



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning»
(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Το εκπαιδευτικό δράμα και η στάση των μαθητών απέναντι
στο μάθημα της Ιστορίας: Μία έρευνα δράσης στο 2^ο ΓΕΛ
Περιστερίου

ΠΕΤΡΟΚΟΚΚΙΝΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Επιβλέπων καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Άλκησις Κοντογιάννη

Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2017

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται ως μία εποχή κρίσης. Κρίσης όχι μόνο οικονομικής αλλά και ηθικής και αξιών. Υπό τις συνθήκες αυτές καμία ελληνική οικογένεια δεν μένει ανεπηρέαστη αλλά και κανένας θεσμός. Το σχολείο, λοιπόν, είναι εκείνο που βάλλεται από κάθε άποψη αλλά και κάθε μαθητής χωριστά. Και εμείς οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε να σηκώσουμε το βάρος της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών υπό αυτές τις ομολογουμένως αντίξοες συνθήκες.

Υπηρετώντας τη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση πάνω από μία δεκαετία αναζητούσα πάντα τρόπους προσέγγισης του μαθητή, ώστε η διδασκαλία μου να έχει κάποιο αντίκρισμα. Η συμμετοχή μου στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών εξυπηρέτησε αυτόν ακριβώς τον στόχο: να αποκτήσω τα εφόδια εκείνα που θα με βοηθήσουν να θέσω στο επίκεντρο τον μαθητή ειδικά στις σημερινές τόσο δύσκολες συγκυρίες.

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή κάποιων ανθρώπων. Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντά μου, Επίκουρο Καθηγητή Αντώνη Λενακάκη για την καθοδήγησή του, την στήριξή του ηθική και ψυχολογική, τη γόνιμη κριτική του. Επίσης, την Καθηγήτρια Άλκηστη Κοντογιάννη, για την έμπνευση που μου προσέφερε και την διαφορετική οπτική της στον κόσμο. Ακόμη, τον Αναπληρωτή Καθηγητή Αστέριο Τσιάρα, για την ακούραστη και γενναιόδωρη υποστήριξή του

σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου καθώς και για την άμεση ανταπόκρισή του στις απορίες μου.

Έπειτα, οφείλω να ευχαριστήσω τον αδερφό μου Λουκά Πετροκόκκινο για τη στήριξή του σε κάθε μικρό ή μεγάλο βήμα μου. Μα κυρίως για την ουσιαστική βοήθειά του στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας αδιαμαρτύρητα. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο και διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελ/σου Αικατερίνη Κωστή, για την υποστήριξή της, τις συμβουλές της και τη βοήθειά της σε όλα τα στάδια πραγματοποίησης αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τους μαθητές μου του 2^{ου} ΓΕΛ Περιστερίου και αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και όλους τους υπόλοιπους, γιατί αποτελούν τους συνοδοιπόρους μου σε αυτό το ταξίδι με όχημα το εκπαιδευτικό δράμα.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου χωρίς την στήριξη και την ανοχή της οποίας δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος – Ευχαριστίες.....	i
Κατάλογος Πινάκων – Γραφημάτων.....	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	viii
ABSTRACT	x
Εισαγωγή	2
I. Η ιστορική εκπαίδευση και η ανάγκη αναθεώρησής της.....	2
II. Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο για τη διδασκαλία της Ιστορίας.....	5
III. Η παρούσα έρευνα και η χρησιμότητά της.....	7
IV. Η διάρθρωση της παρούσας εργασίας	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ.....	12
Κεφάλαιο 1 ^ο	13
1. Το εκπαιδευτικό δράμα	13
1.1.1 Ορισμοί και διασαφήνιση.....	13
1.1.2 Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού δράματος	14
1.1.3 Εκπαιδευτικό δράμα και δραστηριότητες	18
1.2 Το μάθημα της Ιστορίας στην εκπαίδευση	21
1.2.1 Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο στην εκπαίδευση	21
1.2.2 Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση....	24
1.2.4 Στάση των μαθητών: εννοιολόγηση	29
1.2.5 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας	30
1.2.6 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: ερευνητικά δεδομένα	34

1.3. Εκπαιδευτικό δράμα και Ιστορία	38
1.3.1 Η συσχέτιση δράματος και Ιστορίας.....	38
1.3.2 Η ένταξη του εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα της Ιστορίας	44
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	48
Κεφάλαιο 2 ^ο	49
2.1 Εισαγωγή	49
2.2 Περιγραφή της έρευνας	49
2.2.1 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα.....	49
2.2.2 Έρευνα δράσης	51
2.2.3 Ερευνητική υπόθεση.....	52
2.2.4 Ερευνητική διαδικασία	53
2.2.5 Ερευνητικό δείγμα	56
2.2.6 Μέσα συλλογής δεδομένων – ερευνητικά εργαλεία.....	59
2.2.6.1 Το ερωτηματολόγιο.....	60
2.2.6.2 Ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης.....	62
2.2.6.3 Συνέντευξη με τους μαθητές.....	63
2.2.7 Συλλογή δεδομένων	64
2.2.7.1 Ποσοτικά δεδομένα – συλλογή	64
2.2.7.2 Ποιοτικά δεδομένα – συλλογή.....	64
2.2.8 Το πρόγραμμα παρέμβασης.....	66
Κεφάλαιο 3 ^ο	68
3.1 Ανάλυση των δεδομένων	68
3.1.1 Η μεταβλητή «μου αρέσει το μάθημα της Ιστορίας»	69
3.1.2 Η μεταβλητή «απόλαυση»	77

3.1.3 Η μεταβλητή «χρησιμότητα»	83
3.1.4 Η μεταβλητή «σημασία»	87
3.1.5 Η μεταβλητή «ενδιαφέρον».....	90
3.1.6 Η μεταβλητή «συμμετοχή των μαθητών»	100
3.2 Αποτελέσματα έρευνας – ανάγκη περαιτέρω έρευνας.....	103
Κεφάλαιο 4 ^ο	107
4.1 Τελικά συμπεράσματα – συζήτηση	107
4.1.1 Συμπεράσματα και ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας.....	107
4.1.2 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: συμπεράσματα	108
4.1.3 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: άλλα ερευνητικά αποτελέσματα.....	111
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	113
4.3 Προτάσεις για το μέλλον	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	142

Κατάλογος Πινάκων – Γραφημάτων

Πίνακας 1 «Συμμετέχοντες: φύλο».....	57
Πίνακας 2 «Συμμετέχοντες: προσανατολισμός»	57
Πίνακας 3 «Συμμετέχοντες: βαθμολογία προηγούμενης χρονιάς»	58
Πίνακας 4 «Σου αρέσει η Ιστορία;».....	70
Πίνακας 5 «Αν ναι τι σου αρέσει περισσότερο; – πειραματική»	72
Πίνακας 6 «Αν ναι τι σου αρέσει περισσότερο; – ελέγχου»	73
Πίνακας 7 «Αν όχι τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου; – πειραματική»	76
Πίνακας 8 «Αν όχι τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου; – ελέγχου»	76
Πίνακας 9 «Απολαμβάνεις το μάθημα της Ιστορίας;»	78
Πίνακας 10 «Πόσο απολαμβάνεις τα μαθήματα που διδάσκεσαι φέτος;»	81
Πίνακας 11 «Πόσο χρήσιμο είναι το μάθημα της Ιστορίας στη σημερινή εποχή;»	84
Πίνακας 12 «Είναι χρήσιμο το μάθημα για τον μαθητή όταν τελειώσει το σχολείο;».....	85
Πίνακας 13 «Με ποιους τρόπους είναι χρήσιμο για τον μαθητή;».....	86
Πίνακας 14 «Πόσο σημαντικό για τη ζωή σου θεωρείς ότι είναι το μάθημα της Ιστορίας;»	88
Πίνακας 15 «Πόσο ενδιαφέρον είναι το μάθημα της Ιστορίας;»	90
Πίνακας 16 «Πιστεύω ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι βαρετό».....	92
Πίνακας 17 «Τι είναι αυτό που έκανε ένα μάθημα Ιστορίας ενδιαφέρον/συναρπαστικό την προηγούμενη χρονιά;».....	93
Πίνακας 18 «Πόσο ενδιαφέροντα είναι τα μαθήματα που διδάσκεσαι φέτος;» ..	97
Πίνακας 19 «Ενδιαφέρεσαι για την Ιστορία έξω από το σχολείο;»	98
Πίνακας 20 «Συγκριτικά με τα άλλα μαθήματα η Ιστορία».....	101
Πίνακας 21 «Η στάση των μαθητών: πειραματική ομάδα».....	105
Πίνακας 22 «Η στάση των μαθητών: ομάδα ελέγχου»	105

Γράφημα 1 «Σου αρέσει η Ιστορία;»	70
Γράφημα 2 «Απολαμβάνεις το μάθημα της Ιστορίας;»	79
Γράφημα 3 «Πόσο ενδιαφέρουσα είναι η Ιστορία;»	91
Γράφημα 4 «Η στάση των μαθητών: πειραματική ομάδα»	106
Γράφημα 5 «Η στάση των μαθητών: ομάδα ελέγχου»	106

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας στη Γ' λυκείου σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό δράμα. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης που έλαβε χώρα στο 2^ο ΓΕΛ Περιστερίου κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Προκειμένου να μελετηθεί λοιπόν, η συσχέτιση του εκπαιδευτικού δράματος με τη στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν 14 παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος μίας ή δύο διδακτικών ωρών. Το ερευνητικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δύο τμήματα Γ' λυκείου, ένα πειραματικό τμήμα με 25 μαθητές και ένα τμήμα ελέγχου με 21 μαθητές. Στο πρώτο τμήμα πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις από την ερευνήτρια ως εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ στο δεύτερο τμήμα η διδασκαλία της Ιστορίας πραγματοποιήθηκε με τον παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τρόπο με βάση το σχολικό εγχειρίδιο από άλλη συνάδελφο του σχολείου. Ως προς τα ερευνητικά εργαλεία επιλέχθηκε συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μέσων. Δόθηκε ερωτηματολόγιο, που συμπληρώθηκε και από τα δύο τμήματα πριν και μετά τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος, πραγματοποιήθηκε ομαδική συνέντευξη της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις από την ερευνήτρια και διατηρήθηκε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης από την ίδια. Το ερωτηματολόγιο¹ αυτό σχεδιάστηκε με βάση τα ερωτηματολόγια των Adey και

¹ πρβ. Παράρτημα Α.

Biddulph και των Harris και Haydn² και μελέτησε τη στάση των μαθητών ως προς έξι παραμέτρους: το αν αρέσει το μάθημα στους μαθητές, την απόλαυση, τη χρησιμότητά του, τη σημασία του, το ενδιαφέρον που προκαλεί στους μαθητές και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν τη σημασία του εκπαιδευτικού δράματος και τη χρησιμότητα της παρέμβασης στη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Η στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε σημαντικά και ήταν σημαντικά καλύτερη από την αντίστοιχη των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Η έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει το έναυσμα για την πραγματοποίηση μεγαλύτερων ερευνών στο μέλλον με δυνατότητα γενίκευσης, που θα μελετούν την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη στάση των μαθητών προς την Ιστορία.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: στάση μαθητών προς Ιστορία, εκπαιδευτικό δράμα, παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος, απόλαυση Ιστορίας, χρησιμότητα Ιστορίας, σημασία Ιστορίας, ενδιαφέρον για την Ιστορία, συμμετοχή μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας.

