σκηνής μια καρτέλα, όπου κάθεται ο «ανακρινόμενος» χαρακτήρας. Η ομάδα τον ανακρίνει με ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα που υπάρχουν μέσα στο κείμενο το οποίο επεξεργάζεται, π.χ. πώς σε λένε, πόσων χρονών είσαι, είσαι παντρεμένος, αγαπάς τη μητέρα σου, γιατί πήγες λουλούδια στον αντίζηλό σου κλπ. Οι ερωτήσεις μπορεί να αναφέρονται και σε γεγονότα που δεν υπάρχουν στο κείμενο, αλλά βοηθούν ώστε ο ηθοποιός να αναπτύξει το χαρακτήρα που φτιάχνει. Μπορεί να γίνουν επίσης ερωτήσεις με τους «ανακριτές» να υιοθετούν τους ρόλους που έχουν στο έργο ή σε ρόλο δημοσιογράφου που παίρνει συνέντευξη κ.ά. Η ανακριτική καρτέλα βοηθά να συγκεντρωθούν νέα στοιχεία, να ξεκαθαρίσουν καταστάσεις και συναισθήματα, να αναπτυχθεί και εμπλουτιστεί ο περιβάλλον κόσμος του χαρακτήρα κ.ά. Προφανώς ο ερωτώμενος πρέπει να τις δέχεται και να απαντά «σε ρόλο». Όσο πιο επιδέξιες είναι οι ερωτήσεις της ομάδας τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται ο χαρακτήρας και αναδεικνύονται οι συνθήκες του έργου-«δοσμένες ή μη».

Γκόβας, Ν. (2001). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ferro, M. (2002). *Πώς Αφηγούνται την Ιστορία στα Παιδιά σε ολόκληρο τον Κόσμο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hedegaard, M. (2001). Learning and Child

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1997). Ο Εθνικός Χαρακτήρας της Σχολικής Γνώσης και η Ιδεολογία του «Ευρωπαϊσμού». Στο Μ.Ι. Βάμβουκα & Α.Γ. Χουρδάκη (Επιμ.) Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου: *Παιδαγωγική Επιστήμη στη Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ενότητα: Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτους

Μάθημα 32: Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζεται

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν στη ζωή των Βυζαντινών από τις αλλαγές στη διοίκηση και τη νομοθεσία που έκαναν οι Ίσαυροι.
- Να κατανοήσουν βασικές έννοιες σχετικές με την ενότητα, όπως: θέμα, διοικητική και νομοθετική αλλαγή, να προβαίνουν σε συσχετίσεις και δυνητικές γενικεύσεις.
- Να κατανοήσουν τη σημασία των νομοθετικών μέτρων των Ισαύρων για τη βελτίωση της αγροτικής ζωής και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά τους.

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του ακόλουθου σχεδιαγράμματος στο διαδραστικό πίνακα:



Σε αυτό το μάθημα θα δοκιμαστεί για πρώτη φορά ο συνδυασμός της δραματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού. Επιπλέον, χωρίς τα παιδιά να γνωρίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος ή έστω να προηγηθεί αφόρμηση εκτός από το πιο πάνω σχεδιάγραμμα χωρίζονται σε δύο ομάδες. Τα μέλη των ομάδων καλούνται να μελετήσουν από τα βιβλία τους ή οποιαδήποτε άλλη πηγή θέλουν και να παρουσιάσουν τα ακόλουθα θέματα:

1. Ο Λέων Γ΄, ο Ίσαυρος, συζητά με τους συμβούλους του τα εσωτερικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η αυτοκρατορία.
2. Ο Λέων Γ΄, ο Ίσαυρος, αποφασίζει με τους συμβούλους του τολμηρές αλλαγές στη νομοθεσία και τη διοίκηση του κράτους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι:

1. Παρουσιάζοντας με την πιο πάνω σειρά τις δραματοποιήσεις των δύο ομάδων, κατακτούνται οι στόχοι του μαθήματος.
2. Η δασκάλα-εμπνηχώτρια θα αναλαμβάνει διάφορους ρόλους και θα αυτοσχεδιάζει κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να προβαίνουν σε συσχετίσεις και δυνητικές γενικεύσεις.

3. Για ενίσχυση των δραματοποιήσεων των παιδιών δίνονται οι πιο κάτω εικόνες και καλούνται να τις χρησιμοποιήσουν με όποιο τρόπο θέλουν.



Η «**Εκλογή**» διατάσσει την εξίσου τιμωρία των εκλεκτών και των κοινών ανθρώπων και των πλουσίων και των φτωχών, ενώ ο Νόμος του Ιουστινιανού συχνά τιμωρεί με διαφορετικές ποινές χωρίς πραγματική αιτιολόγηση.



Ημερολόγιο 15.4.2013

- Τα παιδιά με αρκετή άνεση μελέτησαν το βιβλίο τους και προχώρησαν στη γραφή του σεναρίου της δραματοποίησης που τους δόθηκε. Για πρώτη φορά τους δόθηκαν χρονικά περιθώρια εικοσιπέντε λεπτών (25'). Διαπιστώθηκε ότι ενώ ήξεραν τι θα κάνουν, δεν

οργάνωσαν το χρόνο τους σωστά. Αφού μέχρι τα πρώτα πέντε λεπτά συζήτησαν και αποφάσισαν την πλοκή του σεναρίου τους, τις οπτικές πηγές που θα χρησιμοποιούσαν άρχισε ο ένας να γράφει τις ατάκες του και οι υπόλοιποι τον παρακολουθούσαν. Αυτό παρατηρήθηκε και στις δύο ομάδες. Έτσι, η εμπυχωτρία διακριτικά συνέστησε στα παιδιά πως για την καλύτερη οργάνωση του χρόνου τους θα έπρεπε να ανατεθεί στο κάθε μέλος της ομάδας ποιο εσωτερικό πρόβλημα θα αναλάμβανε να παρουσιάσει στον Αυτοκράτορα ή ποια αλλαγή στη νομοθεσία και στη διοίκηση του κράτους. Ακολουθώντας, έγινε σύσταση στους μαθητές, αφού ερευνήσει ο καθένας μόνος του, να παρουσιάσουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τις ατάκες που έγραψαν και στην πορεία να διανθίσουν την πλοκή του σεναρίου με περισσότερες ατάκες και σκηνοθετικές οδηγίες. Ακολουθήθηκε η εισήγηση της εμπυχωτριάς και από τις δύο ομάδες. Και πάλι όμως τα παιδιά δεν πρόλαβαν στον προβλεπόμενο χρόνο και ζήτησαν παράταση. Συνεπώς και το σημερινό μάθημα που αφορά στον εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας και της διοίκησης της αυτοκρατορίας θα εξελιχθεί σε δύο διδακτικές περιόδους, όπως άλλωστε προβλέπει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Παρατηρώντας δυναμικά τον τρόπο εργασίας των παιδιών για τη δημιουργία της ζητούμενης δραματοποίησης μπορούν να διεξαχθούν και κάποια συμπεράσματα. Αναλυτικότερα:

- *τρόπος σκέψης και αντίληψης των ιστορικών όρων και εννοιών*: Οι μαθητές οι οποίοι υποδύονταν τους συμβούλους του αυτοκράτορα ανακοίνωναν τα εσωτερικά προβλήματα που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία ή αλλαγές στη νομοθεσία και στη διοίκηση του κράτους, χρησιμοποιώντας ιστορικούς όρους, έννοιες και προτάσεις πανομοιότυπες με αυτές του σχολικού εγχειριδίου. Αντίθετα, ο μαθητής και των δύο ομάδων που υποδύθηκε τον αυτοκράτορα επεξηγούσε με απλούστερους όρους τις εισηγήσεις και διαπιστώσεις των συμβούλων του. Π.χ. «Πολύ καλή ιδέα να χωρίσω σε θέματα την αυτοκρατορία. Έτσι θα την ελέγχω πιο καλά και ο υπεύθυνος του κάθε κομματιού θα έρχεται σε μένα και θα μου δίνει αναφορά. Έτσι δε θα χρειάζεται να τρέχω από δω κι από κει...». Ρώτησα και τους δύο «αυτοκράτορες» γιατί χρησιμοποιούσαν αυτό το λεξιλόγιο στο λόγο τους. Η απάντηση που πήρα και από τα δύο παιδιά είναι ότι δεν ξέρουν Ιστορία όλοι οι θεατές ή πιθανόν κάποιοι συμμαθητές τους να μην κατανόησαν το περιεχόμενο του λόγου τους. Έτσι φρόντισαν να το εξηγήσουν με απλούστερες λέξεις.
- Επιπρόσθετα οι διάφορες οπτικές πηγές και ιστορικοί χάρτες λειτουργούν ως «αγωγοί» κατανόησης των ιστορικών πληροφοριών αφού για τα παιδιά όλα αυτά είναι τόσο μακρινά από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Να σημειωθεί ότι στα παιδιά απλά είχαν δοθεί οι πιο πάνω οπτικές πηγές χωρίς να προηγηθεί κάποια μελέτη τους και διατύπωση συμπερασμάτων και υποθέσεων όπως γίνεται κάθε φορά που τους δίνεται μία οπτική πηγή. Ο τρόπος που προσεγγίστηκαν οι πηγές από τους μαθητές σχετιζόταν με την κατανόηση των ιστορικών πληροφοριών που αποκόμισαν από το βιβλίο τους, χωρίς να εμβαθύνουν στην εξαγωγή υποθέσεων και συμπερασμάτων μέσα από τη μελέτη της πηγής, έστω κι αν τους είχε γίνει προτροπή κατά τη διάρκεια της συγγραφής του σεναρίου τους. Αυτό μπορεί να αποδοθεί:

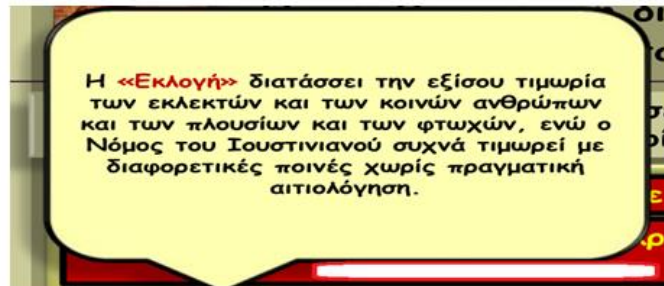
1. Στην έλλειψη ωριμότητας των παιδιών να χρησιμοποιήσουν όλες τις δεξιότητές τους ταυτόχρονα (μελέτη οπτικής πηγής, μελέτη σχολικού εγχειριδίου, συγγραφή σεναρίου, σκηνοθεσία, δραματοποίηση κ.λ.π.)
2. Στο γεγονός ότι δεν είχαν εξοικειωθεί με το περιεχόμενο του μαθήματος σε ικανοποιητικό βαθμό, γιατί δεν προηγήθηκαν καθοδηγημένες δραστηριότητες από τη δασκάλα- εμψυχώτρια. Συνεπώς, παρουσιάζονταν δυσκολίες στη μελέτη των πηγών.
3. Στον περιορισμένο χρόνο που τους δόθηκε.

Παρατηρήθηκε ότι η μία ομάδα χρησιμοποίησε τις οπτικές πηγές στη δραματοποίηση της για να διευκολύνεται ο αυτοκράτορας να αναλύει την κάθε αλλαγή στη νομοθεσία και διοίκηση. Με αυτή την προσέγγιση των πηγών οι μαθητές περιορίστηκαν στην περιγραφή των πηγών (τι μας λέει αυτή η πηγή, τι μπορώ να μαντέψω). Οι μαθητές και των δύο ομάδων δεν είχαν επεξεργαστεί τις πηγές σε επίπεδο: «Τι μπορώ να υποθέσω σε σχέση με αυτά που μου λέει;» «Τι δεν μπορεί να μου πει αυτή η πηγή;» «Ποιες άλλες ερωτήσεις χρειάζεται να ρωτήσω;» Περιορίστηκαν στην απάντηση της ερώτησης «Τι μου λέει αυτή η πηγή;».

Σύμφωνα με την Van Ment (1983) η μεθοδολογία της δραματοποίησης θεωρείται καλή τόσο για την παροχή της απαιτούμενης γνώσης όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Όταν τα μαθήματα που μελετούνται έχουν κοινωνική διάσταση, η δραματοποίηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης, αποσαφήνισης εννοιών και αξιών και επίλυσης προβλημάτων. Στο σημερινό μάθημα η δραματοποίηση λειτούργησε αποτελεσματικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποσαφήνισης εννοιών και αξιών. Επιπρόσθετα, η μεθοδολογία της δραματοποίησης έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή ως ένα βαθμό με τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων σε μία συγκεκριμένη δυναμική ομάδα.

Μάθημα 33

- Τα παιδιά και των δύο ομάδων παρουσίασαν τις πιο πάνω δραματοποιήσεις.
- Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι ακόλουθες πηγές:



2. Οδηγίες προς τους δικαστές.

«Συμβουλευόμαστε και δίνουμε εντολή σε όσους υπηρετούν τη δικαιοσύνη να απέχουν από τις ανθρώπινες αδυναμίες. Με καθαρή σκέψη να αποδώσουν το δίκαιο στον καθένα, ανάλογα με τις πράξεις του. Μήτε τους φτωχούς να καταφρονούν, μήτε τους δυνατούς να αφήνουν ανεξέλεγκτους, όταν αδικούν.

Να θυμάστε πάντα ότι η υπερβολική αυστηρότητα καθώς και η υπερβολική επείκετα είναι ανεπιθύμητες στο Θεό». Λέων Γ' (απόσπασμα από την εισαγωγή της *Εκλογής*).



Αγρότες οριοθετούν τη γη



Φοροεισπράκτορες



6. Οι καλλιεργητές της ακριτικής υπαίθρου τώρα ένωσαν ασφαλείς.



Πλούσιοι,
«δυνατοί» & μοναχοί

Καλούνται τα παιδιά να απαντήσουν σε σχέση με την κάθε πηγή τις πιο κάτω ερωτήσεις:

11. Τι μου λέει αυτή η πηγή;
12. Τι μπορώ ναμαντέψω;
13. Τι μπορώ να υποθέσω σε σχέση με αυτά που μου λέει;
14. Τι δεν μπορεί να μου πει αυτή η πηγή;
15. Ποιες άλλες ερωτήσεις χρειάζεται να ρωτήσω;

Θεατρική Σύμβαση: Ανακριτική καρέκλα (Παραλλαγή): Σε αυτό το μάθημα εφαρμόζεται η θεατρική σύμβαση «Ανακριτική Καρέκλα» με μια παραλλαγή. Δίνεται σε κάθε μαθητή ένα διπλωμένο χαρτάκι, στο οποίο αναγράφεται η λέξη «πλούσιος» ή «φτωχός» ή «πατριάρχης» ή «μοναχός». Κανένας μαθητής δεν αποκαλύπτει στους συμμαθητές του τι γράφει το χαρτί του. Η εμψυχώτρια βάζει στο κέντρο της ομάδας μια καρέκλα, όπου κάθεται ο «ανακρινόμενος»

χαρακτήρας. Καλούνται εκ περιτροπής οι μαθητές στην ανακριτική καρέκλα όπου η δασκάλα ανακρίνει το μαθητή που κάθεται σε αυτήν. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν την «ανάκριση» και μαντεύουν το κοινωνικό στάτους του μαθητή που ανακρίνεται («πλούσιος» ή «φτωχός» ή «πατριάρχης» ή «μοναχός»). Η εμπυχωτρία τον ανακρίνει με ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα που πηγάζουν μέσα από τις πηγές τις οποίες οι μαθητές έχουν ήδη μελετήσει. Η ανακριτική καρέκλα βοηθά να συγκεντρωθούν νέα στοιχεία, να ξεκαθαρίσουν καταστάσεις και συναισθήματα, να αναπτυχθεί και εμπλουτιστεί ο περιβάλλον κόσμος του χαρακτήρα. Συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση από τους μαθητές των κινήτρων που οδήγησαν τα πρόσωπα που υποδύονται στις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Συνεπώς, μέσα από τη διαδικασία της «ανακριτικής καρέκλας» οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και την πίστη (του ανακρινόμενου) «ότι η δική μου άποψη είναι σωστή άρα και δίκαιη». Αυτή η θεατρική δραστηριότητα έχει ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του προβληματισμού των μαθητών για τους ενδεχόμενους εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς των χαρακτήρων (Γκόβας&Ζώνιου, 2010). Σύμφωνα με τον Γκόβα (2001) όσο πιο επιδέξιες είναι οι ερωτήσεις της εμπυχωτριάς τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται ο χαρακτήρας και αναδεικνύονται οι συνθήκες του έργου-«δοσμένες ή μη» .

Ημερολόγιο 17.4.2013

- Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο μάθημα όπου η εμπυχωτρία παρακολουθούσε την συγγραφή του σεναρίου της δραματοποίησης των δύο ομάδων διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές παρουσίασαν τον Αυτοκράτορα Λέων Γ΄ Ίσαυρο, ο οποίος μαζί με τους Συμβούλους του, αξιολόγησαν την κατάσταση την οποία βρισκόταν η βυζαντινή αυτοκρατορία μετά από μακροχρόνιους πολέμους και συγκρούσεις και εισηγήθηκαν αλλαγές στην νομοθεσία και στη διοίκηση της αυτοκρατορίας. Από θεατρικής άποψης τα παιδιά με πολλή άνεση και ενδιαφέρουσα σκηνοθεσία παρουσίασαν μία δραματοποίηση. Ο λόγος τους χαρακτηριζόταν από ιστορικούς όρους και έννοιες. Όμως σε καμία περίπτωση δεν ακούστηκε και η άποψη του «άλλου» ή να ακολουθήσει μία διαφωνία στο Συμβούλιο. Η μόνη αντιπαράθεση που παρουσιάστηκε στη δραματοποίηση ήταν κάποια στιγμή όπου ο αυτοκράτορας άρχισε να ασκεί κριτική στη νομοθεσία του Ιουστινιανού και να αντιπαράβλλει τις δικές του θέσεις και προτάσεις. Η απουσία διαφωνιών στο Συμβούλιο με τον Αυτοκράτορα θεωρήθηκε από τη δασκάλα μεγάλη έλλειψη για τη συγκεκριμένη δραματοποίηση. Για το λόγο αυτό και ακολούθησε η επόμενη δραστηριότητα με την καθοδηγημένη κριτική μελέτη των πηγών και τη θεατρική δραστηριότητα «ανακριτική καρέκλα» (βλ. πιο πάνω).
- Όταν τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη δραματοποίηση που έκαναν στην αρχή του μαθήματος δήλωσαν ότι θα έπρεπε σε κάποια σημεία της νομοθεσίας οι Σύμβουλοι, αφού λογικά θα ήταν και πλούσιοι, να μην ήταν τόσο ανιδιοτελείς όσο φάνηκαν στη δραματοποίηση, αλλά να έδειχναν τη δυσανασχέτησή τους προς τους νέους νόμους που ευνοούσαν τους φτωχούς και αδύνατους πολίτες σε αντίθεση με τους πλούσιους. Να σημειωθεί ότι η εμπυχωτρία-δασκάλα κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της αρχικής δραματοποίησης είχε ήδη προκαλέσει τους μαθητές για την αντίδραση των πλουσίων συμβούλων, αλλά δε φάνηκε καμία αλλαγή στη δραματοποίηση.

- Τέλος οι μαθητές επανέλαβαν τις δραματοποιήσεις τους, αφού τις εμπλούτισαν με διαλόγους και διαφωνίες από μέρους των πλούσιων Συμβούλων του Αυτοκράτορα, προσπαθώντας να τον πείσουν να μην αλλάξει τη νομοθεσία εις βάρος τους. Επίσης, οι πλούσιοι Σύμβουλοι προσπάθησαν να μεταπείσουν τον Αυτοκράτορα να βρει κάποιες άλλες προτάσεις να αντιμετωπίσει τα εσωτερικά προβλήματα που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία. Τέλος, οι μαθητές πρόσθεσαν ακόμη ένα ρόλο στη δραματοποίησή τους, αυτόν του Πατριάρχη ο οποίος παρευρέθηκε στη συνάντηση και προσπάθησε να μεταπείσει και αυτός με τη σειρά του τον αυτοκράτορα να αλλάξει την απόφασή του που αφορούσε στην αφαίρεση από τους κληρικούς και τους μοναχούς τη δημόσια εκπαίδευση και στην επιβολή των εκκλησιαστικών και τα μοναστηριακών κτημάτων τον κοινό για όλους φόρο.

Τα τελευταία πέντε μαθήματα συγκαταλέγονται στο *Γ' στάδιο της έρευνας δράση*, αφού:

- στο μάθημα 31 ήταν παρόν ο ένας εκ των δύο «κριτικών φίλων» ο οποίος είναι παράλληλα και ο Επόπτης Καθηγητής της παρούσας έρευνας,
- στο μάθημα 33 ήταν παρόντες η Διευθύντρια και ο οικείος Επιθεωρητής και
- στο μάθημα 34 θα λάβουν μέρος και οι μαθητές του αδελφού τμήματος και στο τέλος του μαθήματος θα παρθεί συνέντευξη από τη δασκάλα των μαθητών αυτών.

Μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος ακολούθησε 45' συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι μία μέθοδος που συνίσταται στην προφορική επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα, στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και η οποία διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο συνεντευκτής να μπορεί να συγκεντρώσει τις απόψεις και τις στάσεις του ερωτώμενου πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Κομίλη 1989:139). Σύμφωνα με τον Elliot «η συνέντευξη είναι ένας καλός τρόπος για να δούμε πώς φαίνονται τα πράγματα μέσα από μία διαφορετική οπτική» (Elliot, 1991: 80). Οι συνεντεύξεις διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς το βαθμό τον οποίο περιορίζουν τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Ο τύπος μιας συνέντευξης μπορεί να κυμαίνεται από την εντελώς δομημένη ως τη μη δομημένη. Σε αυτό το στάδιο της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκε «η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη» και απευθυνόταν στη Διευθύντρια του σχολείου και τον Οικείο Επιθεωρητή. Η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη είναι ένας τύπος μη δομημένης συνέντευξης που δίνει την ευκαιρία στον ερωτώμενο να διατυπώσει, να περιγράψει το ιστορικό μιας κατάστασης και να αναπτύξει τις σκέψεις του πάνω σε αυτόν, χωρίς να υποβάλλεται σε κατευθυντήριες ερωτήσεις. Να σημειωθεί ότι μη κατευθυνόμενες συνεντεύξεις πάρθηκαν από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους κριτικούς φίλους, τη Διευθύντρια και τον Οικείο Επιθεωρητή του σχολείου, Συμβούλους μαθήματος Ιστορίας και Θεατρικής Αγωγής προκειμένου να ολοκληρωθεί τόσο η «αναγνώριση» και «εγκατάσταση» της ερευνητικής προσπάθειας στο σχολείο όσο και η αξιολόγηση της έκβασής της.

Η μή δομημένη ή ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη οδηγού συνέντευξης και από το γεγονός ότι ο σκοπός της συνέντευξης είναι εντοπισμένος χωρίς όμως το αντικείμενο να είναι περιορισμένο. Η τεχνική αυτή δεν στηρίζεται σε ένα κατάλογο προκαθορισμένων ερωτήσεων όπου ο συνεντευκτής σέβεται τη σειρά και τη διατύπωσή τους, αλλά σε μια συζήτηση πολύ ελεύθερη όπου το μόνο μέλημα του συνεντευκτή είναι να επαναφέρει τη συζήτηση στο πλαίσιο της έρευνας (Cohen & Manion, 2000). Ακολουθείται ένας οδηγός συνέντευξης, που περιλαμβάνει τα θέματα προς συζήτηση. Η συζήτηση εκτυλίσσεται με φυσικό τρόπο, και είναι παρόμοια με μία καθημερινή συζήτηση. Με τη διαδικασία αυτή υπάρχει μεγάλη

ελευθερία, καθώς δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά αυτές προκύπτουν και διατυπώνονται καθώς εξελίσσεται η συνέντευξη. Δεν υπάρχει αυστηρή δομή, ωστόσο το θεματικό πλαίσιο και οι γενικές κατευθύνσεις προσδιορίζονται από τον συνεντευκτή. Τα σημαντικότερα στοιχεία του υπό μελέτη ζητήματος παρουσιάζονται από τον ερευνητή και αποτελούν το πλαίσιο της συζήτησης. Στη διάρκεια της συνέντευξης ο συμμετέχων παρακινείται να αναπτύξει τις απόψεις του για το κάθε θέμα. Τα πλεονεκτήματα της μη κατευθυνόμενης συνέντευξης:

1. Παρέχει μέγιστη ελευθερία έκφρασης και συνεπώς μία πληρέστερη εικόνα των στάσεων και συναισθημάτων του ερωτώμενου.
2. Ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα να έχει μία αρμονικότερη, περισσότερο φυσική επαφή με τον ερωτώμενο, και να διαπιστώσει αν έχει κατανοήσει τις ερωτήσεις.
3. Παρέχεται σημαντική ευελιξία στο συνεντευκτή να τροποποιεί τη διαδικασία «καθ' οδόν», όταν και όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο (Παρακευόπουλος, 1993).

Συνέντευξη από τον Οικείο Επιθεωρητή:

Οι θεατρικές δραστηριότητες πρέπει να αποτελούν πλέον μεθοδολογικό εργαλείο της μάθησης στο δημοκρατικό κι ανθρώπινο σχολείο. Οι μαθητές θα πρέπει να δουλεύουν με βάση μια δραματική κατάσταση πάνω σε πρόσωπα-χαρακτήρες, στο χώρο, στο γεγονός και στο αντικείμενο. Έχω παρακολουθήσει πολλά μαθήματα που εφαρμόστηκαν θεατρικές δραστηριότητες. Αρκετά από αυτά έχουν ξεφύγει από την αρχική μεθοδολογική προσέγγιση και τα παιδιά έπαιζαν θέατρο για το ίδιο το παιχνίδι. Γινόταν δηλαδή η δραματοποίηση ή το θεατρικό παιχνίδι αυτοσκοπός και όχι εργαλείο της μάθησης. Δεν θεωρώ ότι είναι ανώφελη, έστω και αυτή η έκβαση, αλλά στόχος μας δεν είναι μόνο το παιχνίδι και η δημιουργική έκφραση του παιδιού αλλά και η γνώση-με ότι περιλαμβάνεται σε αυτή την έννοια-του δραματοποιημένου μαθήματος. Για την επίτευξη του πιο πάνω στόχου, καθοριστικό ρόλο έχει ο δάσκαλος.

Θεωρώ, ότι πολύ σωστά δόθηκαν στους μαθητές οι πηγές στην αρχή του μαθήματος για να προβληματιστούν οι μαθητές, να υποθέσουν, να συμπεράνουν, να διερευνήσουν πέρα από τα γεγονότα που αναφέρονται στο βιβλίο τους. Κατ' επέκταση ανέμενα ότι στη δραματοποίηση θα υπήρχε σύγκρουση. Όμως δε φάνηκε πουθενά η σύγκρουση των χαρακτήρων, εκτός από εκείνη τη σύγκριση του αυτοκράτορα Αυτοκράτορα Λέων Γ' με τον Αυτοκράτορα Ιουστινιανό σε θέματα διοίκησης και νομοθεσίας. Ίσως αν καλούνταν τα παιδιά της ομάδας που παρακολουθούσε να συμμετάσχουν αυθόρμητα στη δραματοποίηση, θα ακολουθούσε η Σύγκρουση, η οποία είναι και στοιχείο της δραματοποίησης.

Αυτό που φάνηκε, ωστόσο ξεκάθαρα, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά μέσα από τη δραματοποίηση τοποθέτησαν τα συμβάντα στο χώρο, χρησιμοποίησαν το διάλογο, διάφορες συμπεριφορές, έτσι ώστε να παρουσιαστούν οι ιδέες, τα επιχειρήματα ακόμη και οι επιθυμίες. Πολύ σωστά χωρίστηκε η δραματοποίηση σε δύο σκηνές όπου κάθε ομάδα ανάλαβε μία σκηνή, ώστε να διακριθεί το αφηγητικό σχήμα του μαθήματος, η δομή του. Συνεπώς, μπορεί η σημερινή δραματοποίηση των μαθητών να θεωρηθεί σαν δύο πράξεις δραματικού έργου. Το στήσιμο της θεατρικής παρουσίασης των παιδιών ήταν εξαιρετικό, όπως επίσης το ύφος, η άρθρωση ακόμη και τα ενδύματά τους. Θεωρώ πολύ αξιολογή την αξιοποίηση των κοστουμιών που διαθέτει το βεστιάριο του σχολείου στο μάθημα - όχι μόνο στις γιορτές και παραστάσεις του σχολείου. Ενδιαφέρον είχε το αμφιθεατρικό σκηνικό με τους Συμβούλους. *Ο τρόπος διαρρύθμισης και οργάνωσης της τάξης διευκολύνει πολύ την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του μαθήματος, γιατί τα παιδιά μπορούν*

να κινούνται ευέλικτα και δημιουργικά στο χώρο, χωρίς όμως να υπάρχει η παραμικρή ασυδοσία. Αν τα θρανία ήταν παραταγμένα μετωπικά ή ακόμη και σε ομάδες το πιθανότερο είναι τα παιδιά να μην είχαν την ευκαιρία να διαμορφώσουν τέτοιο σκηνικό που να συνάδει με σκηνικό εκείνης της εποχής.

Αναιρώ την προ δύο μηνών άποψή μου να αρχίζει το μάθημα με δραματοποίηση για να λειτουργήσει ως αφόρμηση. Τελικά, χωρίς ανάλυση του θέματος είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές να αντιληφθούν από μόνοι τους τις συγκρούσεις με άλλες «δυνάμεις», έστω κι αν τους είχαν δοθεί επιπρόσθετες πηγές προς μελέτη.

Βέβαια, κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και μεθοδολογικής διαδικασίας η οποία διαδέχτηκε την αρχική δραματοποίηση των μαθητών, διακρίθηκαν: (1) η κριτική επεξεργασία των πηγών, (2) η επινοητικότητα, (3) η ανάπτυξη δεξιοτήτων φανταστικής αναπαράστασης πλευρών του ιστορικού σκηνικού και (4) η κριτική της ανθρώπινης δράσης.

Η αίσθηση που χρειάζεται να αποκομίσει ο δάσκαλος είναι ανάγκη να σχετίζεται με βιωμένες μορφές πρόσληψης από τους μαθητές της ιστορικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα ο δάσκαλος αξιολογεί τη συμμετοχή του σε αυτή τη διαδικασία. Στο σημερινό μάθημα φάνηκε η εφαρμογή αυτής της αίσθησης και αξιολόγησης, αφού μετά τη δραματοποίηση ακολούθησαν διάφορες θεατρικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψης η οποία ήταν λιγάκι απύσχα στην αρχική δραματοποίηση. Στην τελική δραματοποίηση, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να την εμπλουτίσουν με «αντίλογο» η κριτική σκέψη ήταν παρούσα.

Πολύ ωραία ήταν η δραστηριότητα με την «Ανακριτική Καρέκλα». Πιστεύω ότι η επιτυχία της καθορίζεται από την ευστοχία των ερωτήσεων του δασκάλου.

Ήταν φανερό ότι το συνολικό μάθημα ήταν σχεδιασμένο με μια σειρά καλά προετοιμασμένων βημάτων που περιλάμβανε εξωτερικά ερεθίσματα καθώς και θεατρικές δραστηριότητες με στόχο να κατευθυνθούν τα παιδιά να αναλύσουν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν το ιστορικό θέμα που αφορούσε στον εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας και της διοίκησης της αυτοκρατορίας, ένα θέμα αρκετά δύσκολο για την ηλικία των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Επίσης, έχω διαπιστώσει ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν ιστορικό λεξιλόγιο, όρους και έννοιες καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, φαινόμενο που δεν συναντώ συχνά στις τάξεις που επισκέπτομαι σε καθημερινή βάση. Αυτή η «δεξιότητα» κατανόησης και χρήσης των ιστορικών εννοιών δεν αποκτάται σε μία μέρα, αλλά μετά από μεθοδευμένες δραστηριότητες κατά τη διδακτική πράξη που εφαρμόζονταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Μπορεί η Σύμβουλος της Θεατρικής Αγωγής να μην δέχεται κάποιες δραστηριότητες που εφάρμοσες ως «θεατρικές», όμως εγώ θα επικεντρωθώ στην ουσία αυτών των δραστηριοτήτων δηλαδή στο αποτέλεσμα που έφεραν και όχι στην ονομασία τους. Και το γεγονός ότι πραγματοποιούνταν από τα παιδιά με πολύ κέφι συμβάλλοντας στη βελτίωση του ιστορικού λεξιλογίου, κατατάσσει αυτές τις δραστηριότητες στην κατηγορία των αποτελεσματικών.