² Οι Biddulph και Adey εφάρμοσαν το ερωτηματολόγιο αυτό στις διαδοχικές τους έρευνες του 2001, 2002, 2003 και οι Harris και Haydn σε έρευνα του 2004 (Mary Biddulph & Ken Adey, Perceptions v. reality: pupils' experiences of Learning in history and geography at Key Stage 4, *The Curriculum Journal*, 14(3), 2003, 291-303. και Richard Harris & Terry Haydn, Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils?, *The Curriculum Journal*, 17(4), 2006, 315-333.).

ABSTRACT

This research studies students' attitudes towards History in senior secondary school in combination with educational drama. It is an action research that took place in 2nd Senior Secondary School of Peristeri, Athens, in the school year 2016 – 2017. In order to investigate how educational drama affects students' views we conceived 14 drama interventions lasting one or two teaching hours. The participants were two groups of top seniors: the “experimental” group that had 25 students and the control group that had 21 students. The 14 educational drama interventions took place in the first group by the researcher, who had as well the role of the animator as class teacher. On the other hand, the second group was taught the corresponding sections of History by another school teacher through traditional teacher-centered methods based on the book. As for the research data we chose to combine quantitative and qualitative methods. Both groups completed a questionnaire before and after the interventions. Also, the “experimental” group sits for a group interview right after the end of the interventions. And the researcher kept a participant observation diary. The questionnaire was made based on questionnaires of Adey and Biddulph and of Harris and Haydn³. In order to investigate students' attitudes towards History we divided “attitudes” into six parameters: if students like history, the enjoyment, the usefulness, the importance, the interest to history and the students' participation in class. The conclusions showed the substance and usefulness of the interventions in positive students' views towards History. Students' attitudes were improved and significantly better than the corresponding ones of control

³ Mary Biddulph & Ken Adey, Perceptions v. reality: pupils' experiences of Learning in history and geography at Key Stage 4, *The Curriculum Journal*, 14(3), 2003, 291-303. and Richard Harris & Terry Haydn, Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils?, *The Curriculum Journal*, 17(4), 2006, 315-333.

group students. We hope that, through this research, bigger and more generalized researches will take place in future focusing on how educational drama affects students' views towards History.

KEYWORDS: students' attitudes towards History, educational drama, interventions of educational drama, enjoyment of History, usefulness of History, importance of History, interest to History, students' participation in class.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

I. Η ιστορική εκπαίδευση και η ανάγκη αναθεώρησής της

Το σχολείο είναι ένας οργανωμένος θεσμός, που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ώστε να ενταχθούν φυσιολογικά και αβίαστα στην οργανωμένη κοινωνία. Στη σημερινή εποχή, όμως, παιδαγωγικά πρότυπα και πρακτικές βρίσκονται σε αδιέξοδο. Συνεπώς μία αναθεώρηση φαίνεται αναγκαία, αναθεώρηση τόσο στον προσανατολισμό της γνώσης όσο και στον τρόπο που εκείνη παρέχεται στον σύγχρονο μαθητή (Καβαλιέρου, 2006: 471-472).

Σήμερα το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί απαραίτητο και αναπόσπαστο κομμάτι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αφού η Ιστορία συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ανθρώπων όσο και στη διατήρηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των λαών (ΥΠΕΠΘ, 2002: 3). Εξάλλου, η ιστορική εκπαίδευση καλλιεργεί τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες στα άτομα προκειμένου να συνδέσουν το πολιτισμικό και κοινωνικό τους περιβάλλον με αυτό των «άλλων» (Κουργιαντάκης, 2005: 11· Μονισιότ, 2000: 52). Είναι γεγονός μάλιστα ότι στη χώρα μας το μάθημα της Ιστορίας είναι ενταγμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της χώρας μας από την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Το ίδιο ισχύει και στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των αναπτυγμένων χωρών (ΥΠΕΠΘ, 2002: 3).

Παρόλα αυτά, η Ιστορία είναι ένα από τα μαθήματα που σταθερά υποφέρει από αρνητικές απόψεις και θεωρήσεις. Άτομα σχετικά ή λιγότερο σχετικά με το μάθημα συχνά υποστηρίζουν ότι είτε είναι ανιαρό είτε βρίσκεται μακριά από τη σύγχρονη πραγματικότητα (Joseph, 2011: 1). Συν τοις άλλοις, αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα αντικείμενα στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μαυροσκούφης, 2002: 27). Σήμερα στα περισσότερα σχολεία η Ιστορία θεωρείται συχνά από τους μαθητές ένα βαρετό μάθημα και τούτο γιατί οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν, να απομνημονεύσουν και να συσχετίσουν το μάθημα με την καθημερινή τους ζωή. Η συμμετοχή τους, λοιπόν, στην τάξη είναι ελάχιστη, ενώ περιμένουν όλες τις πληροφορίες από τον δάσκαλο. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν απαρχαιωμένες, στείρες και πληκτικές μεθόδους διδασκαλίας με τους μαθητές τους να παραμένουν παθητικοί ακροατές (Narang, 2015: 49).

Ωστόσο, αντίθετα με τις αρνητικές αυτές τοποθετήσεις, η Ιστορία βοηθά το άτομο όχι μόνο να αντιληφθεί ποιος είναι και από πού προέρχεται αλλά να λάβει ενημερωμένο αποφάσεις για σύγχρονα ζητήματα και μελλοντικές εξελίξεις (Joseph, 2011: 1). Οι μαθητές, λοιπόν, έχουν ανάγκη να γνωρίσουν το παρελθόν τους και ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα τους δείξει πώς θα το αξιοποιήσουν και πώς θα χτίσουν πάνω σε αυτό το μέλλον (Moniot, 2000: 53· Nyamwembe, Oridigi, & Kiiro, 2013: 17). Έχει υποστηριχτεί ότι μόνο μέσω της γνώσης της ιστορίας της μπορεί μία κοινωνία να γνωρίσει τον εαυτό της. Αφού

μία κοινωνία χωρίς μνήμη και γνώση του εαυτού της είναι μία κοινωνία έρμαιο του ανέμου (Joseph, 2011: 2· Nyamwembe, Oridigi, & Kiio, 2013: 17).

Οι μαθητές εντούτοις δεν αντιλαμβάνονται την Ιστορία ως απαραίτητο συστατικό για την κατανόηση του ποιοι είναι (Joseph, 2011: 2). Μάλιστα, στη Μεγάλη Βρετανία 7 στους 10 μαθητές δεν επιλέγουν το μάθημα της Ιστορίας όταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα τους δίνει τη δυνατότητα αυτή (στην ηλικία των 13 ή των 14 ετών) (Harris, & Haydn, 2012: 81). Στην Ελλάδα στις Πανελλαδικές εξετάσεις, όπου 3 μαθήματα προς επιλογή προσφέρονται στους υποψηφίους, κατά το 2016 μόλις το 10,36% επέλεξε την Ιστορία (έναντι 73,39% τη Βιολογία και 16,23% τα Μαθηματικά)⁴.

Σήμερα στην Ελλάδα η διδασκαλία της Ιστορίας επηρεάζεται από τον γενικότερο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αναλυτικά προγράμματα και το μοναδικό εγχειρίδιο καθορίζουν σκοπούς και περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ οι διδάσκοντες διατηρούν ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας (Κωστή, 2016: 4). Το δε μάθημα στηρίζεται κατεξοχήν στην αποστήθιση και χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρικό. Για αυτό μια αναθεώρηση σε επίπεδο διδακτικών μεθόδων στο μάθημα αυτό κρίνεται απαραίτητη (Καβαλιέρου, 2006: 472· Μαυροσκούφης, 2006: 19).

⁴ Πρβ. Στατιστικά στοιχεία βαθμολογίας πανελλαδικών εξετάσεων λυκείων 2016. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο, <https://edu.klimaka.gr/anakoinoseis-panellhnies/panellhnies/923-statistika-stoicheia-panelladikwn-exetasewn-lykeiwn.html> (τελευταία πρόσβαση 25/5/2017).

II. Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο για τη διδασκαλία της Ιστορίας

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε έναν υποσκελισμό των ανθρωπιστικών σπουδών από το έντονο τεχνοκρατικό πνεύμα. Ωστόσο, είναι παρήγορο ότι για τον σημερινό άνθρωπο οι κοινωνικές επιστήμες, ανάμεσά τους και η Ιστορία, βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (ΥΠΕΠΘ, 2002: 3). Μάλιστα, με την εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων τέχνης και πολιτισμού μια παιδεία περισσότερο ανθρωπιστική είναι εφικτή σε μία εποχή όπου και η εκπαίδευση ακολουθεί τις επιταγές της τεχνοκρατικής κοινωνίας (Καβαλιέρου, 2006: 472).

Η εμπειρία, εντούτοις, δείχνει ότι μαθήματα όπως η Φυσική ή η Νεοελληνική Γλώσσα στηρίζονται κυρίως σε ενεργητικές στρατηγικές μάθησης που δίνουν βάση στον μαθητή με μία βιωματική διδασκαλία. Αντίθετα, στο μάθημα της Ιστορίας η διδασκαλία παραμένει παθητική. Ο δάσκαλος μεταδίδει την πληροφορία-γνώση χωρίς την εμπλοκή του μαθητή παρά μόνο με ελεγχόμενες ερωταπαντήσεις (Güven, 2009: 105). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη πλέον μία διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας με γνώμονα τον μαθητή και τις ανάγκες του. Μία διδασκαλία που ο μαθητής θα συμμετέχει, θα συνεργάζεται με τους συμμαθητές του σε ποικίλες δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού εγχειριδίου. Όλα αυτά συναντώνται στο δημιουργικό δράμα, το οποίο στην περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας λειτουργεί ως άριστο υποκατάστατο της ζωντανής εμπειρίας (Güven, 2009: 105). Το δράμα μπορεί να κάνει τον κόσμο

περισσότερο κατανοητό για τον μαθητή (Narang, 2015: 49). Εν ολίγοις, το εκπαιδευτικό δράμα δίνει μία ανθρώπινη διάσταση στη συνήθως «αποστειρωμένη» διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών γενικά και της Ιστορίας ειδικότερα, αφού ο μαθητής μετέχει ενεργά (Güven, 2009: 112).

Σύμφωνα με την Μπρεντάνου: *« Το θέατρο και οι τεχνικές του αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την πρόκληση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Η μαγική του δύναμη έγκειται στο ότι ενισχύει και χτίζει τη φαντασία και τη σκέψη, προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αναπτύσσει την αισθητική αντίληψη, ευαισθητοποιεί και ψυχαγωγεί»*. Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας συνδυάζεται το βίωμα με το ιστορικό γεγονός, αφού το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά, κοινωνικά (Μπρεντάνου, 2012: 2). Κρίνεται, λοιπόν, επιτακτική η εισαγωγή του θεάτρου στον χώρο της εκπαίδευσης τόσο ως αυτόνομου αντικείμενου όσο και ως μεθοδολογίας, αφού θα συμβάλει στη διαδικασία της διδασκαλίας μα και στη μάθηση (Φανουράκη, 2010: 16).

Επιπλέον, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία γίνεται ευρεία χρήση του εκπαιδευτικού δράματος και σταδιακά καθιερώνεται ως εκπαιδευτική πρακτική. Και τούτο διότι αφενός αποδεικνύεται η χρησιμότητά του σε περιπτώσεις μαθητών με ελλειμματικές μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες, αφετέρου επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητά του ως μέσου ανάπτυξης των νοητικών και σωματικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού (Τσιάρας, 2014: 22-23). Ακόμη, η εκπαιδευτική δραματική πράξη έχει ως βάση της θέματα σχετιζόμενα

με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, η Ιστορία θα λέγαμε ότι είναι το μάθημα εκείνο που μπορεί άριστα να ταιριάζει με το εκπαιδευτικό δράμα, αφού ως επιστήμη μελετά ανθρώπινες πράξεις και συμπεριφορές συνέπειες και αποτελέσματα των πράξεων αυτών (Καβαλιέρου, 2006: 476). Οι εκπαιδευτικοί όλο και περισσότερο καλούνται να αφήσουν τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, που οι μαθητές απορρίπτουν, για χάρη μίας περισσότερο ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας. Το εκπαιδευτικό δράμα τοποθετείται στο προσκήνιο μιας τέτοιας διαδικασίας (Narang, 2015: 58).

III. Η παρούσα έρευνα και η χρησιμότητά της

Ο προβληματισμός μας σχετικά αφενός με το μάθημα της Ιστορίας σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφετέρου με το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο για τη διδασκαλία της οδήγησε στο σχεδιασμό και πραγματοποίηση έρευνας με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Μπορεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των δραματικών τεχνικών να αλλάξει τη στάση των μαθητών απέναντί στο μάθημα;*
- 2. Μπορεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των δραματικών τεχνικών να βελτιώσει την άποψή των μαθητών ως προς το αν τους αρέσει, την απόλαυση, τη χρησιμότητα, τη σημασία, το ενδιαφέρον τους απέναντι στο μάθημα;*

3. Μπορεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των δραματικών τεχνικών να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας;

Τα ερωτήματα αυτά πήραν τη μορφή έρευνας δράσης η οποία έλαβε χώρα από την ερευνήτρια, εκπαιδευτικό – φιλόλογο στο σχολείο όπου υπηρετεί – 2^ο Λύκειο Περιστερίου – κατά την περίοδο Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2016 σε ένα τμήμα της Γ' Λυκείου. Για τον σκοπό της έρευνας σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 14 παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος οι οποίες υλοποιήθηκαν στην τάξη αυτή.

Κύρια υπόθεση της έρευνάς μας ήταν ότι οι 14 αυτές παρεμβάσεις θα άλλαζαν την στάση των μαθητών ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Προκειμένου να μελετήσουμε την έννοια της στάσης των μαθητών διακρίναμε έξι διαστάσεις της έννοιας αυτής: το πόσο αρέσει στους μαθητές η Ιστορία, την απόλαυση της Ιστορίας, τη χρησιμότητά της, τη σημασία της, το ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό. Κατά προέκταση, υποθέσαμε ότι αιτία της αρνητικής στάσης των μαθητών είναι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος που χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακό και δασκαλοκεντρικό. Συνεπώς, αν τροποποιήσουμε τον τρόπο από παθητικό σε ενεργητικό κάνοντας χρήση του εκπαιδευτικού δράματος θα έχουμε αλλαγή της στάσης των μαθητών.

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από τους μαθητές δύο τμημάτων της Γ' Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017. Από την μία πλευρά, η πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος και από την άλλη η ομάδα ελέγχου, με διαφορετική διδάσκουσα, η οποία

χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστώσουμε συγκριτικά την αλλαγή της στάσης των μαθητών.

Κατά τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ο συνδυασμός τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μέσων. Δώσαμε προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο και στις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, πριν και μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η ερευνήτρια διατηρούσε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας και μετά το τέλος των παρεμβάσεων δόθηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ομαδική συνέντευξη. Επιχειρήθηκε, εν ολίγοις, τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν, οργανώθηκαν, καταγράφηκαν και επεξεργάστηκαν ηλεκτρονικά προκειμένου να αναλυθούν και να εξαχθούν συμπεράσματα της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε προκειμένου, κατά πρώτον, να συμβάλει με τα πορίσματά της στον γόνιμο προβληματισμό που λαμβάνει χώρα στον τόπο μας τα τελευταία χρόνια. Ο προβληματισμός αυτός σχετίζεται με την αποτυχία του μαθήματος της Ιστορίας, γενικά στη σχολική εκπαίδευση και ειδικότερα στη δευτεροβάθμια, να παράσχει στον μαθητή το αυτονόητο, ιστορική εκπαίδευση. Κατά δεύτερον, ευελπιστούμε να αποτελέσει αφετηρία για την πραγματοποίηση ερευνών ευρύτερης κλίμακας και δυνατότητας γενίκευσης συμπερασμάτων στη χώρα μας` ερευνών σχετικών με το πώς η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο μπορεί να πραγματωθεί μέσω

του εκπαιδευτικού δράματος. Ένα πεδίο που δεν έχει προσεγγιστεί ερευνητικά παρά ακροθιγώς.

Πέραν τούτων, το σύνολο των παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν βάσει του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος και εφαρμόστηκαν στην πράξη με το βοηθητικό υλικό τους, που παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας, μπορούν να αποτελέσουν ένα θαυμάσιο βοηθητικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό που αναζητά τρόπους να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του ή να εφαρμόσει καινοτόμες αλλά αποδοτικές διδακτικές πρακτικές.

IV. Η διάρθρωση της παρούσας εργασίας

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, επιχειρείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από τις βασικές έννοιες της έρευνας και αποτελείται από το 1^ο κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο αυτό μελετάται κατά πρώτον η έννοια του εκπαιδευτικού δράματος. Γίνεται προσπάθεια διασαφήνισης των πολλαπλών και πολύ συχνά αντικρουόμενων ορισμών που συναντώνται, αναλύεται το περιεχόμενό του και παρουσιάζονται οι πολλαπλές δραστηριότητές του. Κατά δεύτερον, μελετάται το μάθημα της Ιστορίας στην εκπαίδευση γενικά ως διδακτικό αντικείμενο, ειδικά μέσα στην ελληνική εκπαίδευση αλλά και ειδικότερα στο Ενιαίο Λύκειο το σχολικό έτος 2016 – 2017. Εν συνεχεία, γίνεται προσπάθεια εννοιολόγησης της στάσης των

μαθητών και έπειτα αναλύεται συγκεκριμένα η στάση των μαθητών προς το μάθημα της Ιστορίας με τα συνακόλουθα ερευνητικά δεδομένα στον τομέα αυτό. Κατά τρίτον, διασυνδέονται οι έννοιες του εκπαιδευτικού δράματος και της Ιστορίας. Αρχικά έχουμε τον συσχετισμό τους και τέλος την ένταξη του πρώτου στο μάθημα της δεύτερης.

Το δεύτερο μέρος, η έρευνα, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το 2^ο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και συναποτελείται από τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις ερευνητικές υποθέσεις, την ερευνητική διαδικασία, το ερευνητικό δείγμα, τα μέσα συλλογής δεδομένων, την ίδια τη συλλογή αυτών και το πρόγραμμα παρέμβασης.

Το 3^ο κεφάλαιο ασχολείται με την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, το 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζει τα συμπεράσματα της έρευνας ενταγμένα στο ευρύτερο πλαίσιο της από τη μία και σε συσχέτιση με άλλα ερευνητικά αποτελέσματα από την άλλη, καθώς και τους περιορισμούς της έρευνας και κάποιες μελλοντικές προτάσεις. Έπονται η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο

1. Το εκπαιδευτικό δράμα

1.1.1 Ορισμοί και διασαφήνιση

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, (Drama in Education – DiE) σύμφωνα με την Patrice Baldwin *«αποτελεί την δημιουργία φανταστικών καταστάσεων από τους μαθητές και τους δασκάλους τους με στόχους την ανάπτυξη της μάθησης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της κριτικής σκέψης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών κατά την υπόδυση ενός ρόλου»* (Baldwin, 2009: 98). Ταυτόχρονα, οι Αυδή και Χατζηγεωργίου ορίζουν το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Τούτο μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών με δύο τρόπους: είτε ως ανεξάρτητο μάθημα είτε ως μέσο για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Παράλληλα, ο Τσιάρας ορίζει το πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος ως πραγμάτωση στον θεατρικό χώρο και χρόνο των φανταστικών αναπαραστάσεων του παιδιού διαμέσου της φαντασίας του και χρησιμοποιώντας τη θεατρική δράση (Τσιάρας, 2014: 13). Στο πλαίσιο αυτό, στο εκπαιδευτικό δράμα δεν υπάρχει κοινό, δεν υπάρχει σενάριο από πριν, μόνο ο δάσκαλος με τους μαθητές του που αναλαμβάνουν ρόλους (Wilhelm, & Edmiston, 1998: 10). Είναι ένας όρος που συμπεριλαμβάνει

τις διάφορες συμβάσεις, φόρμες, δραματικές εφαρμογές, τη δημιουργική δραματική τέχνη και θεατρικές τεχνικές καθαρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Narang, 2015: 50).

Μία από τις σημαντικότερες εκπροσώπους του εκπαιδευτικού δράματος, η Dorothy Heathcote, υποστηρίζει ότι τούτο βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο που ζουν τοποθετούμενα μέσα από τη δραματική διαδικασία στη θέση του άλλου και κατανοώντας τη θέση αυτή (Τσιάρας, 2014:51). Το παιδί, λοιπόν, αποστασιοποιείται από τον εαυτό του και δίνει το στίγμα του στον δραματικό χώρο (Λενακάκης, 2013: 2).

1.1.2 Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού δράματος

Στη διδακτική το εκπαιδευτικό δράμα εμφανίζεται με δύο τρόπους. Αφενός, ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, επηρεαζόμενο από το θέατρο. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται θεατρικά. Αφετέρου, ως μέσο για την απόκτηση της γνώσης άλλων διδακτικών αντικειμένων. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση οι μαθητές μαθαίνουν με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου και μία παιγνιώδη διάθεση (Κωστή, 2016:88· Narang, 2015:49· Τσιάρας, 2014:21). Ο Brian Way έχει δηλώσει: *«η εκπαίδευση ασχολείται με το άτομο. Το Δράμα ασχολείται με την ατομικότητα του ατόμου, με την μοναδικότητα κάθε ανθρώπινης ουσίας»* (Narang, 2015: 50).

Αναλυτικότερα, το ιδεατό περιεχόμενο του δράματος στην εκπαίδευση υποστηρίζεται ότι είναι η δυνατότητα για ελεύθερο και υποστηριζόμενο δραματικό παιχνίδι σε συνδυασμό με δημιουργία, έκφραση του μαθητή σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Η δραματική έκφραση ενταγμένη σε όλα τα μαθήματα πέραν των δραματικών. Αλλά ταυτόχρονα έκφραση των μαθητών μέσω θεατρικών παραστάσεων είτε με επαγγελματίες είτε από τους ίδιους τους μαθητές (Baldwin, 2009: 94).