Συνέντευξη από τη Διευθύντρια του σχολείου

Καθώς παρακολουθούσαμε την αρχική δραματοποίηση, ο Επιθεωρητής παρατήρησε ότι τα παιδιά είχαν δραματοποιήσει απλά τις πληροφορίες που είχαν αντλήσει από το βιβλίο και δεν προχώρησαν σε κριτικές διαδικασίες. Από τη στιγμή που ακολούθησαν επιπρόσθετες δραστηριότητες, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, θεωρώ ότι το μάθημα ήταν ολοκληρωμένο. Όσο για τη δραματοποίηση όχι μόνο ενθουσιάστηκα, αλλά το θεωρώ και μεγάλο άθλο για εσένα τη δασκάλα τους, αλλά και μεγάλη πρόοδο για τα παιδιά. Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος, «η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζεται», το γνωρίζω πολύ καλά. Χαρακτηρίζεται από συμπυκνωμένα νοήματα, δύσκολο λεξιλόγιο και απέχει πολύ από τις εμπειρίες των μαθητών. Θυμάμαι ότι πέρσι ο γιος μου που ήταν στη Β΄ Λυκείου και είχε διαγώνισμα σε αυτό το θέμα, και ενώ είναι πολύ καλός μαθητής, δυσκολεύτηκε πάρα πολύ να προετοιμαστεί και αναγκάστηκε να του το αναλύσω και να του το εξηγήσω. Οι μαθητές σου σήμερα απέδειξαν ότι μπορούν να κατανοήσουν ένα δύσκολο ιστορικό κείμενο. Χωρίς να προηγηθεί επεξεργασία και ανάλυση από εσένα, οι μαθητές μελέτησαν και απόδωσαν θεατρικά το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος, μέσα από τη συνεργασία, την εργασία στην ομάδα και το συνδυασμό των μαθητοκεντρικών μεθόδων (ομαδική μελέτη πηγών κ.λ.π.) που εφαρμόζονται στο μάθημα. Κι ας μην υπήρχε σύγκρουση στη δραματοποίηση. Υπήρξε όμως *κατανόηση, χρήση ιστορικού λεξιλογίου* και ως ένα βαθμό *«ενσυναίσθηση»*. Αυτά τα τρία είναι προϋπόθεση της ιστορικής σκέψης. Συνεπώς, αρχική δραματοποίηση απέδειξε ότι υπήρχαν οι προϋποθέσεις για να εξελιχθεί μετέπειτα το μάθημα στον απώτερο στόχο που είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Γιατί δηλαδή να εστιάσουμε όλη την προσοχή μας στη δραματοποίηση; Αυτή διήρκεσε μόνο δεκαπέντε λεπτά. Τα υπόλοιπα εικοσιπέντε λεπτά διδακτικού χρόνου στόχευαν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Ένιωθα άγχος και μόνο που σε άκουγα να λες στα παιδιά: «έχετε τριάντα δευτερόλεπτα να συγυρίσετε τα κοστούμια σας και να καθίσετε στα μαξιλάρια της αφήγησης» ή «έχετε δεκαπέντε λεπτά να σκεφτείτε και να παρουσιάσετε...». Βέβαια, ενώ εγώ ένιωθα άγχος, παρατήρησα ότι τα παιδιά το διασκέδαζαν προφανώς γιατί αντιλαμβάνονταν αυτά τα χρονικά όρια ως μέρος του παιχνιδιού. Αναγνωρίζω ότι χωρίς σωστή διαχείριση του χρόνου δεν θα είχαν κατακτηθεί οι στόχοι του μαθήματος.

Στο έχω ξαναπεί και θα σου το ξαναπώ: Έκανα μάθημα σε αυτά τα παιδιά την περσινή σχολική χρονιά και όσο κι αν βελτίωνα τις μεθόδους διδασκαλίας, όσο κι αν χρησιμοποίησα την τεχνολογία, μέχρι και το διαδραστικό πίνακα έμαθα να χρησιμοποιώ για να ενεργοποιήσω το ενδιαφέρον τους, η συμμετοχή τους ήταν ελάχιστη. Ένιωθα έντονη την απογοήτευση στο τέλος κάθε μαθήματος. Αφού, φέτος στην αρχή της σχολικής χρονιάς όταν έγινε η κατανομή των τμημάτων στους δασκάλους, είχα ευχηθεί ιδιαίτερα στις δασκάλες των Ε΄ τάξεων: «Υπομονή» και «Κάθε επιτυχία». Και δε σου κρύβω, ότι απέφυγα να κάνω έστω και ένα μάθημα φέτος στα συγκεκριμένα παιδιά, γιατί δεν άντεχα άλλο αυτή την απογοήτευση που ακολουθούσε όταν έβγαινα από την τάξη τους. Οφείλω να παραδεκτώ ότι φέτος είναι μοναδικό αυτό που συμβαίνει στο μάθημα της Ιστορίας και μόνο οι δάσκαλοι που έτυχε να κάνουν μάθημα στα συγκεκριμένα παιδιά κατανοούν ακριβώς το νόημα των όσων έχω αναφέρει. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς παρακολουθώ σε τακτά χρονικά διαστήματα το μάθημα της Ιστορίας και είμαι πολύ ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα.

Αυτή η προσέγγιση που εφαρμόζεται στην τάξη σου στο μάθημα της Ιστορίας πέρα από τους γνωσιολογικούς στόχους που έχουν κατακτηθεί από τους μαθητές, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συνεργάζονται, να αποδέχονται, να μην «μπλοκάρουν», να «πιστεύουν» αυτά που λένε, ακούνε ή βλέπουν, να αφήνουν να αναπτυχθούν οι χαρακτήρες και τα αισθήματά τους. Το γεγονός ότι οι

μαθητές καλούνται να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες και τύπους σε ένα περιβάλλον όπου «προσομοιώνεται» μια πραγματική κατάσταση ζωής, το μέχρι πρότινος μάθημα της Ιστορίας από ένα ανιαρό και μη αγαπητό προς τους μαθητές μετατρέπεται σε χαρούμενο και γεμάτο προκλήσεις μάθημα.

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έχει εκσυγχρονιστεί με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Στο σημερινό μάθημα, αλλά και στα προηγούμενα που έχει τύχει να παρακολουθήσω στην τάξη σου, ήταν διάχυτος ο σεβασμός της ετερότητας. Πιστεύω ότι μέσα από αυτό το σεβασμό πρέπει να διαμορφώνεται η εθνική μας ταυτότητα. Και οι «άτυποι» κανόνες των θεατρικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στο μάθημα της Ιστορίας, προϋποθέτουν αυτό το σεβασμό.

Προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της ιστορικής κρίσης των μαθητών λειτουργεί και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζονται (1) η εισαγωγή της επεξεργασίας των ιστορικών πηγών στην ευρεία έννοια τους-κειμενικές και εικαστικό υλικό- η οποία κατέχει πλέον σημαντικό μέρος της διδασκαλίας, (2) η χρήση του διαδραστικού πίνακα και (3) η ηλεκτρονική περιήγηση στον κόσμο της ιστορικής γνώσης.

Συνεπώς, το ζητούμενο δεν είναι η απόκτηση πληθώρας ιστορικών γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια της δυνατότητας των μαθητών να αξιοποιούν ένα συνεκτικό σώμα γνώσεων προκειμένου να σκέφτονται ιστορικά πράγμα που θα τους επιτρέψει στο μέλλον να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες. Έχω διαπιστώσει ότι στη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεις διακρίνεται μια δόση πολύπλευρης προσέγγισης της ιστορικής αλήθειας και μέσα από τις δραστηριότητες που καλούνται οι μαθητές να εμπλακούν μούνται σε αυτή τη διαδικασία.

Επικροτώ το γεγονός ότι το διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας χρησιμοποιείται ως εργαλείο που αξιοποιείται αποτελεσματικά και την παιδαγωγική ευελιξία χαρακτηρίζει τα μαθήματά σου.

Το μάθημα της Ιστορίας είναι μάθημα συνθετικό. Δε θα πρέπει να προσεγγίζεται με μοναδική ερμηνεία των γεγονότων αλλά με πολύπλευρη προσέγγιση και με προοπτική. Το γεγονός ότι στη διδακτική σου προσέγγιση αξιοποιούνται βιωματικά, λόγω των θεατρικών δραστηριοτήτων, εκτός από τα αυτοτελή γεγονότα, πολλά παραθέματα χρησιμοποιώντας και την τεχνολογία, τα παιδιά οδηγούνται με γεωμετρική πρόοδο στην ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων, κρίσεως και συνδυαστικής σκέψης. Επιπρόσθετα, έχω διαπιστώσει τη θετική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών.

Έχω διδάξει Ιστορία στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου πάνω από 25 χρόνια. Γνωρίζω - και στη θεωρία και στην πράξη- την πολυπλοκότητα του αντικειμένου και αυτού του μαθήματος. Παλαιότερα στόχος του μαθήματος ήταν να διδάξουμε γεγονότα και ημερομηνίες και το χειρότερο είχε χρησιμοποιηθεί το μάθημα κατά καιρούς ως ιδεολογικό όπλο στην κατασκευή πολιτών όπως τους θέλει η εξουσία. Ευτυχώς σήμερα το μάθημα έχει μια γενικότερη ανθρωπιστική προσέγγιση στα ιστορικά γεγονότα. Όμως παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες σε σχέση με άλλα μαθήματα: Τα παιδιά της ηλικίας του δημοτικού σχολείου δυσκολεύονται να αντιληφθούν επαρκώς τη χρονική διάρκεια και την ιστορική περίοδο. Επιπρόσθετα, η μελέτη της Ιστορίας αναφέρεται στις πράξεις των ενηλίκων. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου έχουν την περιέργεια, όχι όμως και το γνωστικό ή ψυχολογικό υπόβαθρο να τις ερμηνεύουν.

Παρατηρώντας συστηματικά τη διδακτική προσέγγιση σου στο μάθημα της Ιστορίας καταλήγω στα εξής:

- Αυτή η διδακτική προσέγγιση προκαλεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Οι μαθητές έχουν ενεργοποιηθεί σε μία διαδικασία μύησης των αγαθών του ανθρώπινου πολιτισμού.
- Οι μαθητές με παραστατικό τρόπο αντιλαμβάνονται -στο μέτρο του δυνατού- τους αγώνες και τις κατακτήσεις του ανθρώπινου γένους υπό το πρίσμα του υλικού αλλά και κυρίως του πνευματικού πολιτισμού.
- Η πολύπλευρη φιλοσοφία της προσέγγισης που εφαρμόζεις έχει αποτελέσει εργαλείο για την υποστήριξη της συνεργασίας, συμφιλίωσης και αλληλεγγύης. Έχω διαπιστώσει ότι φέτος τα συγκεκριμένα παιδιά της τάξης σου, δε χρειάστηκε να έρθουν στο γραφείο μου για επίλυση συγκρούσεων, φαινόμενο σχεδόν καθημερινής βάσεως την περσινή σχολική χρονιά. Επίσης, έχω προσέξει ότι αρκετά από αυτά τα παιδιά το διάλειμμα μοιράζονται το κολατσιό και τις λιχουδιές τους με άπορους συμμαθητές τους. Αυτό το θεωρώ πολύ σπουδαίο και πιστεύω ότι αυτή η στάση τους οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στην τάξη τους.

Καταληκτικά, αξιολογώντας την πορεία της εφαρμογής της διδακτικής προσέγγισης που έχεις εισηγηθεί, θα έλεγα ότι τα αποτελέσματά της αποδεικνύουν ότι το θέατρο και οι θεατρικές τεχνικές που έχεις εφαρμόσει είναι μια αναγκαία μέθοδος για τη διδασκαλία της Ιστορίας κι αν μην έχει καθιερωθεί το θέατρο ως διδακτικό αντικείμενο.

Βιβλιογραφία

Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκόβας, Ν.& Ζώνιου, Χρ.(2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: Ωσμωση

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Α. Κυριακίδου μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τόμος 2*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Van Ment, M. (1983). *The effective use of role play: A hand book for teachers and trainers*. London: Kogan Page

Ενότητα: Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί

Μάθημα 34: Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τις αιτίες της εικονομαχίας
- Να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της εικονομαχίας

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση των ακόλουθων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα. Ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις για τις ταραχές που δίχασαν τους βυζαντινούς.



- Δίνεται σε κάθε μαθητή μία από τις πι

Αιτία των σοβαρών ταραχών ήταν οι αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων Λέοντα Γ' και Κωνσταντίνου Ε'.

Απαγορεύεται η προσκύνηση και η λατρεία των εικόνων.

Υποχρεώνονται όλοι οι μοναχοί και οι κληρικοί να υπηρετούν τη στρατιωτική θητεία τους, πριν δεχτούν το ιερατικό τους αξίωμα.

«Κατά την προσκύνηση των εικόνων η λατρεία των πιστών απευθύνεται προς τα εικονιζόμενα ιερά πρόσωπα και όχι προς την ίδια την εικόνα και τα υλικά από τα οποία αυτή είναι φτιαγμένη».

Η συμφιλίωση αυτή των χριστιανών και η **αναστύλωση των εικόνων** γιορτάζεται από την εκκλησία μας, με πανηγυρικό τρόπο, την πρώτη Κυριακή των νηστειών του Πάσχα και ονομάζεται **Κυριακή της Ορθοδοξίας**.

Μια ειρηνική διαμαρτυρία- παραίτηση

«Όταν ο Λέων Γ΄ εξέδωσε το Διάταγμα κατά των αγίων και σεπτών* εικόνων προσκάλεσε τον αγιότατο πατριάρχη Γερμανό να το υπογράψει. Ο γενναίος ιεράρχης όμως αρνήθηκε την υπογραφή και την αρχιεροσύνη του. Έδωσε τα ιερά άμφια του στον αυτοκράτορα και είπε: «Αυτό που ζητάς από μένα, βασιλιά, είναι αδύνατο να το κάνω, χωρίς απόφαση Οικουμενικής Συνόδου». Και φεύγοντας πήγε στο πατρικό του σπίτι, στο Πλατάνι, και ησύχασε*».

Θεοφάνης (Ιστορικός της εποχής)

Ο πρώτος διχασμός με τη Δύση

«Όταν ο πάπας της Ρώμης έμαθε την καθαίρεση των σεπτών εικόνων, εμπόδισε να σταλούν οι φόροι της Ρώμης και της Ιταλίας στην Κωνσταντινούπολη. Με επιστολή του ακόμη emήνυσε στον αυτοκράτορα Λέοντα Γ' ότι δεν πρέπει ο βασιλιάς να κάνει λόγο και να μεταβάλει την αρχαία πίστη της εκκλησίας, η οποία έχει καθιερωθεί από τους αγίους πατέρες».

Θεοφάνης (Ιστορικός της εποχής).

Το κλείσιμο των εκκλησιαστικών σχολείων

«Ο δυσσεβής Λέων Γ΄ όχι μόνον κατά των αγίων και σεπτών εικόνων άρχισε πόλεμο, αλλά και τα σχολεία και την εκπαίδευση, που από τα χρόνια του αγίου Κωνσταντίνου του Μεγάλου έως τώρα κρατούσε, αυτός τα έσβησε».

Θεοφάνης (Ιστορικός της εποχής).

Και μια σύγχρονη άποψη για την εικονομαχία

«Η παθιασμένη λογοτεχνία της εποχής, η μόνη που έφτασε ως εμάς, αμαυρώνει και δυσφημεί σκόπιμα το έργο και την προσπάθεια των εικονομάχων αυτοκρατόρων, που εργάστηκαν όλοι και με όλες τους τις δυνάμεις για να σώσουν το Βυζάντιο από τον αραβικό κίνδυνο».

Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ, Η πολιτική ιδεολογία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας

«Κατά την προσκύνηση των εικόνων η λατρεία των πιστών απευθύνεται προς τα εικονιζόμενα ιερά πρόσωπα και όχι προς την ίδια την εικόνα και τα υλικά από τα οποία αυτή είναι φτιαγμένη».

Οι αποφάσεις αυτές, καθώς και τα διοικητικά μέτρα για την εκκλησία, πάρθηκαν χωρίς προηγούμενη ενημέρωση και διαφώτιση του πληθυσμού.

Δημιουργήθηκε αναταραχή στους κληρικούς και στο λαό και τον χώρισαν σε δυο αντιμαχόμενες παρατάξεις.

Οι εικονομαχοί στηριζαν τις αποφάσεις του αυτοκράτορα.

Οι εικονολάτρες υπερασπιζονταν τη λατρεία των εικονών.

Και οι δυο πλευρές, εικονομάχοι-εικονολάτρες ήταν ανυποχώρητες

Ο διχασμός αυτός κράτησε έναν περίπου αιώνα και είχε δυσάρεστες συνέπειες για όλους

Στη διάρκεια του διχασμού πολλοί άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους και άλλοι φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν.

Πολλές εικόνες, ψηφιδωτά και έσοχα τέρατος καταστράφηκαν

Διαταράχτηκαν ακόμη οι σχέσεις ανάμεσα στο Βυζάντιο και τη Δυτική εκκλησία, η οποία τάντηκε με το μέρος των εικονολατρών

Ο αυτοκράτορας Λέων Γ΄ έχασε μεγάλο μέρος της δόξας του και προσέθισε αυτή την αναταραχή που έβλαψε πολύ το βυζαντινό

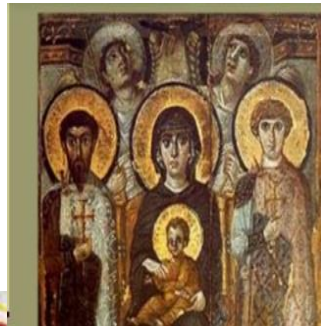
Την εσωτερική αυτή διαμάχη, που έμεινε γνωστή ως **εικονομαχία**, σταμάτησε η Ζ΄ οικουμενική σύνοδος, την οποία συγκάλεσε η αυτοκράτειρα **Θεοδώρα** (843μ.Χ).

να σηκώσει την καρτέλα του ψηλά όταν τα γραφόμενά της (καρτέλας-πηγής) είναι η απάντηση στην ερώτηση. Ακολούθως ανακοινώνει στους συμμαθητές του την απάντηση, η οποία είναι ήδη γραμμένη στην καρτέλα του. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:

1. Ποια ήταν η αιτία των σοβαρών ταραχών, οι οποίες δίχασαν τους βυζαντινούς;
2. Ποιες ήταν οι αποφάσεις των αυτοκρατόρων Λέοντα Γ΄ και Κωνσταντίνου Ε΄;
3. Με ποιο τρόπο ανακοινώθηκαν στο λαό οι αποφάσεις που πάρθηκαν και τα διοικητικά μέτρα;
4. Τι δημιουργήθηκε ανάμεσα στο λαό και στους κληρικούς;
5. Ποιες ήταν οι δύο αντιμαχόμενες παρατάξεις;
6. Πώς υποστήριζαν οι δύο πλευρές τις απόψεις τους;
7. Πόσο διάρκεσε ο διχασμός;
8. Τι συνέπειες είχε η εικονομαχία;
9. Ποιος σταμάτησε την εσωτερική αυτή διαμάχη;
10. Τι αποφασίστηκε στην Ζ΄ οικουμενική σύνοδο;

11. Πώς ονομάζεται η συμφιλίωση των χριστιανών μετά την εικονομαχία και πότε γιορτάζεται στην Εκκλησία μας;

- Καθώς οι μαθητές απαντούν τις διάφορες ερωτήσεις ανάλογα με το θέμα παρουσιάζονται και οι ακόλουθες εικόνες –πηγές στο διαδραστικό πίνακα. Για κάθε μία από τις παρακάτω οπτικές πηγές καλούνται οι μαθητές να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους.



Η Παναγία μεταξύ Αγγέλων και Αγίων (600μ.Χ), Ιερά Μονή Αγίας Αικατερίνης, Όρος Σινά, Αίγυπτο

Εικονοκλαστική διακόσμηση στο ναό της Αγίας Ειρήνης, Κωνσταντινούπολη: Ένας απλός σταθρός.



Πλήθος πιστών βυζαντινών προσκυνούν, φιλούν κι αγγίζουν την εικόνα της «Αχειροποιήτου», για να θεραπευτούν.



Μία από τις αρχαιότερες σωζόμενες εικόνες της Παναγίας (150 μ.Χ)



Ανεικονική διακόσμηση των ναών με γεωμετρικά κοσμήματα κατά τη διάρκεια της εικονομαχίας.



*Μικρογραφία από το Μηνολόγιο του αυτοκράτορα Βασιλείου Β΄ με παράσταση της
εικονόφιλης Θεοδώρας*

Μια ειρηνική διαμαρτυρία- παραίτηση

«Όταν ο Λέων Γ΄ εξέδωσε το Διάταγμα κατά των αγίων και σεπτών* εικόνων προσκάλεσε τον αγιότατο πατριάρχη Γερμανό να το υπογράψει. Ο γενναίος ιεράρχης όμως αρνήθηκε την υπογραφή και την αρχιεροσύνη του. Έδωσε τα ιερά άμφια του στον αυτοκράτορα και είπε: «Αυτό που ζητάς από μένα, βασιλιά, είναι αδύνατο να το κάνω, χωρίς απόφαση Οικουμενικής Συνόδου». Και φεύγοντας πήγε στο πατρικό του σπίτι, στο Πλατάνι, και ησύχασε*».

Θεοφάνης (Ιστορικός της εποχής)

Το κλείσιμο των εκκλησιαστικών σχολείων

«Ο δυσσεβής Λέων Γ΄ όχι μόνον κατά των αγίων και σεπτών εικόνων άρχισε πόλεμο, αλλά και τα σχολεία και την εκπαίδευση, που από τα χρόνια του αγίου Κωνσταντίνου του Μεγάλου έως τώρα κρατούσε, αυτός τα έσβησε».

Θεοφάνης (Ιστορικός της εποχής).

Και μια σύγχρονη άποψη για την εικονομαχία

«Η παθιασμένη λογοτεχνία της εποχής, η μόνη που έφτασε ως εμάς, αμαυρώνει και δυσφημεί σκόπιμα το έργο και την προσπάθεια των εικονομάχων αυτοκρατόρων, που εργάστηκαν όλοι και με όλες τους τις δυνάμεις για να σώσουν το Βυζάντιο από τον αραβικό κίνδυνο».

Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ, Η πολιτική ιδεολογία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας

- Θεατρική δραστηριότητα «Διάδρομος του Αναστοχασμού»: Οι μαθητές στοιχημένοι σε δύο παράλληλες σειρές, η μία απέναντι από την άλλη, σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα διάδρομο. Καθένας περνάει με τη σειρά από το διάδρομο υποδυόμενος ένα ρόλο που βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα. Καθώς περνάει, τα άτομα που σχηματίζουν το διάδρομο, σε του δίνουν συμβουλές για το ποια απόφαση να πάρει. Η μία παράλληλα σειρά υποστηρίζει τους εικονολάτρες και η άλλη τους εικονομάχους.
- Θεατρική δραστηριότητα «Ανακριτική Καρέκλα» (Συνέχεια της πιο πάνω θεατρικής δραστηριότητας): Κάποιοι μαθητές ανακρίνονται για τα αίτια που τους ώθησαν να τοποθετηθούν υπέρ ή κατά των εικονολατρών.
- Με αυτοσχεδιασμό και η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα παρουσιάζεται η πιο κάτω δραματοποίηση:

«Μια ειρηνική διαμαρτυρία-παραίτηση» (Βασισμένο στην ομόθυμη γραπτή πηγή του Θεοφάνη καλούνται οι μαθητές να φανταστούν τους διαλόγους και αντιλόγους της συνάντησης του Πατριάρχη Γερμανού με τον Αυτοκράτορα Λέων Ίσαυρο Γ').

- Με αυτοσχεδιασμό και η δασκάλα σε ρόλο ιστορικού οι μαθητές ως άλλοι σύγχρονοι ιστορικοί καλούνται να κρίνουν τον αυτοκράτορα Λέων Γ' Ίσαυρο.

Ημερολόγιο 25.4.2013

- Το σημερινό μάθημα, εκτός από τα παιδιά της τάξης μου, παρακολούθησαν και οι μαθητές του αδελφού τμήματος. Έτσι η σημερινή ομάδα αποτελείτο από 26 μαθητές, δύο εκ των οποίων είναι παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο λόγος που το σημερινό μάθημα απευθυνόταν στα παιδιά και των δύο τμημάτων είναι γιατί στην πορεία της έρευνας δράσης δημιουργήθηκε ο προβληματισμός: Αν αυτή η διδακτική προσέγγιση με τον τρόπο που εξελίσσεται και βελτιώνεται αποτελεσματικά στο μάθημα της Ιστορίας έχει τις ίδιες δυνατότητες και σε τάξεις με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών.
- Στην αρχή του μαθήματος δεν υπήρχε καμία συμμετοχή από μέρους των παιδιών. Μελετούσαν τις πηγές, παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον, αλλά κανένα παιδί δεν σήκωνε το χέρι του για να πει την άποψή του. Έτσι, αυθόρμητα σε ρόλο αυτοκράτορα Λέων Γ' Ίσαυρου αυτοσχεδιάζοντας, έκανα μια αξιολόγηση κάποιων εσωτερικών θεμάτων που αφορούσαν στην Εκκλησία και συγκεκριμένα τη στρατιωτική θητεία των ιερωμένων και τον τρόπο λατρείας των εικόνων. Ακολούθως, ζήτησα από τους «αγγελιοφόρους μου» (τα δύο παιδιά που κρατούσαν τις σχετικές καρτέλες) να ανακοινώσουν στο «λαό» τις αποφάσεις «μου». Έτσι, οι μαθητές άρχισαν να ανταποκρίνονται και το μάθημα εξελίχτηκε ομαλά. Συνεπώς, «ο δάσκαλος σε ρόλο» σε συνδυασμό με την «καθοδηγημένη από τη

δασκάλα δραματοποίηση» μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να αντιμετωπίσει διάφορους εξωγενείς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή εξέλιξη του μαθήματος.

- Στη θεατρική δραστηριότητα «Διάδρομος του Αναστοχασμού» αναμενόταν ότι θα υπήρχαν επαναλαμβανόμενες απόψεις, λόγω του γεγονότος ότι οι μαθητές ήταν 24. Κι όμως, αφού δόθηκε χρόνος 3' σε κάθε ομάδα (εικονολάτρες-εικονομάχους) και τα παιδιά αντάλλαξαν μεταξύ τους τις απόψεις τους φρόντισαν να διατυπώσει ο καθένας τη δική του μοναδική και ιδιαίτερη άποψη.
- Στη δραστηριότητα «Ανακριτική Καρέκλα» ενώ ανακρινόταν ένας μαθητής ο οποίος υποδύοταν ένα βυζαντινό πολίτη, όταν ερωτήθηκε «Ποια η άποψή σου για τον αυτοκράτορά σου Λέων Γ' Ίσαυρο;» αυτός διατύπωσε την αρνητική άποψη. Τότε έγινε μία ανατροπή στον τρόπο προσέγγισης της πιο πάνω δραστηριότητας. Κάποια παιδιά φωνάζοντας «ένσταση» άρχισαν να διατυπώνουν την άποψή τους για τον αυτοκράτορα. Άφησα λίγο ελεύθερη από κανονισμούς την εξέλιξη της δραστηριότητας και διαπίστωσα ότι τα παιδιά από μόνα τους μετέτρεψαν την όλη διαδικασία σε δικαστική, όρισαν από μόνοι τους ενόρκους, μάρτυρες υπεράσπισης και μάρτυρες κατηγορίας. Μία μαθήτριά μου αυτοδιορίστηκε δικαστής και αυθόρμητα μέσα από τους νέους ρόλους τους, αντάλλαξαν απόψεις για τις ικανότητες του αυτοκράτορα Λέων Γ' Ίσαυρου και διατύπωναν τα δικά τους συμπεράσματα.
- Διαπιστώνεται ότι η δυναμική των 24 μαθητών σε τέτοιες προσεγγίσεις μαθημάτων Ιστορίας είναι πολύ ενδιαφέρουσα και έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Συγκρίνοντας τους μαθητές των δύο τάξεων διαπιστώθηκαν από κοινού με τη δασκάλα του αδελφού τμήματος, η οποία ήταν παρούσα στο μάθημα, τα εξής:
 1. Στη δραστηριότητα ερωτήσεις - απαντήσεις μέσα από τις καρτελίτσες τους, οι μαθητές και των δύο τάξεων ανταποκρίθηκαν στα ίδια επίπεδα.
 2. Στη δραστηριότητα όπου οι μαθητές καλούνταν να μελετήσουν τις πηγές, τα παιδιά του δικού μου τμήματος διατύπωναν περισσότερα συμπεράσματα και υποθέσεις συγκριτικά με τα παιδιά του αδελφού τμήματος. Τα παιδιά του αδελφού τμήματος περιορίστηκαν στην απλή διατύπωση των αντικειμένων και προσώπων που έβλεπαν στην εικόνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τελευταία πηγή και οι μαθητές του αδελφού τμήματος διατύπωσαν συμπεράσματα και υποθέσεις υιοθετώντας τις φράσεις τις οποίες χρησιμοποιούσαν οι μαθητές του δικού μου τμήματος (Π.χ. «Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι...» κ.λ.π.).
 3. Παρατηρήθηκε ότι στη μελέτη των πηγών οι μαθητές του τμήματός μου αναφερόμενοι στην πηγή που μελετούσαν χρησιμοποιούσαν όρους όπως «πρωτογενείς» και «δευτερογενείς» πηγές. Έτσι προκλήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών του αδελφού τμήματος για αυτή την κατηγοριοποίηση των πηγών και

προς το τέλος της δραστηριότητας μελέτης πηγών κάποια από τα παιδιά του αδελφού τμήματος άρχισαν δειλά δειλά να αναφέρονται και αυτά σε παρόμοια κατηγοριοποίηση πηγών.

4. Στη θεατρική δραστηριότητα «Διάδρομος του Αναστοχασμού» παρατηρήθηκε μία αμηχανία στα παιδιά του αδελφού τμήματος, η οποία ξεπεράστηκε στο τρίλεπτο προετοιμασίας που τους δόθηκε, αφού οι μαθητές του δικού μου τμήματος τους έδιναν συμπληρωματικές επεξηγήσεις.
5. Στη θεατρική δραστηριότητα «Ανακριτική Καρέκλα» οι ερωτώμενοι μαθητές και των δύο τάξεων που έτυχε να καθίσουν στην ανακριτική καρέκλα απαντούσαν με αρκετή άνεση, αξιοποιώντας τις πληροφορίες και τα συμπεράσματα που είχαν διατυπωθεί στην τάξη στις προηγούμενες δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε ελαφριά υπεροχή των μαθητών της τάξης μου στην άνεση με την οποία απαντούσαν και στην καλύτερη υποστήριξη της άποψης τους παραθέτοντας περισσότερα επιχειρήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές της τάξης μου έδειχναν ότι είχαν μπει στη διαδικασία της «ενσυναίσθησης» απαντώντας στον ανακριτή ως βυζαντινοί πολίτες και επιχειρηματολογώντας με τα δεδομένα της εποχής. Αντίθετα οι μαθητές του άλλου τμήματος ενώ δήλωναν ότι είναι βυζαντινοί πολίτες οι απαντήσεις τους στον «ανακριτή» ήταν απαντήσεις μαθητών της σημερινής εποχής και ελλιπής από πλευράς προθέσεων και επιχειρημάτων.
6. Στην αυθόρμητη θεατρική δραστηριότητα που ακολούθησε που θύμιζε δικαστική διαδικασία όπου το πρόσωπο που δικαζόταν ήταν ο αυτοκράτορας οι μαθητές και των δύο τάξεων ανταποκρίθηκαν στα ίδια επίπεδα. Προφανώς αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά και των δύο τάξεων είναι εξοικειωμένα με δραστηριότητες του Θεάτρου διαδικασίας (Forum Theatre) και η εξέλιξη αυτή παραπέμπει σε μια τέτοια δραστηριότητα. Επίσης, μέχρι το τέλος του μαθήματος είχαν ακουστεί τόσες απόψεις, υποθέσεις και συμπεράσματα που όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως τμήματος είχαν εξοικειωθεί αρκετά, προχωρώντας στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

Να σημειωθεί ότι:

1. Οι μαθητές του αδελφού τμήματος είχαν ξανά επαφή με θεατρικές δραστηριότητες, αφού τα δύο τελευταία χρόνια έχουν ανεβάσει από κοινού τις θεατρικές παραστάσεις: (α) «Ο μύθος της Ευρώπης», (β) «Μια Χριστουγεννιάτικη Ιστορία» και (γ) «Μια φορά και τρεις ... φουσαλίδες» (δύο από αυτές μεταδόθηκαν στο παιδικό πρόγραμμα του Ρ.Ι.Κ. και η τρίτη πήρε το δεύτερο παγκύπριο βραβείο συγγραφής παιδικού παραμυθιού). Να σημειωθεί ότι οι προαναφερθέντες παραστάσεις δεν ανεβάστηκαν με δοσμένο σενάριο, αλλά μέσα από δραστηριότητες του Θεάτρου διαδικασίας (Forum Theatre) στις οποίες εμπυχώτρια-

δασκάλα ήταν η υποφαινόμενη. Συνεπώς, όλα τα παιδιά που έλαβαν μέρος στο σημερινό μάθημα ήταν εξοικειωμένοι με διάφορες θεατρικές δραστηριότητες, όχι όμως όλοι στο μάθημα της Ιστορίας.

2. Το επίπεδο των μαθητών και των δύο τάξεων είναι περίπου το ίδιο, αφού η ερευνήτρια όντας δασκάλα στα μισά από αυτά τα παιδιά την περσινή σχολική χρονιά, συμμετείχε στην τριμελή επιτροπή χωρισμού των τάξεων σε δύο «ίσα» (στα πλαίσια του εφικτού) τμήματα. Του «χωρισμού» των τάξεων προηγήθηκαν διάφορες αξιολογήσεις κατά την περσινή σχολική χρονιά και ακολούθησαν δύο αξιολογήσεις στην έναρξη της φετινής σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα των δύο τελευταίων αξιολογήσεων επιβεβαίωσαν τον δίκαιο χωρισμό των τμημάτων.

Συνέντευξη με τη δασκάλα του αδελφού τμήματος:

Διαμάντω (δασκάλα αδελφού τμήματος): Διαπίστωσα στην αρχή του μαθήματος έναν αργό ρυθμό των μαθητών. Προβληματίζομαι. Οφείλεται στην αποτυχημένη επιλογή των δραστηριοτήτων ή στο γεγονός ότι ήταν όλα τα παιδιά (και των δύο τμημάτων) μαζί και ήθελαν το χρόνο τους να εγκλιματιστούν; Τείνω στο δεύτερο παράγοντα που οφείλεται στην αλλαγή. Γιατί για τους μαθητές μου ήταν μεγάλη αλλαγή, όχι μόνο το γεγονός ότι έκαναν μάθημα με τους συμμαθητές τους του αδελφού τμήματος, αλλά και ο τρόπος οργάνωσης της τάξης. Το να κάθονται στα μαξιλαράκια σε κύκλο στο πάτωμα αντί στις καρέκλες των θρανίων τους είναι αρκετά πρωτόγνωρη εμπειρία για αυτούς.