Εν συνεχεία, να σημειώσουμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μία ολιστική διαδικασία εσωτερική και εξωτερική (Τσιάρας, 2014: 106). Με τον όρο ολιστική διαδικασία αναφερόμαστε στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των λειτουργιών του μαθητή, δηλαδή γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, ψυχικών, σωματικών, πνευματικών, πολιτιστικών, δημιουργικών και αισθητικών (Baldwin, 2009: 98· Narang, 2015: 51· Τσιάρας, 2014: 134).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι συνυφασμένο με το παιδί σε κάθε κοινωνία. Το παιδί παίζοντας τοποθετεί τον εαυτό του σε έναν ρόλο αντλώντας μέσω αυτού του παιχνιδιού μεγάλη ευχαρίστηση. Εν ολίγοις, χωρίς καμία καθοδήγηση το παιδί εισέρχεται και εξέρχεται μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Συνεπώς, τόσο το θεατρικό παιχνίδι όσο και το δράμα είναι μέρος της καθημερινότητας του (Baldwin, 2009: 95· Τσιάρας, 2014: 107). Το παιδί «ζει» μέσω του δράματος, ανακαλύπτει τον κόσμο, τις ιδέες του, τις αξίες του, εκφράζει τα συναισθήματά του (Narang, 2015: 50). Την ίδια στιγμή, αποτελεί έναν φυσικό τρόπο καλλιέργειας των νοητικών και των φυσικών δεξιοτήτων των παιδιών (Narang,

2015: 50· Τσιάρας, 2014: 107). Μάλιστα το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγξει τις πληροφορίες που κατέχει το παιδί με την έννοια της αντιληπτικής ωριμότητάς του. Η Α. Cattanach δηλώνει ότι: «*Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένας από τους πιο δυναμικούς τρόπους για να ορίζουμε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους*» (Cattanach, 1996: 1).

Όταν όμως το παιδί εισέρχεται στον οργανωμένο σχολικό χώρο το δράμα, οι ευκαιρίες για υπόδυση ρόλων, περιορίζονται. Μάλιστα σε μία εποχή στην οποία το παιδί εισέρχεται στο σχολείο όλο και σε μικρότερη ηλικία. Άρα, οι εκπαιδευτικοί στερούν από τους μαθητές από νεαρή ακόμα ηλικία τη φυσική αυτή διεργασία μάθησης (Baldwin, 2009: 95). Εν αντιθέσει, το δράμα στην εκπαίδευση, ως ένα μέσο για την κοινωνική, πολιτισμική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή, καλείται να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους διαμορφωτές των αναλυτικών προγραμμάτων σήμερα (Κοντογιάννη, 2012: 26). Καθώς είναι γεγονός ότι πλέον τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν δίνουν έμφαση στη στείρα απόκτηση γνώσεων αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Τσιάρας, 2014: 134).

Με το εκπαιδευτικό δράμα το παιδί λειτουργεί σε δύο επίπεδα: στο πραγματικό και στο συμβολικό. Και στα δύο αυτά επίπεδα μαθαίνει για τον εαυτό του και για τη σχέση του με τους άλλους. Τούτο επιτυγχάνεται μέσω των απεριόριστων υποθετικών ρόλων και στάσεων που υποδύεται (Κοντογιάννη, 2012: 73). Το παιδί, λοιπόν, προσεγγίζει τον κόσμο, προσεγγίζει πολλαπλές

αληθινές καταστάσεις στην ασφάλεια της προσποίησης, στην ασφάλεια του εκπαιδευτικού δράματος (Narang, 2015: 49). Κατά τη διάρκεια της προσποίησης αυτής ενεργοποιούνται στο παιδί μια σειρά από γνωστικές στρατηγικές. Επί παραδείγματι, η ομαδική διαπραγμάτευση, ο σχεδιασμός της δράσης, η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και η επίτευξη ομαδικών στόχων (Κοντογιάννη, 2012: 27 - 28· Narang, 2015: 48· Τσιάρας, 2014: 135).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι το μοναδικό που στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να απελευθερώσει δυσάρεστα συναισθήματα με στόχο εκείνος να αντιμετωπίσει συναισθηματικές συγκρούσεις και προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά δεν αποκαλύπτονται εύκολα (Κοντογιάννη, 2012: 74 - 75· Τσιάρας, 2014: 148). Εκτός των παραπάνω, το δράμα στην εκπαίδευση είναι ένα μέσο που βοηθά το παιδί να εξετάσει τις ιδέες και τις στάσεις του, να εκθέσει τις απόψεις του, να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους άλλους συνομηλίκους του (Κοντογιάννη, 2012: 73). Η ενσυναίσθηση και η ανταπόκριση στον άλλον καλλιεργούνται και εξασκούνται με τρόπο μοναδικό. Ποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο ή διδακτική πρακτική ενθαρρύνει τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου και να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία εκείνου (Baldwin, 2009: 96 - 97· Κοντογιάννη, 2012: 75· Τσιάρας, 2014: 200). Μα δεν είναι λιγότερο σημαντικό και το γεγονός ότι η θεατροπαιδαγωγική συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην επαφή με τον «άλλο», στοιχεία απαραίτητα για το παιδί και τον νέο στη σύγχρονη διαπολιτισμική πραγματικότητα (Λενακάκης, 2012).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι το δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένας τρόπος προώθησης ειρηνικών και συνεργατικών αλληλεπιδράσεων καθώς και επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων, απαραίτητα όλα στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία (Κοντογιάννη, 2012: 75· Τσιάρας, 2014: 222).

Συνοψίζοντας, τα πλεονεκτήματα εφαρμογής στην τάξη του εκπαιδευτικού δράματος είναι πολλαπλά: αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και φαντασία, ανεκτικότητα και ενσυναίσθηση, συνεργασία και σύμπραξη, συγκέντρωση, επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κριτική σκέψη, αυτοαντίληψη, έκφραση συναισθημάτων, αυτοπειθαρχία, κοινωνική επίγνωση καλλιεργούνται στον μαθητή μέσα από τις αναρίθμητες δραματικές τεχνικές στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Narang, 2015: 50-51).

1.1.3 Εκπαιδευτικό δράμα και δραστηριότητες

Ο βασικότερος παράγοντας στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος είναι ο ίδιος ο δάσκαλος. Η συμμετοχή του ως εμπνευστή στη διαδικασία είναι μείζονος σημασίας τόσο στην προετοιμασία όσο και στην υλοποίηση (Τσιάρας, 2005: 87). Κάθε μάθημα μέσω του εκπαιδευτικού δράματος αποτελείται από μια σειρά δραστηριότητες, οι οποίες στο σύνολό τους ονομάζονται «σενάριο» (Κωστή, 2016: 105· Παπαγεωργίου, 2002: 14· Τσιάρας, 2005: 100'). Σκοπός κάθε «σεναρίου» είναι η μάθηση και περιλαμβάνει επιμέρους διδακτικούς

στόχους ανάλογα το διδακτικό αντικείμενο και τη διδακτική ενότητα (Κωστή, 2016: 106).

Κάθε «σενάριο» αποτελείται συνήθως από τρεις φάσεις. Αρχικά, η πρώτη φάση *της προθέρμανσης – προετοιμασίας* περιλαμβάνει ασκήσεις που στοχεύουν να προετοιμάσουν την ομάδα – τάξη των μαθητών. Ασκήσεις χαλάρωσης, εμπιστοσύνης, συγκρότησης της ομάδας αλλά και διανοητικής και σωματικής προετοιμασίας. Η φάση αυτή διαρκεί περίπου δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας. Μολαταύτα, τα πρώτα μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος σκόπιμο είναι να προσφερθούν ολοκληρωτικά στη φάση αυτή. Τούτο θα επιφέρει την απαραίτητη χαλάρωση των μαθητών αλλά και την εξοικείωσή τους με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Το εκπαιδευτικό δράμα θα μετατρέψει τον μαθητή από παθητικό δέκτη σε δημιουργό και αυτό χρειάζεται χρόνο (Αλκηστis, 1989: 7). Στη συνέχεια, η δεύτερη φάση *της δραματικής ανάπτυξης*, το κυρίως μέρος του εκπαιδευτικού δράματος, παραγάγει ένα φανταστικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές καλούνται να δράσουν μέσα από ρόλους σε εικονικά παιχνίδια. Η χρήση δραματικών τεχνικών βοηθά στον μετασχηματισμό του σεναρίου σε πράξη. Είναι προφανές ότι στη φάση αυτή θα αφιερωθεί το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας. Τέλος, η τρίτη φάση *της αξιολόγησης* είναι εκείνη όπου, εκτός από σύνοψη, μέσω συζήτησης και κριτικής από την ομάδα, θα σχολιαστεί η βιωμένη εμπειρία. Ο αναστοχασμός είναι απαραίτητο στοιχείο του δράματος, αφού τότε και μόνο τότε δομείται η γνώση. Οι μαθητές συνειδητοποιούν τη γνώση αυτή, ενώ ο διδάσκων αξιολογεί τη

διαδικασία και αυτοαξιολογείται (Άλκηστις, 1998: 50). Οι τεχνικές που ταιριάζουν καλύτερα στο στάδιο αυτό είναι η συζήτηση σε κύκλο, τα κολάζ, οι ζωγραφικές απεικονίσεις, η δημιουργία ποιημάτων ή άλλων πονημάτων (Faure, & Lascar, 2001: 9· Κωστή: 2016: 105-107· Παπαγεωργίου, 2002: 23· Τσιάρας, 2005: 99-111').

Οι συμβάσεις ή κατ' άλλους δραματικές τεχνικές ή απλούστερα τα θεατρικά παιχνίδια είναι το όχημα προκειμένου το «σενάριο» κάθε εκπαιδευτικού να λάβει σάρκα και οστά (Άλκηστις, 2008: 259· Boal, 2013: 82· Γκόβας, 2002: 19· Κωστή, 2016: 107· Τσιάρας, 2005: 122). Είναι τόσες πολλές που ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέγει κάθε φορά εκείνες που ανταποκρίνονται καλύτερα στο διδακτικό αντικείμενο, τους διδακτικούς στόχους ή στους μαθητές του (Παπαδόπουλος, 2010: 133).

Οι τεχνικές αυτές κατηγοριοποιούνται σε εκείνες για ενεργοποίηση, ζέσταμα, χαλάρωσης, γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, επικοινωνίας, ευαισθητοποίησης, ρυθμού, συντονισμού, αισθητηριακές, φαντασίας, δημιουργικότητας, κινητικές, σωματικής έκφρασης, λεκτικές, αναπαράστασης δραματικών χαρακτήρων, ρόλων, δραματικής πλοκής, αυτοσχεδιασμού και δημιουργίας δραματικών σεναρίων (Άλκηστις, 2008: 259· Boal, 2013: 9-21· Γκόβας, 2002: 7-15· Κωστή, 2016: 107-114· Τσιάρας, 2005:101-132).

1.2 Το μάθημα της Ιστορίας στην εκπαίδευση

1.2.1 Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο στην εκπαίδευση

Ο Comenius υποστηρίζει ότι *«η Ιστορία είναι το πιο όμορφο κομμάτι της εκπαίδευσης επειδή διασκεδάζει τις αισθήσεις, διεγείρει τη φαντασία, στολίζει την εκπαίδευση εμπλουτίζει τη γλώσσα, βελτιώνει την κρίση, αναπτύσσει την κατανόηση»* (Wilschut, 2010: 695). Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας γενικός σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης (ΥΠΕΠΘ, 2003: 7). Ειδικότερα, οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα συνδέοντας αίτια με αποτελέσματα, να συνειδητοποιήσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις με απώτερο στόχο να καλλιεργήσουν μια υπεύθυνη συμπεριφορά στο παρόν και το μέλλον (ΥΠΕΠΘ, 2003: 7· Σμυρναίος, 2008: 200). Με λίγα λόγια, ο μαθητής καλείται να κατανοήσει ότι ο κόσμος που ζει αποτελεί φυσική συνέχεια του παρελθόντος (ΥΠΕΠΘ, 2003: 7· Lee, 2006: 39). Χωρίς τη γνώση αυτού του παρελθόντος δεν μπορούμε να γνωρίσουμε ποιοι ήμαστε, την ταυτότητά μας, και πώς φτάσαμε στο σήμερα (Joseph, 2011: 1· Nyamwembe, Oridigi, & Kiio, 2013: 17). Η Ιστορία μας παρέχει, δηλαδή, ένα μέσο προσανατολισμού στον χρόνο (Νάκου, 2004: 281). Ο Moniot δηλώνει ότι: *«η διδασκαλία της Ιστορίας σκοπεύει στη μεταβίβαση σε κάθε γενιά μιας συλλογικής μνήμης αναθεωρημένης και διορθωμένης»* (Moniot,

2000: 41). Και χωρίς αυτή τη συλλογική μνήμη καταλήγουμε θύματα μιας συλλογικής αμνησίας (Joseph, 2011: 2). Η σκοποθετική της ιστορικής σκέψης και της συνείδησης συσχετίζεται ιδιαίτερα με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία πολιτών με συνείδηση, που αντιλαμβάνονται το κοινό τους πεπρωμένο σε μια κοινή γεωγραφική ενότητα (ΥΠΕΠΘ, 2003: 7· Joseph, 2011: 1· Moniot, 2000: 42).

Οι ειδικοί στη διδακτική της Ιστορίας μιλούν για δύο τύπους ιστορικής μάθησης. Σύμφωνα με τον πρώτο τύπο ως ιστορική μάθηση θεωρείται η μεταβίβαση αδιαμφισβήτητων πληροφοριών του παρελθόντος και των συνακόλουθων αξιών και στάσεων. Τούτες ο μαθητής οφείλει να αποστηθίσει και να δεχτεί ως μοναδική ιστορική αλήθεια. Σύμφωνα με τον δεύτερο τύπο ως ιστορική μάθηση θεωρούνται τα συμπεράσματα μιας ερευνητικής διαδικασίας ατομικής ή συλλογικής, δηλαδή μια διαδικαστική γνώση, με τη διαδικασία της οποίας οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν (Κόκκινος, & Νάκου, 2016: 15).

Συνακόλουθα, το μάθημα της Ιστορίας είναι εκείνο που συνεπικουρεί σημαντικούς σκοπούς της ίδιας της αγωγής. Διδάσκει την πολιτειότητα, προωθεί την κριτική σκέψη και τη συνεργασία, μειώνει το άγχος και την αβεβαιότητα, καλλιεργεί την ικανότητα λύσης προβλημάτων. Ακόμη ευαισθητοποιεί και κινητοποιεί τον μαθητή σε ζητήματα ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας στο διαφορετικό, εκτίμησης του άλλου, βοηθά στον χειρισμό συναισθημάτων ευχάριστων και μη. Οι ιστορικοί υποστηρίζουν ότι η μελέτη της Ιστορίας μπορεί να γνωρίσει στο άτομο αφενός την καθολικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας,

αφετέρου τις ιδιαιτερότητες κάθε κουλτούρας και κάθε κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, 2002: 14· Joseph, 2011: 2· Moniot, 2000: 52-55). Εν τέλει, η Ιστορία είναι εκείνη που θα προετοιμάσει τον μαθητή για την σύγχρονη πολυφυλετική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Joseph, 2011: 2· Moniot, 2000: 52-55· Nyamwembe, Oridigi, & Kiio, 2013: 17).

Εντούτοις, τα ιστορικά θέματα συχνά παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια ως ένα ψυχρό και απρόσωπο αντικείμενο με μικρή αναφορά στις εμπειρίες των απλών καθημερινών ανθρώπων και στον τρόπο με τον οποίο τα οικονομικά και πολιτικά θέματα επηρέασαν τη ζωή των ανθρώπων αυτών (Καβαλιέρου, 2006: 476). Ταυτόχρονα, η στείρα και στεγνή αφήγηση του μαθήματος, η συνδεδεμένη με τον δασκαλοκεντρισμό, την παθητικότητα των μαθητών και το βαρύ αίσθημα πλήξης που τους συνοδεύει κατά τη διάρκειά της, θεωρείται κατά κανόνα υπεύθυνη για την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης της ιστορικής ύλης τις τελευταίες δεκαετίες (Σμυρναίος, 2008: 207). Το σχολείο ενισχύει τη γνώση της Ιστορίας προωθώντας τη συμμόρφωσή της προς τις κοινές αυτές παραδοχές μέσα από συνεχείς εξετάσεις (Moniot, 2000: 241). Το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παραδέχεται την αδυναμία αυτή δηλώνοντας: *«Συχνά η σχολική Ιστορία αποτελεί μια χωρίς νόημα παράθεση ονομάτων, χρονολογιών, στρατιωτικών γεγονότων, κρατών και πολιτισμών. Παρ' όλο που όλα αυτά τα στοιχεία θεωρούνται απαραίτητα στη διδασκαλία της Ιστορίας, είναι φανερό ότι το βάρος προέχει να δίνεται κυρίως στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές. Η*

αδυναμία της σχολικής Ιστορίας να ανταποκριθεί σ' αυτή την απαίτηση, μπορεί να έχει ως συνέπεια τη συρρίκνωση των θετικών επιδράσεων που ασκεί το μάθημα της Ιστορίας στους μαθητές. Αν δοθεί όμως μεγαλύτερη έμφαση στα ήθη και τις συμπεριφορές των ανθρώπων παρά στα ίδια τα γεγονότα, το γνωστικό αποτέλεσμα θα έχει μεγαλύτερη διάρκεια» (ΥΠΕΠΘ, 2002: 4). Κατά συνέπεια, το σημαντικό ζητούμενο εδώ δεν είναι να ορίσουμε την κατάλληλη ύλη, αλλά να επιλέξουμε εκείνους τους τρόπους διδασκαλίας που θα πραγματώσουν αφενός τους γενικούς σκοπούς και τους επιμέρους στόχους αφετέρου θα υπερπηδήσουν όλες τις δυσκολίες (ΥΠΕΠΘ, 2002: 3· Μπρεντάνου, 2012: 2).

1.2.2 Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση

Το μάθημα της Ιστορίας εισάγεται επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Μάλιστα κεντρικός στόχος του ήταν η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης. Λίγο αργότερα εντάσσεται στη στοχοθεσία του μαθήματος και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών (Αλεξοπούλου, 2012: 27). Μέχρι το 1997 τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) κάθε μαθήματος εκπονούνταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών με ενιαίους στόχους και αρχές για το σύνολο των μαθημάτων όλων των βαθμίδων. Από το 2002 και μετά έχουμε την αναθεώρηση του πλαισίου με τη δημιουργία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου

Προγραμμάτων Σπουδών. Συνεπώς, τα νέα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα έρχονται να υπηρετήσουν το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης αλλά και τους επιμέρους στόχους κάθε μαθήματος μέσα από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Στο νέο αυτό Α.Π.Σ. γίνεται λόγος για εκσυγχρονισμό της θεματολογίας αλλά και της μεθοδολογίας στο δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος του διδάσκοντα περιορίζεται με αντίστοιχη αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι ενεργητικοί μέθοδοι διδασκαλίας τίθενται στο προσκήνιο με τον μαθητή να γίνεται ερευνητής και να βιώνει τα ιστορικά γεγονότα μέσα στην τάξη (ΥΠΕΠΘ, 2002: 210). Στην πράξη βέβαια το μάθημα συνεχίζει να διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα, που διαρκώς συρρικνώνονται λόγω και των άλλων διδακτικών αντικειμένων σημαντικότερων καμιά φορά για το δάσκαλο. Όμως το μάθημα της ιστορίας απαιτεί χρόνο, την κατάλληλη διάθεση και προετοιμασία ώστε να επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Σμυρναίος, 2008: 242). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ΔΕΠΠΣ εστιάζει σε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να διασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τίθενται στο προσκήνιο με την ευελιξία του διδάσκοντα στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας (ΥΠΕΠΘ, 2003: 227). Ειδικά στο λύκειο γίνεται μνεία στις νέες κατευθύνσεις της επιστημονικής έρευνας καταρρίπτοντας ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και στηρίζοντας μία ομαδοσυνεργατική, κοινωνική και διερευνητική διαδικασία μάθησης. Μάλιστα ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει έναν νέο ρόλο εκείνον του καθοδηγητή

– εμπυχωτή των μαθητών στη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης (ΦΕΚ 181, 2015: 2524). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο διδάσκοντας είναι εκείνος που καλείται να εφαρμόσει το καινούριο. Η υπεύθυνη άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού φέρει τις προϋποθέσεις εκείνες ιστορικού εγγραμματισμού του μαθητή. Κάθε εκπαιδευτική πολιτική, λοιπόν, που θέτει ως στόχο τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψιν τον ρόλο αυτό: την επιστημονική και παιδαγωγική ιδιαιτερότητα του διδάσκοντα του μαθήματος της Ιστορίας (Κόκκινος, 2004: 318-319). Άρα, δεν μπορούμε σήμερα να αρκούμαστε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας αλλά απαιτείται και η μελέτη της διδακτικής της Ιστορίας (Κόκκινος, 2004: 319· Moniot, 2000: 21).

Είναι γεγονός ότι έντονος προβληματισμός και επιστημονική διερεύνηση λαμβάνει χώρα στην Ευρώπη ως προς το αντικείμενο, τους σκοπούς και τη διδακτική μεθοδολογία της ιστορικής εκπαίδευσης με πρωτοπόρα τη Μεγάλη Βρετανία. Ωστόσο, η χώρα μας αντιστέκεται σε αναθεωρήσεις σχετικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας (Κωστή: 2016: 14· Νάκου, 2004: 279). Συγκεντρωτικός χαρακτήρας του σχολείου, περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας του δασκάλου, αποστήθιση και απομνημόνευση από την πλευρά των μαθητών και εξετασιοκεντρικό μοντέλο, παροχή προς τον μαθητή μιας «αντικειμενικής» ακαδημαϊκής ιστορίας ενός απόμακρου εθνικού παρελθόντος είναι μερικά μόνο από τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της Ιστορίας στο

ελληνικό σχολείο (Βουρή, 2006:33· Κωστή, 2016: 14· Μαυροσκούφης, 2008: 70· Νάκου, 2004: 282). Παράλληλα, η διδακτική έρευνα βρίσκεται ακόμη στην αρχή, ενώ οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν επαρκή πρακτική άσκηση στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας (Μαυροσκούφης, 2006: 20). Να προσθέσουμε ακόμη ότι οι μαθητές εισέρχονται στην εκπαίδευση με τις δικές τους ιστορικές αναπαραστάσεις και προκαταλήψεις, τις οποίες η διδακτική της Ιστορίας καλείται να ανατρέψει. Γεγονός βέβαια που δεν πραγματοποιείται στο ελληνικό σχολείο (Βουρή, 2006: 34· Νάκου, 2004: 285).