Η αντιμετώπιση της αμηχανίας των μαθητών στην αρχή του μαθήματος, θεωρώ, ήταν πολύ αποτελεσματική. Υποθέτω, η στιγμή που άρχισες τη δραματοποίηση και υποδύθηκες τον αυτοκράτορα, δεν ήταν προσχεδιασμένη. Αυτή η αυθόρμητη ενέργειά σου, λειτούργησε ως σανίδα σωτηρίας, γιατί έβλεπα τους μαθητές στην αρχή του μαθήματος να χαζεύουν δεξιά και αριστερά και να μην ασχολούνται καθόλου με το αντικείμενο. Μόλις, όμως, άρχισες την αυτοσχέδια δραματοποίηση, κέρδισες το ενδιαφέρον τους.

Διαπιστώνω ότι σε τέτοιες δραστηριότητες (θεατρικές) πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και την τελευταία λεπτομέρεια. Π.χ. την ώρα που κλήθηκαν τα παιδιά που κρατούσαν τις καρτέλες με τις αποφάσεις του βασιλιά, να υποδυθούν τους αγγελιοφόρους, η οδηγία που τους έδωσες ήταν στην προστακτική (μικρή πρόταση με σαφείς όρους) και αμέσως τα παιδιά μεταμορφώθηκαν και μπήκαν στο «πετσί» του ρόλου τους. Είναι πολύ σημαντικό τελικά. Αυτές οι μικρές λεπτομέρειες κάνουν τη διαφορά.

Το γεγονός ότι οι σημαντικές λέξεις που αναφέρονται στη διάρκεια του μαθήματος καταγράφονται στον πίνακα, οι μαθητές βλέποντάς τις, τις χρησιμοποιούν και δίνεται άλλη διάσταση στο μάθημα. Πέρα από τους βασικούς ιστορικούς όρους του συγκεκριμένου μαθήματος που ήταν εικονομάχοι, εικονολάτρες, Οικουμενική Σύνοδος κ.λ.π., λέξεις που γράφτηκαν στον πίνακα όπως «διαδέχτηκαν», «συνέπειες», «εικονική διακόσμηση» κ.λ.π. συμβάλουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών μας και η χρήση τους συμβάλει τόσο στην καλύτερη διατύπωση της άποψής τους όσο και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

Παρακολουθώντας το μάθημα, ήμουν στην πλεονεκτική θέση να παρατηρήσω διάφορα και να προβληματιστώ για κάποια θέματα, που την ώρα που κάνω εγώ το μάθημα, δεν έτυχε να τα προσέξω για ευνόητους λόγους. Ένας προβληματισμός είναι ότι τα μαθήματα της Ιστορίας γενικότερα χαρακτηρίζονται από συμπυκνωμένες έννοιες, ιστορικούς όρους, δύσκολο λεξιλόγιο για τους μαθητές του Δημοτικού μα και του Γυμνασίου. Τι κάνουμε; Πώς το αντιμετωπίζουμε; Αν ασχοληθούμε με τη διευκρίνιση αυτών των όρων και εννοιών θα εξαντληθεί ο διδακτικός χρόνος. Κινδυνεύει επίσης το μάθημα να γίνει βαρετό για τους μαθητές. Αν πάλι αγνοήσουμε την ερμηνεία

των λέξεων τα παιδιά δεν θα κατανοήσουν επαρκώς αυτά που θα' πρεπε. Στο σημερινό μάθημα θεωρούσες δεδομένη την κατανόηση των ιστορικών όρων, εκτός από το λεξιλόγιο που αφορούσε στους διδακτικούς στόχους: εικονολάτρες, εικονομάχους κ.λ.π. Διαπίστωσα στην πορεία του μαθήματος ότι οι μαθητές και πάλι είχαν απορίες. Αν κρίνω από τους μαθητές μου, ζήτησαν σε αρκετές περιπτώσεις επεξήγηση π.χ. τι σημαίνει «Οικουμενική Σύνοδος». Βέβαια, οι δικοί σου μαθητές δεν ζήτησαν καμία επεξήγηση και τώρα που το ξανασκέφτομαι δεν έδειχναν να μην αντιλαμβάνονται κάτι και αυτό φάνηκε από τον τρόπο που απαντούσαν και διατύπωναν τις απόψεις τους. Άρα, η χρυσή τομή αντιμετώπισης του ζητήματος «δύσκολο λεξιλόγιο της Ιστορίας» είναι να επεξηγούμε στην πορεία του μαθήματος τους ιστορικούς όρους, να καταγράφονται στον πίνακα και ερμηνεύουμε έννοιες και όρους μόνο όταν μας ζητηθεί και όταν διαπιστώσουμε ότι κάτι έχει παρερμηνευτεί.

Στην αρχική αυτοσχέδια δραματοποίηση θα έλεγα ότι «οδηγούσες» τους μαθητές, με την καλή έννοια, βοηθώντας τους να κατανοήσουν διάφορα γεγονότα, αλλά ταυτόχρονα να χρησιμοποιούν το ιστορικό λεξιλόγιο και μάλιστα σωστά. Οι καρτελίτσες που κρατούσαν μου θύμιζε σε κάποιες φάσεις από τον τρόπο που τις χρησιμοποιούσαν σαν να ήταν οι ατάκες ενός σεναρίου, ενώ τελικά ήταν πληροφορίες και γραπτές πηγές από το σχολικό βιβλίο. Προφανώς, η συστηματική χρήση αυτού του τρόπου εργασίας να οδηγεί στην κατανόηση και χρήση του ιστορικού λεξιλογίου που πιστεύω είναι βασική προϋπόθεση της ιστορικής σκέψης.

Μέχρι τώρα πίστευα ότι στο σχολικό βιβλίο υπήρχαν αρκετές πηγές, όμως μετά το σημερινό μάθημα διαπιστώνω ότι είναι πολύ λίγες. Κάθε πηγή, όταν αξιοποιηθεί σωστά βέβαια, προσφέρει στο μαθητή ερέθισμα προς μελέτη, καλλιέργεια δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης. Αναρωτιέμαι όμως, πόσο δύσκολο και εφικτό είναι για το δάσκαλο να ψάχνει και να βρίσκει επιπρόσθετες πηγές για κάθε μάθημα της Ιστορίας.

Διαπίστωσα ακόμη ότι στον τρόπο προσέγγισης των πηγών, πέρα από τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν που συμβάλουν στη διατύπωση συμπερασμάτων και υποθέσεων με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψης, το γεγονός ότι τα παιδιά μελετούσαν και το χώρο όπου βρέθηκε αυτή η πηγή και πού μπορεί κανείς να τη δει στις μέρες μας. Με αυτή τη διαδικασία, εμπλουτίζονται οι αρχικές τους υποθέσεις καλλιεργώντας ακόμη περισσότερο την κριτική τους σκέψη. Η όλη διαδικασία μου θύμιζε τον κριτικό γραμματισμό. Μήπως τελικά το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται καλύτερα για κριτικό γραμματισμό από το μάθημα της Γλώσσας και Πολιτισμού;

Οι θεατρικές δραστηριότητες θεωρώ ότι αποτελούν το επιστέγασμα της κριτικής σκέψης των παιδιών. Χωρίς να γνωρίζω το θεωρητικό υπόβαθρο των θεατρικών δραστηριοτήτων θα έλεγα ότι με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται στο μάθημα προκαλείται μία οργανωμένη ιδεοθύελλα απόψεων και κριτικής σκέψης και μάλιστα από όλους τους μαθητές. Αλήθεια, πόσες φορές «αδικούνται» τα λιγότερο ικανά ή πιο ντροπαλά παιδιά μέσα στην σχολική τάξη; Σήμερα είδα 24 παιδιά να ασχολούνται με το ίδιο ενδιαφέρον (εκτός από την αρχή του μαθήματος), να διατυπώνουν απόψεις, να δείχνουν μια άλλη πτυχή του εαυτού τους, ενδιαφέρονσα, αλλά μέχρι τώρα καλά κρυμμένη. Και το σημαντικότερο, οι μαθητές ήταν χαρούμενοι στο μάθημα. Αυτό κι αν είναι γεγονός.

Μέχρι τώρα πίστευα ότι οι δραματοποιήσεις στο μάθημα παραγκωνίζουν κάποια παιδιά. Με τον τρόπο που εφαρμόστηκαν σήμερα αυτό δεν ισχύει. Απεναντίας, έχουν την ευκαιρία όλοι οι μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους γεγονός που δεν ισχύει σε ένα παραδοσιακό μάθημα. Ειδικά η δραστηριότητα «Διάδρομος Αναστοχασμού» μέσα σε διάστημα δύο λεπτών ακούσαμε 24 απόψεις, ενώ στο παραδοσιακό μάθημα και να θέλαμε δεν θα είχαμε χρόνο να ακούσουμε την άποψη όλων των παιδιών.

Έχω παρακολουθήσει δύο σεμινάρια Θεατρικής Αγωγής. Σε κανένα σεμινάριο δεν είχε αναφερθεί ότι η Θ.Α. μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο μάθημα της Ιστορίας. Οι αναφορές είναι κυρίως για το μάθημα της Αγωγής Ζωής και για το μάθημα της Γλώσσας και Πολιτισμού. Πιστεύω

ότι οι μάχιμοι δάσκαλοι αυτό που πραγματικά έχουν ανάγκη είναι ένας κατάλογος με δραστηριότητες και παράλληλα σε κάθε δραστηριότητα να αναλύεται ποια είναι η χρήση και ποια η χρησιμότητά της στο μάθημα της Ιστορίας.

Βέβαια δεν υπάρχουν πανάκειες λύσεις και θα ήταν λάθος να θεωρείται κάθε φορά ότι αυτή η θεατρική δραστηριότητα στοχεύει για την κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων, γιατί το σημερινό μάθημα μας έχει αποδείξει ακριβώς αυτό που λέω. Ενώ, είχες προγραμματίσει άλλες δραστηριότητες, στην πορεία ελίχτηκες –και πολύ καλά έκανες αφού η αξιολόγηση δεν είναι μόνο τελική είναι και συντρέχουσα- και τροποποίησες κάποιες δραστηριότητες επιτυγχάνοντας τα προσδοκώμενα. Αν έμενες σταθερή σε αυτά που είχες προγραμματίσει, πιστεύω ότι δεν θα κατακτιόνταν οι στόχοι του μαθήματος στο μέτρο που έχουν τελικά κατακτηθεί από τους μαθητές. Θέλω να καταλήξω ότι για εμάς που το αντικείμενο Θ.Α. είναι πολύ άγνωστο, πόσο μάλλον το σύνθετο αντικείμενο Θ.Α. και μάθημα Ιστορίας, θα πρέπει να γνωρίσουμε πολύ καλά όλη γκάμα των δραστηριοτήτων συμπεριλαμβανομένων των στόχων που καλύπτουν αλλά και τις εναλλακτικές δραστηριότητες που δύναται να συμπληρώσουν ή ακόμα και να αντικαταστήσουν στην περίπτωση όπου το μάθημα δεν «κυλάει» και ο δάσκαλος πρέπει να δράσει άμεσα, όπως ακριβώς έκανες σήμερα και στην αρχή αλλά και στο τέλος της πορείας του μαθήματος.

Ολοκληρώνοντας, πιστεύω ότι αυτή η διδακτική προσέγγιση, όχι μόνο μπορεί να εφαρμοστεί σε τμήματα των 25 παιδιών, αλλά είναι αναγκαία η εφαρμογή της για την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας και αυτό αποδείχθηκε στο σημερινό μάθημα. Αλήθεια, πόσα παιδιά θα είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν την άποψή τους σε ένα σαραντάλεπτο μάθημα, έστω κι αν εφαρμοστούν διάφορες μαθητοκεντρικές και διερευνητικές μέθοδοι; Δεν είναι η πρώτη φορά που παρακολουθώ το μάθημα της Ιστορίας στην τάξη σου τη φετινή σχολική χρονιά. Συνεπώς, λόγω της στενής συνεργασίας μας, είμαι σε θέση να γνωρίζω τον τρόπο που προσεγγίζεις το μάθημα αλλά και ταυτόχρονα το θετικό αντίκτυπο που έχει όλο αυτό στους μαθητές τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά. Πιστεύω ότι η διδακτική προσέγγιση με τις θεατρικές δραστηριότητες, τα συνδυάζει όλα με πολύ καλά αποτελέσματα.

Η συζήτηση με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος κατέληξε στη διατύπωση των πιο κάτω αρχών που συνθέτουν το ρόλο της εκπαιδευτικού - εμψυχώτριας για την αποτελεσματική εφαρμογή των Θ.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας. Η εκπαιδευτικός - εμψυχώτρια θα πρέπει:

- Να δίνει ξεκάθαρες οδηγίες για τις Θ.Σ., για το τι αναμένεται από τους μαθητές.
- Να διευκρινίζει πότε μιλάει ως εκπαιδευτικός-εμψυχώτρια και πότε μιλάει μέσα από ρόλο.
- Να μην επεμβαίνει στο έργο των ομάδων όταν βρίσκονται στο στάδιο προετοιμασίας, αλλά να είναι σε διαρκή ετοιμότητα να βοηθήσει όποια ομάδα την χρειαστεί.
- Να φροντίζει ώστε η σύνθεση των μελών της κάθε ομάδας να απαρτίζεται από 4 μέλη, ο ιδανικός αριθμός, για την ηλικία των μαθητών που μελετάται (10-11 χρονών).
- Να φροντίζει ώστε η σύνθεση των μελών της κάθε ομάδας να διαφοροποιείται στο επόμενο ή μεθεπόμενο μάθημα, έτσι ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν και να ανταποκρίνονται σε ποικίλες συνθήκες.
- Να φροντίζει ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν εκ των προτέρων το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για προετοιμασία της παρουσίασής τους. Ακόμη, να τους υπενθυμίζει τον υπολειπόμενο χρόνο για τη λήξη της άσκησης.
- Να είναι ευέλικτη να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα που προβάλλονται. Ακόμα κι αν χρειαστεί να ανατρέψει κάθε σχεδιασμό για να ακολουθήσει και να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών.
- Να καταγράφει σημαντικές λέξεις που αναφέρονται, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στον πίνακα. Όχι μόνον οι βασικοί ιστορικοί όροι του κάθε μαθήματος (π.χ. εικονομάχοι, εικονολάτρες, Οικουμενική Σύνοδος κ.λ.π.), αλλά και λέξεις όπως «διαδέχτηκαν», «συνέπειες», «εικονική διακόσμηση» κ.λ.π. που η χρήση τους συμβάλει τόσο στην

καλύτερη διατύπωση της άποψής των μαθητών όσο και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

Ο προβληματισμός της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας:

Έχουν περάσει επτά μήνες από την έναρξη της έρευνας. Οι μαθητές μου έχουν παρουσιάσει αξιοσημείωτη πρόοδο. Αλλαγές σε μένα έχουν γίνει; Σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Δύσκολη απάντηση. Θεωρώ πως η δική μου βελτίωση έχει άμεση σχέση με τη βελτίωση των παιδιών της τάξης μου. Στις μέχρι τώρα αξιολογήσεις τους οι μαθητές τα πάνε πολύ καλά. Επίσης, έχουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία και το μάθημα της Ιστορίας.

Μελετώντας τις σημειώσεις του Ημερολογίου, οι επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρουσιάζουν εξελικτική πρόοδο. Έχω διαπιστώσει ότι όταν σε μια θεατρική σύμβαση οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στο βαθμό που αναμένεται, δεν διστάζω να την προσεγγίσω μαζί με τους μαθητές εκ νέου, να τη διαφοροποιήσουμε με απώτερο σκοπό την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Βέβαια, δεν είναι και τόσο απλό να περιγραφεί ο βαθμός αλλαγής που παρατηρήθηκε στην εκπαιδευτική συμπεριφορά μου, αλλά ούτε και μετρήσιμος. Όμως δεδομένου της προόδου των μαθητών και της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων της Ιστορίας που έχει παρατηρηθεί, τότε αυτή η επίτευξη θα μπορούσε να συνδεθεί με τη δική μου επαγγελματική εξέλιξη.

Ακόμη, η διεξαγωγή αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής μου ως εκπαιδευτικού και στη βαθύτερη κατανόηση των δικών μου πρακτικών. Οι συναντήσεις με τους δύο κριτικούς φίλους γίνεται σε τακτική βάση. (Ο ένας κριτικός φίλος εργάζεται στη σχολική μονάδα, όπου διεξάγεται η έρευνα δράσης και παρακολουθεί συνεχώς την εξέλιξη της, ενώ ο δεύτερος κριτικός φίλος ήταν παρόν μόνο σε δύο διδακτικές παρεμβάσεις, όμως είχε την ευκαιρία να παρακολουθεί τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα και να μελετά τα Ημερολόγια σε εβδομαδιαία βάση). Έτσι, η συνεργασία ανάμεσα σε μένα και στους κριτικούς φίλους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, σχετικά με την παρούσα έρευνα, έχει συμβάλει στην κριτική θεώρηση τόσο του δικού μου έργου όσο και του δικού τους.

Βέβαια, κάποιοι συνάδελφοι έχουν ακόμη τους ενδοιασμούς τους. Σε μία συνεδρίαση προσωπικού με θέμα την αποτελεσματική διδασκαλία είχε επισημανθεί το γεγονός ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει αυτοκριτική και προβληματισμός για το μερίδιο ευθύνης που αναλογεί σε κάθε εκπαιδευτικό, σε αυτό που ονομάζεται «αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα και κακή επίδοση» των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του πιο πάνω θέματος κάποιοι συνάδελφοι κατανοούσαν την εισαγωγή βιωματικών μορφών διδασκαλίας, ενώ κάποιοι άλλοι διαφωνούσαν κάθετα με αυτές τις μεθόδους, με το επιχείρημα ότι είναι καθήκον των μαθητών να είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα και να μελετούν στο σπίτι. Επίσης, επέμεναν ότι μία καινοτομία προϋποθέτει πολλή προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού και δεδομένου του γεγονότος ότι η αμοιβή των εκπαιδευτικών έχει υποστεί πολλές περικοπές λόγω οικονομικής κρίσης δεν είχαν καμία πρόθεση να αναλωθούν για μια τέτοια αλλαγή. Εξήγησα στους συναδέλφους πως η εφαρμογή αυτής της καινοτομίας έχει μετατρέψει τη δική μου τάξη σε εργαστήριο μάθησης. Δεν είμαι σίγουρη αν όλοι οι συνάδελφοι αντιλαμβάνονται περί τίνος πρόκειται. Ίσως ακούγεται για αυτούς εκτός πραγματικότητας. Όμως οι πλείστοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μάθημα και να δουν τι γίνεται. Το να εισάγεις μία καινοτομία είναι ριψοκίνδυνο...

Ενότητα: Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτους

Μάθημα 35: Το Βυζάντιο φτάνει στο απόγειο της ακμής του

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τις ενέργειες των Μακεδόνων αυτοκρατόρων για την ανάπτυξη της γεωργίας, της βιοτεχνίας και του εμπορίου.
- Να κατανοήσουν την ανάγκη αλλαγών στους νόμους και στην οργάνωση της διοίκησης και τους λόγους του αγώνα εναντίον των δυνατών.

Δραστηριότητες:

- Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση των ακόλουθων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα.

Μακεδόνες αυτοκράτορες (μακεδονική δυναστεία)



Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το πιο πάνω σχεδιάγραμμα αντλώντας πληροφορίες από το βιβλίο της Ιστορίας.

- Εφαρμόζοντας τη θεατρική σύμβαση του αυτοσχεδιασμού γίνεται η παρουσίαση του συμπληρωμένου από τα παιδιά σχεδιαγράμματος. Τον αυτοσχεδιασμό κατευθύνει η εκπαιδευτικός. Μέσα από αυτό τον αυτοσχεδιασμό σκοπός είναι να εμπεδωθούν στους μαθητές οι έννοιες που περιλαμβάνονται πιο πάνω. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αυτοσχεδιασμός θα περιλαμβάνει κατηγοριοποίηση των μέτρων που σχετίζονται με τη συμβολή τους στη γεωργία, εμπόριο, βιοτεχνία, ναυτιλία και στα ζητήματα της εκκλησίας. Στόχο αυτής της δραστηριότητας η βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων μέσα από την κατηγοριοποίηση και την ανάλυση. Ο αυτοσχεδιασμός αρχινάει κάπως έτσι:

«Κυρίες και κύριοι (προς τους αόρατους τηλεθεατές), καλωσήρθατε και σήμερα στη ζωντανή μας εκπομπή. Θέμα του σημερινού μας προγράμματος είναι η «Χρυσή εποχή του Βυζαντίου». Εκλεκτοί καλεσμένοι μας είναι τριτοετείς φοιτητές του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου του Αγίου Γεωργίου Χαβούζας. Όπως θα έχετε ακούσει η περίοδος μεταξύ ου 9^{ου} και 11^{ου} αιώνα κυβερνήθηκε από τους Μακεδόνες αυτοκράτορες (των οποίων οι εικόνες παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα) άλλως.....» (Σε αυτό το σημείο η δασκάλα δίνει το λόγο σε κάποιον από τους υποτιθέμενους φοιτητές.) Με αυτή τη φιλοσοφία εξελίσσεται και ολοκληρώνεται η αυτοσχέδια τηλεοπτική εκπομπή ιστορικού περιεχομένου. Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού παρουσιάζεται η ακόλουθη γραπτή πηγή και καλούνται οι φοιτητές να τη μελετήσουν και να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους:

Νόμοι υπέρ των αδυνάτων

α. «Όλες οι αγοροπωλησίες που έγιναν ανάμεσα σε πένητες και δυνατούς δεν ισχύουν και είναι παράνομες. Γι' αυτό αποφασίζουμε την επιστροφή των κτημάτων στους πένητες, χωρίς την απόδοση των χρημάτων της αγοράς, ούτε των φόρων και των δαπανών καλλιέργειάς τους. Είναι αυτονόητο ότι η διάταξη αυτή ισχύει και για το μέλλον».

β. «Οι δυνατοί επιθυμούμε να αγοράζουν ακίνητα από τους δυνατούς, οι δε στρατιώτες και οι πένητες γεωργοί επιτρέπουμε να συναλλάσσονται με τους όμοιους της δικής τους τάξης».

Βασίλειος Β', Νεαραί

Στο τέλος της «εκπομπής» παρουσιάζεται στους μαθητές η ακόλουθη γραπτή πηγή και αφού την μελετήσουν, καλούνται να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους αξιολογώντας όλες τις πληροφορίες που αφορούν το θέμα αυτό.

Οι Δυνατοί παρανομούν

«Οι Δυνατοί και οι Υπερέχοντες* στο Θέμα των Θρακησίων, περιφρονώντας τους βασιλικούς νόμους, το φυσικό δίκαιο και τη δική μου προσταγή, δε σταματούν να εισέρχονται στα χωριά και, προφασιζόμενοι την αγορά, τη δωρεά ή την κληρονομιά κτημάτων, να τυραννούν τους πένητες* χωρικούς και να τους κάνουν μετανάστες στον τόπο τους και στα κτήματά τους».

Κωνσταντίνος Πορφυρογέννητος, Νεαρά (Μάρτιος 947 μ.Χ.)

*υπερέχοντες: Έτσι ονόμαζαν αυτούς που με την εξουσία των αξιωμάτων τους, είχαν στην κατοχή τους μεγάλο γεωργικό κλήρο.

*πένητες: φτωχοί, μικροϊδιοκτήτες γεωργοί.

- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η πιο κάτω οπτική πηγή.



Στην εικόνα η **Δανηλίδα**, πλούσια γυναίκα των Πατρών και ενώ μεταφέρεται από 300 δούλους στην Κων/πολη για να επισκεφτεί τον **Βασίλειο Α'** όταν στέφθηκε αυτοκράτορας.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Καλούνται να μελετήσουν την πηγή και να υποδυθούν τα πρόσωπα που θα επιλέξουν από την πηγή λέγοντας και κάποιους σχετικούς διαλόγους. Καθώς παρουσιάζει το δραματοποιημένο διάλογο η μία ομάδα η άλλη ομάδα που παρακολουθεί έχει το δικαίωμα να συμμετάσχει στη δραματοποίηση. Εφαρμόζεται δηλαδή η Θ.Σ. «Θέατρο Αγοράς» όπου επιτρέπεται η παρέμβαση των θεατών. Σύμφωνα με αυτό δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές –θεατές να πάρουν θέση, να δράσουν, να υπερασπιστούν κάποιον από τους πρωταγωνιστές. Στο «Θέατρο Αγοράς» ή αλλιώς Forum Theatre ο θεατής παύει να είναι απλώς παρατηρητής και δρα, όπως λέει και ο ιδρυτής του, Augusto Boal, γίνεται spect-ACT-or. Με κύρια θεματολογία τα στερεότυπα και διάφορα παθογόνα κοινωνικά φαινόμενα, τα θεατρικά έργα ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή διάδρασης. Η παρουσία ενός συντονιστή κρίνεται απαραίτητη, ιδιαίτερα όταν αποκτά το ρόλο «εμψυχωτή» (joker) του κοινού και μεσολαβητή, εξηγώντας τους κανόνες και φροντίζοντας να τον προτρέψει να συμμετέχει, με διάφορες τεχνικές, που ως βάση τους έχουν το θεατρικό παιχνίδι. Σε πρώτη φάση γίνεται η παρουσίαση του έργου, στο οποίο ο πρωταγωνιστής αποκτά το ρόλο του καταπιεσμένου, ενώ οι «ανταγωνιστές», σύμφωνα με τον Boal, είναι οι καταπιεστές του. Όταν τελειώσει η παράσταση, ο μεσολαβητής-εμψυχωτής ανακοινώνει πως το έργο θα επαναληφθεί και προτρέπει το θεατή να εντοπίσει την καταπίεση, με οποιαδήποτε μορφή αυτή εμφανίζεται μέσα στο έργο. Αφού την εντοπίσει έχει δικαίωμα να σταματήσει τη ροή της παράστασης και να πάρει τη θέση του πρωταγωνιστή, των ανταγωνιστών, είτε να επινοήσει άλλο ρόλο με σκοπό να προτείνει λύσεις, να εκφράσει σκέψεις (Boal, 1991). Η προσέγγιση αυτής της μορφής θεάτρου στη διδακτική πράξη προϋποθέτει διαφοροποίηση της κυρίως στο μέγεθος του έργου. Είναι ανέφικτο μέσα σε ένα σαραντάλεπτο να επινοήσουν οι μαθητές και να δραματοποιήσουν ένα ολοκληρωμένο έργο. Έτσι με αφορμή την πιο πάνω πηγή, καλούνται μέσα από το διάλογο που τους ζητείται να δραματοποιήσουν να διακρίνεται κάποια «καταπίεση».

Μελετώντας την πιο πάνω πηγή η καταπίεση των δούλων είναι εμφανής, δεδομένου ότι αυτή την ιστορική περίοδο είχαν επιβληθεί οι νόμοι υπέρ των αδυνάτων και του «Αλληλέγγυου». Συνδυάζοντας λοιπόν, οι μαθητές όλες τις πληροφορίες που αποκόμισαν από το σημερινό μάθημα, τα συμπεράσματα και υποθέσεις που διατυπώθηκαν από την μελέτη των διαφόρων πηγών καλούνται να εφαρμόσουν τη θεατρική σύμβαση «Θέατρο Αγοράς» με απώτερο στόχο για άλλη μια φορά την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και αξιών και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν το ενεργό δημοκρατικό πολίτη.

Σήμερα είναι το πρώτο μάθημα μετά τις διακοπές του Πάσχα. Τη Δευτέρα το μάθημα δεν πραγματοποιήθηκε γιατί η ερευνήτρια ήταν προσκεκλημένη στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Frederick για την παρουσίαση του θέματος «Η συνάντηση της Θεατρικής Αγωγής με το Μάθημα της Ιστορίας».

- Στην εφαρμογή της θεατρικής σύμβασης του αυτοσχεδιασμού όταν συνειδητοποιήσαν τα παιδιά ότι θα υποδύονταν τους τριτοετείς φοιτητές του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου του Αγίου Γεωργίου Χαβούζας (Άγιος Γεώργιος Χαβούζας είναι η ονομασία του Δημοτικού Σχολείου στο οποίο φοιτούν οι μαθητές) ενθουσιάστηκαν και όχι μόνο προσπαθούσαν να εκφράσουν την άποψή τους στην ελληνική δημοτική αλλά και χρησιμοποιούσαν ιστορικούς όρους και έννοιες. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές κατά την παραγωγή προφορικού λόγου χρησιμοποιούν την κυπριακή διάλεκτο ενώ στο γραπτό λόγο την ελληνική δημοτική. Είναι άξιο ενδιαφέροντος λοιπόν, ότι υποδύομενοι τους φοιτητές απόδωσαν το ρόλο τους στην ελληνική δημοτική και μάλιστα αυθόρμητα χωρίς την παραμικρή προετοιμασία. Τους είχε δοθεί η ευκαιρία να διαβάσουν μία φορά το ιστορικό κείμενο στο βιβλίο τους και αυτοί όταν τους το ζητήθηκε ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις ανάγκες του ρόλου τους. Η δασκάλα σε ρόλο παρουσιάστριας εκπομπής καθοδηγούσε τη συζήτηση, έδινε το λόγο σε όλους τους «φοιτητές» και ταυτόχρονα συμπλήρωνε το πιο πάνω σχεδιάγραμμα στο διαδραστικό πίνακα με στόχο την καλύτερη κατανόηση των νοημάτων του μαθήματος και ταυτόχρονα την ανάλυσή του. Μέσα από το ρόλο τους τα παιδιά προσπαθούσαν να δώσουν περεταιίρω εξηγήσεις για τις νομοθετικές αλλαγές και να κάνουν συσχετίσεις με το παρόν.

Π.χ.

- Όταν καταγράφηκε στο σχεδιάγραμμα ο νόμος του «Αλληλέγγυου» μία «φοιτήτρια» ανέφερε:

Άρτεμις: Η ονομασία αυτού του νόμου μας θυμίζει τη συναυλία «Αλληλεγγύης» που έγινε σε όλες τις πόλεις της Κύπρου πριν από ένα μήνα περίπου για να μαζευτούν τρόφιμα για τους συμπολίτες μας που είναι πολύ φτωχοί. Επίσης, ο Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας πριν από 2 μήνες ίδρυσε το ταμείο «Αλληλεγγύης» όπου σε αυτό το ταμείο βάζουν διάφοροι πλούσιοι χρήματα για να μπορέσει να ξεπληρωθεί το δάνειο της Κύπρου. Αλληλεγγύη σημαίνει να βοηθά ο ένας τον άλλο. Αυτό ήθελε να πετύχει ο Νόμος του Αλληλέγγυου τη Χρυσή Εποχή του Βυζαντίου, αυτό θέλει να πετύχει και η Κύπρος σήμερα: Ο ένας για τον άλλον!

- Όταν καταγράφηκε στο σχεδιάγραμμα ότι τα Θέματα της αυτοκρατορίας οργανώθηκαν καλύτερα και πρόσθεσαν σ' αυτά και νέα από τις απελευθερωμένες και τις ακριτικές περιοχές, ένας «φοιτητής» ανέφερε:

Αντρέας: Όπως έχουμε εμείς σήμερα στην Κύπρο τις Επαρχίες και τον Επαρχο, στην Ελλάδα τους Νομούς και το Νομόρχη με στόχο την καλύτερη

διοίκηση του κράτους, έτσι και τότε είχε χωριστεί η αυτοκρατορία σε Θέματα. Βέβαια, η πρώτη φορά που μπήκαν τα Θέματα δεν ήταν από τους Μακεδόνες Αυτοκράτορες αλλά από τον Λέων Γ' Ίσαυρο. Είμαι σίγουρος για αυτό που λέω γιατί πριν το Πάσχα είχα υποδυθεί αυτόν τον Αυτοκράτορα και είχα μελετήσει ότι αυτός χώρισε πρώτος την αυτοκρατορία σε Θέματα. Θέλω να προσθέσω ότι όταν ελευθερωθεί η Κύπρος θα προστεθεί στην Επαρχία Αμμοχώστου, η οποία είναι πολύ μικρή τώρα, και η υπόλοιπη επαρχία που είναι τουρκοκρατούμενη τώρα. Επίσης θα προστεθεί και η επαρχία Κερύνειας για την καλύτερη οργάνωση του κράτους. Όλα αυτά θα γίνουν μόλις ελευθερωθεί η Κύπρος, έτσι όπως έγινε στην αυτοκρατορία εκείνα τα χρόνια όταν απελευθερώθηκαν οι ακριτικές περιοχές της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας.

- Όταν καταγράφηκε στο σχεδιάγραμμα ότι επανέφεραν την ηρεμία στην ταραγμένη από τις διαμάχες της εικονομαχίας εκκλησία και την έστρεψαν σε έργα ειρηνικά και φιλανθρωπικά, ένας «φοιτητής» ανέφερε:

Νικόλας: Όλοι γνωρίζουμε πόσο καταστροφικό ήταν για τη χριστιανική πίστη η περίοδος της εικονομαχίας. Γιατί η χριστιανική πίστη είναι η θρησκεία της αγάπης. Πώς λοιπόν, στο όνομα αυτής της θρησκείας να γίνεται αυτή η διαμάχη, να χάνουν άνθρωποι τη ζωή τους, άλλοι να φυλακίζονται και να καταστρέφονται τόσες εικόνες άρα και πολιτιστική κληρονομιά; Για ακόμα μια φορά οι άνθρωποι κακομεταχειρίζονται τη θρησκεία. Θυμάστε πριν από δυο τρία χρόνια όταν τσακώνονταν οι μητροπολίτες της Κύπρου για τη θέση του Αρχιεπισκόπου; Και δεν τσακώνονταν μόνο οι μητροπολίτες αλλά και οι απλοί πολίτες. Όμως η οικονομική κρίση άφησε πίσω της αυτή τη διαμάχη και στράφηκε η εκκλησία μας σε έργα φιλανθρωπικά. Όλοι ξέρουμε ότι από πέρσι η Μητρόπολη Λεμεσού έρχεται και φέρνει κάθε πρωί στο σχολείο πρόγευμα για όλα τα άπορα παιδιά και προσφέρει γεύμα κάθε μεσημέρι για όλους τους πεινασμένους ανθρώπους στα εστιατόριά της.