Συνεπώς, παρατηρούμε μία διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι το σύγχρονο πλαίσιο της διδακτικής της Ιστορίας όπως έχει διαμορφωθεί από τις μοντέρνες επιστημολογικές προδιαγραφές θέτει συγκεκριμένες αλλαγές σε ό,τι γνωρίζαμε μέχρι σήμερα. Η αντικειμενικότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση της ιστορικής αφήγησης παύει να υφίσταται και τη θέση της παίρνουν οι εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες. Επίσης ο κύκλος των ιστορικών υποκειμένων και αντικειμένων διευρύνεται. Μια νέα βάση, λοιπόν, διαμορφώνεται στη διδασκαλία της Ιστορίας (Dulberg, 2002: 4· Νάκου, 2004: 283-285).

1.2.3 Η σχολική Ιστορία στο Ενιαίο Λύκειο το σχολικό έτος 2016 – 2017

Το μάθημα της Ιστορίας στο Ενιαίο Λύκειο είναι μάθημα υποχρεωτικού χαρακτήρα και για τις τρεις τάξεις και διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα. Στην Γ' Λυκείου εκτός από το μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας – Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου, που διδάσκεται υποχρεωτικά σε όλους τους μαθητές υπάρχει και το μάθημα της Ιστορίας Προσανατολισμού – Θέματα νεοελληνικής ιστορίας, που διδάσκονται υποχρεωτικά οι μαθητές της ομάδας των ανθρωπιστικών σπουδών και της ομάδας των σπουδών οικονομίας και πληροφορικής 3 ώρες την εβδομάδα. Επίσης, ανάμεσα στα μαθήματα επιλογής της τάξης αυτής περιλαμβάνεται η Ιστορία της Τέχνης, που διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα. Η Ιστορία Γενικής Παιδείας εξετάζεται πανελλαδικά μόνο σε περίπτωση επιλογής από τους μαθητές, που ενδιαφέρονται να διεκδικήσουν σχολές που σχετίζονται με τις επιστήμες της εκπαίδευσης. Όλοι οι μαθητές, ωστόσο, από τη σχολική χρονιά 2016 - 2017 εξετάζονται σε αυτήν ενδοσχολικά για την απόκτηση του απολυτηρίου τους. Αντίστοιχα, η Ιστορία Προσανατολισμού εξετάζεται τόσο πανελλαδικά για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο όσο και ενδοσχολικά για την απόκτηση απολυτηρίου από όλους τους μαθητές της ομάδας ανθρωπιστικών σπουδών (ΦΕΚ 193, 2013).

1.2.4 Στάση των μαθητών: εννοιολόγηση

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη στάση των μαθητών απέναντι στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και πώς η στάση αυτή επηρεάζει την απόδοση των μαθητών στα αντίστοιχα αντικείμενα και τελικά τη μάθηση (Biddulph, & Adey, 2004: 1· Harris, & Haydn, 2006: 315· Haydn, & Haydn, 2005: 1· Haydn, & Harris, 2010: 241· Nyamwembe, Oridigi, & Kiiro, 2013: 17).

Ο ορισμός της έννοιας «στάση» είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Οι περισσότεροι ορισμοί προέρχονται από τον χώρο της ψυχολογίας, άλλοτε διαφέρουν και άλλοτε αλληλοεπικαλύπτονται μεταξύ τους. Αποτελούν δε θεμελιώδεις έννοιες της σύγχρονης ψυχολογίας (Nyamwembe, Oridigi, & Kiiro, 2013: 20· Χατζηγιάννου, 2005: 31). Στάση κατά τον Bernstein είναι «*η διάθεση για μια συγκεκριμένη γνωστική, συναισθηματική ή συμπεριφορική αντίδραση προς ένα άτομο, ένα αντικείμενο, μια ομάδα, μια κατάσταση, μια πράξη*» (Zimbardo, & Leippe, 1991: 30). Παράλληλα, στάση είναι μία μαθημένη προδιάθεση ανταπόκρισης σε ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Επιπλέον η τάση αυτή όταν εκφράζεται παίρνει τη μορφή της γνώμης. Ωστόσο δεν σημαίνει ότι οποιαδήποτε ανταπόκριση ή συμπεριφορά είναι στάση (Nyamwembe, Oridigi, & Kiiro, 2013: 20). Κατά τους Weinburgh και Engelhard στάσεις είναι οι πνευματικές – διανοητικές ιδέες ενός ατόμου, οι οποίες αντανακλούν θετικά ή αρνητικά αισθήματα προς ένα υποκείμενο,

αντικείμενο, μία στρατηγική (Weinburgh & Engelhard, 1994, όπ. αναφ. στο Zacharia, Rotsaka, & Hovardas 2011: 351). Η έννοια της στάσης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική, τη συμπεριφορική και τη γνωστική. Η συναισθηματική διάσταση αντανακλά τα συναισθήματά μας προς ένα θέμα, η συμπεριφορική αντανακλά τη μαθημένη συμπεριφορά μας και η γνωστική σκέψεις και πεποιθήσεις μας απέναντι στο θέμα αυτό. Εν ολίγοις, στάση είναι η συνεχής εναλλαγή μεταξύ αποδοχής και απόρριψης, αρέσκειας και απαρέσκειας προς μία θέση ή κατάσταση (Χατζηιωάννου, 2005: 31). Η ίδια έννοια μπορεί να απαντηθεί ως γνώμη, άποψη, αξίες, πιστεύω ενώ στην αγγλική βιβλιογραφία απαντάται ως attitudes, conceptions, perceptions, views, perspectives (Adey, & Biddulph, 2001: 439· Biddulph, & Adey, 2004: 1· Haydn, & Harris, 2010: 241· Joseph, 2011: 1· Narang, 2015: 4· Nyamwembe, Oridigi, & Kiio, 2013: 20· Χατζηιωάννου, 2005: 31). Προκειμένου να αποτυπωθεί η σχέση μεταξύ στάσης του ατόμου και της συμπεριφοράς του οι ψυχολόγοι προτείνουν ψυχομετρικά μέσα και κλίμακες μέτρησης στάσεων (Zacharia, Rotsaka, & Hovardas, 2011 : 354· Χατζηιωάννου, 2005: 35).

1.2.5 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας

Σύμφωνα με πολυάριθμες έρευνες κυρίως στο εξωτερικό και λιγότερο στην Ελλάδα που διερεύνησαν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες, οι μαθητές θεωρούν σημαντικό το μάθημα της

Ιστορίας και απαραίτητο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος (Adey, & Biddulph, 2001: 439· Αλεξοπούλου, 2012: 52· Biddulph, & Adey, 2003: 291· Biddulph, & Adey, 2004: 1· Harris, & Haydn, 2006: 321· Hargreaves, 1984: 74· Haydn, & Harris, 2010: 246· Joseph, 2011: 1· Khaled, 2013: 227· Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012: 74). Εντούτοις, η στάση τους απέναντι στο μάθημα δεν συμβαδίζει με τις απόψεις τους αυτές (Adey, & Biddulph, 2001: 439· Αλεξοπούλου, 2012: 52· Biddulph, & Adey, 2003: 291· Biddulph, & Adey, 2004: 1· Haydn, 2005: 2· Haydn, & Harris, 2010: 247· Harris, & Haydn, 2006: 322· Joseph, 2011: 1· Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012: 74· Khaled, 2013:227· Nyamwembe, Oridigi, & Kiio, 2013:17). Οι μαθητές διατίθενται αρνητικά προς το μάθημα της Ιστορίας κατατάσσοντάς το στα «δύσκολα» και απαιτητικά μαθήματα, αφού περιλαμβάνει εις βάθος κατανόηση της ύλης και ταυτόχρονα μεγάλη ικανότητα στον γραπτό λόγο (Biddulph, & Adey, 2003: 299). Ο Μαυροσκούφης το χαρακτηρίζει ως ένα από τα δυσκολότερα αν όχι το δυσκολότερο αντικείμενο σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντός και εκτός των τειχών (Μαυροσκούφης, 2002: 27). Μία άλλη έρευνα του Ma το 1997 διαπίστωσε ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα διαμορφώνει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Το πόσο δηλαδή απολαυστικό ή δύσκολο θεωρούν το μάθημα οι μαθητές μπορεί να τους οδηγήσει στη βελτίωση ή στην αδιαφορία αντίστοιχα (Haydn, 2005: 1· Haydn, & Harris, 2010: 242). Ο Κόκκινος (2003) υποστηρίζει ότι οι μαθητές αδιαφορούν συστηματικά για το μάθημα της Ιστορίας αφού δεν μπορούν να αντιληφθούν τη χρησιμότητα του μαθήματος

αυτού για τη ζωή τους (Κόκκινος, 2003: 160). Οι Biddulph και Adey και οι Harris και Haydn πάνε ένα βήμα παραπέρα θέλοντας να διερευνήσουν αν η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας διαμορφώνεται από το μάθημα αυτό καθαυτό ή αν άλλοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα ο τρόπος διδασκαλίας ή η προσωπικότητα του δασκάλου, διαμορφώνουν τη στάση τους (Biddulph, & Adey, 2004: 2· Harris, & Haydn, 2006: 316). Επ' αυτού ο Lomas (2008) υποστήριξε ότι: *«το να καταφέρει κανείς τους μαθητές να ενδιαφερθούν για το παρελθόν αποτελεί τη μέγιστη πρόκληση στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας»* (Haydn, 2005: 1).

Επιπρόσθετα, τόσο στη Μεγάλη Βρετανία όσο και στην Ελλάδα οι διαμορφωτές των αναλυτικών προγραμμάτων, τα αντίστοιχα Υπουργεία, σπάνια λαμβάνουν υπόψη τη στάση των μαθητών απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονται (Harris, & Haydn, 2006: 317, Ποιμενίδου, 2016: 21). Να αναφέρουμε επίσης ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας έχει ελάχιστα μελετηθεί στη χώρα μας (Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012: 74). Αλλά και στη Μεγάλη Βρετανία αναφέρεται μικρή ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τη συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας με τη στάση τους απέναντι σε αυτό (Haydn, 2005: 2). Στις ΗΠΑ ήδη από το 1982 έχει τονιστεί η ανάγκη το μάθημα να αλλάξει προσανατολισμό· από απλή μετάδοση στείρων γνώσεων να οδηγεί τους μαθητές στην κριτική ικανότητα (Pillay, & Wassermann, 2006: 138).

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες αυτοί που οδηγούν τους μαθητές να διατίθενται αρνητικά απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, να διαμορφώνουν δηλαδή μία αρνητική στάση προς αυτό; Μήπως ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του μαθήματος αυτού για τους ίδιους και τη ζωή τους (Adey, & Bidulph, 2001: 439; Biddulph, & Adey, 2003: 293; Fink, 2004: 2; Haydn, & Harris, 2010: 246); Η Ιστορία όπως και όλες οι κοινωνικές επιστήμες βρίσκονται πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των μαθητών, αφού είτε δεν θεωρούνται «χρήσιμες» από τους μαθητές, είτε συνδέονται ελάχιστα με την αγορά εργασίας (Adey, & Biddulph, 2001: 439; Biddulph, & Adey, 2003: 293; Joseph, 2011: 4; Nyamwembe, Oridigi, & Kiio, 2013: 16). Ενδεχομένως η αδυναμία των μαθητών να συσχετίσουν Ιστορία και ζωή εκτιμώντας την προσφορά της πρώτης στη δεύτερη συνδέεται και με τον τρόπο που διδάσκεται η Ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με αποστήθιση γεγονότων και ημερομηνιών (Joseph, 2011: 3; Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012: 73). Οι μαθητές το θεωρούν βαρετό και ανιαρό μάθημα, που αναλώνεται σε πρόσωπα και πράγματα ενός απομακρυσμένου παρελθόντος (Joseph, 2011: 4). Και βέβαια κατά τη διδασκαλία του μαθήματος απουσιάζει το ενδιαφέρον και η απόλαυση για τον μαθητή, αφού ο δάσκαλος μετέρχεται παλιές και «σκουριασμένες» μεθόδους διδασκαλίας κρατώντας τον μαθητή παθητικό δέκτη (Haydn, 2005: 3; Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012: 79; Narang, 2015: 49).

Εν ολίγοις, η αλλαγή στάσης απέναντι στην Ιστορία, από την αδιαφορία στην απόλαυση, αφορά τον τρόπο που αυτή διδάσκεται: αν αλλάξει ο τρόπος είναι πιθανόν να αλλάξει και η στάση.

1.2.6 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: ερευνητικά δεδομένα

Η διερεύνηση των απόψεων, των πεποιθήσεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, σχετικά με την αναγκαιότητα, τη σημασία, τη διδασκαλία του είναι ένα πεδίο που δεν έχει προσεγγιστεί ερευνητικά στο βαθμό που θα περίμενε κανείς (Biddulph, & Adey, 2004: 1· Haydn, & Harris, 2010: 242). Εντούτοις, μια σειρά από έρευνες κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και αλλού μας δίνουν ένα στίγμα για το τι πιστεύουν οι μαθητές για το αντικείμενο της Ιστορίας.

Οι Adey και Biddulph πραγματοποίησαν διαδοχικές έρευνες το 2001, 2002 και 2003 σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας προκειμένου να διερευνήσουν τις απόψεις και τη στάση τους προς τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Οι μαθητές, λοιπόν, εκτιμούν ελάχιστα τα μαθήματα αυτά, αφού θεωρούν ότι έχουν χαμηλή χρησιμότητα στη ζωή τους μη σχετιζόμενα με την επαγγελματική αποκατάσταση. Ωστόσο, τα απολαμβάνουν όταν οι διδάσκοντες

χρησιμοποιούν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας (Adey, & Bidulph, 2001: 443· Biddulph, & Adey, 2003: 291· Biddulph, & Adey, 2004: 1).

Οι Harris και Haydn πραγματοποίησαν το 2004 έρευνα μεγάλης κλίμακας με δείγμα 1740 μαθητών από 12 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία με στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις και τη στάση των μαθητών προς το μάθημα της Ιστορίας. Συνάγεται ότι οι μαθητές διαμορφώνουν τη στάση τους με βάση τις μεθόδους που διδάσκονται το μάθημα και όχι με βάση το περιεχόμενό του, με τις ενεργητικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους να προΐστανται. Μάλιστα γίνεται γνωστό πόσο απολαμβάνουν το μάθημα της Ιστορίας συγκριτικά με άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Harris, & Haydn: 2006: 315· Haydn: 2005: 1· Haydn, & Harris, 2010: 241).

Η Fink δημοσίευσε το 2004 έρευνα που πραγματοποίησε στην Γενεύη της Ελβετίας διερευνώντας τη στάση των μαθητών λυκείου απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και τη διδασκαλία του. Δηλώνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την Ιστορία ως ένα σχολικό μάθημα που δεν σχετίζεται με την πραγματική ζωή παρά μόνο με το παρελθόν και τις ρίζες τους, αν και συχνά το βρίσκουν ενδιαφέρον (Fink, 2004: 1-7).

Ο Joseph το 2011 δημοσίευσε έρευνα όπου μελετούσε την άποψη των μαθητών λυκείου στο Tobago & Trinidad της Καραϊβικής προς το μάθημα της Ιστορίας. Εδώ οι μαθητές βρίσκουν την Ιστορία ενδιαφέρουσα και σχετιζόμενη με την σύγχρονη ζωή. Ωστόσο, δεν επιθυμούν να την διδάσκονται περαιτέρω

φοβούμενοι τη δυσκολία και τη λεπτομέρειά της όσο κανείς τη μελετά σε υψηλότερο επίπεδο και τάξη (Joseph, 2011: 1).

Οι Nyawembe, Ondigi, και Kiio το 2013 δημοσίευσαν έρευνα που εξέτασε τη στάση μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα μαθήματα της Ιστορίας και του Δικαίου στην Κένυα. Οι περισσότεροι μαθητές βρέθηκε να έχουν αρνητική στάση προς τα μαθήματα αυτά χαρακτηρίζοντάς τα βαρετά και χωρίς ενδιαφέρον, στάση εκπορευόμενη από τις μεθόδους διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν. Και στην έρευνα αυτή οι μαθητές ζητούν από τους εκπαιδευτικούς ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας (Nyawembe, Oridigi, & Kiio, 2013: 17, 24).

Ο Khaled το 2013 δημοσίευσε έρευνα που μελετούσε τη στάση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τις κοινωνικές επιστήμες με κυρίαρχη την Ιστορία. Οι μαθητές διάκινται θετικά προς τις κοινωνικές επιστήμες αν και σε υψηλότερη θέση τοποθετούν άλλα μαθήματα. Ομοίως και στην έρευνα αυτή οι μαθητές ζητούν από τους εκπαιδευτικούς ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας μακριά από το σχολικό εγχειρίδιο (Khaled, 2013: 231-232).

Τέλος, η Narang δημοσίευσε το 2015 έρευνα που αναζητά τη στάση μαθητών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δελχί της Ινδίας απέναντι στη χρήση δραματικών τεχνικών στις κοινωνικές επιστήμες με προεξέχουσα την Ιστορία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στην εφαρμογή των τεχνικών

αυτών στο μάθημα και σε ποσοστό που φτάνει το 80% τις προτιμούν από τις παραδοσιακές μεθόδους (Narang, 2015: 54-56).

Στον ελλαδικό χώρο τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το πεδίο αυτό είναι ακόμα πιο περιορισμένα. Το 2011 η Παπαδάκη εκπόνησε τη διδακτορική της διατριβή διερευνώντας τη στάση μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας όταν γίνεται χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών. Οι μαθητές και στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι ενδιαφέρονται για εναλλακτικούς ενεργητικούς τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος και τότε είναι διατεθειμένοι να ενδιαφερθούν για το ίδιο το μάθημα (Παπαδάκη, 2011: 311-314). Το 2012 οι Καλόγηρος και Σμυρναίος δημοσίευσαν έρευνα σχετικά με τη στάση των μαθητών της Γ' Λυκείου απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας θεωρητικής κατεύθυνσης. Οι μαθητές δήλωσαν ότι βρίσκουν ιδιαίτερα σημαντικό και ενδιαφέρον το μάθημα. Ωστόσο, θα προτιμούσαν να μην εξετάζονται σε αυτό για λόγους που σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης του μαθήματος. Μάλιστα οι περισσότεροι ζητούν αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας δίνοντας στον μαθητή ενεργητικό ρόλο (Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012: 74-81). Το 2012 η Αλεξοπούλου εκπόνησε τη μεταπτυχιακή διατριβή της μελετώντας τις απόψεις μαθητών γυμνασίου απέναντι στην Ιστορία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η Ιστορία είναι χρήσιμο και απαραίτητο μάθημα αλλά δύσκολο. Και στην έρευνα αυτή οι μαθητές εστιάζουν στους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος ζητώντας νέες μεθόδους μακριά από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές (Αλεξοπούλου, 2012: 52-89).

Συνολικά, τα παραπάνω στοιχεία ήταν εκείνα που μας έδωσαν το ερέθισμα να σχεδιάσουμε μία έρευνα, όπου η Ιστορία θα συνδυαζόταν με το εκπαιδευτικό δράμα, την πλέον ενεργητική και συμμετοχική μέθοδο διδασκαλίας (Άλκηστις, 1998: 22, 28, 32· Κοντογιάννη, 2012: 17) προκειμένου οι μαθητές να αλλάξουν τον τρόπο που βλέπουν και προσεγγίζουν το μάθημα στο Λύκειο.

1.3. Εκπαιδευτικό δράμα και Ιστορία

1.3.1 Η συσχέτιση δράματος και Ιστορίας

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία μέθοδος διδασκαλίας που μετέρχεται την περιδιάβαση στη σφαίρα του φανταστικού και τον αυτοσχεδιασμό στοχεύοντας στη γνώση μέσα από την αισθητική εμπειρία, αποτελώντας κατάλληλη διδακτική τεχνική για το μάθημα της Ιστορίας (Κωστή, 2016: 5). Ήδη από το 1993 οι Goalen και Hendy απέδειξαν ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εφαρμοζόμενη στο αντικείμενο της Ιστορίας προωθεί σημαντικά την ιστορική σκέψη των μαθητών (Goalen, & Hendy, 1993: 363). Τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας εντάσσουν, κατά πρώτον, στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, *η οποία μπορεί με επιτυχία να πραγματοποιηθεί μέσω οργάνωσης ασκήσεων αναπαράστασης ιστορικών γεγονότων και της βιωματικής προσέγγισης* (ΥΠΕΠΘ, 2002: 16). Αλλά και το Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 περιλαμβάνει στις βασικές αρχές διδακτικής

μεθοδολογίας του αντικειμένου της Ιστορίας τη χρήση μεθόδων βιωματικής προσέγγισης της γνώσης (ΦΕΚ, 2015: 2524). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω ο John Fines δηλώνει: *«Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιώ το δράμα στη διδασκαλία της ιστορίας είναι από τη μία γιατί υπάρχουν συγκεκριμένες στιγμές του παρελθόντος με τέτοιο πλούτο γεγονότων και συναισθημάτων, όπου έχει συμβεί κάτι πολύ σημαντικό»*. Για να αντιληφθεί ο μαθητής αυτές τις στιγμές είναι απαραίτητο να μπει μέσα τους, να τις δοκιμάσει, να τις νιώσει. *«Από την άλλη, γιατί υπάρχουν συγκεκριμένα ερωτήματα για το παρελθόν που απαιτούν ο μαθητής να περάσει από μια σειρά υποθέσεων και πιθανών απαντήσεων για να καταλήξει στην ιστορική γνώση»*. Μέσω αυτής της ερευνητικής διαδικασίας ο μαθητής επαναπροσδιορίζει τις κρίσεις του, τις ιδέες του, τις απόψεις του και καταλήγει στην ιστορική σκέψη (Fines, 2008: 11).