- Όταν καταγράφηκε στο σχεδιάγραμμα ότι με το «Επαρχιακό βιβλίο» ρύθμισαν τα θέματα των εμπορικών συναλλαγών και έβαλαν σε τάξη στη λειτουργία των βιοτεχνιών και των επαγγελματιών, καθώς και στα όρια του κέρδους του καθενός ένας «φοιτητής» ανέφερε:

Αλέξανδρος: Αυτή η ρύθμιση ακούγεται δίκαιη και σωστή. Αναρωτιέμαι όμως αν ήταν έτσι όπως είναι καταγραμμένη στα βιβλία μας. Σε κάποια χρόνια, τα νέα βιβλία της Ιστορίας σε όλη την Ευρώπη θα λένε ότι ήρθε η ΤΡΟΙΚΑ στην Κύπρο και επέβαλε νέους νόμους για να ρυθμίσει τα διάφορα οικονομικά θέματα και να σώσει την οικονομία της Κύπρου. Είναι όμως αλήθεια αυτό; Σε λίγα χρόνια βέβαια θα ξέρουμε με σιγουριά, όμως πιστεύω ότι πρέπει να μελετήσουμε κι άλλες πηγές για να βεβαιωθούμε πόσο δίκαιοι ήταν οι όροι των συναλλαγών και των ρυθμίσεων.

Από τα πιο πάνω φαίνεται ότι οι μαθητές:

- εκδηλώνουν κριτική στάση απέναντι στο παρελθόν
- αξιοποιούν την ιστορική γνώση για τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για το παρόν και το μέλλον
- αφομοιώνουν κοινωνικές συμβάσεις του περιβάλλοντος τους ασκώντας κριτική και εμφανίζοντας τάσεις αναστοχαστικής προσέγγισης του παρελθόντος
- αξιοποιούν τη δυνατότητα που προσφέρει η διαφορετικότητα του παρελθόντος, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το παρόν
- αξιοποιούν τη γνώση του παρελθόντος δίνοντας νόημα στο σήμερα και στο αύριο.
- Θεωρούν ότι η Ιστορία σχετίζεται με τη ζωή τους και αντιλαμβάνονται την κοινωνία ως πεδίο συλλογικής δράσης.

Καταληκτικά, οι δραστηριότητες στο σημερινό μάθημα το οδήγησαν σε μία διαφορετική διάσταση: Το νόημα της ιστορικής γνώσης παρέβηκε το τυπικό σχολικό πλαίσιο και η συγκεκριμένη γνώση ανταποκρίθηκε και στην κοινωνική της λειτουργία. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η δασκάλα σε ρόλο παρουσιάστριας καθοδήγησε τους «φοιτητές» να προβούν σε τέτοιου είδους συσχετίσεις.

- Η εφαρμογή της θεατρικής σύμβασης του Θεάτρου της Αγοράς εξελίχτηκε πιο ομαλά από την προηγούμενη προσπάθεια που είχε πραγματοποιηθεί το πρώτο τρίμηνο. Αυτό αποδίδεται σε τρεις λόγους:
 - α) Οι μαθητές είναι πιο εξοικειωμένοι με τις διάφορες θεατρικές τεχνικές.
 - β) Το περιεχόμενο της δραματοποίησης διακρινόταν έντονα από το στοιχείο της καταπίεσης.
 - γ) Η δασκάλα-εμπυχωτρία αξιολογώντας και αξιοποιώντας τις αποτιμήσεις της πορείας της προηγούμενης εφαρμογής αυτής της θεατρικής σύμβασης, του Θεάτρου της Αγοράς, εστίασε στη διατύπωση και στο περιεχόμενο των ερωτήσεών της, τον τρόπο παρέμβασής της και τι ρόλους ανάλαβε να υποδυθεί.

Αναλυτικότερα, η μία ομάδα παιδιών επέλεξε να δραματοποιήσει υποθετικούς διαλόγους που διαμείφθηκαν κατά τη διάρκεια του ταξιδιού της πλούσιας γυναίκας από την Πάτρα στην Κωνσταντινούπολη.



Η δεύτερη ομάδα παιδιών επέλεξε να δραματοποιήσει τη σκηνή όπου η Δανηλίδα συναντήθηκε με το Μακεδόνα Αυτοκράτορα Βασίλειο Β' για να τον συγχαρεί που στέφθηκε αυτοκράτορας.



Τις δύο δραματοποιήσεις παρακολούθησαν και οι δύο ομάδες εναλλάξ. Ακολούθως, η δασκάλα ζήτησε από τους μαθητές να επαναλάβουν τις δραματοποιήσεις τους, αρχικά: «Η διαδρομή προς την Κωνσταντινούπολη» και ακολούθως «Η συνάντηση με τον Αυτοκράτορα». Ενημερώθηκαν οι μαθητές ότι δικαιούνται κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων να επιλέξουν όποιο ρόλο θέλουν και να τον υποδυθούν, έστω κι αν δεν προηγήθηκε κάποια προετοιμασία για το ρόλο τους. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραματοποίησης η δασκάλα σε ρόλο δούλου ανέφερε:

Δασκάλα σε ρόλο δούλου (προς τους άλλους δούλους): Έχουμε περπατήσει σε τόσα μέρη, έχετε προσέξει ότι δε συναντήσαμε πολλούς δούλους;

Έτσι, ακολούθησε συζήτηση ανάμεσα στους δούλους ότι κάτι διαφορετικό συμβαίνει σε αυτά τα μέρη. Συμπέραναν ότι ενώ συνάντησαν φτωχούς ανθρώπους, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδύματα που φορούσαν, αυτοί οι άνθρωποι έδειχναν ελεύθεροι. Μάλιστα είχαν δει και κάποια στιγμιότυπα όπου τα πλούσια αφεντικά τους, τους πλήρωναν για την εργασία που πρόσφεραν. Αποφάσισαν λοιπόν, όταν θα έφθαναν στο Παλάτι να συναντήσουν τον αυτοκράτορα και να τον ρωτήσουν για το θέμα αυτό. Και πάλι η Δασκάλα σε ρόλο δούλου επενέβηκε προβληματίζοντάς τους:

Δασκάλα σε ρόλο δούλου (προς τους άλλους δούλους): Εγώ σας λέω, ότι ο αυτοκράτορας θα μας πετάξει έξω από το Παλάτι με τις κλωτσιές. Σιγά μην μας δώσει σημασία. Και το χειρότερο, θα το αναφέρει στη Δανηλίδα και θα βρούμε τον μελά μας.

Έτσι συμφώνησαν όλοι οι «δούλοι» όταν φτάσουν στο Παλάτι να βρουν κάποιο τρόπο να μάθουν τι συμβαίνει. Ίσως αν μιλούσαν με τους δούλους του Παλατιού;

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δραματοποίησης η Δαλιήδα συγχαίρει τον αυτοκράτορα, του προσφέρει και κάποια δώρα από την Πάτρα. Τότε η δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα Βασίλειου Β' παρεμβαίνει λέγοντας:

Δασκάλα σε ρόλο αυτοκράτορα: Δανηλίδα, σε προσκαλώ σε επίσημο δείπνο απόψε στο Παλάτι. Τώρα θα σε συνοδεύσω στους ξενώνες μας για να ξεκουραστείς, να μου πεις και τα νέα από την Πάτρα. (Παίρνει τη Δανηλίδα και φεύγοντας λέει στους δούλους της) Μαζέψτε τα πράγματα της κυρίας σας και ο Ληναίος (δείχνοντας τον Αντρέα, ο οποίος συμμετείχε επίσημα στην άλλη δραματοποίηση και όχι σε αυτή) θα σας οδηγήσει στους ξενώνες.

Ο Ληναίος ή μάλλον ο Αντρέας, αμέσως αντιλήφθηκε ότι θα υποδυόταν κάποιον από τους υπηρέτες του βασιλιά και μπαίνοντας στο πετσί του ρόλου του, άρχισε να καθοδηγεί τους δούλους της Δανηλίδας.)

Έτσι βρήκαν ευκαιρία οι δούλοι να μάθουν από το Ληναίο ότι τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εφαρμόζονται δικαιότεροι νόμοι για τους φτωχούς και αδύνατους ανθρώπους και ότι ήρθε ο καιρός να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Άλλοι αποφασίζουν να το σκάσουν και να ζητήσουν εργασία σε μεγαλοκαλλιέργειες, άλλοι πάλι σκεφτόμενοι τις οικογένειες τους στην

Πάτρα αποφασίζουν να διεκδικήσουν την ελευθερία τους με πιο ήπιο τρόπο. Ο Ληναίος προσφέρθηκε να μιλήσει στον αυτοκράτορα για το όλο θέμα και να προσπαθήσει να τον πείσει να διατάξει τη Δανηλίδα να τους ελευθερώσει και να τους δώσει την επιλογή να δουλεύουν κοντά της δίνοντάς τους και μισθό. Βέβαια, στη συζήτηση οι δούλοι αναγνωρίζουν ότι υπάρχει και το ενδεχόμενο να δεχθεί η Δανηλίδα τις υποδείξεις του Βασιλιά μπροστά του, ενώ όταν θα επιστρέψει στην Πάτρα να μην τηρήσει την υπόσχεσή της. Έτσι αναλαμβάνει ο Ληναίος να αναφέρει και αυτό το ενδεχόμενο στον αυτοκράτορα για να βρει αυτός τρόπο να το αντιμετωπίσει.

Αποτίμηση της πιο πάνω θεατρικής δραστηριότητας:

- Οι μαθητές μέσα από τους διαλόγους τους έδειξαν ότι είχαν κατανοήσει τόσο την ανάγκη της αλλαγής των νόμων όσο και τις ίδιες τις αλλαγές. Επίσης είχαν κατανοήσει τους λόγους που οδήγησαν στους αγώνες εναντίον των δυνατών.
- Χρησιμοποίησαν ιστορικούς όρους και έννοιες.
- Με τη συμμετοχή τους ως κοινό άλλαξαν τη ροή του σεναρίου και μεταμορφώνοντας τη διένεξη, επαναδιαπραγματεύτηκαν την κατάσταση της κρίσης και πρότειναν εν δυνάμει λύσεις.
- Οι μαθητές συνδιαλέχθηκαν άμεσα με άτομα που συμμετέχουν στα δρώμενα, δημιουργώντας μία ευκαιρία *βαθύτερης αυτογνωσίας και κάθαρσης*, που επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο μιας ανθρώπινης ομάδας, όπου τα μέλη της αντάλλαξαν σκέψεις, ιδέες και μοιράστηκαν συναισθήματα.
- Σε γενικότερο πλαίσιο, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να αναπαραστήσουν ένα δρώμενο όπου το περιεχόμενό του αφορούσε σε κοινωνικές διενέξεις, καταπίεση, ανισότητες και αδικίες. Είδος προβλημάτων στα οποία αρκετοί άνθρωποι μαθαίνουν να ζουν χωρίς ποτέ να διερωτηθούν πώς να τα λύσουν. Μέσα από το Θέατρο της Αγοράς δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά αξιολογήσουν τις ανισότητες και αδικίες και να προβούν στη λύση του προβλήματος.
- Η αφόρμιση με τη μελέτη της οπτικής πηγής και ακολούθως της δραματοποίησής της συνέβαλε καθοριστικά για την πρώτη προσέγγιση της δραματοποίησης.
- Οι παρεμβάσεις της δασκάλου-εμπνηχώτριας ήταν καθοριστικές για να δημιουργηθούν οι βάσεις όπου περιστράφηκε η συζήτηση, δημιουργήθηκε η διένεξη, ακολούθησε επαναπραγμαδιάτευση και προτάθηκαν λύσεις. Επίσης, στόχευαν στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών ρόλων των μαθητών, δηλαδή σε μια κατάσταση αυτογνωσίας και γνωριμίας με τον Άλλον μέσα από τους δικούς του κοινωνικούς ρόλους και τη διαπλοκή των ρόλων εαυτού και άλλου στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Καταληκτικά, το Θέατρο Αγοράς είναι μία θεατρική δραστηριότητα όπου μπορεί να εφαρμοστεί μόνη της ή ακόμα να ακολουθήσει μια δραματοποίηση η οποία έγινε από τους μαθητές αλλά δεν είναι καλά δομημένη (π.χ. απουσιάζει η σύγκρουση).

(Λόγω της συμμετοχής της δασκάλου ερευνήτριας στη θεατρική αυτή δραστηριότητα δεν μπόρεσαν να ληφθεί φωτογραφικό υλικό.)

Βιβλιογραφία

Boal, Au., (1991). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.

Ενότητα: Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτους

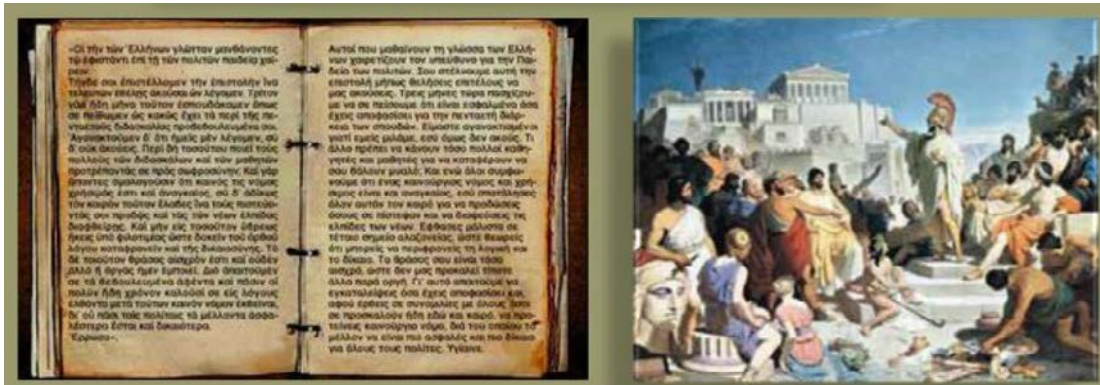
Μάθημα 36: Η ανάπτυξη των γραμμάτων και η μελέτη των αρχαίων Ελλήνων κλασικών

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τους πνευματικούς ανθρώπους που βοήθησαν στην ανάπτυξη της παιδείας και να εκτιμήσουν την προσφορά τους στη διαφύλαξη της αρχαίας ελληνικής κληρονομιάς.
- Να γνωρίσουν την προσφορά των μοναστηριών και των μοναχών στη διάσωση της αρχαίας κληρονομιάς.

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση των ακόλουθων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα. Η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές ότι μετά τη λήξη της εικονομαχίας και στα χρόνια της Μακεδονικής δυναστείας, που ακολούθησαν, το Βυζάντιο γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη στα γράμματα και τις τέχνες. Παρουσιάζεται στον διαδραστικό πίνακα η ακόλουθη οπτική πηγή και ο τίτλος του σημερινού μαθήματος: «Η ανάπτυξη των γραμμάτων και η μελέτη των αρχαίων Ελλήνων κλασικών».



Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους και τις υποθέσεις τους για το περιεχόμενο του μαθήματος που θα ακολουθήσει. Η δασκάλα προκαλεί τους μαθητές να προβληματιστούν για τους χώρους οι οποίοι αποτέλεσαν τις εστίες ανάπτυξης των γραμμάτων και μελέτης των αρχαίων κλασικών.

- Παρουσιάζεται το ακόλουθο σχεδιάγραμμα και καλούνται οι μαθητές να το συμπληρώσουν αντλώντας πληροφορίες τόσο από τη συζήτηση που ήδη έχει προηγηθεί όσο και από το βιβλίο της Ιστορίας τους.

Εστίες ανάπτυξης των γραμμάτων και μελέτης των αρχαίων κλασικών

Πανεπιστήμιο _____

Ιδρυτές:

- _____
- _____

Καθηγητές:

- _____
- _____
- _____
- _____

Γλώσσα διδασκαλίας: _____

Συμπληρωματικές πληροφορίες:

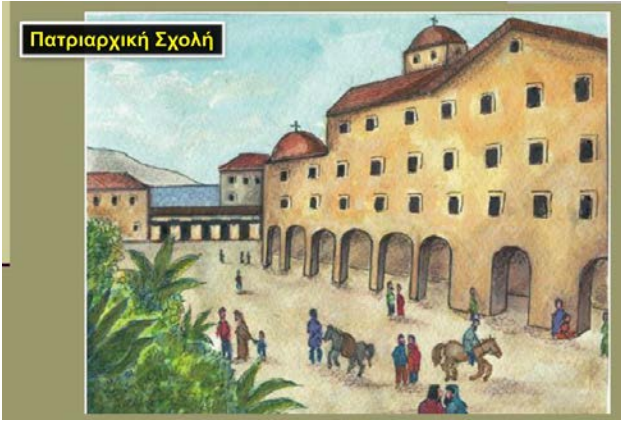
Πρωτεργάτες:

- _____
- _____
- _____

Σημαντικό έργο:

- _____
- _____
- _____
- _____

Συμπληρωματικές πληροφορίες:



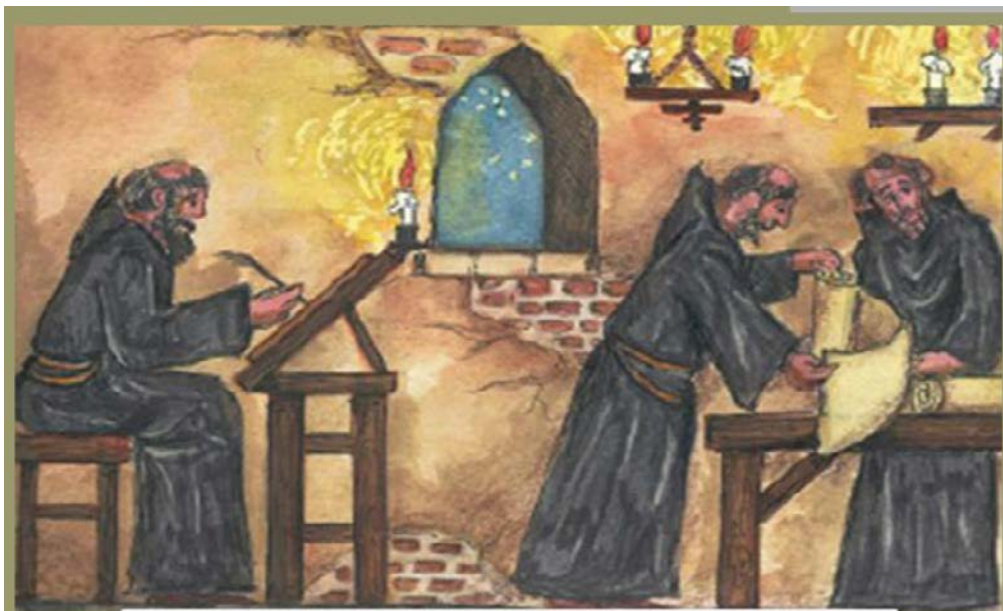
Παλάτι

Αυτοκράτορες:

- _____
- _____

Συμπληρωματικές πληροφορίες:

- Παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω πηγές και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους:



«Στα μοναστικά κέντρα του Αγίου Όρους, της Ανατολής και της Πόλης ασκημένες ομάδες γραφέων μοναχών αντέγραψαν και διέσωσαν από τη φθορά και την καταστροφή χιλιάδες αρχαία ελληνικά συγγράμματα. Με τον τρόπο αυτό τα μοναστήρια πρωτοστάτησαν στη διάσωση της αρχαίας ελληνικής κληρονομιάς».

- Υπενθύμιση των λέξεων και φράσεων που θα διευκολύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους:

- Αυτή η πηγή.....
- Πιστεύω ότι....
- Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι.....
- Προκύπτει το ερώτημα προς διερεύνηση

- Για να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο έκφρασης, ακολουθεί η πιο κάτω θεατρική δραστηριότητα:
- Καλούνται όλα τα παιδιά να διαβάσουν δυνατά τις πιο πάνω φράσεις με διάφορους τρόπους: υποδύμενοι τους ρεπόρτερ, τους αρχαιολόγους, τους επιστήμονες χαμηλόφωνα, χαμογελαστά, θυμωμένα, πάρα πολύ γρήγορα κ.λ.π.
- Θεατρική Σύμβαση: Παγωμένη εικόνα. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ένα πρόσωπο από τις οπτικές πηγές που αναπαριστούν τους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους και να το υποδυθούν. Τα παιδιά παραμένουν ακίνητα. Όποιο παιδί ακουμπήσει η δασκάλα αυτό σε ρόλο του προσώπου που υποδύεται ανακοινώνει πώς αισθάνεται και τι σκέφτεται εκείνη τη στιγμή.
- Αφού οι μαθητές διατυπώσουν τις απόψεις τους για τις πιο πάνω οπτικές πηγές χρησιμοποιώντας τις πιο πάνω φράσεις, η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές ότι η ανάπτυξη αυτή των γραμμάτων ωφέλησε και την τέχνη. Η μικρογραφία, η ελεφαντοτεχνία και η διακοσμητική λειτούργησαν παράλληλα προς την αγιογραφία, που επανήλθε μετά την αναστήλωση των εικόνων. Για όλα αυτά πολλοί ονομάζουν την περίοδο αυτή «χρυσή εποχή» του Βυζαντίου και άλλοι «μακεδονική αναγέννηση». Παράλληλα με την αφήγηση παρουσιάζονται στους μαθητές οι πιο κάτω οπτικές πηγές και εικόνες:



Βυζαντινή μικρογραφία. Απεικονίζει τη Μονή Στουδίου στην Προποντίδα.



Βυζαντινή μικρογραφία του 11ου αιώνα, που βρίσκεται στη Μαρκετινή Βιβλιοθήκη, αναπαριστά νυχτερινό ψάρεμα με φανό (πυροφάνι) και αμφίβολο (εσκοφενδοιζόμενο δίχτυ, παραλλαγή του οποίου είναι και το

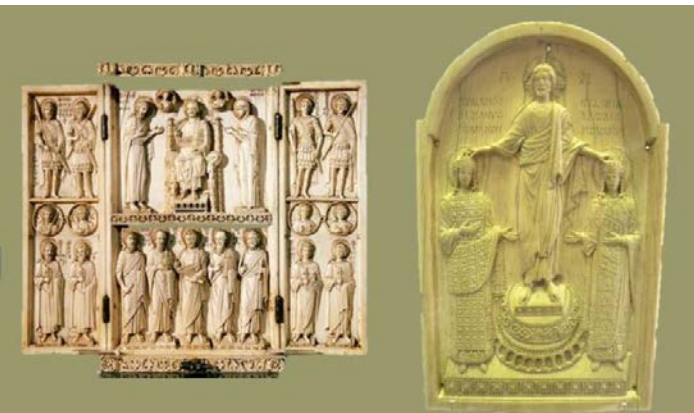




Βυζαντινό ψηφιδωτό. Η παράσταση της Προδοσίας του Ιούδα. Η μορφή του απόστολου Πέτρου.



Βυζαντινή μικρογλυπτική και μικροτεχνία. Έργα κοσμικά και εκκλησιαστικά, υψηλής τεχνικής και τέχνης, μεγάλης ποικιλίας, φτιαγμένα από ελεφαντόδοντο, ξύλο, πολύτιμα μέταλλα κλπ.



Βυζαντινή μικροτεχνία. Ελεφαντοστέινο τρίπτυχο του 10ου αιώνα. Ο Ιησούς Χριστός στέφει τον αυτοκράτορα Ρωμανό Διογένη και την αυτοκράτειρα Ευδοκία, 11ος αιώνας μ.Χ., εικόνα από ελεφαντοστό.



Βυζαντινή μικρογλυπτική και μικροτεχνία. Έργα κοσμικά και εκκλησιαστικά, υψηλής τεχνικής και τέχνης, μεγάλης ποικιλίας, φτιαγμένα από ελεφαντόδοντο, ξύλο, πολύτιμα μέταλλα κλπ.



Βυζαντινή εικόνα. Εικόνα με ορθογώνιο σχήμα. Παριστάνει έξι σκηνές των Παθών του Χριστού. Ο Νηπιήρας, α' μισό 10ου αι. Σινά, Μονή Αγίας Αικατερίνης.



Βυζαντινή αγιογραφία. Η είσοδος του Κυρίου στα Ιεροσόλυμα. Μυστικός Δείπνος.

3. Λέων ο Μαθηματικός

Ο Άραβας χαλίφης της Βαγδάτης ήθελε να πάρει στην αυλή του το Λέοντα το Μαθηματικό, που ήταν διευθυντής του Πανεπιστημίου. Γι αυτό έστειλε στον αυτοκράτορα Θεόφιλο μεγάλη ποσότητα χρυσού και του υποσχέθηκε διαρκή ειρήνη. Ο Θεόφιλος όμως αρνήθηκε:

«Θα ήταν ανόητο για μας να διώξουμε από τη χώρα μας και να δώσουμε σε άλλους ένα καλό, για το οποίο το γένος μας τιμάται και θαυμάζεται από όλους», είπε.

Τα μετά το Θεοφάνη



3.α. Οι Βυζαντινοί απορρίπτουν τις προτάσεις του Άραβα Χαλίφη της Βαγδάτης.

- Θεατρική δραστηριότητα «Διάδρομος Αναστοχασμού»: Οι μαθητές στοιχημένοι σε δύο παράλληλες σειρές, η μία απέναντι από την άλλη, σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα διάδρομο. Καθένας περνάει με τη σειρά από το διάδρομο υποδυόμενος τον Αυτοκράτορα Θεόφιλο που βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα. Καθώς περνάει, τα άτομα που σχηματίζουν το διάδρομο, του δίνουν συμβουλές για το ποια απόφαση να πάρει. Η μία σειρά υποστηρίζει την άποψη ότι ο Λέων ο Μαθηματικός θα πρέπει να αποδεχθεί την πρόταση του Άραβα χαλίφη της Βαγδάτης, ενώ η απέναντι σειρά υποστηρίζει το αντίθετο.
- Θεατρική δραστηριότητα «Ανακριτική καρέκλα»: Οι μαθητές τοποθετούνται εκ περιτροπής σε μια καρέκλα υποδυόμενοι τον αυτοκράτορα Θεόφιλο και δέχονται ερωτήσεις από την ομάδα σχετικά με τις πράξεις του. Στην ομάδα περιλαμβάνεται και δασκάλα-εμπυχωτρία για να μπορεί να κάνει καίριες διακριτικές παρεμβάσεις όπου χρειάζεται. Θέματα προς συζήτηση:
 1. Τι ώθησε τον αυτοκράτορα να μην αποδεχτεί την πρόταση του Άραβα Χαλίφη;
 2. Γιατί πήρε αυτός (ο αυτοκράτορας) την απόφαση και όχι ο άμεσα ενδιαφερόμενος, δηλαδή ο Λέων μαθηματικός;
 3. Τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτή η απόφαση;
 4. Αξιολόγηση των Τεχνών και των Γραμμάτων στην αυτοκρατορία.

Ημερολόγιο 27.5.2013

Η προηγούμενη εβδομάδα ήταν αφιερωμένη στον υπό έμφαση στόχο της σχολικής χρονιάς 2012-2013 «Γνωρίζω-Δεν Ξεχνώ –Αγωνίζομαι». Να σημειωθεί ότι οι υπό έμφαση στόχοι καθορίζονται στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς από το Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. Είθισται για κάθε υπό έμφαση στόχο να διοργανώνονται δραστηριότητες μέσα στη σχολική μονάδα διάρκειας μίας εβδομάδας. Η Διεύθυνση του σχολείου αποφάσισε όπως οι δραστηριότητες που αφορούν στον υπό έμφαση στόχο «Γνωρίζω-Δεν Ξεχνώ – Αγωνίζομαι» να διεξαχθούν στις 20.5.2013-15.5.2013. Το μάθημα της Ιστορίας δεν έγινε με την παρουσία μόνο των μαθητών της Ε΄ τάξης, αλλά όλων των μαθητών του σχολείου και δεν κάλυπτε μόνο το κεφάλαιο «Κύπρος, στα Βυζαντινά χρόνια». (Συγκεκριμένα, όλη την εβδομάδα τα παιδιά του σχολείου μελετούσαν την «Ιστορία της Κύπρου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα». Στο τέλος κάθε μέρας, αφού προηγείτο κάποια σχετική παρουσίαση από κάποιον ειδικό προσκεκλημένο, οι μαθητές παρουσίαζαν τα πορίσματα της έρευνας τους για το θέμα που είχαν μελετήσει.) Συνεπώς, την προηγούμενη εβδομάδα δεν ήταν εφικτό να διεξαχθεί η ερευνα δράση στο μάθημα της Ιστορίας.

- Στο σημερινό μάθημα διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές της τάξης έχουν την ικανότητα να κατανοούν ένα ιστορικό κείμενο του σχολικού βιβλίου. Μέσα σε δέκα λεπτά, χωρίς καμία βοήθεια από τη δασκάλα τους, συμπλήρωσαν το σχεδιάγραμμα που τους δόθηκε. Για εξοικονόμηση χρόνου, οι μαθητές διατύπωναν προφορικά τις απαντήσεις τους και η δασκάλα τις έγραφε στον πίνακα συμπληρώνοντάς έτσι το σχεδιάγραμμα (βλέπε πιο πάνω). Αυτό πιθανόν να οφείλεται τόσο στην ωρίμανσή τους, όσο και στον τρόπο εργασίας στο μάθημα της Ιστορίας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Έτσι, τα υπόλοιπα τριάντα λεπτά αφιερώθηκαν στη μελέτη πηγών σε συνδυασμό με θεατρικές δραστηριότητες.
- Για πρώτη φορά συνδυάστηκαν οι θεατρικές συμβάσεις «Διάδρομος Αναστοχασμού» και η «Ανακριτική καρέκλα».
- Στη θεατρική δραστηριότητα «Διάδρομος Αναστοχασμού» όλα τα παιδιά διατύπωσαν ένα επιχείρημα είτε συμφωνούσαν είτε όχι με αυτό. Μόλις τους δόθηκε η οδηγία, ότι δηλαδή οι μαθητές θα ήταν στοιχημένοι σε δύο παράλληλες σειρές και η μία παράλληλα σειρά θα υποστήριζε την άποψη ότι ο Λέων ο Μαθηματικός θα πρέπει να αποδεχθεί την πρόταση του Άραβα χαλίφη της Βαγδάτης ενώ η άλλη σειρά θα υποστήριζε το αντίθετο, κάποιοι μαθητές διαμαρτυρήθηκαν για τη σειρά που τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν. Μάλιστα κάποιοι μαθητές ζήτησαν να κάνουν αμοιβαία ανταλλαγή θέσης αφού διαφωνούσαν με τη θέση που θα έπρεπε να υποστηρίξουν. Η εισήγησή των παιδιών δεν έγινε αποδεκτή και τους δόθηκε η εξήγηση ότι με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία να προσεγγίσουν μία άποψη από διάφορες οπτικές γωνίες. Έτσι, αφού τους

δόθηκε χρόνος τριών λεπτών να συνηνοηθούν μεταξύ τους τα μέλη της κάθε ομάδας επιδιώξαν να μην επαναλαμβάνονται τα επιχειρήματα και οι απόψεις τους.

Σε όσους μαθητές ανατέθηκε να πάρουν θέση υπέρ της απόφασης του αυτοκράτορα Θεόφιλου να αρνηθεί την πρόταση του Άραβα Χαλίφη είπαν:

- Δεν θα προτιμούσα ποτέ τα πλούτη και να στερήσω από τη χώρα μου έναν λαμπρό επιστήμονα όπως είναι ο Λέων ο μαθηματικός.
- Μια χαρά διδάσκει στο Πανεπιστήμιό μας, δε χρειάζεται να ξενιτευτεί για να ανταλλάξει απόψεις με τους Άραβες μαθηματικούς. Ας έρθουν εκείνοι εδώ.....
- Δεν έχω εμπιστοσύνη στους Άραβες. Ποιος ξέρεις Μπορεί και να τον εκμεταλλευτούν. Να ανακαλύπτει ο Λέων θεωρήματα στα μαθηματικά και να διαδίδουν οι Άραβες μετά ότι αυτοί είναι που τα ανακάλυψαν και να γραφτεί το δικό τους όνομα στην ιστορία.
- Θα ήταν ανόητο να φύγει από τη χώρα μας ο Λέων για ένα σακί χρυσάφι αφού ο ίδιος αξίζει αμύθητα πλούτη.
- Θα ήταν ανόητο για μας να διώξουμε από τη χώρα μας και να δώσουμε σε άλλους ένα καλό, για το οποίο το γένος μας τιμάται και θαυμάζεται από όλους.
- Θα εισηγηθώ στον χαλίφη να στείλει 10 Άραβες μαθηματικούς στο Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας. Θα συνεργάζονται με το Λέων και θα μαθαίνουν κιόλας από αυτόν. Όποτε θέλουν θα μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα τους και να διδάξουν όσα έμαθαν από το Διευθυντή του Πανεπιστημίου μας, δηλαδή το Λέων.

Σε όσους μαθητές ανατέθηκε να πάρουν θέση κατά της απόφασης του αυτοκράτορα Θεόφιλου να αρνηθεί την πρόταση του Άραβα Χαλίφη είπαν:

- Μας προσφέρουν τόσο χρυσάφι... είναι μεγάλος πλούτος.... Η προσφορά του Λέων είναι πολύτιμη. Γιατί λοιπόν να μην πάρουμε αμοιβή από αυτή την προσφορά;;; Είναι πολύ μεγάλη ευκαιρία.
- Θα πρέπει να αποδεχθώ την προσφορά του χαλίφη. Με αυτό τον τρόπο θα «συναντηθούν» τα μαθηματικά κεφάλια και ενώνοντας τις γνώσεις τους θα προσφέρουν ακόμα περισσότερα σε όλη την ανθρωπότητα.
- Με αυτά τα χρήματα μπορώ να ξοφλήσω τα δάνεια των φτωχών και ο Λέων που είναι καλός άνθρωπος θα χαρεί.
- Με αυτά τα χρήματα μπορώ να κτίσω ακόμα ένα Πανεπιστήμιο σε κάποιο άλλο μέρος της αυτοκρατορίας.
- Έμαθα ότι το σύστημα αρίθμησης των αράβων είναι σπουδαίο. Άρα έχουν πολύ καλούς μαθηματικούς εκεί. Αν στείλουμε το Λέων, θα μάθει και από αυτούς πολλά και όταν επιστρέψει στο Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας η προσφορά του θα είναι ακόμα μεγαλύτερη.
- Θα δεχθώ. Δεν θέλω να χαλάσουν οι σχέσεις μας με τους Άραβες.

Την πιο πάνω δραστηριότητα ακολούθησε η θεατρική σύμβαση «Ανακριτική καρέκλα». Συγκριτικά με τις άλλες φορές όπου εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα δράση αυτή η θεατρική σύμβαση, στο σημερινό μάθημα τα αποτελέσματα αξιολογούνται ως τα

καλύτερα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι για πρώτη φορά οι μαθητές ζήτησαν να υποδυθούν τον ανακριτή, έστω κι αν ήταν ενήμεροι και τις άλλες φορές που πραγματοποιήθηκε αυτή η σύμβαση ότι μπορούσαν να το πράξουν. Η σημερινή υπεροχή των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της θεατρικής δραστηριότητας «Ανακριτική καρέκλα» πιθανότατα να οφείλεται στους ακόλουθους παράγοντες:

- Οι μαθητές απέκτησαν τριβή με αυτή τη θεατρική σύμβαση και γενικότερα με τη διατύπωση απόψεων και υποθέσεων, σε αυτό το πλαίσιο σκέψης.
- Η θεατρική σύμβαση «Διάδρομος Αναστοχασμού» λειτουργεί ως προκαταρτικό στάδιο για τη θεατρική σύμβαση «Ανακριτική καρέκλα», αφού δίνει την ευκαιρία στο μαθητή μέσω της ενσυναίσθησης να κριτικάρει μία κατάσταση –μία ενέργεια μέσα από αντίθετες οπτικές γωνίες και διαφορετικό πλαίσιο κάθε φορά.
- Το πρόσωπο το οποίο επιλέγεται για να ανακριθεί και τους λόγους για τους οποίους ανακρίνεται. (Π.χ. Ανακρινόμενο πρόσωπο: Αυτοκράτορας Θεόφιλος, Λόγος ανάκρισης: Η απόφασή του να μην αποδεχτεί την πρόταση του Άραβα χαλίφη)
- Το περιεχόμενο των ερωτήσεων που υποβάλλονται στον ανακρινόμενο.

Ενδεικτικά παρατίθεται απόσπασμα από την πιο πάνω δραστηριότητα:

Ανακριτής (δασκάλα): Τι σε ώθησε να μην αποδεχτείς την πρόταση του Άραβα Χαλίφη;

Αυτοκράτορας: Δε θα ήθελα ποτέ να μοιραστεί τη δόξα άλλος λαός. Όλοι γνωρίζετε ότι αυτή την περίοδο στην αυτοκρατορία έχουν αναπτυχθεί πολύ τα γράμματα, οι τέχνες και η παιδεία. Αυτό θέλω να μείνει στην ιστορία. Δεν πρόκειται να χαρίσω τη δόξα στους Άραβες για ένα σακί χρυσάφι.

Ανακριτής (δασκάλα): Γιατί πήρες εσύ την απόφαση και όχι ο άμεσα ενδιαφερόμενος, δηλαδή ο Λέων μαθηματικός; Η πρόταση αφορούσε αποκλειστικά την επαγγελματική εξέλιξη του Λέων και όχι εσένα.

Αυτοκράτορας: Θα αστειεύεσαι βέβαια. Ξεχνάς ότι ΕΓΩ είμαι ο ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΑΣ; Εξάλλου, ο Λέων είναι φίλος μου, τον έχω διορίσει Διευθυντή του Πανεπιστημίου της Μαγναύρας και τον εμπιστεύομαι απόλυτα. Είμαι σίγουρος ότι δε θα με παρεξηγήσει που δεν το ρώτησα καν. Και αν τον ρωτούσα είμαι σίγουρος ότι και αυτός θα απαντούσε «ΟΧΙ».

Ανακριτής (Κωνσταντίνος): Το ξέρεις ότι οι Άραβες μπορεί να θυμώσουν και να χαλάσουν οι φιλικές σχέσεις που έχουμε τώρα; Ξεχνάς τι πέρασε η αυτοκρατορία από τις αραβικές επιδρομές;

Αυτοκράτορας: Υπάρχει αυτή η πιθανότητα αλλά η διαίσθησή μου μού λέει ότι δεν θα το πράξουν. Η πιθανότητα να γίνει αυτό που λες είναι ελάχιστη.

Ανακριτής: Μα βάζεις σε ρίσκο ολόκληρη την αυτοκρατορία και μάλιστα με διαίσθηση;

Αυτοκράτορας: Ναι. Με αυτή τη διαίσθηση έχω καταφέρει πολλά πράγματα μέχρι τώρα. Εξάλλου έχουν διοικήσει την αυτοκρατορία πολλοί χειρότεροι αυτοκράτορες από εμένα. Εγώ δουλεύω συνδυάζοντας τη διαίσθηση και το μυαλό μου και μέχρι τώρα τα έχω καταφέρει θαυμάσια.

Ανακριτής (Μαριάννα): Και εγώ έχω μεγάλη διαίσθηση και αυτή τη στιγμή μου λέει να μην εμπιστευτώ τους Άραβες.

Αυτοκράτορας: Συμφωνώ. Ούτε εγώ τους εμπιστεύομαι να τους στείλω ένα σπουδαίο επιστήμονα του οποίου η προσφορά είναι πολύτιμη για την αυτοκρατορία. Ανακριτής (Ανδρέας): Επιμένω σε μια ερώτηση που σου έχουν ξανακάνει, αλλά πιθανότατα δεν κατάλαβες τι συνέπειες είχε για το Λέων. Γιατί πήρες εσύ την απόφαση και όχι ο Λέων μαθηματικός; Πιστεύω ότι του στέρησες πολλά και κυρίως την ανάπτυξη του ιδίου ως επιστήμονα. Γιατί ξέρουμε ότι και οι Άραβες έχουν προσδεύσει πολύ στα μαθηματικά. Μια συνεργασία μαζί τους ίσως βοηθήσει το Λέων να ανακαλύψει θεωρήματα.....

Αυτοκράτορας: Σε καταλαβαίνω παιδί μου, αλλά πρέπει να καταλάβεις και εσύ ότι εγώ αυτή τη στιγμή είμαι ο αυτοκράτορας και ως αυτοκράτορας δεν πρέπει να έχω στην έγνοια μου μόνο τον ένα, αλλά όλους τους πολίτες της αυτοκρατορίας. Για το καλό λοιπόν όλων των βυζαντινών πολιτών, έπρεπε να πω όχι.

Ανακριτής (Ανδρέας): Αφού σε νοιάζει τόσο το καλό των πολλών έπρεπε να αποδεχτείς, γιατί με αυτό τον τρόπο η συνεργασία Αράβων και Βυζαντινών μαθηματικών προσφέρουν ακόμα περισσότερα στην επιστήμη των μαθηματικών άρα και σε ολόκληρη την ανθρωπότητα.

Αυτοκράτορας: Παιδί μου, δεν είμαι ο Πλανητάρχης. Ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου είμαι. Προς το παρόν θα κοιτάζω μόνο το συμφέρον του Βυζαντίου και των πολιτών του. Κατάλαβες;

- Από τους πιο πάνω ενδεικτικούς διαλόγους των δύο θεατρικών δραστηριοτήτων («Διάδρομος Αναστοχασμού» και η «Ανακριτική Καρέκλα») μπορεί να διαπιστωθεί ότι με την εφαρμογή της δεύτερης θεατρικής σύμβασης δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά:
 - α) να αξιοποιήσουν τις απόψεις τις οποίες διατύπωσαν στην πρώτη θεατρική σύμβαση,
 - β) να τις αξιολογήσουν,
 - γ) να εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στο θέμα το οποίο προσεγγίζουν. Συνεπώς, οι πιο πάνω διαδικασίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, η οποία είναι εμφανής στα πιο πάνω αποσπάσματα.
- Αξίζει να σημειωθεί ότι καθοριστικό ρόλο στον τρόπο προσέγγισης της θεατρικής σύμβασης «Ανακριτική καρέκλα» έχει η στάση και οι απόψεις του δασκάλου για το μάθημα

της Ιστορίας. Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα επιλέξει το πρόσωπο το οποίο θα ανακριθεί και τους λόγους για τους οποίους ανακρίνεται. Επιπρόσθετα, ο δάσκαλος είναι αυτός που θα αρχίσει την ανάκριση, επομένως ως ένα βαθμό αυτός ορίζει και το περιεχόμενο των ερωτήσεων που υποβάλλονται στον ανακρινόμενο. Διαφορετικές ερωτήσεις θα υποβάλει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αντιλαμβάνεται την ιστορική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της διατήρησης της μνήμης και της καλλιέργειας ταυτότητας με τη χρήση μεθόδων αναπαραγωγής της γνώσης και διαφορετικές ερωτήσεις θα υποβάλει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πιστεύει ότι η ιστορική εκπαίδευση φιλοδοξεί να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους μελλοντικούς πολίτες και πολίτισσες, κοινωνούς της Ιστορίας μέσα από το πρίσμα της διανοητικής εγρήγορσης, η οποία καλλιεργεί το κριτικό πνεύμα και οδηγεί σε μια απόπειρα ερμηνείας του σύγχρονου κόσμου.

Ο Κόκκινος επισημαίνει πως η αποκωδικοποίηση της “διαμεσολαβητικής - και μέχρι στιγμής ανεξερεύνητης λειτουργίας του μαχόμενου εκπαιδευτικού αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα στην προσπάθεια χαρτογράφησης του συνολικού πλαισίου του μαθήματος της ιστορίας” (Κόκκινος, 2002:167). Η έρευνα των Wineburg & Wilson, που μελετά και συγκρίνει τις διδακτικές πρακτικές δύο εκπαιδευτικών σε τάξεις ιστορίας, υπονοεί πως ο/η εκπαιδευτικός που πιστεύει πως η Ιστορία είναι προσωρινή και ανοιχτή στη δημόσια συζήτηση θα παρακινήσει και θα ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξετάσουν τις περιγραφές του παρελθόντος. Κάποιος ή κάποια άλλη που θεωρεί πως η ιστορία είναι μια γεγονοτολογική εξιστόρηση θα επιμείνει δίνοντας έμφαση στη συσσώρευση ιστορικών δεδομένων. Ακόμη κάποιοι άλλοι και άλλες που θ’ αντιλαμβάνονται την Ιστορία ως πεδίο που διαθέτει τη δύναμη για κοινωνική αλλαγή θα επικεντρωθούν στην εξέταση θεμάτων όπως το φύλο, η φυλή, η εξουσία (Wineburg & Wilson, 2001:155-172).

Συνεπώς, ο τρόπος προσέγγισης της θεατρικής σύμβασης «Ανακριτική καρέκλα», αλλά και των υπόλοιπων θεατρικών συμβάσεων σχετίζεται άμεσα με τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ερωτήματα:

- Τι είναι η Ιστορία;
- Ποιος είναι ο ρόλο του μαθήματος της Ιστορίας;
- Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας;
- Ποιες γνώσεις, δεξιότητες πρέπει να αποκτούν οι μαθητές/τριες,

Βιβλιογραφία:

Κόκκινος, Γ. (2002). Η ιστορία στο σχολείο. *Τα Ιστορικά*, (36), 165-200.

Wineburg, S. & Wilson, M. S. (2001). Models of Wisdom in the Teaching of History. In: S. Wineburg (Ed.), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (p.p.260-272). Philadelphia: Temple University.

Ενότητα: Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές

Μάθημα 37: Το Κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τα εσωτερικά προβλήματα που οδήγησαν την αυτοκρατορία από την ακμή στην παρακμή.
- Να γνωρίσουν τους νέους αντιπάλους, τους Σελτζούκους και τους Νορμανδούς και τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετώπιζαν οι Βυζαντινοί.

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση των ακόλουθων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα. Η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές ότι στα τελευταία χρόνια της Μακεδονικής Δυναστείας το βυζαντινό κράτος κυβέρνησαν αυτοκράτορες, που με τις λαθεμένες ενέργειές τους έβλαψαν την αυτοκρατορία και την οδήγησαν σε παρακμή. Οι αυτοκράτορες αυτοί πήραν το μέρος των πλούσιων αξιωματούχων της πρωτεύουσας και των «δυνατών» των επαρχιών, οι οποίοι δυσανασχετούσαν για τα μέτρα των προηγούμενων αυτοκρατόρων. Παρουσιάζεται στον διαδραστικό πίνακα η ακόλουθη οπτική πηγή και ο τίτλος του σημερινού μαθήματος: «Το Κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα»- «Νέοι εχθροί εμφανίζονται και αποσπών εδάφη από την αυτοκρατορία».



Ανώτεροι κρατικοί αξιωματούχοι, πλούσιοι και δυνατοί επαρχιών, αυτοκράτορες.

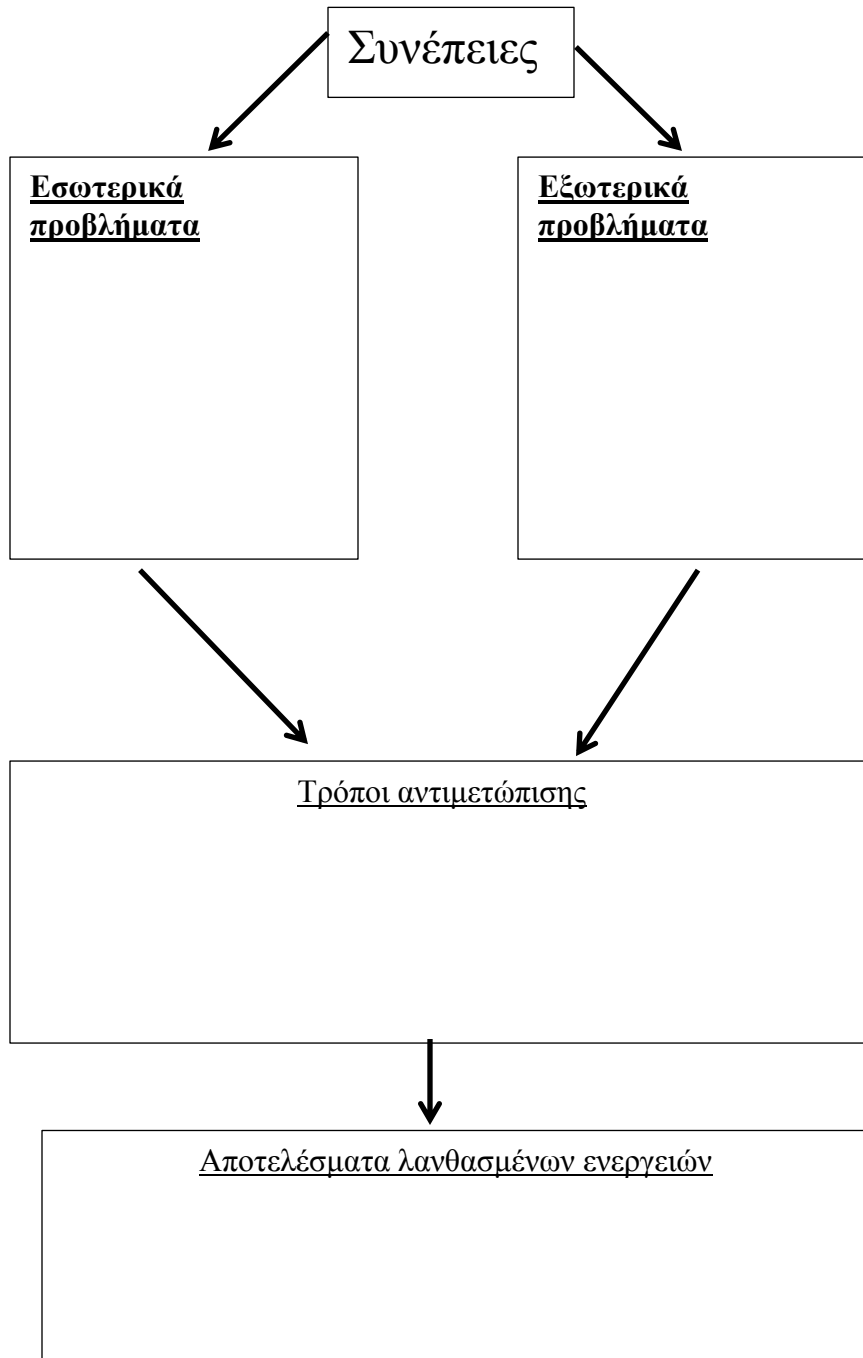


Ο Αλπ Αρσλάν εξευτελίζει τον Ρωμανό Διογένη (γαλλική μινιατούρα του 15^{ου} αι.)

Παρουσιάζεται το ακόλουθο σχεδιάγραμμα και καλούνται οι μαθητές να το συμπληρώσουν αντλώντας πληροφορίες τόσο από τη συζήτηση που ήδη έχει προηγηθεί όσο και από το βιβλίο της Ιστορίας τους.

Λαθεμένες ενέργειες αυτοκρατόρων Μακεδονικής Δυναστείας

- Κατάργησαν _____
- Σταμάτησαν _____
- Έβαλαν ξένους _____



- Παράλληλα με την συμπλήρωση του πιο πάνω σχεδιαγράμματος παρουσιάζονται στους μαθητές οι πιο κάτω οπτικές πηγές και εικόνες:



Σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση βρέθηκαν και οι κάτοικοι των ακριτικών περιοχών, που δεν μπορούσαν πλέον να καταταγούν στο στρατό ως ακρίτες.



Βαράγγιοι μισθοφόροι, ειδικά τάγματα σωματοφυλάκων που αποκλήθηκε Τάγμα των Βαργγίνων και Βαραγγική Φρουρά. Πέρα από την προστασία του αυτοκράτορα σε καιρό ειρήνης, η Φρουρά συμμετείχε ενεργά ως επίλεκτο σώμα και στους πολέμους.



Βυζαντινή αυτοκρατορία

Με αρχηγό τους τον Άλπ Αρσλάν πέρασαν τα σχεδόν αχύλακτα βυζαντινά σύνορα, κατάκτησαν τις ανατολικές επαρχίες της Αρμενίας και της Καππαδοκίας και έφτασαν ως την Καισάρεια. Τελικός στόχος τους όμως ήταν η Κωνσταντινούπολη.

Άλπ Αρσλάν

Σελτζούκοι Τούρκοι



Η μάχη του Ματζικέρτ, 1071



- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η πιο κάτω πηγή και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους:



Ο μητροπολίτης της Αθήνας γράφει στην Πόλη

«Εσείς, τρυφεροί της Κωνσταντινουπόλεως πολίτες, δε νοιάζεστε για ό,τι συμβαίνει έξω από τις πύλες των τειχών της πόλης σας. Ουδέποτε επισκεφθήκατε τις μακρινές επαρχίες και τις γειτονικές πόλεις να τους διδάξετε ευνομία. Μένετε στην πόλη σας και φροντίζετε την καλοπέρασή σας. Σ' αυτές στέλνετε μόνο τους φορολόγους με δόντια θηρίων. Κι ερημώνονται τα χωριά και οι πόλεις της υπαίθρου από αυτούς κι από άλλους εχθρούς».

Μιχαήλ Χωνιάτης (Μητροπολίτης Αθηνών)

- Θεατρική Σύμβαση: Παγωμένη εικόνα. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ένα πρόσωπο από την πιο πάνω οπτική πηγή και να το υποδυθούν. Τα παιδιά παραμένουν ακίνητα. Οποιο παιδί ακουμπήσει η δασκάλα αυτό σε ρόλο του προσώπου που υποδύεται ανακοινώνει πώς αισθάνεται ή τι σκέφτεται εκείνη τη στιγμή.

- Θεατρική σύμβαση: Ρόλος στον τοίχο/πάτωμα: Από την αρχή του μαθήματος τοποθετείται στο πάτωμα η φιγούρα του Αλέξιου Κομνηνού. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά μπορούν να γράψουν φράσεις κλειδιά, ιδέες ή συναισθήματα για το χαρακτήρα του. Πληροφορίες μπορούν να προστεθούν καθώς το μάθημα προχωρά και εξελίσσεται.
- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα η πιο κάτω πηγή:

Η Άννα Κομνηνή

Ο Αλέξιος Α΄ Κομνηνός, όταν γύρισε στο παλάτι από τους πολέμους του με τους Νορμανδούς, ήταν κατάκοπος και εξαντλημένος. Μετά από τρεις ημέρες δέχτηκε το καλύτερο δώρο που μπορούσε να του χαρίσει η γυναίκα του Ειρήνη. Ένα όμορφο κοριτσάκι. Ο Αλέξιος σήκωσε τα μάτια του στο ουρανό και αναφώνησε:

- Ευχαριστώ, Κύριε. Αν δεν έρθει ξοπίσω της γιος, αυτή θα είναι διάδοχός μου, αυτή θα στηρίζει το θρόνο μου.

Μέσα στην κούνια της φόρεσαν το αυτοκρατορικό διάδημα και την αρραβόνιασαν με το δεκάχρονο Κωνσταντίνο Δούκα, γιο του εκθρονισμένου αυτοκράτορα Μ. Δούκα.

Σοφία Παπαδάκη, Ιστορίες από το Βυζάντιο

- Χωρίζονται οι μαθητές σε δυάδες και καλούνται να υποθέσουν και να δραματοποιήσουν τρεις διαλόγους ο καθένας από τη στιχομυθία του Αλέξιου Κομνηνού και της γυναίκας του, Ειρήνης, μόλις ανακοινώθηκε ότι το νεογέννητο κορίτσι, η Άννα, θα αρραβωνιαστεί με το δεκάχρονο Κωνσταντίνο Δούκα, γιο του εκθρονισμένου αυτοκράτορα Μ. Δούκα.

Ημερολόγιο 30.5.2013

Με απασχολεί πολύ το θέμα του χρόνου: είναι σχεδόν ακατόρθωτο ένας εκπαιδευτικός να θέλει ξεφύγει από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, μη παρεκκλίνοντας ταυτόχρονα από την ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, έχοντας στη διάθεση του μόνο 2 ώρες την εβδομάδα. Ακόμα και οι Θ.Σ. να μην εφαρμόζονταν, το πρόβλημα με το χρόνο πάλι θα υφίσταται. Διότι οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας για να εφαρμοστούν αποτελεσματικά προϋποθέτουν περισσότερο διδακτικό χρόνο από τις δασκαλοκεντρικές. Μια από αυτές είναι η διερευνητική μέθοδος, όπου αρχικά τίθεται ένα πρόβλημα ή ένα θέμα προς διερεύνηση. Για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν οι μαθητές με επιτυχία σε αυτό που τους έχει ανατεθεί, επισημαίνουν τα σημεία της ενότητας που θεωρούνται σημαντικά, χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα, μελετούν πηγές κ.λ.π. Για την ολοκλήρωση των εργασιών τους, εξυπακούεται ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος. Η αξία των

μαθητοκεντρικών μεθόδων είναι αποδεδειγμένη, αφού δημιουργούνται τέτοιες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν να σκέφτονται και να αξιοποιούν δημιουργικά το ιστορικό υλικό, έστω κι αν είναι πιο χρονοβόρες από τις δασκαλοκεντρικές. Συνεπώς, η απόκλιση της διδακτέας ύλης με το διδακτικό χρόνο δεν προκαλείται από την εφαρμογή των Θ.Σ., αλλά από τις προϋποθέσεις της επιτυχούς ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, θεωρείται αναγκαίο να γίνει ένας εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης, ώστε να εξασφαλιστεί χρόνος για ασχολίες και δραστηριότητες που από παιδαγωγική άποψη θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2000: 5). Βέβαια, θεωρείται ανώφελη η συνεχής αναμόχλευση των ίδιων πραγμάτων, ότι δηλαδή, η σύγκλιση της διδακτέας ύλης και του πραγματικού διδακτικού χρόνου είναι αναγκαία. Αν μείνουμε προσκολλημένοι στις κρατούσες αντιλήψεις αποτύπωσης των απωλειών χρόνου, η τυραννία του σχολικού χρόνου και της έκτασης της διδακτέας ύλης θα μας κρατούν δέσμιους της έμμονης ιδέας για το πόσο και το πότε σε απόσταση από ερωτήματα του γιατί. Εξάλλου, η εισαγωγή του μαθήματος της Εμπέδωσης (Ευέλικτη ζώνη) συμβάλει στο μετριασμό της πιο πάνω απόκλισης. Ο προβληματισμός, λοιπόν, που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο επιτυγχάνεται η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου; Σε αυτή τη φάση, λοιπόν, επιλέγω τη σύμπτυξη κάποιων κεφαλαίων, έτσι ώστε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς να προλάβουμε το τελευταίο κεφάλαιο που αφορά στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους. Εξάλλου, οι μαθητές μου είναι σε θέση πια να κατανοούν ιστορικά κείμενα μέσα από το διδακτικό τους εγχειρίδιο, να μελετούν πηγές, να κάνουν υποθέσεις και να εξάγουν συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό στο σημερινό μάθημα επιχειρήθηκε η σύμπτυξη δύο κεφαλαίων: «Το Κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα» και «Νέοι εχθροί εμφανίζονται και αποσπών εδάφη από την αυτοκρατορία». Αυτό το εγχείρημα έγινε γιατί την εβδομάδα που προηγήθηκε, τα παιδιά δεν έκαναν το μάθημα της Ιστορίας για λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί, και την μεθεπόμενη εβδομάδα πάλι θα χαθεί το μάθημα της Ιστορίας, αφού στις 13 Ιουνίου 2013 είναι της Αναλήψεως (σχολική αργία). Συνεπώς, τα παιδιά μέσα σε διάστημα 4 εβδομάδων έχασαν 3 μαθήματα της Ιστορίας. Χθες που ήταν η επέτειος της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης, οι μαθητές ζήτησαν όπως την ώρα του μαθήματος της Εμπεδωτικής Εργασίας (Ευέλικτη Ζώνη) να πραγματοποιείται το μάθημα της Ιστορίας για να προλάβουν να μελετήσουν το μάθημα: «Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους», το οποίο είναι το τελευταίο μάθημα της Ε΄ Ενότητας του διδακτικού εγχειριδίου. Συνεπώς, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να πραγματοποιηθεί σύμπτυξη κάποιων κεφαλαίων και να αξιοποιηθεί κάποιος χρόνος από το μάθημα της Εμπεδωτικής Εργασίας για το μάθημα της Ιστορίας.

Η σημερινή απόπειρα σύμπτυξης των δύο κεφαλαίων είχε πολύ καλά αποτελέσματα:

1. Οι μαθητές ήταν πολύ χαρούμενοι και πολύ θετικοί για το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας διήρκησε περισσότερο από 40 λεπτά. Συνεπώς, μέσα σε θετικό κλίμα μάθησης οι στόχοι επιτυγχάνονται ευκολότερα.
2. Τα παιδιά μέχρι το τέλος του μαθήματος απέκτησαν μία συνολική εικόνα για όλα τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία (εσωτερικά και εξωτερικά) και όχι μόνο τα εσωτερικά προβλήματα όπως παραθέτονται στο κεφάλαιο «Το Κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα».
3. Με την ολιστική προσέγγιση του θέματος και όχι η τμηματική όπως ορίζεται στο διδακτικό εγχειρίδιο, προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές για βαθύτερη διερεύνηση στο ιστορικό δρώμενο, αφού μελετούν διάφορες πτυχές του θέματος.

4. Το γεγονός ότι σε περιορισμένο χρόνο θα έπρεπε να διδαχτούν αποτελεσματικά δύο κεφάλαια, έπρεπε η επιλογή των ιστορικών θεμάτων και των θεατρικών συμβάσεων να γίνει με πολλή προσοχή. Δόθηκε, έτσι, η ευκαιρία στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να συνειδητοποιήσει αυτό που μέχρι τώρα θεωρούσε δεδομένο: Τα *κριτήρια επιλογής του ιστορικού περιεχομένου θέματος* του οποίου θα διερευνηθεί και τα *κριτήρια επιλογής της θεατρικής σύμβασης*, η οποία θα εφαρμοστεί, παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην πορεία εφαρμογής της σύμβασης όσο και στο βαθμό κατάκτησης των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας.

Στο σημερινό μάθημα επιλέγηκαν δύο θέματα προς διερεύνηση και δύο θεατρικές συμβάσεις που αποτέλεσαν το μέσο για την πιο πάνω διερεύνηση.

Το πρώτο θέμα ήταν η επιλογή ενός προσώπου από την οπτική πηγή που αναπαριστά τη σκηνή είσπραξης από βυζαντινό φορολόγο τους φόρους των πολιτών και να το υποδυθούν, εφαρμόζοντας τις θεατρικές συμβάσεις «παγωμένη εικόνα» και ακολούθως «ανίχνευση σκέψης». Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά μέσα από το συγκεκριμένο ρόλο, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τις οποίες έχουν αποκομίσει τόσο στο σημερινό μάθημα όσο και στα προηγούμενα και είναι ήδη καταγραμμένες στο σχεδιάγραμμά τους στον πίνακα, να υιοθετήσουν το γενικότερο συναίσθημα, διάθεση και ατμόσφαιρα και να εκφράσουν την άποψή τους επί τούτου. Αξίζει να σημειωθεί ότι τις πιο πάνω συμβάσεις συνοδεύει η θεατρική σύμβαση της «Αφήγησης» που πραγματοποιείται είτε από το δάσκαλο, είτε από κάποιο μαθητή (ή μαθητές) με σκοπό τη δημιουργία περισσότερης αποστασιοποίησης από το δράμα, αλλά και στο συσχετισμό απόψεων, σύνδεσης δραματοποιημένων δρώμενων κ.λ.π.

Συνεπώς, σε πρώτο στάδιο η πηγή η οποία επιλέγεται θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ΟΛΑ τα να παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία, αφού η οπτική πηγή θα πρέπει να σχετίζεται με όλα τα θέματα τα οποία έχουν συζητηθεί στην τάξη προηγουμένως. Δίνεται με αυτό τον τρόπο η ευκαιρία, αλλά και το κίνητρο σε όλους τους μαθητές, μέσω της θεατρικής σύμβασης που ακολουθεί τη μελέτη της πηγής να εξελίξουν τη διερεύνηση στο ιστορικό δρώμενο.

Η δεύτερη προς μελέτη πηγή μπορεί να επιλεγεί με βάση το βαθμό εντυπωσιασμού των μαθητών, έτσι ώστε να αποτελέσει κίνητρο βαθύτερης διερεύνησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ιστορικό θέμα, μια πηγή μπορεί να επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό και να αποτελέσει για τους μαθητές εστία διερεύνησης. Η θεατρική σύμβαση θα αποτελέσει το μέσο της διερεύνησης. Ο βαθμός διερεύνησης εξαρτάται από την ευστοχία των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού με στόχο τον περαιτέρω προβληματισμό. Όμως, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να προαποφασίσει πως θα εξελιχτεί και ποια θα είναι η έκβαση αυτής της διερεύνησης. Σύμφωνα με τον Bolton ο δάσκαλος έχει εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους και μέσω ποικίλων στρατηγικών επιτυγχάνει την πραγματοποίηση αυτών των στόχων· όμως, το σημαντικό και ενδιαφέρον είναι ότι δάσκαλος δεν έχει προαποφασίσει τι

θα συμβεί ή πως θα εξελιχθεί ή θα τελειώσει η ιστορία. Ο δάσκαλος καθορίζει τη μαθησιακή περιοχή επιλέγοντας ένα θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές και σχετίζεται με αξίες, αντιλήψεις, ηθικές αρχές, θέτει ένα κεντρικό-κατευθυντήριο ερώτημα προς διερεύνηση και σχεδιάζει τη δομή του μαθήματος, έτσι ώστε μέσα από μια ακολουθία θεατρικών δραστηριοτήτων να βιώσει ο μαθητής τη σχετική με το θέμα εμπειρία και να αναστοχαστεί πάνω σε αυτή, προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κατανόηση (Bolton, 1992).

Στο σημερινό μάθημα το θέμα που επιλέγηκε προς διερεύνηση ήταν η σκιαγράφιση της προσωπικότητας του αυτοκράτορα Αλέξιου Κομνηνού μέσα από τις πράξεις και αποφάσεις του ως αυτοκράτορας αλλά και ως πατέρας. Εργαλεία για την πιο πάνω μελέτη αποτέλεσαν οι θεατρικές συμβάσεις: «Ρόλος στο πάτωμα» και «Δραματοποίηση ενός δίλεπτου»: Στα πλαίσια εφαρμογής της πρώτης σύμβασης οι μαθητές από την αρχή του μαθήματος έγραφαν φράσεις κλειδιά, ιδέες ή συναισθήματα για το χαρακτήρα του Αλέξιου Κομνηνού πάνω στη φιγούρα του, η οποία είχε τοποθετηθεί πάνω στο πάτωμα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά μπορούσαν να προσθέτουν πληροφορίες καθώς το μάθημα προχωρούσε και εξελισσόταν. Ειδικά όταν οι μαθητές μελέτησαν την πηγή που ανέφερε ότι ο αυτοκράτορας με την αυτοκράτειρα φόρεσαν το αυτοκρατορικό διάδημα στη νεογέννητη κόρη τους και την αρραβώνιασαν με το δεκάχρονο Κωνσταντίνο Δούκα, γιο του εκθρονισμένου αυτοκράτορα Μ. Δούκα, αυθόρμητα έτρεξαν να γράψουν διάφορους χαρακτηρισμούς που αναιρούσαν τα θετικά σχόλια που είχαν προηγηθεί για τον Αλέξιο Κομνηνό. Όμως, η θεατρική σύμβαση «Δραματοποίηση ενός δίλεπτου» ώθησε τους μαθητές να διερευνήσουν τα αίτια αυτής της ενέργειας καλλιεργώντας έτσι την κριτική τους σκέψη, έστω κι αν αυτή η δραστηριότητα γινόταν σε περιορισμένο χρόνο. Ενδεικτικά, καταγράφηκε ο ακόλουθος διάλογος:

Αλέξιος Κομνηνός (Νικόλας): Ειρήνη, ειδοποίησε τους υπηρέτες. Αύριο θα έρθει η οικογένεια του Μιχαήλ Δούκα. Θα αρραβωνιάσω την κόρη μας με το γιο τους τον Κωνσταντίνο.

Ειρήνη Κομνηνού (Άννα): (Κάνει πως πνίγεται καθώς πίνει το κρασί της). ΤΡΕΛΛΑΘΗΚΕΣ; Μόλις τώρα γεννήθηκε το κορίτσι μας.

Αλέξιος Κομνηνός (Νικόλας) (Παραμένει ήρεμος και αποφασιστικός): Εγώ θα την αρραβωνιάσω.

Ειρήνη Κομνηνού (Άννα): Την κόρη σου τη ρώτησες;

Αλέξιος Κομνηνός (Νικόλας): Μα δεν μπορώ να ρωτήσω ένα νεογέννητο..

Ειρήνη Κομνηνού (Άννα): Ακριβώς, μόνος σου το είπες, ΝΕ-Ο-ΓΕΝ-ΝΗ-ΤΟ! Μα δεν είσαι χαζός. Είμαι σίγουρη ότι κάτι έχεις βάλει στο μυαλό σου...

Αλέξιος Κομνηνός (Νικόλας): Ακριβώς! Και δε θα βγει με τίποτα.

Ειρήνη Κομνηνού (Άννα): Ε, πες το μας και εμάς...

Αλέξιος Κομνηνός (Νικόλας): Τους Δούκες τους ξέρουμε πολύ καλά. Έχουν την ίδια φιλοσοφία με εμάς. Δεν είναι σαν εκείνους τους άχρηστους που οδήγησαν την αυτοκρατορία στην παρακμή. Εξάλλου αυτά τα δύσκολα χρόνια είναι πάντα δίπλα μου.

Ειρήνη Κομνηνού (Άννα): Μάλιστα, έτσι θα αρραβωνιάσουμε την κόρη μας με τον Κωνσταντίνο για να είμαστε σίγουροι ότι εσύ θα συνεχίσεις να έχεις στήριξη από την οικογένεια του Μιχαήλ Δούκα και επιπλέον η κόρη μας θα έχει δίπλα της έναν άξιο άντρα για να είναι αυτοκράτορας. Και ποιος μας λέει ότι ο Κωνσταντίνος όταν μεγαλώσει θα είναι αντάξιος του πατέρα του; Κι αν η κόρη μας αγαπήσει άλλο;

Αλέξιος Κομνηνός (Νικόλας): Μια χαρά αντάξιος του πατέρα του θα είναι. Και μην ξεχνάς ότι η Άννα μας δεν είναι απλά ένα κορίτσι. Είναι αυτοκράτειρα. Και μια αυτοκράτειρα έχει πρώτη έγνοια το καλό του λαού της και όχι της καρδιάς της. Το καλό του λαού, λοιπόν, προστάζει άξιο αυτοκράτορα στο πλευρό της.

Ειρήνη Κομνηνού (Άννα): Σε κάποιο βαθμό έχεις δίκαιο.

Αλέξιος Κομνηνός (Νικόλας): Σε ευχαριστώ καλή μου. Και τώρα φρόντισε τη δεξίωση των

αρραβώνων της κόρης μας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το κορίτσι που υποδύθηκε την αυτοκράτειρα Ειρήνη είναι μία μαθήτρια πολύ χαμηλών τόνων. Με πλησίασε στο διάλειμμα και μου είπε: «Κυρία, σήμερα ήταν το καλύτερο μάθημα της Ιστορίας, γιατί ότι ιδέα έλεγα μπήκε στο διάλογο. Όταν είμαστε περισσότεροι μαθητές στην ομάδα, οι ιδέες μας μπαίνουν με τη σειρά. Και στην πιο μεγάλη ομάδα δεν κάνουμε πάντα το ρόλο που θέλουμε αλλά διαλέγουμε με τη σειρά. Σήμερα δε χρειάστηκε αυτό. Ήμουν αυτό που ήθελα και έλεγα και ότι ήθελα...».

Καταληκτικά, σε πρώτο στάδιο επιλέγεται θέμα προς διερεύνηση που σχετίζεται με ένα μεγάλο φάσμα ιστορικών πληροφοριών που αντλήθηκαν στην πορεία του μαθήματος και σε δεύτερο στάδιο επιλέγεται ένα πιο εξειδικευμένο θέμα προς βαθύτερη διερεύνηση στο οποίο μέσω της θεατρικής σύμβασης δημιουργείται γνήσιο περιβάλλον συλλογικής δράσης όπου οι μαθητές αναπαράγουν, αυτοσχεδιάζουν, αναλύουν, ερμηνεύουν με το δικό τους τρόπο τα γεγονότα αναγνωρίζοντας τις ευθύνες και τις συνέπειες, ανακαλύπτουν την έκφραση της ταυτότητας και σχολιάζουν πάνω σε προσωπικές και κοινές αξίες.

Βιβλιογραφία

Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. Great Britain, Simon and Schuster Education.

Ενότητα: Το Βυζάντιο παρακαμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές

Μάθημα 38: Α) Η τέταρτη σταυροφορία και η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους, Β) Τα ελληνικά κράτη μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης

Στόχοι:

- Να αντιληφθούν ποιοι λόγοι οδήγησαν στο οριστικό σχίσμα και τις συνέπειές του.
- Να κατανοήσουν τις σχετικές με τις ενότητες ιστορικές έννοιες, όπως: άλωση, δεσποτάτο.
- Να γνωρίσουν τους λόγους που οδήγησαν τους Σταυροφόρους στην πολιορκία της Κωνσταντινούπολης.
- Να κατανοήσουν πώς έπεσε η Κωνσταντινούπολη στα χέρια των Σταυροφόρων και να αξιολογήσουν τις συνέπειες της άλωσης.
- Να γνωρίσουν τους αγώνες των ελληνικών κρατών να διατηρηθούν και να ανακτήσουν τα χαμένα εδάφη.

Δραστηριότητες:

Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση των ακόλουθων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα. Η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές ότι ανάμεσα στις περιοχές που κατέλαβαν οι Σελτζούκοι ήταν και *τα Ιεροσόλυμα*, η ιερή πόλη που έζησε και δίδαξε ο Χριστός. Μετά από αυτό οι χριστιανοί προσκνητές δεν μπορούσαν να επισκέπτονται ακίνδυνα τους αγίους τόπους και όσοι τόλμησαν να το κάνουν συνελήφθησαν, ληστεύτηκαν και βασανίστηκαν.

Παρουσιάζεται στον διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος χάρτης, η εικόνα και ο τίτλος του σημερινού μαθήματος: Α) Η τέταρτη σταυροφορία και η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους, Β) Τα ελληνικά κράτη μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης

- Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους και τις υποθέσεις τους για το περιεχόμενο του μαθήματος που θα ακολουθήσει.



Σταυροφόροι

Σκοπός των Σταυροφόρων
να νικήσουν τους Σελτζούκους και
να κρατήσουν δικά τους όσα μέρη ελευθερώσουν.



Παρουσιάζεται το ακόλουθο σχεδιάγραμμα και οι μαθητές καλούνται να το συμπληρώσουν αντλώντας πληροφορίες τόσο από τη συζήτηση που ήδη έχει προηγηθεί όσο και από το βιβλίο της Ιστορίας τους.

Πρόβλημα: Κατάκτηση των Ιεροσολήμων από Σελτζούκους

Αλέξιος Κομνηνός
Για να αντιμετωπίσει το
πιο πάνω πρόβλημα _____

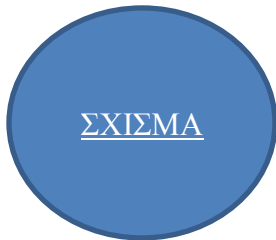
Ο πάπας της
Ρώμης δέχεται
γιατί _____

Οι άρχοντες της Δύσης αντί να
στείλουν βοήθεια _____

Σταυροφορίες: _____

Δ' Σταυροφορία:
Στόχος: _____

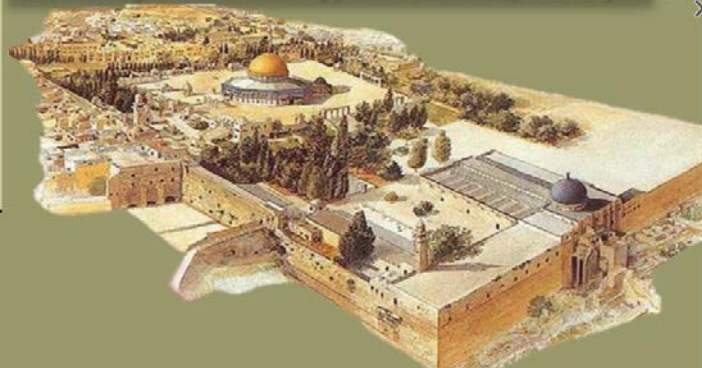
Βενετοί: _____
Όροι συμφωνίας: _____
Αλλαγή σχεδίου: _____
Αιτία αλλαγής: _____



Αποτελέσματα Δ' Σταυροφορίας

- Παράλληλα με την συμπλήρωση του πιο πάνω σχεδιαγράμματος παρουσιάζονται στους μαθητές οι πιο κάτω οπτικές πηγές και εικόνες:

Οι Σελτζούκοι καταλαμβάνουν τα Ιεροσόλυμα



Σελτζούκοι 11^{ος} αι.



Ο εκθρονισμένος αυτοκράτορας Αλέξιος Άγγελος



Ζητά τη βοήθεια των Βενετών να ξαναπάρει το θρόνο & υπόσχεται χρήματα, προνόμια.

Οι Βενετοί αλλάζουν πορεία και αντί για την Αίγυπτο κατευθύνονται στην Κωνσταντινούπολη.



4η Σταυροφορία



Όπως μαρτυρεί ο Ακροπολίτης, οι Σταυροφόροι κατόρθωσαν να μπουν στην πόλη, στηρίζοντας μια σκάλα στα κατάρτια ενός πάρα πολύ μεγάλου εμπορικού πλοίου.

8 Απριλίου 1204



Ιερά σκεύη & έργα τέχνης μεταφέρθηκαν στη Δύση.



Ιεροί ναοί (και η Αγία Σοφία)
βεβηλώθηκαν & μνημεία καταστράφηκαν.



- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω πηγές και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους:



Η Βασιλεύουσα

Ο Γάλλος ιστορικός Βελλεαρδουίνος, που ακολουθούσε τη Σταυροφορία γράφει: «Όταν αντικρίσαμε την Κωνσταντινούπολη, δεν μπορούσαμε να πιστέψουμε ότι υπάρχει άλλη τόσο πλούσια πόλη παρόμοια με αυτή. Τα ψηλά τείχη, οι πλούσιοι πύργοι, τα ανάκτορα και οι μεγάλες εκκλησίες, που ήταν τόσες πολλές ώστε κανείς δεν μπορεί να πιστέψει πως τις είδε όλες. Κανένας από μας δεν ήταν τόσο σκληρός, ώστε να μην αισθανθεί το δέρμα του να ανατριχιάζει. Γιατί ποτέ άλλος λαός, από την απαρχή του κόσμου, δεν ανέλαβε μια τόσο μεγάλη επιχείρηση όσο εκείνη της δικής μας επίθεσης».

Will Durant, Παγκόσμια Ιστορία Πολιτισμού

Θρήνος για τη χαμένη Πόλη

«Ω πόλη, βασίλισσα των πόλεων, ποιος είναι εκείνος που μας παίρνει από σένα, όπως τα παιδιά από την αγαπημένη τους μητέρα; Τι θα γίνουμε; Πού θα πάμε; Ποια παρηγοριά θα βρούμε, γυμνοί καθώς είμαστε, όπως ήρθαμε στον κόσμο, και άστεγοι σαν τα πουλιά;».

Νικήτας Χωνιάτης (βυζαντινός χρονογράφος)

Εκδικητής

«Την άπαρτη πόλη μας ξένου πόδι την πάτησε. Εννιακοσίων χρόνων ένδοξη ζωή έσβησε. Φράγκοι, Βενετσιάνοι και Γερμανοί χύνονται απάνω της αχόρταγα. Με το σταυρό συντρίβουν το σταυρό μας, με τη θρησκεία τους πελεκούν τη θρησκεία μας. Γαλέρες φεύγουν και γαλέρες έρχονται. Παίρνουν τα πλούτη μας, τη δόξα μας, τα ιερά μας. Αλλού τα πάνε στη Δύση, να ημερέψουν και κείνης τους λαούς, να δοξάσουν κείνης τα χώματα. Η Βενετία τα δέχεται περίχαρη, στολίζεται και καμαρώνει. Στήνει στις πλατείες της τ' άλογα τα' ανεμπόδιστα, του ακράτητου λαού συμβολική παράσταση».*

Ανδρέας Καρκαβίτσας, Λόγια της πλώρης (1899).

* τα άλογα του Λυσίππου

- Θεατρική Σύμβαση: «Δραματοποίηση ενός διαλόγου». Τα παιδιά καλούνται να φανταστούν ότι στην πιο πάνω εικόνα κάπου είναι κρυμμένο ένα παιδάκι με τον παππού του. Καλούνται να διατυπώσουν το διάλογο μεταξύ παππού και παιδιού.

Ενδεικτικές παρεμβάσεις τις εμψυχώτριας:

- Τι συναισθήματα μπορεί να έχουν εκείνη τη στιγμή ο παππούς και το παιδάκι;
- Τι απορίες μπορεί να έχει εκείνη τη στιγμή το παιδί;
- Τι απαντήσεις δίνει ο παππούς;

Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα ο πιο κάτω χάρτης:



Καλούνται οι μαθητές να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους.

- **Θεατρική σύμβαση: «Συναντήσεις».** Οι συμμετέχοντες/ουσες συναντώνται όλοι μαζί για να εκθέσουν ένα πρόβλημα ή να συζητήσουν πληροφορίες μέσα από την επίσημη συνάντηση. Η εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει μέσα από ρόλο για να δώσει πληροφορίες, να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ή να προκαλέσει ένταση μέσα από τη δραματική κατάσταση. Σε αυτή τη συνάντηση οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τα 4 ελληνικά κράτη και τους αγώνες που έγιναν για να διατηρηθούν και να ανακτήσουν τα χαμένα εδάφη. Τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από το βιβλίο της Ιστορίας και το διαδίκτυο. Χωρίζονται σε τέσσερις τριμελής ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει και να παρουσιάσει στη «συνάντηση» από ένα ελληνικό κράτος.

Ημερολόγιο 3.6.2013

Στο σημερινό μάθημα επιχειρήθηκε η σύμπτυξη δύο κεφαλαίων: «Το Κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα» και «Νέοι εχθροί εμφανίζονται και αποσπούν εδάφη από την

αυτοκρατορία». Αυτό το εγχείρημα έγινε γιατί την εβδομάδα που προηγήθηκε, τα παιδιά δεν έκαναν το μάθημα της Ιστορίας για λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί, και την μεθεπόμενη εβδομάδα πάλι δεν θα γίνει κανένα μάθημα της Ιστορίας, αφού στις 10 Ιουνίου 2013 είναι του Αγίου Πνεύματος και στις 13 Ιουνίου 2013 είναι της Αναλήψεως (σχολικές αργίες). Συνεπώς, τα παιδιά μέσα σε διάστημα 4 εβδομάδων έχασαν 4 μαθήματα της Ιστορίας. Χθες που ήταν η επέτειος της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης, οι μαθητές ζήτησαν όπως την ώρα του μαθήματος της Εμπειρωτικής Εργασίας (Ευέλικτη Ζώνη) να πραγματοποιείται το μάθημα της Ιστορίας για να προλάβουν να μελετήσουν το μάθημα: «Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους», το οποίο είναι το τελευταίο μάθημα της Ε' Ενότητας του διδακτικού εγχειριδίου. Συνεπώς, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να πραγματοποιηθεί σύμπτυξη κάποιων κεφαλαίων και να αξιοποιηθεί κάποιος χρόνος από το μάθημα της Εμπειρωτικής Εργασίας για το μάθημα της Ιστορίας.

Και η σημερινή απόπειρα σύμπτυξης των δύο κεφαλαίων είχε πολύ καλά αποτελέσματα:

5. Όταν ανακοινώθηκε στους μαθητές το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας θα διαρκέσει περισσότερο από 40 λεπτά, άρχισαν να χειροκροτούν και να φωνάζουν «Yes!!!». Συνεπώς, μέσα σε θετικό κλίμα μάθησης οι στόχοι επιτυγχάνονται ευκολότερα.
6. Στην πορεία του μαθήματος οι μαθητές σκαρφίζονταν διάφορες ιδέες και διατύπωναν εισηγήσεις για θεατρικά δρώμενα. Ενδεικτικά:

Σοφία: Κυρία, γίνεται να παίζουμε τη σκηνή που ο Πάπας Ουρβανός Β' σκέφτεται να δεχτεί την πρόταση του αυτοκράτορα Αλέξιου Κομνηνού;

Νικόλας: Γίνεται να παίζουμε τη σκηνή που ο εκθρονισμένος Αλέξιος Άγγελος δελεάζει τους Βενετούς με λάφυρα και προνόμια να επιτεθούν στην Κωνσταντινούπολη; Εγώ θέλω να κάνω τον έκπτωτο!

Κωνσταντίνος: Εγώ θέλω να παίζουμε τον τρόπο που ανέβηκαν οι σταυροφόροι στα τείχη της Κωνσταντινούπολης. Έχω μια ωραία ιδέα πώς να το κάνουμε.



Αντρέας: Κυρία, γίνεται να διαλέξουμε κάποιο πρόσωπο σε αυτή την πηγή και να το υποδυθούμε; Θέλω να παίζουμε τις αντιδράσεις των σταυροφόρων μέσα στα πλοία, την ώρα άλλαζαν πορεία. Μα είναι πράγματα αυτά; Να γίνεσαι σταυροφόρος, να δίνεις όρκο ότι θα διώξεις τους Σελτζούκους Τούρκους από τα Ιεροσόλυμα και να σε στέλνουν να πολεμήσεις την πρωτεύουσα και τον αυτοκράτορα; Απαράδεκτο!

Μαριάννα: Γίνεται να σταθούμε σε δύο γραμμές και να πούμε ποιοι συμφωνούν με τις σταυροφορίες;

Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι οι μαθητές έχουν μυηθεί αρκετά στις θεατρικές συμβάσεις. Επίσης, αφού είναι σε θέση να επινοούν θέματα προς δραματοποίηση και όχι μόνο, προφανώς έχουν κατανοήσει τις πληροφορίες του σημερινού μαθήματος. Στην κατανόηση του περιεχομένου του σημερινού μαθήματος συνέβαλε αρκετά η συμπλήρωση του σχεδιαγράμματος, το οποίο παρέμεινε

στον πίνακα σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Αρκετές φορές καθώς οι μαθητές διατύπωναν τις απόψεις τους και τα συμπεράσματά τους σχολιάζοντας τις διάφορες πηγές που τους παρουσιάζονταν, αντλούσαν πληροφορίες και ιστορικούς όρους από το συμπληρωμένο σχεδιάγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το «λειτουργικό σχεδιάγραμμα» στο μάθημα της Ιστορίας έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- οργανώνει τις ιστορικές πληροφορίες,
- σε αυτό αναλύονται οι ιστορικές έννοιες,
- παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα συσχέτισης των ιστορικών εννοιών και πληροφοριών,
- παρέχει στο μαθητή μελετώντας το σχεδιάγραμμα, τη δυνατότητα της κατανόησης του θέματος και σε ευρύτερο πλαίσιο.

Στην περίπτωση όπου δίνεται το σχεδιάγραμμα ημισυμπληρωμένο και καλούνται οι μαθητές να το συμπληρώσουν, λόγω ενεργητικής μάθησης και ενεργοποίησης δεξιοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης, το σχεδιάγραμμα λειτουργεί ακόμα πιο ωφέλιμα για τους μαθητές.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο ημερολόγιο τα κριτήρια επιλογής του ιστορικού περιεχομένου θέματος του οποίου θα διερευνηθεί και τα κριτήρια επιλογής της θεατρικής σύμβασης, η οποία θα εφαρμοστεί, παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην πορεία εφαρμογής της σύμβασης όσο και στο βαθμό κατάκτησης των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας.

Στο σημερινό μάθημα επιλέγηκαν δύο θέματα προς διερεύνηση και δύο θεατρικές συμβάσεις που αποτέλεσαν το μέσο για την πιο πάνω διερεύνηση.

Το πρώτο θέμα ήταν η διερεύνηση της Δ΄ Σταυροφορίας (Σκοπός, αίτια, όροι συμφωνίας, προθέσεις, συνέπειες). Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά μέσα από το δραματοποιημένο διάλογο μεταξύ παιδιού και παππού που κρύβονται για να σωθούν από τους σταυροφόρους, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τις οποίες έχουν αποκομίσει τόσο στο σημερινό μάθημα, όσο και στα προηγούμενα και είναι ήδη καταγραμμένες στο σχεδιάγραμμά τους στον πίνακα, να υιοθετήσουν το γενικότερο συναίσθημα, διάθεση και ατμόσφαιρα και να εκφράσουν την άποψή τους επί τούτου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπυχώτρια μέσα από τις ερωτήσεις που απεύθυνε στις ομάδες των παιδιών στόχευε στα εξής:

- οι διάλογοι, που επινόησαν οι μαθητές, να περιλαμβάνουν τόσο τα συναισθήματά τους εκείνη τη στιγμή αλλά και ερμηνεία των γεγονότων από δύο οπτικές γωνίες: του παιδιού και του ενήλικα.
- να μεταδώσει στους μαθητές της τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας ενός παιδιού και ενός παππού. Π.χ. Το παιδάκι είτε κατανοεί είτε όχι, κάνει συνεχώς ερωτήσεις και ο παππούς προσπαθεί χωρίς να το τρομάξει να του εξηγήσει με απλά λόγια. Στο πρόσωπο του παιδιού-εγγονιού που θα υποδυθούν οι μαθητές δίνεται η ευκαιρία της διερεύνησης οποιασδήποτε πτυχής των Σταυροφοριών και σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Στο πρόσωπο του παππού δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές που τον υποδύονται να αποδώσουν τη δική τους ερμηνεία για κάθε προβληματισμό που θα προβάλλει το «εγγονάκι».

Έτσι ανάλογα με τις ικανότητες και κριτική σκέψη του κάθε μαθητή δίνεται η ευκαιρία διερεύνησης διαφόρων θεμάτων που πηγάζουν από το σημερινό μάθημα.

Ενδεικτικά καταγράφονται αποσπάσματα από τους δραματοποιημένους διαλόγους:

Ισαβέλλα: Μα αφού μου είπες πως ζητήσαμε από τους Σταυροφόρους να ελευθερώσουν τα Ιεροσόλυμα, πώς βρέθηκαν εδώ και μάλιστα μας κάνουν πόλεμο;

Μαριάννα: Δυστυχώς τα συμφέροντα Ισαβέλλα μου, είναι πολλά;

Ισαβέλλα: Τι σημαίνει «συμφέροντα»;

Μαριάννα: Είναι αυτά που παρασύρουν τους εγωιστές και αφήνουν το καλό των πολλών και νοιάζονται μόνο για το δικό τους το καλό.

Ισαβέλλα: Πάλι δεν καταλαβαίνω.

Μαριάννα: Αρχικά, οι σταυροφόροι ξεκίνησαν να ελευθερώσουν τα Ιεροσόλυμα από τους Σελτζούκους. Όμως στο δρόμο συνάντησαν τον εκθρονισμένο Βασιλιά Άγγελο, δεν τον θυμάσαι ήσουν αγέννητη τότε, και τους έταξε λάφυρα και προνόμια για να έρθουν στη Κωνσταντινούπολη. Οι σταυροφόροι σκέφτηκαν το συμφέρον τους και δέχτηκαν την πρότασή του και έτσι τα καράβια τους άλλαξαν πορεία και ήρθαν εδώ...

Ισαβέλλα: Τι σημαίνει προνόμια;

Μαριάννα: Σσσς θα μας ακούσουν!

Ισαβέλλα: Εσένα ποιος σου τα είπε όλα αυτά;

Μαριάννα: Τους άκουσα που το συζητούσαν μεταξύ τους καθώς έκλεβαν από το ναό ιερά σκεύη.

Ισαβέλλα: Φοβάμαι.....

Αντρέας: Γιαγιά, θέλω τη μαμά μου...

Δέσποινα: Προσευχήσου αγόρι μου να μην πάθει τίποτα κι όταν τελειώσει το κακό θα ψάξουμε μαζί να τη βρούμε.

Αντρέας: Προσπαθώ να προσευχηθώ αλλά δεν μπορώ να συγκεντρωθώ.

Δέσποινα: Σσσσσσς (Και του κλείνει το στόμα) (Υποκρίνονται ότι κάποιοι σταυροφόροι είναι δίπλα τους και γιαγιά και εγγόνι κρύβονται για να μην τους δουν.)

Αντρέας: Γιαγιά, γιατί αυτός που στεκόταν δίπλα μου έλεγε συνέχεια «Τι πλούτος είναι αυτός Θεέ μου»;

Δέσποινα: Για αυτόν τον πλούτο παιδάκι μου, πάθαμε αυτό το κακό. Η Κωνσταντινούπολη μας είναι τόσο όμορφη. Τα ψηλά της τα τείχη, οι πλούσιοι πύργοι, τα ανάκτορα και οι μεγάλες εκκλησίες.... Δεν υπάρχει άλλη τόσο πλούσια πόλη παρόμοια με αυτή. Για αυτό τη ζήλεψαν και θέλουν να την πάρουν. Ο Θεός να μας λυπηθεί και να μην αφήσει να γίνει αυτή η αδικία....

Προς το τέλος του σημερινού μαθήματος επιλέγηκε η θεατρική σύμβαση: «Μανδύας του Ειδικού». Οι μαθητές αφού μελέτησαν για τα ελληνικά κράτη, συναντήθηκαν στον κύκλο της αφήγησης για να δώσουν πληροφορίες για το θέμα αυτό.

Η δασκάλα σε ρόλο συντονιστή της συζήτησης: (1) συμπλήρωνε τις πληροφορίες που έλεγαν τα παιδιά, (2) παρουσίαζε γραπτές και οπτικές πηγές στο διαδραστικό πίνακα με στόχο την ευρύτερη διερεύνηση του θέματος, (3) απεύθυνε ερωτήσεις στους μαθητές με στόχο την άντληση αρκετών πληροφοριών για τα ελληνικά κράτη και τους αγώνες που έγιναν για να διατηρηθούν και να ανακτήσουν τα χαμένα εδάφη και (4) φρόντιζε να γίνουν όσο πιο κατανοητές οι ιστορικές έννοιες (π.χ. Δεσποτάτο). Όλα αυτά σε ένα διαφορετικό κλίμα αφού οι μαθητές υποδύονταν τους ειδικούς για το θέμα που παρουσίαζαν και ως ειδικοί έπρεπε να ανταποκριθούν στα πλαίσια του ρόλου τους ανάλογα. Καταληκτικά με αυτή τη θεατρική σύμβαση δημιουργήθηκε γνήσιο περιβάλλον συλλογικής δράσης όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναπαράγουν, να αυτοσχεδιάζουν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν με το δικό τους τρόπο τις ιστορικές πληροφορίες καθοδηγούμενοι όπου ήταν αναγκαίο από την εκπαιδευτικό-εμψυχώτρια.

Ενότητα: Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές

Μάθημα 39: Η ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η', τον Παλαιολόγο

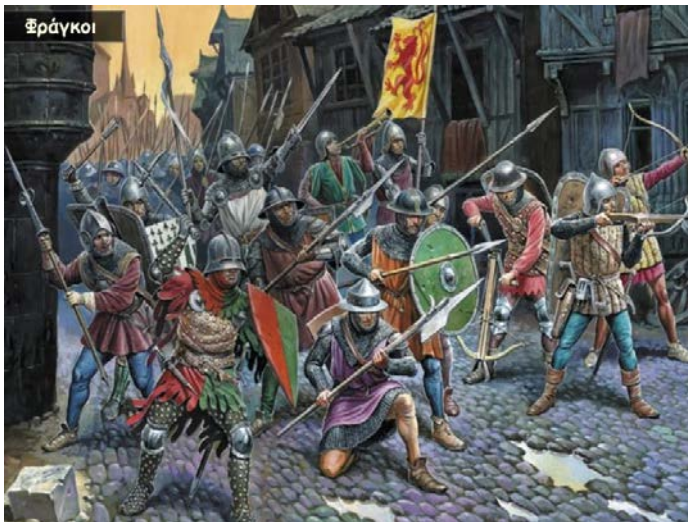
Στόχοι:

- Να γνωρίσουν πώς οι Βυζαντινοί απελευθέρωσαν την Κωνσταντινούπολη, καθώς και τις προσπάθειές τους να ανακτήσουν τα εδάφη που είχε προηγουμένως το Βυζάντιο.

Δραστηριότητες:

Καλούνται οι μαθητές να καθίσουν στα μαξιλάρια της αφήγησης. Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση των ακόλουθων εικόνων στο διαδραστικό πίνακα. Η δασκάλα αφηγείται στους μαθητές ότι οι Φράγκοι που κυρίευσαν την Κωνσταντινούπολη, αφού τη λεηλάτησαν για πολύ καιρό και πήραν τους θησαυρούς της, άρχισαν πλέον να μην ενδιαφέρονται γι' αυτή. Ο Μιχαήλ Η', ο Παλαιολόγος, που ήταν αυτοκράτορας της Νίκαιας, δεν άφησε την ευκαιρία να πάει χαμένη. Με μυστική εντολή δικοί του άνθρωποι παρακολουθούσαν μέρα-νύχτα την πόλη αναζητώντας τρόπο να μπουν σ' αυτή κρυφά και να την πάρουν δίχως πόλεμο.

Παρουσιάζεται στον διαδραστικό πίνακα ο ακόλουθος χάρτης, η εικόνα και ο τίτλος του σημερινού μαθήματος: Α) Η ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η', τον Παλαιολόγο



Η ανάκτηση της Πόλης από το Μιχαήλ Η', τον Παλαιολόγο

Μιχαήλ Η' Παλαιολόγος

↓

Παρακολουθεί την Πόλη για να την καταλάβει χωρίς πόλεμο

Συνεργάζεται με τους Γενουάτες (ανταγωνιστές των Βενετών) & υπόσχεση για εμπορικά προνόμια

Παρουσιάζεται το ακόλουθο σχεδιάγραμμα και οι μαθητές καλούνται να το συμπληρώσουν αντλώντας πληροφορίες τόσο από τη συζήτηση που ήδη έχει προηγηθεί όσο και από το βιβλίο της Ιστορίας τους.

Πρόβλημα: Κυρίευση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους

Ο Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγος
Για να αντιμετωπίσει το πιο πάνω πρόβλημα:

1. _____
2. _____

Στρατηγός Αλέξιος
Στρατηγόπουλος
(1261)

Προβλήματα που αντιμετώπιζε η Κωνσταντινούπολη στα 57 χρόνια υπό την κατοχή των Λατίνων:

1. _____
2. . _____
3. . _____
4. _____

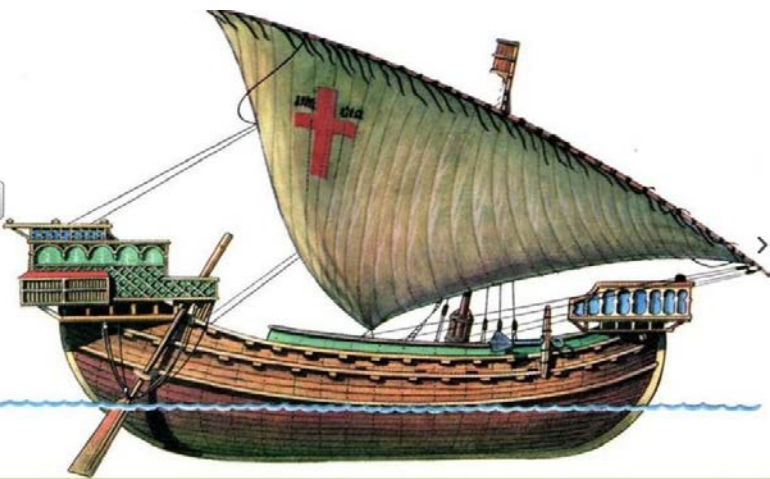
Νέα προβλήματα που δημιουργούνται στην Κωνσταντινούπολη

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Η Κωνσταντινούπολη και ο Γαλατάς (Πέρα)
όπου οι Γενουάτες διατηρούσαν
εμπορικά προνόμια



Γενοβέζικος δρόμνας
του 12^{ου} - 13^{ου} αι.



Γενοβέζικο εμπορικό πλοίο
του 12^{ου} - 13^{ου} αι.

57 χρόνια η Κωνσταντινούπολη στα χέρια των
Λατίνων



- Παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα οι πιο κάτω πηγές και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις τους:

Καλοκαίρι 1261



Ο Αλέξιος Στρατηγόπουλος
μπάνει στην Πόλη
χωρίς τη βοήθεια των
Γενουατών



Μερικά από τα αντικείμενα της λεηλασίας βρέθηκαν
στην εκκλησία του Αγίου Μάρκου στην Βενετία.

Στην Πόλη από το κρυφό πέρασμα

«Ο στρατηγός Αλέξιος Στρατηγόπουλος καιρό πολύ προσπαθούσε να βρει τρόπο να μπει στη βασιλεύουσα. Βλέποντας όμως τα απόρθητα τείχη που ορθώνονταν μπροστά του είχε απογοητευτεί. Ένα πρωινό οι στρατιώτες του έφεραν στη σκηνή του ένα γέροντα, που βρέθηκε ξαφνικά μπροστά τους έξω από τα τείχη. Τότε ο στρατηγός τον πήρε παράμερα και τον ρώτησε:

- Ποιος είσαι; Από πού έρχεσαι και πού πας;
- Από την Πόλη έρχομαι, άρχοντα μου, και πάω εδώ κοντά στα περιβόλια μου.
- Δε λες την αλήθεια. Αφού είναι ακόμη νύχτα, πώς σε άφησαν οι φύλακες να βγεις από τα τείχη;
- Είναι μια κρυφή τρύπα κάτω από τα τείχη, άρχοντα μου, που κανένας άλλος δεν την ξέρει, εκτός από μένα.

Εγώ την ξέρω από παλιά. Και, όταν θέλω, μπαίνω-βγαίνω απ' αυτή στην Πόλη χωρίς με δει κανείς.

Ο Στρατηγόπουλος χάρηκε πολύ. Του έταξε δώρα και τιμές αν του έδειχνε το κρυφό πέρασμα και κατάφερε κι αυτός να μπει στην Πόλη. Ο γέροντας, που κατάλαβε με ποιον είχε να κάμει, δέχτηκε με χαρά να πει το μυστικό και χωρίς δώρα. Οδήγησε το στρατηγό κοντά στα τείχη και του έδειξε το κρυφό πέρασμα. Την άλλη μέρα η Πόλη ήταν ξανά στα χέρια των Βυζαντινών».

Γ. Φραντζής (Βυζαντινός χρονογράφος)

Ο ελευθερωτής αυτοκράτορας της Πόλης γράφει:

«Η Κωνσταντινούπολη, η Ακρόπολη του κόσμου, η αυτοκρατορική πρωτεύουσα των Ρωμαίων*, η οποία σύμφωνα με το θέλημα του θεού βρισκόταν στα χέρια των Λατίνων, ήρθε και πάλι στην εξουσία των Ρωμαίων. Τούτο ήταν θέλημα Θεού να συμβεί από εμένα».

A. A. Βασίλειφ, Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας

Η ευκαιρία χάθηκε

Τα έθνη της Δύσης και τα ελληνικά πριγκιπάτα της βαλκανικής χερσονήσου δεν μπορούσαν να καταλάβουν ότι έπρεπε να ενωθούν και μαζί με το Μιχαήλ Παλαιολόγο να σώσουν τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Οι προσωπικές φιλοδοξίες των ηγετών τους δεν μπορούσαν να δουν ότι όχι μόνο απειλείται καθένα ξεχωριστά, αλλά και ολόκληρη η χριστιανοσύνη. Ένα ισχυρό και ενωμένο Βυζάντιο θα μπορούσε να τους σώσει όλους.

A.A. Βασίλειφ, Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας

- Συνδυασμός των Θεατρικών Συμβάσεων: «Δραματοποίηση ενός διαλόγου» και «Ανακριτική Καρέκλα». Τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν έναν από τους αυτοκράτορες των ελληνικών πριγκιπάτων καθώς συνομιλούν είτε μεταξύ τους είτε με κάποιον έμπιστό τους για την ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγο. Ακολούθως η εκπαιδευτικός επιλέγει κάποια από αυτά τα πρόσωπα και τα ανακρίνει σε πλαίσια της θεατρικής Σύμβασης «Ανακριτική Καρέκλα». Να σημειωθεί ότι τη δασκάλα στο ρόλο του ανακριτή μπορεί να την αντικαταστήσει κάποιος μαθητής.

Ημερολόγιο 6.6.2013

Το σημερινό μάθημα είχε προγραμματιστεί να είναι συμπυκνόμενο με το επόμενο κεφάλαιο «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή». Όμως, οι μαθητές πρωί πρωί με παρέλαβαν στο διάδρομο του σχολείου λέγοντας: *«Κυρία, σε παρακαλούμε, μην μας κάνεις μάθημα δύο κεφάλαια γιατί δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε ολοκληρωμένη δραματοποίηση, παρά μόνο διαλόγους. Και εμείς έχουμε πεθυμήσει να κάνουμε δραματοποίηση με σκηνές, σκηνικά και ρούχα. Σε παρακαλούμε, έχει τόσα ωραία θέματα αυτό το κεφάλαιο...»*. Αφού επεξηγήθηκε στους μαθητές ο λόγος για τον οποίο γινόταν η σύμπτυξη των κεφαλαίων (χάσιμο πολλών μαθημάτων της Ιστορίας τον τελευταίο καιρό και ταυτόχρονα ικανοποίηση της επιθυμίας τους να προλάβουν να μελετήσουν το τελευταίο μάθημα της Ενότητας: «Άλωση της Κωνσταντινούπολης»), οι ίδιοι επέμεναν στο αρχικό αίτημά τους προτείνοντας ως εναλλακτική λύση: Να μελετήσουν μόνοι τους τα τέσσερα κεφάλαια που υπολείπονται, μέχρι την «Άλωση της Κωνσταντινούπολης».

Αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η επιθυμία των μαθητών για το γεγονός ότι το σημερινό μάθημα είναι το προτελευταίο της παρούσας έρευνας δράσης. Αφού τα παιδιά θα δραματοποιήσουν κάποιο ιστορικό γεγονός δίνεται η ευκαιρία να αξιολογηθεί η Θεατρική Σύμβαση της Δραματοποίησης, ως εφαρμοσμένη μέθοδος στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με το Μουδατσάκι, απαιτείται η συστηματική έρευνα για την αξιολόγηση της Δραματοποίησης, η οποία θα περιλαμβάνει μνημοτεχνική και μορφολογική άποψη (Μουδατσάκις, 1994:31).

Επιπρόσθετα, στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα δε συμβαίνει συχνά οι μαθητές να προτείνουν από μόνοι τους να μελετήσουν στο σπίτι τέσσερα κεφάλαια Ιστορίας. Αυτό το γεγονός μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτής της διδακτικής εισήγησης της παρούσας έρευνας διότι αυτός εξάλλου, δεν είναι ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης; Η αναζήτηση της μάθησης από τους μαθητές αλλά και η κατάκτηση της δεξιότητας της μάθησης πώς να γίνεται η μάθηση. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2005), το σύγχρονο σχολείο δε δικαιούται να μένει έξω από την κοινωνία, και οφείλει να δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών και να τους βοηθήσει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν δια βίου. Έτσι, με άξονα τη μελέτη αυτών των τεσσάρων κεφαλαίων από τους μαθητές δίνεται η ευκαιρία στην εκπαιδευτικό - ερευνήτρια να αξιολογήσει το βαθμό απόκτησης αυτής της πολύ σημαντικής ανώτερης λειτουργίας: Της διά βίου μάθησης, η οποία περιλαμβάνει έννοιες όπως η κριτική σκέψη, η μεταγνώση κ.λ.π.

Σύμφωνα με το Χατζηγεωργίου, η πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς να καλύψουν τη διδακτέα ύλη συγκαταλέγεται στους πιθανούς παράγοντες που εμποδίζουν την κριτική σκέψη (Χατζηγεωργίου,2004). Έτσι, μαθητές και φοιτητές εμφανίζουν μια μηχανιστική σχέση με τη γνώση και μια τάση για αποστήθιση παρά για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ χρησιμοποιούνται περιορισμένες δραστηριότητες που υποβοηθούν τη μεταγνώση και την ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών, όπως δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα (Κανάκης,1987). Με τέτοια δεδομένα, θα ήταν άδικο στην τελική φάση της έρευνας δράσης να στερηθούν οι μαθητές ακόμα μια ευκαιρία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, αφού μέσα από μία δραματοποίηση δίνεται η δυνατότητα αυτή. Διότι όχι μόνο δημιουργούνται οι συνθήκες για τους μαθητές να εξάγουν κάποια συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα, των οποίων πρέπει να ελέγχουν την αντικειμενικότητα, αλλά και να διακρίνουν τα κίνητρα και τους στόχους κάθε ενέργειας.

Το μάθημα ολοκληρώθηκε, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί εκτός από τις θεατρικές συμβάσεις, οι οποίες δεν πραγματοποιήθηκαν όπως είχαν προγραμματιστεί, παρά μόνο στο τέλος του μαθήματος ζητήθηκε από τα παιδιά να δραματοποιήσουν κάποια ιστορικά δρώμενα.

Το μάθημα εξελίχθηκε ομαλά, με τους μαθητές να μελετούν τις πληροφορίες του βιβλίου τους και τις δοσμένες πηγές και να συμπληρώνουν το σχεδιάγραμμα σε χρόνο ρεκόρ συγκριτικά με τα πρώτα μαθήματα της Ιστορίας.

Γενικότερα, όπως φαίνεται και στα σχέδια μαθήματος της Ιστορίας, όλες οι δραστηριότητες στόχευαν στη δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ αυτού που ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει μόνος του και σε αυτό που πρέπει να προσφέρει έτοιμο ο εκπαιδευτικός. Όχι παροχή έτοιμης γνώσης αλλά επιχειρηματολογημένη τοποθέτηση, εναλλακτικές προτάσεις, προβληματισμός, διερεύνηση και κριτική τοποθέτηση. Συνάμα, αρκετές από τις ερωτήσεις που απευθύνονταν προς τους μαθητές ήταν τέτοιες που απαιτούσαν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Ενθαρρύνθηκε η χρήση αξιολόγησης (πλεονεκτημάτων – μειονεκτημάτων) από τους μαθητές. Καταληκτικά, το όλο κλίμα του σημερινού μαθήματος, αλλά και των όσων προηγήθηκαν ήταν να διευκολύνει την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και να παρέχει συνεχή ενθάρρυνση των μαθητών για διερεύνηση καταστάσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και αναζήτηση της αλήθειας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν την πηγή με τίτλο «Στην Πόλη από το κρυφό πέραςμα» του Βυζαντινού χρονογράφου Γ. Φραντζή (βλ. πιο πάνω), διημείφθη ο πιο κάτω διάλογος στην τάξη:

Αντρέας: Αν δεν μελετούσα αυτή την πηγή θα νόμιζα ότι ο Στρατηγόπουλος μπήκε μια καλή ημέρα μέσα στην Κωνσταντινούπολη, έτσι απλά, χωρίς να καταστρώσει κάποιο σχέδιο ή κάτι. Ενώ στην πραγματικότητα ήταν κρυμμένος έξω από τα τείχη και δεν άφηνε τίποτα να πάει χαμένο. Μέχρι που συνάντησε τον γέροντα. Κάποιος άλλος στρατηγός ίσως να μην σκεφτόταν να ανακρίνει το γέροντα. Να μην μπορούσε να σκεφτεί ότι αυτός ο γέροντας θα του έδινε τη λύση και έτσι θα έχαναν αυτή τη μεγάλη ευκαιρία.

Νικόλας: Μη βιάζεσαι, μπορεί να βρεθεί μία άλλη πηγή που να γράφει κάτι εντελώς διαφορετικό από αυτά που λέει αυτός ο χρονογράφος και άντε να βρεις άκρη τότε. Μπορεί εμείς να βρούμε μια άλλη πηγή που έγραψε κάποιος άλλος χρονογράφος και να λέει κάποια άλλα γεγονότα που να μην ξέρουμε τι να πιστέψουμε στο τέλος.

Αντρέας: Έχεις δίκαιο. Για αυτό είναι αναγκαίο να μελετάμε πολλές πηγές και να μην πιστεύουμε εκατό τοις εκατό όσα γράφονται σε αυτές.

Νικόλας: Και η εξυπνάδα είναι να ξεχωρίζουμε ποια είναι η πιο σωστή. Όχι η ορθότερη, γιατί δεν μπορούμε να πούμε με ακρίβεια ποια είναι η πιο σωστή.

Αντρέας: Ακριβώς. Θυμάστε τι μας είπε εκείνος ο Καθηγητής της δασκάλας μας από την Κρήτη; (Αναφέρονται στον Επόπτη Καθηγητή της παρούσας έρευνας Δρ. Δημήτρη Καραγιώργο, ο οποίος ήταν παρόν σε ένα από τα μαθήματα της Ιστορίας και μεταξύ άλλων οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του.) Όπως σήμερα σε μια πολιτική συζήτηση οι ειδικοί διαφωνούν μεταξύ τους γιατί έχει ο καθένας τη δική του άποψη, έτσι και οι απόψεις αυτών που γράφουν τις πηγές αρκετές

φορές ήταν διαφορετικές μεταξύ τους.

Δασκάλα: Τότε γιατί τις μελετάμε, αφού μπορεί να μας μπερδέψουν.

Νικόλας: Λάθος, δε μας μπερδεύουν. Όπως η πηγή που είπε ο Αντρέας σήμερα, «δίνει φως στο τούνελ της Ιστορίας» (γελώντας περήφανα για τη μεταφορική του απάντηση)

Δασκάλα: Αφού μόνος σου είπες, και πολύ σωστά το έθεσες, οι πληροφορίες που αντλούμε από τις πηγές μπορεί να συγκρούονται μεταξύ τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάποιες φορές μας μπερδεύουν;

Νικόλας: Θα μελετήσουμε όλες τις απόψεις και εμείς θα κρίνουμε ποια άποψη είναι πιο κοντά στην αλήθεια, με ένα ερωτηματικό..... Δε μας μπερδεύουν, μας δίνουν πληροφορίες για τα γεγονότα, τις σκέψεις τους, τα συμφέροντά τους Και εμείς μετά τα σκεφτόμαστε όλα αυτά πολύ καλά και επιλέγουμε κάθε φορά ανάλογα. «Μπορεί να προκύψει ερώτημα προς διερεύνηση...» ή ακόμα να διαπιστώσουμε ότι «Συνεπώς κάποιες πηγές μας παραπλανούν»..... (δοσμένες ατάκες σε θεατρική δραστηριότητα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στη μελέτη πηγών.)

Μαριάννα: Και υποσχόμαστε ότι μαζί με τα κεφάλαια που θα μελετήσουμε σπίτι, θα μελετήσουμε και πηγές.

Όπως φαίνεται και από το πιο πάνω στιγμιότυπο κάποιες φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Ιστορίας ήταν εμφανής ο μετασχηματισμός της σχολικής τάξης από «κέντρο αναπαραγωγής της γνώσης» σε κέντρο «παραγωγής της γνώσης» και σε «κοινωνία σκέψης». Συνεπώς, η διδακτική πρόταση της παρούσας έρευνας είναι άξια μελέτης και παρουσίασης δεδομένου των αποτελεσμάτων της.

Τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκαν οι δύο δραματοποιήσεις των μαθητών βασίζονται στα στάδια που αναφέρει ο Μουδατσάκις για τη Δραματοποίηση. Στη φάση της Θεωρίας ο δάσκαλος επιμένει στην έκθεση του γεγονότος, στην τοποθέτηση του στο χώρο και στο χρόνο, στα πρόσωπα-ήρωες-ιδεολογίες, στη σύγκρουση και στα αίτιά της, στο/α αποτέλεσμα/τά της και στο/στα συμπεράσμα/τα και τη συζήτησή του. Στη φάση της Πράξης γίνεται η μορφοποίηση του δραματικού κειμένου και ακολουθεί η ανάληψη ρόλων, η δράση/αναπαράσταση, η εικαστική κάλυψη, τα ηδύσματα (ωραιοποίηση) και η μεταδραματική αξιολόγηση των γεγονότων (Μουδατσάκις, 1994:29-30).

Η δραματοποίηση της πρώτης ομάδας είχε το εξής χωροχρονικό πλαίσιο: Στην Πρώτη Σκηνή όπου διαδραματίζεται σε μία τάξη, η δασκάλα παρουσίασε την πηγή με θέμα «Η ευκαιρία χάθηκε» του Α.Α. Βασιλίου (Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας) και ζήτησε από τους μαθητές να διατυπώσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους. Μία μαθήτρια, η Άννα, δεν ήταν σε θέση να απαντήσει, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές της ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Η δασκάλα προσπαθεί να την ενθαρρύνει να πει την άποψή της, όμως η Άννα δεν αρθρώνει λέξη. Αυτό το γεγονός προκαλεί αναστάτωση και απογοήτευση στην Άννα και στη Δεύτερη Σκηνή της δραματοποίησης, η Άννα, ενώ βρίσκεται στην τάξη «χάνεται» στις σκέψεις της και ταξιδεύει στο παρελθόν και συγκεκριμένα στην Αυτοκρατορία της Τραπεζούντας. Παρακολουθεί με ενδιαφέρον την έντονη συζήτηση των αδελφιών Κομνηνών όπου στην προσπάθειά τους να βρουν λύση για τη μόνιμη απειλή των Σελτζούκων ο ένας αδελφός, ο Δαβίδ, εισηγείται την συνεργασία με τον Παλαιολόγο, αφού κατάφερε να ανακτήσει την Κωνσταντινούπολη. Ο Αλέξιος σκέφτεται την πρόταση του αδελφού του και αποφασίζει να την απορρίψει εξηγώντας του ότι με αυτό τον τρόπο κινδυνεύουν να χάσουν τον αυτοκρατορικό θρόνο. Ο Δαβίδ επιμένει ότι ο αρχικός σκοπός ίδρυσης της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας ήταν η επανένωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και εισηγείται να μείνουν προσηλωμένοι σε αυτόν. Ο αδελφός του διαφωνεί και αρνείται να θυσιάσει τον αυτοκρατορικό θρόνο. Την ώρα που η διαφωνία κορυφώνεται, οι ηθοποιοί «παγώνουν» (παγωμένη εικόνα). Στην Τρίτη Σκηνή, η Άννα ξαφνικά δείχνει να κατανοεί την πηγή που της είχε διαβάσει η δασκάλα της. Αμέσως ξυπνά από το όνειρο και αφού ζητά συγγνώμη από τη δασκάλα της που δεν είχε ανταποκριθεί προηγουμένως στο μάθημα, αρχίζει να διατυπώνει την προσωπική

της άποψη για το πιο πάνω θέμα.

Συνεπώς, στην πιο πάνω δραματοποίηση οι μαθητές *μορφοποίησαν* μέρος των τριών τελευταίων κεφαλαίων του διδακτικού εγχειριδίου της Ιστορίας και κάποιων σχετικών πηγών που είχαν μελετήσει. Έγινε μία σύνθετη δραματοποίηση τριών Σκηνών.

Ο προσδιορισμός της Δραματοποίησης ως «σύνθετης» γίνεται για το γεγονός ότι οι μαθητές δεν περιορίστηκαν σε ένα *χωροχρονικό πλαίσιο* αλλά σε δύο: (1) Το δικό τους χωροχρονικό πλαίσιο, της σύγχρονης εποχής, στη δική τους σχολική πραγματικότητα. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι η οργάνωση της σχολικής τάξης της δραματοποίησης ήταν ακριβώς η ίδια με τη δική τους (οι μαθητές να κάθονται στα μαξιλάρια της αφήγησης) και το κορίτσι που υποδύοταν τη δασκάλα ουσιαστικά μιμείτο τη δικιά τους τη δασκάλα ακολουθώντας ακόμη και τον ίδιο τρόπο προσέγγισης των μαθητών της και τον ίδιο τρόπο έκφρασης και διατύπωσης ερωτήσεων. (2) Το χωροχρονικό πλαίσιο της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας την ιστορική περίοδο όπου είχαν μελετήσει οι μαθητές.

Μέσα από την *ανάληψη ρόλων* παρουσιάστηκαν τα *πρόσωπα*:

- οι Αλέξιος και Δαβίδ Κομνηνοί, οι ιδρυτές της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας,
- οι τρεις αξιωματούχοι που συζητούσαν τα σοβαρά προβλήματα της αυτοκρατορίας
- η Άννα, η μαθήτριά η οποία προφανώς αντιπροσωπεύει τους ίδιους τους μαθητές, τη χρονική στιγμή που τους δίνεται μία πηγή για μελέτη
- τη δασκάλα η οποία παρουσιάζεται ως «προμηθεύτρια» ιστορικών πηγών, με παιδαγωγική προσέγγιση η οποία όμως δεν δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτει και καθοδηγεί τους μαθητές της πώς να μελετούν
- οι υπόλοιποι τρεις μαθητές της τάξης οι οποίοι παρουσιάζονται «γρηγορότεροι» από την Άννα αλλά όχι και ικανότεροι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτής της ομάδας ήταν έξι ενώ οι ρόλοι ήταν δέκα. Έτσι οι τέσσερις μαθητές είχαν διπλούς ρόλους.

Κατά τη *δράση/αναπαράσταση* παρουσιάστηκε η *σύγκρουση και τα αίτιά της* ανάμεσα στα δύο αδέρφια, αλλά δεν παρουσιάστηκε το αποτέλεσμα γιατί οι μαθητές δεν είχαν μελετήσει τα επόμενα κεφάλαια στο διδακτικό εγχειρίδιο. Όμως έδωσαν την προσωπική τους άποψη για το αποτέλεσμα της σύγκρουσης μέσα από την απάντηση που διατύπωσε η Άννα στη δασκάλα της στο τέλος της δραματοποίησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιοποίησαν σκηνοθετικά τη θεατρική σύμβαση «παγωμένη εικόνα», σταματώντας τη σύγκρουση για να καλύψουν το κενό αυτό που είχε η δραματοποίησή τους (απουσία του αποτελέσματος της σύγκρουσης).

Η *εικαστική κάλυψη και τα ηδύσματα (ωραιοποίηση)* ήταν ικανοποιητικά αν ληφθεί υπόψη ότι η Δεύτερη Φάση της δραματοποίησης (Πράξη) πραγματοποιήθηκε σε χρονικό πλαίσιο τριάντα λεπτών (15' από το μάθημα της Ιστορίας και 15' από το μάθημα της Ενίσχυσης). Χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά ένα κίτρινο πανί για να αποδώσει αρχικά με το ανέμισμά του το ταξίδι της σκέψης της Άννας και στη δεύτερη σκηνή να αποτελέσει μέρος του σκηνικού του Παλατιού της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας. Επίσης, διάφορες σχετικές εικόνες στο διαδραστικό πίνακα συμπλήρωναν το σκηνικό των τριών Σκηνών.

Η δραματοποίηση *επενδύθηκε μουσικά* δύο φορές. Την πρώτη φορά με τη μουσική 'Lullaby' για να αποδώσει το ταξίδι της σκέψης της Άννας και τη δεύτερη φορά με μουσική υπόκρουση τη 'Συμφωνία 40' του Μότσαρτ για να δοθεί έμφαση στην έντονη συζήτηση και ακολούθως, σύγκρουση μεταξύ του Αλέξιου και Δαβίδ Κομνηνού.

Στιγμιότυπα από τις δραματοποιήσεις των μαθητών

Δραματοποίηση Α' Ομάδας



ΣΚΗΝΗ Α': Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις της Ιστορίας, εκτός από την Άννα. Ο Κωνσταντίνος μεταμορφώνεται από μαθητής σε αυτοκράτορα για την επόμενη σκηνή.



ΣΚΗΝΗ Β': Η Άννα ονειρεύεται. Το πανί κυματίζει συμβολικά για να αποδώσει σκηνοθετικά το ταξίδι της σκέψης του κοριτσιού.



ΣΚΗΝΗ Β': Ο Αυτοκράτορας Αλέξιος Κομνηνός (Αυτοκρατορία Τραπεζούντας) εκφράζει τη δυσφορία του για συνεργασία με τον Αυτοκράτορα Μιχαήλ Η' Παλαιολόγο.





ΣΚΗΝΗ Β΄: Η σύγκρουση ανάμεσα στον Αλέξιο και Δαβίδ Κομνηνό.



ΣΚΗΝΗ Γ΄: Οι συμμαθητές της Άννας συνειδητοποιούν ότι το μυαλό της κάπου «ταξιδεύει» και προσπαθούν να την «ξυπνήσουν».

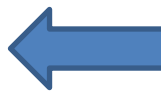
Η Άννα ανακοινώνει την άφιξη του αυτοκράτορα του Δεσποτάτου της Ηπείρου Β΄ Κομνηνού.



ΣΚΗΝΗ Γ΄: Η Άννα ενθουσιασμένη ανακοινώνει στους συμμαθητές και στη δασκάλα της την άφιξη του αυτοκράτορα του Δεσποτάτου της Ηπείρου Β΄ Κομνηνού.



Πρώην αξιωματούχοι του Βυζαντίου προσπαθούν να πείσουν τον Αυτοκράτορα να ενωθούν τα ελληνικά πριγκιπάτα και μαζί με το Μιχαήλ Παλαιολόγο να σώσουν τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία.



Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός διαφωνεί και συγκρούεται με τους πρώην αξιωματούχους του Βυζαντίου.



Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός απειλεί τους πρώην αξιωματούχους του Βυζαντίου.



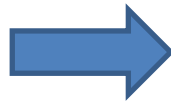
Η ματαιοδοξία του Αυτοκράτορα Μιχαήλ Β΄ είναι εμφανής, τόσο στο λόγο και στις πράξεις του αλλά ακόμα και στο ύφος του Νικόλα που τον υποδέεται.





Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β΄ μην μπορώντας να αντικρούσει τα επιχειρήματα των πρώην αξιωματούχων του Βυζαντίου αποχωρεί από την αίθουσα.....

Οι πρώην αξιωματούχοι περίλυποι απογοητευμένοι συζητούν αναμένοντας και υποθέτοντας τα χειρότερα.....



Πρώην αξιωματούχος
φανερά εκνευρισμένη
από την αντίδραση του
αυτοκράτορα.....



Η δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας είχε το εξής χωροχρονικό Ηπειρού οι αξιωματούχοι συζητούν με τον Αυτοκράτορα Μιχαήλ τελευταίες πολιτικές εξελίξεις στο Βυζάντιο. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην Πόλη από το Μιχαήλ Η' Παλαιολόγο. Ένας αξιωματούχος εισηγείται την οργάνωση συνάντησης των αυτοκρατόρων και αξιωματούχων των ελληνικών κρατών με κύριο στόχο τη συνεργασία τους με τον αυτοκράτορα Μιχαήλ Η' Παλαιολόγο. Η συνεργασία θα αποβλέπει στην ανάκτηση των εδαφών και της παλιάς δόξας της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β' Κομνηνός Δούκα βρίσκοντας διάφορες προφάσεις αρνείται την πρόταση αυτή. Αμφισβητεί τις ικανότητες του αυτοκράτορα Μιχαήλ Η' Παλαιολόγου και θεωρεί μια τέτοια συνεργασία θα θέσει σε κίνδυνο το Δεσποτάτο της Ηπείρου. Ένας από τους αξιωματούχους διαφωνεί με την άποψη αυτή και επιμένει ότι ο αρχικός σκοπός ίδρυσης του Δεσποτάτου της Ηπείρου ήταν η επανένωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και εισηγείται να μείνουν προσηλωμένοι σε αυτόν. Ο Μιχαήλ Β' Κομνηνός Δούκα διαφωνεί και αρνείται να θυσιάσει τον αυτοκρατορικό θρόνο και εκφράζει τη δυσαρέσκειά του για την στέψη του Μιχαήλ Η' Παλαιολόγου στην εκκλησία της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη. Την ώρα που η διαφωνία κορυφώνεται, ο Μιχαήλ Β' Κομνηνός αποχωρεί από τη «βασιλική» αίθουσα τονίζοντας ότι δεν μπορεί κανείς να τον μεταπειεί για τις αποφάσεις του. Οι αξιωματούχοι συνεχίζουν τη συζήτηση και μετά την αποχώρηση του αυτοκράτορα. Οι μισοί είναι σύμφωνοι με την απόφασή του γιατί ούτε και αυτοί θα ήθελαν να τεθούν σε κίνδυνο τα προνόμιά τους, ενώ οι άλλοι μισοί είναι λυπημένοι και απογοητευμένοι γιατί με αυτή τη στάση του αυτοκράτορά τους το μέλλον της αυτοκρατορίας είναι καταδικασμένο. Η δραματοποιημένη σκηνή ολοκληρώνεται με τον Αφηγητή να ανακοινώνει: «Τη συνέχεια και το τελευταίο επεισόδιο της σειράς, θα το παρακολουθήσετε την επόμενη εβδομάδα. Κι αν εσείς αγωνιάτε ένα για το τι θα γίνει παρακάτω, εμείς αγωνιάμε χίλια!...»

Είναι προφανές ότι οι μαθητές της Β' Ομάδας στην πιο πάνω δραματοποίηση *μορφοποίησαν* μέρος των τριών τελευταίων κεφαλαίων του διδακτικού εγχειριδίου της Ιστορίας και κάποιων σχετικών πηγών που είχαν μελετήσει. Το *χωροχρονικό πλαίσιο* της δραματοποίησης τους ήταν το Δεσποτάτο της Ηπείρου την ιστορική περίοδο όπου είχαν μελετήσει οι μαθητές.

Μέσα από την *ανάληψη ρόλων* παρουσιάστηκαν τα *πρόσωπα*:

- Ο Αυτοκράτορας Μιχαήλ Β' Κομνηνός Δούκας
- Τέσσερις αξιωματούχοι που συζητούσαν τα σοβαρά προβλήματα της αυτοκρατορίας
- Σαλπικτής
- Αφηγητής

Κατά τη *δράση/αναπαράσταση* παρουσιάστηκε η *σύγκρουση* και τα *αίτιά* της ανάμεσα στον Αυτοκράτορα Μιχαήλ Β' Κομνηνό Δούκα και κάποιους από τους αξιωματούχους του Δεσποτάτου της Ηπείρου. Το αποτέλεσμα της σύγκρουσης παρουσιάστηκε με δύο τρόπους: (α) Την αποχώρηση του αυτοκράτορα, αφού δήλωσε την αμετάκλητή του απόφαση φεύγοντας και ταυτόχρονα την ανησυχία των πλείστων αξιωματούχων για το μέλλον της Αυτοκρατορίας, (β) τη δήλωση του Αφηγητή για την επικείμενη εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων γιατί οι μαθητές δεν είχαν

μελετήσει τα επόμενα κεφάλαια στο διδακτικό εγχειρίδιο. Όμως ανέφεραν την προσωπική τους άποψη για το αποτέλεσμα της σύγκρουσης μέσα από τις ανησυχίες που εξέφρασαν κάποιοι αξιωματούχοι για το τι θα γίνει στο μέλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιοποίησαν σκηνοθετικά τη θεατρική σύμβαση «Διάδρομος Αναστοχασμού», στο τέλος της δραματοποίησης, προφανώς για να παρουσιάσουν τις δύο αντίθετες απόψεις με τα επιχειρήματα και τις συνέπειές της στην περίπτωση που επιλεγεί γιατί ουσιαστικά οι μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμη τη συνέχεια των γεγονότων.

Η *εικαστική κάλυψη* και τα *ηδύσματα (ωραιοποίηση)* ήταν ικανοποιητικά αν ληφθεί υπόψη ότι η Δεύτερη Φάση της δραματοποίησης (Πράξη) πραγματοποιήθηκε σε χρονικό πλαίσιο τριάντα λεπτών (15' από το μάθημα της Ιστορίας και 15' από το μάθημα της Ενίσχυσης). Οι μαθητές φόρεσαν σχετικά ενδύματα εποχής (όχι όλοι, λόγω περιορισμένου αριθμού κοστουμιών). Σε αυτή τη δραματοποίηση όλοι οι αξιωματούχοι και ο αυτοκράτορας (εκτός από το σαλπικτή) κάθισαν γύρω από ένα μεγάλο τραπέζι για να συζητήσουν. Όπως εξήγησαν τα παιδιά αργότερα, κατά τη διάρκεια της *μεταδραματικής αξιολόγησης των γεγονότων*, επέλεξαν τη συζήτηση γύρω από ένα τραπέζι αντί να κάθονται αμφιθεατρικά οι σύμβουλοι και ο αυτοκράτορας στο θρόνο του (όπως γινόταν σε προηγούμενες δραματοποιήσεις). Σύμφωνα με τους μαθητές, αυτό έγινε για δύο λόγους: (α) Πιστεύουν ότι ο Μιχαήλ Β' Κομνηνός Δούκας ήταν υποδεέστερος αυτοκράτορας γιατί ήταν αυτοκράτορας του Δεσποτάτου της Ηπείρου και όχι ολόκληρης της βυζαντινής αυτοκρατορίας και (β) αφού η δραματοποίηση έχει χρονικό πλαίσιο το 13^ο αιώνα, θα έπρεπε να υπάρχουν σκηνοθετικές διαφοροποιήσεις από δραματοποιήσεις που είχαν χρονικό πλαίσιο 4^ο ή 8^ο ή 10^ο αιώνα κ.λ.π.

Επίσης, τη σκηνικό συμπλήρωναν διάφορες σχετικές εικόνες και ιστορικοί χάρτες στο διαδραστικό πίνακα.

Η δραματοποίηση *επενδύθηκε μουσικά-ηχητικά* δύο φορές. Την πρώτη φορά με τον ήχο της σάλπιγγας για να ανακοινωθεί η άφιξης του αυτοκράτορα στην αίθουσα. Τη δεύτερη φορά η μουσική υπόκρουση με απόσπασμα από την 9^η Συμφωνία του Μπετόβεν ακούστηκε στο τέλος της δραματοποίησης για να ενισχυθεί η τραγικότητα της κατάστασης της, που όπως εξήγησαν οι μαθητές ήταν η εξής:

Αρτεμης: Η στιγμή αυτή είναι πολύ τραγική, για αυτό και επιλέξαμε μια τέτοια μουσική, γιατί οι άνθρωποι που κατέχουν σημαντικές θέσεις εξουσίας βάζουν πάνω απ' όλα το προσωπικό τους συμφέρον και δεν βάζουν πρώτα το καλό του τόπου τους και των συμπολιτών τους.

Αντρέας: Δυστυχώς αυτό δε συνέβηκε μόνο τότε, αλλά συμβαίνει ακόμα και στη δική μας εποχή.... σε άλλη μορφή βέβαια....

Μαριάννα: Ακριβώς. Όλοι μας ξέρουμε γιατί η Κύπρος έχει οικονομική κρίση και ποιοι φταίνε για αυτό.... Φταίνε όλοι αυτοί που κοίταζαν το συμφέρον τους και δε σκέφτηκαν ποτέ πως θα καταντήσει η Κύπρος με αυτές τους τις πράξεις....

Τέλος, αξίζει να τονιστεί η ωριμότητα με την οποία ανταποκρίθηκαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, ο ήχος της σάλπιγγας αποδόθηκε από ένα παιχνίδι το οποίο διαθέτει πολλούς ήχους και οι μαθητές το χρησιμοποιούσαν σε διάφορες δραματοποιήσεις σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σήμερα όμως, προφανώς τελείωσαν οι μπαταρίες και την ώρα της παρουσίασης της δραματοποίησης, όταν ο σαλπικτής ήχησε τη σάλπιγγα του και τα παιδιά ενεργοποίησαν το σχετικό ήχο στο παιχνίδι, ο ήχος της σάλπιγγας ακουγόταν πολύ αργός και σε μακρά διάρκεια. Σε γενικές γραμμές ακουγόταν πολύ αστεία και οι μαθητές της Α' Ομάδας που παρακολουθούσαν τη δραματοποίηση αυθόρμητα έσκασαν στα γέλια. Οι μαθητές όμως της Β' Ομάδας με απίστευτη ωριμότητα προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν το αναπάντεχο γεγονός και να επιστήσουν ξανά την προσοχή των «θεατών». Ο Αυτοκράτορας υποδύοταν το ρόλο του κανονικά απαξιώνοντας για τον παρατεταμένο ήχο και ο σαλπικτής, αφού έχασε τη ψυχραιμία του για κάποια δευτερόλεπτα, αμέσως σκέφτηκε να βάλει στο στόμα του τη σάλπιγγα και να υποδύεται ότι αυτός παράγει τον ήχο μέχρι να αποκατασταθεί η

ησυχία. Έτσι και έγινε. Συνεπώς, οι θεατές χωρίς να το συνειδητοποιήσουν συνέχισαν να παρακολουθούν με σοβαρότητα την υπόλοιπη δραματοποίηση.

Καταληκτικά, και οι δύο ομάδες δημιούργησαν και απόδωσαν δραματοποιήσεις που ανταποκρίνονταν στους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας αλλά και της Θεατρικής Αγωγής. Ενώ, δεν ήταν προγραμματισμένη η δραστηριότητα της δραματοποίησης μετά από αίτημα των μαθητών η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια αποδέχτηκε την αλλαγή του συνδυασμού των προγραμματισμένων Θεατρικών Συμβάσεων «Δραματοποίηση ενός διαλόγου» και «Ανακριτική Καρέκλα» σε μία ολοκληρωμένη δραματοποίηση και όχι αποσπασματική. Η εκπαιδευτικός είχε δώσει στους μαθητές να μελετήσουν την πηγή «Η ευκαιρία χάθηκε» του Α.Α. Βασιλίου (Ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας) και να αποδώσουν τα συμπεράσματα και της υποθέσεις της σε δραματοποίηση. Οι ίδιοι στόχοι μπορούσαν να κατακτηθούν και με τον προγραμματισμένο συνδυασμό των θεατρικών συμβάσεων, με τη διαφορά ότι ήταν πιο καθοδηγημένο από την εκπαιδευτικό. Με τη σημερινή δραματοποίηση τα παιδιά απέδειξαν ότι είναι σε θέση να παρουσιάσουν μία δραματοποίηση η οποία περιλαμβάνει όλα τα στάδια, χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση. Αυτό προφανώς είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής των Θεατρικών Συμβάσεων σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο μάθημα της Ιστορίας και κατά συνέπεια εξοικείωσης των παιδιών με αυτές. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ευελιξία θα πρέπει να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό, γιατί αν η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επέμενε στον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος οι αποτιμήσεις του σημερινού μαθήματος θα ήταν σίγουρα διαφορετικές, αλλά πιθανότητα όχι τόσο σημαντικές για την πορεία της έρευνας. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασκούν τη δική τους δημιουργικότητα και να έχουν την ευελιξία να προσαρμόζουν δυναμικά τη διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Αφού διαπιστωθεί ότι οι μαθητές είναι σε θέση να μαθαίνουν και να διερευνούν από μόνοι τους με κριτική διάθεση και δε βασίζονται αποκλειστικά σε μία πηγή γνώσης, ή σε ένα και μοναδικό εγχειρίδιο τότε τους δίνονται περισσότερες ελευθερίες με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Βιβλιογραφία

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Εκδοτική Εστία

Κουτσελίνη, Μ. (2005). «Ποιότητα στην Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών».

Συνέδριο «Ποιότητα στην Εκπαίδευση» Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λευκωσία, Νοέμβριος 2005.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. 2η έκδοση. Αθήνα: Ατραπός

Ενότητα: Το Βυζάντιο παρακαμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές

Μάθημα 40: Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους τούρκους

Στόχος:

- Να γνωρίσουν το γεγονός της άλωσης και να αξιολογήσουν τα αίτια και τη σημασία του για το λαό της Πόλης και το έθνος ολόκληρο.

Ημερολόγιο 17.6.2013

Να σημειωθεί ότι οι μαθητές έχουν μελετήσει στο σπίτι τα ακόλουθα κεφάλαια από το βιβλίο τους: (α) Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή, (β) Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος προσπαθεί να διαφυλάξει την πρωτεύουσα, (γ) Οι Τούρκοι πολιορκούν την Κωνσταντινούπολη, (δ) Η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους.

Είχε ζητηθεί από τους μαθητές αφού μελετήσουν τα πιο πάνω κεφάλαια να κάνουν κάποιες σκέψεις για τον τρόπο για τον οποίο θα παρουσίαζαν θεατρικά το θέμα: *«Τι οδήγησε στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης και ποια η σημασία αυτού του γεγονότος»*. Για τη διεκπεραίωση του πιο πάνω, δόθηκε χρονικό περιθώριο στους μαθητές έντεκα ημερών. Τέσσερις από αυτές τις ημέρες η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δεν έκανε μάθημα στην τάξη της, λόγω άλλων επαγγελματικών υποχρεώσεων (σκηνοθεσία παιδικής παράστασης) και έτσι οι μαθητές είχαν αρκετό χρόνο να μελετήσουν, να συνεργαστούν, να γράψουν σενάριο και να αναπαραστήσουν θεατρικά το πιο πάνω θέμα. Βέβαια, δεν υπήρχε η παρουσία της εμψυχώτριας-εκπαιδευτικού, όμως αναμένεται πως οι μαθητές στην τελική φάση της έρευνας έχουν αρκετή εμπειρία για να ανταποκριθούν σε αυτό που τους έχει ζητηθεί. Κάθε μεσημέρι πριν σχολάσουν οι μαθητές, η εκπαιδευτικός-εμψυχώτρια ερχόταν σε επαφή με όλα τα παιδιά για να επιλύσουν διάφορα θέματα που προέκυπταν. Καθώς οι μαθητές έψαχναν μουσική επένδυση για το θεατρικό τους ήρθαν αντιμέτωποι με το τραγούδι του Σπανουδάκη *«Σαν Αστραπή»* και με το γεγονός ότι έχει χαρακτηριστεί από διάφορους φορείς ως *«απαγορευμένο»*. Ήταν αδιανόητο για τους μαθητές να θεωρηθεί απαγορευμένο αυτό το τραγούδι, αφού δεν περιλάμβανε κάποια πρόστυχη λέξη. Είχαν καταγράψει όλους τους στίχους και προσπαθούσαν να καταλάβουν για ποιο λόγο είχαν διατυπωθεί αρνητικά σχόλια. Η παρέμβαση της εμψυχώτριας ήταν η εξής: *«Απλά να υποθέσετε τι εξέλιξη θα έχει αν πραγματοποιηθούν οι στίχοι του τραγουδιού. Όμως θα πρέπει να αναλογιστείτε και τις συνέπειες, αν όλοι οι Έλληνες μαζί, όπως λέει το τραγούδι, θα βρεθούν μέσα στην Άγια Σοφία σε λειτουργία μελλοντική. Επίσης, καλό θα ήταν να προβληματιστείτε για το τι μπορεί να συμβολίζει και να εννοεί ο στίχος που αναφέρεται στον Κωνσταντίνο Δραγάτση Παλαιολόγο ότι δηλαδή, θα έρθει ο τελευταίος αυτοκράτορας του Βυζαντίου τη στιγμή της λειτουργίας σαν αστραπή, όπου θα' χει η χώρα γιορτή, θάλασσα γη και ουρανός στο δικό του φως... Τις απαντήσεις στα πιο πάνω θα τις διακρίνουμε στο θεατρικό που θα ετοιμάσετε....»*.

Το διάλειμμα πριν το σημερινό μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές του αδελφού τμήματος ζήτησαν να έρθουν να παρακολουθήσουν το μάθημα της Ιστορίας, γιατί οι ίδιοι ήταν αρκετά πίσω στην ύλη και δε θα είχαν την ευκαιρία να κάνουν το μάθημα της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης. Επιπρόσθετα, ζήτησαν αν μπορούσαν να συμπεριληφθούν με κάποιο τρόπο στο θεατρικό των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα δράση. Εξήγησαν πως τις τελευταίες μέρες παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τις ετοιμασίες και πρόβες των παιδιών για το σημερινό μάθημα και εξέφρασαν την επιθυμία να βρεθεί κάποιος τρόπος να λάβουν και αυτοί μέρος. Τόσο οι μαθητές αυτού του τμήματος όσο και οι συμμαθητές τους του αδελφού τμήματος

ήταν τόσο ενθουσιώδεις για το γεγονός που η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποδέχτηκε το αίτημά τους, έστω κι αν είχε ελάχιστο χρόνο στη διάθεση της να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη και το δεδομένο ότι οι μαθητές του αδελφού τμήματος δεν είχαν μελετήσει τα προηγούμενα κεφάλαια. Συνεπώς θα ήταν δύσκολο για αυτούς να κατακτήσουν τους στόχους του σημερινού μαθήματος της Ιστορίας δεδομένου ότι δεν γνώριζαν βασικούς ιστορικούς όρους και έννοιες π.χ. Σχίσμα των δύο εκκλησιών, κίνημα Ζηλωτών κ.λ.π.

Αξίζει να τονιστεί ότι από την αρχή της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός ερευνήτρια είχε υιοθετήσει την εξής φιλοσοφία: Οτιδήποτε απρόοπτο παρουσιαστεί να γίνεται αποδεκτό, έστω και αν θα διεξάγεται έρευνα δράσης, γιατί τα έκτακτα (απρόοπτα) γεγονότα παρουσιάζονται αρκετά συχνά στη σχολική πραγματικότητα. Και αφού η έρευνα δράση διεξάγεται στη σχολική πραγματικότητα τότε το πλαίσιο στο οποίο διεκπεραιώνεται δε δύναται να είναι αυστηρά οριοθετημένο. Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα οι δραστηριότητες του σημερινού μαθήματος διαφοροποιήθηκαν ως εξής:

Δραστηριότητες:

- *Συνδυασμός Θεατρικών συμβάσεων «Μανδύας του Ειδικού» και «Θέατρο της Αγοράς».* Με αυτό το συνδυασμό θα μπορούσαν οι μαθητές του τμήματος που διεξαγόταν η έρευνα δράσης να παρουσιάσουν αυτό που ήδη είχαν μελετήσει μέσα από τη δική τους οπτική γωνία (ως ειδικοί) και παράλληλα μέσα από το Θέατρο της Αγοράς, οι μαθητές του αδελφού τμήματος θα έχουν την ευκαιρία από θεατές να γίνουν ηθοποιοί έχοντας τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν, διατυπώνοντας τις απόψεις τους και προτείνοντας λύσεις. Ο μόνος ενδοιασμός και προβληματισμός της εμπυχωτριάς είναι η έλλειψη εμπειρίας των μαθητών του αδελφού τμήματος σε αυτή τη θεατρική σύμβαση.
- Καθώς οι μαθητές ετοίμαζαν την παρουσίαση τους που ήταν βασισμένη στο θεωρητικό υπόβαθρο της θεατρικής σύμβασης «Μανδύας του Ειδικού» ζητήθηκε από τους μαθητές του αδελφού τμήματος, να μελετήσουν τα τέσσερα τελευταία κεφάλαια και να είναι (κάπως) προετοιμασμένοι.
- Από την προηγούμενη εβδομάδα οι μαθητές είχαν χωριστεί σε δύο ομάδες για τη διεκπεραίωση (συγγραφή, σκηνοθεσία, θεατρική αναπαράσταση) του θεατρικού τους. Η οδηγία που δόθηκε ήταν να χωριστούν σε τρεις τετραμελείς ομάδες, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές ζήτησαν να δημιουργηθούν δύο εξαμελείς ομάδες, επιχειρηματολογώντας ότι θα υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία ιδεών και περισσότεροι «ηθοποιοί». Έτσι, το αίτημά τους έγινε αποδεκτό.
- Το θέμα και των δύο ομάδων ήταν η παρουσίαση ζωντανής τηλεοπτικής εκπομπής ιστορικού περιεχομένου. Η μία ονομαζόταν «Βυζάντιο» του τηλεοπτικού καναλιού Ιστορία TV και η άλλη «Ιστορία NEWS». Και οι δύο ομάδες είχαν καλεσμένους διάφορους ιστορικούς που ο κάθε ένας με τη δική του οπτική ανέφερε τα αίτια του γεγονότος της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης καθώς και τις συνέπειες.



Η εκπομπή «Ιστορία NEWS» αρχίζει...

Η εκπομπή «Βυζάντιο» αρχίζει...

- Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι, ενώ σχεδόν όλοι οι «καλεσμένοι» της εκπομπής ήταν ιστορικοί, οι απόψεις τους ήταν διαφορετικές. Συγκεκριμένα, κάποιος ιστορικός θεωρούσε ότι η σημαντικότερη αιτία που οδήγησε στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης ήταν το σχίσμα των Εκκλησιών σε Δυτική και Ανατολική, διότι όπως επισήμανε ο διχασμός του λαού για τον οποιοδήποτε λόγο, δημιουργεί πολλά προβλήματα που οδηγούν στην παρακμή ενός κράτους, κάνοντας αναφορά και στο διχασμό των ελληνοκυπρίων το 1974 που οδήγησε την Κύπρο στην τουρκική εισβολή και κατοχή. Επιπρόσθετα, ανέλυσε το σύνθημα «Λαός Ενωμένος Ποτέ Νικημένος». Άλλος ιστορικός απόδωσε την αιτία της Άλωσης στο γεγονός ότι τα ελληνικά κράτη, ενώ είχαν δημιουργηθεί με αώτερο σκοπό, την ανάκτηση των εδαφών και της δόξας της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, ουσιαστικά οι διάφοροι αυτοκράτορες δεν ασχολήθηκαν με αυτό το σκοπό εκτός από ελάχιστους, τους οποίους τους κατονόμασαν, αλλά το γεγονός ότι τα ελληνικά κράτη δε συνεργάστηκαν μεταξύ τους, η διάλυση της αυτοκρατορίας ήταν επακόλουθη. Επίσης, αναφέρθηκαν και στο κίνημα των Ζηλωτών, επισημαίνοντας εκτός από τα ιδεολογικά του χαρακτηριστικά και τη βίαιη δράση του. Άλλος ιστορικός παρουσίασε το στρατό των Σελτζούκων και τη δύναμή του, η οποία υπερίσχυε κατά πολύ του στρατού της Βυζαντινής αυτοκρατορίας κάνοντας και μία αναφορά στο λαό των Σελτζούκων και την καταγωγή τους.



Οι ιστορικοί υποστηρίζουν την άποψή τους επιχειρηματολογώντας....

Η ιστορικός παρουσιάζει το στρατό των Σελτζούκων και τη δύναμή του...





Οι ιστορικοί υποστηρίζουν την άποψή τους με παρουσίαση και ερμηνεία πηγών...



Άλλος ιστορικός ανέφερε ότι η αιτία οφείλεται στην γενικότερη παρακμή του Βυζαντίου κάνοντας αναφορά σε διάφορα προβλήματα που αντιμετώπιζε η αυτοκρατορία τα τελευταία χρόνια, ακόμη και σε κοινωνικά προβλήματα όπως την παράβαση του νόμου του «Αλληλέγγυου» κ.λ.π. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι ιστορικοί υποστήριξαν την άποψή τους με επιχειρήματα αλλά και με παρουσίαση και ερμηνεία πηγών. Και στις δύο «εκπομπές» οι ιστορικοί «συγκρούονταν» επιχειρηματολογώντας ο καθένας για τη δική του άποψη. Οι παρουσιαστές (και στις δύο εκπομπές) αφού συντόνιζαν τη συζήτηση έκλεισαν την πιο πάνω διαφωνία συμπεραίνοντας ότι ο συνδυασμός των πιο πάνω απόψεων (των ιστορικών) αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη απάντηση στον προβληματισμό «*Τι οδήγησε στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης*» αφήνοντας και ένα ερωτηματικό σε περίπτωση που στο μέλλον βρεθούν κάποιες πηγές που θα δώσουν συμπληρωματικές πληροφορίες ή ακόμα και ανατρεπτικές.

- Αξίζει να σημειωθεί ότι η μία ομάδα μελετώντας την πηγή που αναφέρεται στον τελευταίο διάλογο των Μωάμεθ Β΄ και Κωνσταντίνου ΙΑ΄ Παλαιολόγου (Δούκας -ιστορικός της Άλωσης), οι μαθητές τον δραματοποίησαν και ακολούθως ένας από τους ειδικούς της εκπομπής διατύπωσε τις απόψεις του περί του θέματος.



Ο «Μωάμεθ Β΄» και ο «Κωνσταντίνος ΙΑ΄ Παλαιολόγος» στον τελευταίο τους διάλογο.....



- Επιπρόσθετα, η μία ομάδα εκτός από ιστορικούς είχε καλεσμένο στην εκπομπή της και το Γιάννη Σπανουδάκη. Στην εκπομπή η παρουσιάστρια προκάλεσε το «μουσικοσυνθέτη» να εξηγήσει τους λόγους που το τραγούδι του ανακηρύχθηκε «απαγορευμένο» και αυτός με τη σειρά του διευκρίνισε:



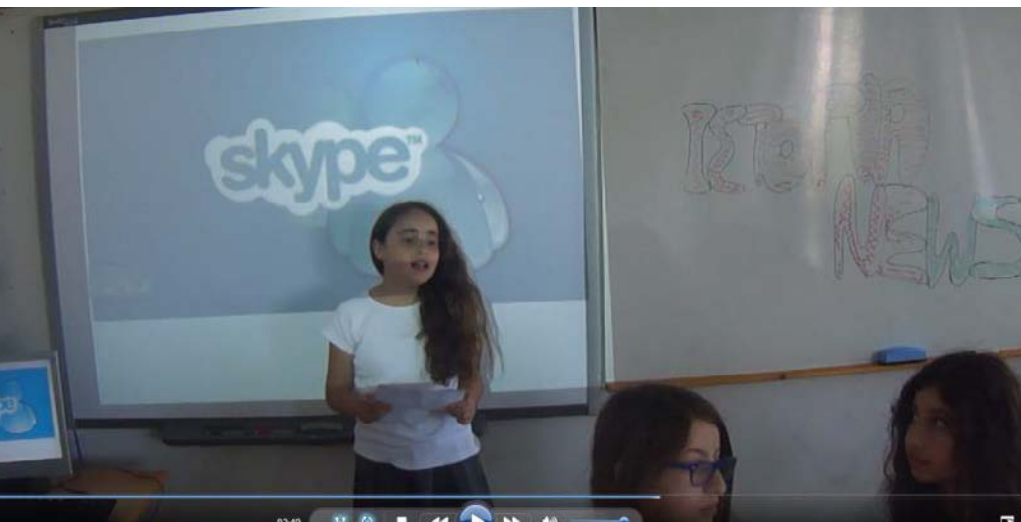
Καλωσόρισμα
του
μουσικοσυνθέτ
η στην
εκπομπή...

Αλέξανδρος στο ρόλο του γνωστού μουσικοσυνθέτη: Εγώ απλά θέλησα να γράψω ένα τραγούδι που να δίνει το μήνυμα σε αυτούς που το ακούνε πόσο δοξασμένο ήταν το Βυζάντιο. Επίσης, σε αυτό το τραγούδι τονίζεται πόσο άξιος αυτοκράτορας ήταν ο Κωνσταντίνος Δραγάτσης Παλαιολόγος, για να παραδειγματίζονται κάποιοι αρχηγοί κρατών. Ακόμη μέσα από τους στίχους του τραγουδιού φαίνονται και τα ελληνικά στοιχεία της Πόλης, δηλαδή της Κωνσταντινούπολης.... Προς Θεού, δε θέλω να δημιουργηθεί παρεξήγηση με τους Τούρκους ή με κάποιον άλλο λαό ... Και για να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους, δε βρισκόμαστε σε μία δικτατορική χώρα που να απαγορεύει τραγούδια. Το τραγούδι μου δεν απαγορεύτηκε. Απλά αρκετοί διαφώνησαν με αυτό τους στίχους του και το κατέκριναν, όχι γιατί δεν είναι ωραίο, αλλά από φόβο μήπως δημιουργηθούν παρεξηγήσεις ανάμεσα στους λαούς που ζούσαν τότε στο Βυζάντιο και στους Τούρκους. Ξέρετε, σε κάθε τραγούδι υπάρχουν διάφορα μηνύματα νοήματα. Κάθε άνθρωπος το ερμηνεύει και διαφορετικά. Για αυτό και πολλοί φοβήθηκαν. Μήπως και γίνει κανένας πόλεμος με τους Τούρκους. Και σας ρωτώ: Αν ήταν απαγορευμένο το τραγούδι μου, θα είχατε εσείς τώρα το φιλάκι του από τη συναυλία στο Ηρώδειο και θα μπορούσατε να το μεταδώσετε στην εκπομπή σας; Επίσης, θα με άφηναν να διευθύνω τη χορωδία μου και να τραγουδήσει αυτό το τραγούδι στο Ηρώδειο;



Ο «μουσικοσυνθέτης»
εξηγά τους λόγους που τον
ώθησαν να γράψει αυτό το
τραγούδι.

Σε αυτό το σημείο, η εκπομπή, είχε τηλεφωνική επαφή με τη συνεργάτιδα της εκπομπής Μαριάννα στην Κωνσταντινούπολη μέσω μέσω skype για να αναφερθούν αν υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις εκεί σχετικές με το πιο πάνω τραγούδι. Η δημοσιογράφος ανέφερε ότι τα τουρκικά ειδησεογραφικά πρακτορεία ασχολήθηκαν με αυτό το τραγούδι μόνο όταν άρχισαν να το κατακρίνουν οι διάφοροι ειδικοί στην Ελλάδα. Και πάλι το θέμα σίγασε και κανείς δεν ασχολείται τώρα με αυτό, καταλήγοντας ότι δεν υπάρχει οποιαδήποτε ανησυχία για τη δημιουργία εντάσεων ανάμεσα σε Κωνσταντινούπολη και Ελλάδα. Ακολούθως, ζητήθηκε από τη δημοσιογράφο να παρουσιάσει τις πληροφορίες που είχε συλλέξει από τουρκικά βιβλία για τον τότε στρατό των Σελτζούκων και για το λαό τους.



Σύνδεση με τη
συνεργάτιδα της
εκπομπής
Μαριάννα στην
Κωνσταντινούπολ
η μέσω skype ...

- Αξίζει να αναφερθεί ότι στη μία από τις δύο εκπομπές υπήρχε διερμηνέας για κωφάλαλους. Όταν ερωτήθηκε το κορίτσι που υποδυόταν το διερμηνέα είτε ότι είχε διερευνήσει για τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστώνται οι πιο κοινές λέξεις με τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για τους κωφάλαλους και για τις υπόλοιπες λέξεις ενεργοποίησε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία της. Όταν ερωτήθηκαν τα μέλη αυτής της ομάδας για το λόγο για τον οποίο κάλεσαν στην εκπομπή τους διερμηνέα κωφάλαλων απάντησαν:

Άρτεμις: Θέλαμε η εκπομπή μας να απευθύνεται σε όλον τον κόσμο, ανεξάρτητα αν έχουν κάποια αναπηρία ακοής....

Ελένη: Όχι, δεν έχουμε συγγενείς κωφάλαλους..... Απλά με τη μιμητική κάποιος που δεν καταλαβαίνει (κατανοεί) τι σημαίνει μια λέξη, και έχει αρκετές δύσκολες λέξεις η Ιστορία, ίσως από τις κινήσεις που έκανα να καταλάβαινε καλύτερα αυτό που θέλαμε να πούμε....

Αντρέας: Όταν ρώτησε κάποιος «ακροατής» της εκπομπής «τι ήταν ο νόμος του Αλληλέγγυου» πριν καλά καλά του εξηγήσουμε, ο «ακροατής» κατάλαβε από τις κινήσεις που έκανε η Ελένη.



Η Ελένη σε ρόλο διερμηνέα κωφάλαλων.....



- Και οι δύο εκπομπές είχαν «ανοίξει» τις γραμμές για το κοινό, όπου οι μαθητές του αδελφού τμήματος είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους.

Να σημειωθεί ότι μέχρι αυτού του σημείου οι «ακροατές» της εκπομπής (μαθητές αδελφού τμήματος) στις παρεμβάσεις που έκαναν ήταν απλά για να ρωτήσουν περισσότερες πληροφορίες για κάποια θέματα που είχαν αναφερθεί στη συζήτηση και δεν γνώριζαν π.χ. Τι ήταν ο νόμος του «Αλληλέγγυου» κ.λ.π. Έστω κι αν η εμπυχωτρία καθοδήγησε την παρουσιάστρια να προκαλέσει το κοινό να εκφράσει τις απόψεις του για τις αιτίες που προκάλεσαν την Άλωση του Βυζαντίου και τη σημασία αυτού του γεγονότος, το κοινό παρέμεινε αμέτοχο σε αυτό το θέμα. Ακόμα κι όταν η σύγκρουση μεταξύ των ιστορικών κορυφώθηκε, η παρουσιάστρια ζήτησε ακόμα μία φορά από το κοινό να τοποθετηθεί χωρίς κανένα αποτέλεσμα. Αυτό αποδίδεται σε δύο λόγους: Την απειρία των μαθητών στη θεατρική σύμβαση «Θέατρο της Αγοράς» και στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν είχαν μελετήσει το θέμα συνεπώς ήταν δύσκολο για αυτούς να διαχειριστούν όλες αυτές τις πληροφορίες και να τοποθετηθούν πάνω σε αυτές.

Η μοναδική περίπτωση στην οποία οι μαθητές του αδελφού τμήματος εξέφρασαν την άποψή τους ήταν για το τραγούδι του Σπανουδάκη. Άλλοι συμφωνώντας και άλλοι διαφωνώντας. Άλλοι αιτιολογώντας την τοποθέτησή τους και άλλοι όχι. Το γεγονός οι μαθητές του αδελφού τμήματος ουσιαστικά συμμετείχαν στο «Θέατρο Αγοράς» μόνο στο θέμα του «απαγορευμένου» τραγουδιού αποδίδεται πιθανότατα στο γεγονός ότι η τεκμηρίωση της άποψής τους δεν προϋποθέτει απαραίτητα εξειδικευμένο ιστορικό λεξιλόγιο, ούτε συστηματική μελέτη γεγονότων και πηγών. Οι απαντήσεις των παιδιών εκπροσωπούσαν περισσότερο το σύστημα αξιών τους και λιγότερο τις ιστορικές τους γνώσεις σε συνδυασμό με την κριτική τους σκέψη.



Η σύγκρουση ανάμεσα στους ιστορικούς κορυφώνεται και οι δύο παρουσιαστές της εκπομπής με πολύ όμορφο τρόπο αποδέχονται όλες τις απόψεις δεδομένου ότι ήταν τεκμηριωμένες και αποκαθίσταται το ευχάριστο κλίμα της εκπομπής.



Να σημειωθεί ότι από τη θεατρική σύμβαση «Θεάτρο Αγοράς» δεν λήφθηκε φωτογραφικό υλικό, γιατί η ερευνήτρια δεν είχε προνοήσει να εξασφαλίσει τη γραπτή συγκατάθεση από τους κηδεμόνες των μαθητών του αδελφού τμήματος για λήψη φωτογραφιών και δημοσίευσή τους. Η έλλειψη πρόνοιας δεν οφείλεται σε αμέλεια αλλά στην απρόοπτη συμμετοχή των μαθητών του αδελφού τμήματος στο σημερινό μάθημα.

Κατά την τελική φάση της αξιολόγησης, ήρθαν στο προσκήνιο τα πιο κάτω θέματα:

- Πώς θα ήταν το μάθημα της Ιστορίας αν δεν γινόταν με τις διδακτικές πρακτικές που είχαν προσεγγιστεί αυτή τη σχολική χρονιά. Συγκεκριμένα, η Σοφία, ανέφερε ότι αυτή την εβδομάδα που έπρεπε μόνη της να μελετήσει το μάθημα της Ιστορίας συνειδητοποίησε ότι *«ήταν πολύ μονότονα αυτά που διάβαζα... όλο για πολέμους έγραφε το βιβλίο.... Ευτυχώς που τόσο καιρό κάναμε όλα αυτά τα θεατρικά στο μάθημα, γιατί θα νόμιζα ότι η Ιστορία είναι μόνο πόλεμοι όπως πέρσι.... πόλεμος στην Σπάρτη, πόλεμος με τους Πέρσες, πόλεμος με τους Αθηναίους.... Κι αν δεν είχαμε σήμερα να κάνουμε αυτό το θεατρικό δε θα ερχόμουν διαβασμένη... »*. Η τοποθέτηση της Σοφίας φέρνει στο φως το επίμαχο θέμα για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, σε σχέση με το μαθητή. Ο Μονιότ επισημαίνει ότι *«ο προβληματισμός για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον τελευταίο αποδέκτη αυτής της διαδικασίας, το μαθητή. Ο ρόλος του μαθητή είναι να μαθαίνει, του δασκάλου να το βοηθά να μαθαίνει και της Ιστορίας να αναπτύσσει τη σκέψη. Τρεις ρόλοι αλληλένδετοι»* (Μονιότ, 2002:127). Σύμφωνα με την Καββούρα, *«η σχέση με τη γνώση αποτελεί κρίσιμη πτυχή, καθώς επηρεάζει την οικειοποίηση του γνωστικού αντικειμένου. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκόμενη γνώση, ή όπως συχνά διατυπώνεται η έλλειψη νοήματος, από ένα μεγάλο αριθμό μαθητών/-τριών, ανάγεται σε κεντρικό ζήτημα και απασχολεί τις σημερινές κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα αντίστοιχα»* (Καββούρα, 2011:46). Το γενικότερο κλίμα της τάξης, οι επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν και η στάση των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δράση, αποδεικνύουν ότι το σύνολο των διδακτικών πρακτικών ήταν υπό το πρίσμα των τριών αλληλένδετων ρόλων που επισημαίνει ο Μονιότ.
- Η σκέψη των παιδιών της μίας ομάδας να εντάξουν στην εκπομπή διερμηνέα κωφάλαλων, έτσι ώστε να αναπαριστά τις ιστορικές έννοιες και όρους με διάφορες μιμήσεις χρησιμοποιώντας κυρίως εκφράσεις προσώπου και κινήσεις χεριών, αναδεικνύει το γεγονός ότι οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του ιστορικού λεξιλογίου. Να

αποσαφηνιστεί ότι, ναι μεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση ιστορικών εννοιών και όρων, γεγονός το οποίο αναγνωρίζουν και οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά είναι σε θέση τόσο να τις αντιμετωπίσουν όσο και να βρουν ένα όμορφο τρόπο να τις εξηγήσουν σε εκείνα τα παιδιά τα οποία δεν τις έχουν κατανοήσει. Στη διάρκεια της δραστηριότητας «κύκλος αξιολόγησης» τα παιδιά ερωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με το ιστορικό λεξιλόγιο. Εξήγησαν ότι αν δεν υπάρχει κάποια επεξήγηση στο βιβλίο τους, ανατρέχουν σε ερμηνευτικά λεξικά ή ακόμη και στους γονείς τους για την εξεύρεση της ερμηνείας της άγνωστης λέξης. Επισήμαναν ότι στις αρχές της σχολικής χρονιάς αδυνατούσαν να διαβάσουν και να μελετήσουν το μάθημα της Ιστορίας μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, αφού οι μισές λέξεις ήταν ακατανόητες, έστω κι αν τους δινόταν μία εξήγηση. Και πάλι, μέσα στην πρόταση η συνώνυμη λέξη δεν αποκτούσε νόημα. Ενώ τώρα, στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές ανέφεραν ότι όλα είναι πιο εύκολα και κατανοητά... Και αυτό αποδεικνύεται με τον πολυπρισματικό τρόπο τον οποίο προσέγγισαν θεατρικά το δοσμένο θέμα. Μέχρι και την *μη στερεότυπη ανάδειξη της ετερότητας* παρουσίασαν, αφού «κάλεσαν» ειδικούς στην εκπομπή τους για να μιλήσουν για το λαό των Σελτζούκων τούρκων. Για να επιτευχθούν όμως τα πιο πάνω, βασική προϋπόθεση είναι η κατανόηση του ιστορικού λεξιλογίου. Συνεπώς, οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει τη δεξιότητα αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάζουν οι ιστορικές έννοιες και όροι και γενικότερα έχουν εξοικειωθεί με τις ιστορικές έννοιες. Σύμφωνα με τον Κόκκινο, η εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές έννοιες, δηλαδή η «κατανόηση του επεξεργασμένου και σύνθετου επιστημονικού κώδικα της ιστορίας», συνιστά βασική παράμετρο της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2003:263).

- Καταληκτικά, η προσέγγιση που προτείνεται στην παρούσα έρευνα παρέχει ευκαιρίες διερευνήσεις ιστορικών ζητημάτων, καταστάσεων, συνθηκών, αξιών, επιδιώξεων και επιλογών, έτσι ώστε να συνεγείρει τους μαθητές πολύπλευρα – συναισθηματικά, ηθικά και λογικά- και να τους «αναγκάσει» να εκφράσουν και να υποστηρίξουν, διασαφηνίζοντας και αιτιολογώντας τις απόψεις τους. Αυτό που υπολείπεται είναι η οργανωμένη παρουσίαση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης, έτσι ώστε να αποτελέσουν μία αξιολογη πηγή άντλησης αξιολογών πρακτικών για το μάθημα της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκινος Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, ταυτότητα*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*. (Ε. Κάννερ μετάφρ.). Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