Κατά δεύτερον, στα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας σημαντική θέση κατέχουν η οργάνωση ασκήσεων και τεχνικών μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να ζωντανέψουν και να βιώσουν τα ιστορικά γεγονότα (ΥΠΕΠΘ, 2002: 16· ΦΕΚ, 2015: 2524). Μέσα από τη δραματική πράξη, οι μαθητές βιώνουν διλήμματα, συγκρούσεις και ερωτήματα που θέτει το κείμενο λαμβάνοντας μέρος στη ζωή που αυτό περικλείει. Εισέρχονται στο κείμενο το βιώνουν δημιουργικά και όλο αυτό ολοκληρώνεται με μια τόσο ευχάριστη διαδικασία για τους μαθητές (Καβαλιέρου, 2006: 478). Παράλληλα, διδάσκοντας Ιστορία μέσω δράματος ο μαθητής έχει την ευκαιρία να υπερβεί συνειδητά το «εδώ και τώρα» για χάρη του «εκεί και τότε» κάνοντας στο τέλος αναστοχασμό

γύρω από αυτή την εμπειρία (Vass, 2008: 13). Στο μάθημα της Ιστορίας υπάρχουν έννοιες που δεν αποδίδονται με λόγια τόσο εύκολα. Για παράδειγμα, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, οι σκέψεις, η συμπεριφορά των ανθρώπων είναι στοιχεία που μπορούν να προσεγγιστούν με το εκπαιδευτικό δράμα πολύ ευκολότερα. Ο μαθητής αναλαμβάνοντας ρόλους των ηρώων της Ιστορίας, γνωρίζει τους ίδιους, τη δράση τους, τα κίνητρά τους και τα αξιολογεί. Ζει την εμπειρία της Ιστορίας μαθαίνοντας Ιστορία (Καβαλιέρου, 2006: 478). Αντιμετωπίζοντας τη δραματική αυτή εμπειρία σαν αληθινή το παιδί / ο νέος μπορεί να προσπαθήσει να λύσει ένα πρόβλημα του παρελθόντος στο παρόν. Η εγγύτητα στην εμπειρία μπορεί να χαρακτηριστεί ως *«μαθαίνω εκ των έσω»*, σε αντίθεση με την *«εξωτερική μάθηση»*, μέσω των βιβλίων, που αν και σημαντική δεν αγγίζει τα παιδιά τόσο άμεσα (Κωστή, 2016: 6· Vass, 2008: 13). Η καλή Ιστορία είναι εκείνη που δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας τη δημιουργική του φαντασία να τοποθετήσει τον εαυτό του σε ιστορικά γεγονότα ή σκηνές (Lomas, 2008: 9).

Κατά τρίτον, στις προτεινόμενες δραστηριότητες του μαθήματος της Ιστορίας τόσο για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και ιδιαίτερα για την Γ' Λυκείου τονίζεται *«η ανάγκη ανάπτυξης και χρήσης νέων μαθησιακών στρατηγικών και διδακτικών εργαλείων βιωματικής πρόσληψης του μαθήματος»*. Τούτο θα επιτευχθεί μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες θα συνδέουν την Ιστορία με άλλες επιστήμες ή με γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής με ταυτόχρονη αξιοποίηση γνώσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και

δεξιότητων των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 2002: 17· ΦΕΚ, 2015: 2524). Συν τοις άλλοις, τονίζεται πολλαπλά η ανάγκη το μάθημα της Ιστορίας να στηριχθεί στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή καλλιεργώντας συνάμα την κριτική και δημιουργική του σκέψη (ΥΠΕΠΘ, 2002: 17· ΦΕΚ, 2015: 2541). Για την πραγμάτωση των παραπάνω προτείνονται μεταξύ άλλων ενεργητικές και μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας ανάμεσα στις οποίες τοποθετείται η βιωματική προσέγγιση (με παιχνίδια ρόλων, υποθετικά σενάρια, δραστηριοποίηση σε ομάδες) (ΥΠΕΠΘ, 2002: 17· ΦΕΚ, 2015: 2543).

Μια ακόμα νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας, εν συνεχεία, αν όχι μια καινούρια διαδικασία μάθησης, είναι η λεγόμενη διερευνητική μέθοδος. Σε αυτή ο μαθητής ψάχνει, αναζητά, ερευνά για να κατανοήσει τις σχέσεις, τις συνθήκες, τις αιτίες, τις αφορμές και να εξαγάγει μόνος του συμπεράσματα και όχι μέσα από την αυθεντία του βιβλίου ή του δασκάλου. Η διαδικασία αυτή οδηγεί τον μαθητή στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων (Σκούρος, 1991: 11-12). Στη βάση αυτή δάσκαλος και μαθητές προσπαθούν να αναπαραστήσουν το παρελθόν βάσει των πηγών που έχουν (μέσα ή έξω από το βιβλίο) ακολουθώντας τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και οι ιστορικοί, δηλαδή δημιουργία ερωτημάτων, υποθέσεις, έρευνα των διαθέσιμων πηγών και ευρημάτων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γίνονται και ερευνητές και ιστορικοί, μπαίνουν στο κλίμα του παρελθόντος, παράγουν και παρουσιάζουν στην τάξη τα συμπεράσματά τους (Narang, 2015: 52· Somers, 2007: 4-5). Τον τρόπο αυτόν διδασκαλίας ο Gavin Bolton ονομάζει

δράμα λύσης προβλημάτων. Τούτος ταιριάζει απόλυτα με το μάθημα της Ιστορίας, γιατί τα παιδιά βλέπουν την ιστορική κατάσταση τρισδιάστατα και εργάζονται με τα αποτελέσματα που ανακαλύπτουν. Παράλληλα, μέσα από αυτή τη δραματική διαδικασία βλέπουν τους ανθρώπους του παρελθόντος σαν φυσιολογικούς (Little, 1983: 14). Επιπρόσθετα, η Dorothy Heathcote δηλώνει ότι το δράμα βάζει τους ανθρώπους του παρόντος να ανακαλύψουν τα κοινωνικά γεγονότα του παρελθόντος οδηγώντας τους να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται ανάλογα σε δημιουργημένες δραματικές συνθήκες (Heathcote, 2008: 6). Δύο επιμέρους στόχους που θέτει επανειλημμένως τόσο το ΕΠΠΣ όσο και το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (ΥΠΕΠΘ, 2002: 17· ΦΕΚ, 2015: 2541). Ειδικά για τους έφηβους μαθητές του Λυκείου απαραίτητο κρίνεται ο δάσκαλος να θέτει ερωτήσεις όχι να δίνει απαντήσεις, να θέτει υπαινιγμούς και όχι να παρουσιάζει τελεσίδικα γεγονότα. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, τη διερεύνηση, την επιχειρηματολογία οι μαθητές θα αφομοιώσουν τα γεγονότα (Heathcote, 2008: 7). Ο διάλογος με τη μορφή που προτείνεται εδώ, είναι η βάση για την εμπλοκή εκπαιδευτικού δράματος και Ιστορίας. Ένας διάλογος περιεκτικός, νευρώδης και εκτενής, που προκαλεί αυτοσχεδιασμούς των μαθητών υπό την καθοδήγηση του δασκάλου - εμπυχωτή τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια αποδοτική διδασκαλία (Μουδατσάκης, 2005: 118).

Σύμφωνα με την Diane Speer, πολλοί λόγοι καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αρχικά, το δράμα αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο διέγερσης αισθημάτων και συναισθημάτων.

Μάλιστα η δραματοποίηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε έναν δημιουργικό διάλογο, καθώς μέσα από αυτήν αναδεικνύονται τα συναισθήματα και οι αντιπαραθέσεις. Έπειτα, είναι εκείνο που μπορεί να οδηγήσει το ακροατήριο να βιώσει την εμπειρία της Ιστορίας έμμεσα, μέσα από τις ζωές των ιστορικών προσώπων. Εκτός των παραπάνω εφόσον η Ιστορία αναφέρεται στην ανθρώπινη εμπειρία οι ιστορικοί χαρακτήρες οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που έζησαν πραγματικά, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από το δράμα. Και το δράμα είναι το καταλληλότερο μέσο με το οποίο προωθείται η διερεύνηση των ιστορικών περιόδων και γεγονότων (Speer, (n.d): 3). Μα είναι γεγονός ότι στην καθημερινή ζωή έχουμε μία συνεχή αλληλεπίδραση των ατόμων. Τα άτομα και η κοινωνία υφίστανται τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων αυτών. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, αν θέλει να διδάσκει διεξοδικά και αναλυτικά καλείται να ενσωματώσει στη γνώση που παρέχεται στο σχολείο δραστηριότητες εκτός σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, οι γνώσεις αποκτώνται με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και μέσω εμπειριών, οπότε και αφομοιώνονται. Για παράδειγμα, μέσω των ακουστικών δίοδων συγκρατούμε το 10% των πληροφοριών, μέσω των οπτικών το 30%, ενώ μέσω προσωπικών εμπειριών, βιώνοντας, συγκρατούμε μέχρι και 90% των πληροφοριών (Adigüzel, 2009: 84).

Ο εκπαιδευτικός του μαθήματος της Ιστορίας αναλαμβάνει έναν νέο ρόλο εκείνο του καθοδηγητή, του εμπυχωτή και του υποστηρικτή των μαθητών σε μία μαθησιακή διαδικασία που έχει ως βάση της την αναζήτηση της γνώσης από

τους ίδιους τους μαθητές (ΦΕΚ, 2015: 2524). Οφείλουμε να τονίσουμε ότι η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευτικό αρκεί βέβαια να είναι πρόθυμος να θυσιάσει τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους και να μετατραπεί σε «διευκολυντή» της μαθητικής πρωτοβουλίας στην «εξόρυξη» της γνώσης. Δεν χρειάζεται να γνωρίζει τα πάντα απαιτείται όμως να είναι διατεθειμένος να συνεργαστεί με τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης (Κωστή, 2016: 102).

Εν τέλει, μέσω του δράματος οι μαθητές περνούν καλά αλλά ταυτόχρονα δουλεύουν σκληρά γύρω από τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση. Το δράμα μπορεί να είναι πιο αργό ποσοτικά – από άποψη ύλης – σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά πιο αποδοτικό ποιοτικά σε σκέψεις και πλούτο ιστορικών εμπειριών (Fines, 2008: 11).

1.3.2 Η ένταξη του εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα της Ιστορίας

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εφαρμόσει το εκπαιδευτικό δράμα στο μάθημα της Ιστορίας δεν περιορίζεται από άκαμπτους κανόνες. Οι τρόποι που μπορεί κανείς να εντάξει το δράμα είναι τόσοι πολλοί. Το σχέδιο που θα ακολουθήσει και οι τεχνικές που θα επιλέξει εξαρτώνται από τον προσωπικό του δημιουργικό σχεδιασμό (Fines, 2008: 11· Καβαλιέρου, 2006: 484· Κωστή, 2016:

151). Μολαταύτα, στη βιβλιογραφία συναντάμε κάποιες κατηγοριοποιήσεις ή προτάσεις.

Η Speer διακρίνει το εκπαιδευτικό δράμα σε παραστατικό και συμμετοχικό. Στο παραστατικό δράμα η διδακτική ενότητα παίρνει τη μορφή θεατρικής παράστασης ή κινηματογραφικής ταινίας, όπου οι μαθητές καλούνται μετά τη θέαση να συζητήσουν (Καβαλιέρου, 2006:484· Κωστή, 2016: 152). Στο *συμμετοχικό δράμα* βλέπουμε τους μαθητές να ενεργοποιούνται στην αναζήτηση της γνώσης. Οι μορφές που η κατηγορία αυτή μπορεί να πάρει είναι: πρώτον, η *δημιουργία πρωτότυπου δράματος*, όπου οι μαθητές δρουν αφού πρώτα έχουν ερευνήσει. Δεύτερον, το *διαδραστικό δράμα*, όπου οι μαθητές καλούνται να διαδράσουν με τον φανταστικό χαρακτήρα που ο διδάσκων έχει δημιουργήσει. Προϋποθέτει ένα προσχεδιασμένο σενάριο από τον διδάσκοντα αλλά και τον αυτοσχεδιασμό από την πλευρά των μαθητών (Καβαλιέρου, 2006: 485· Κωστή, 2016: 151). Τρίτον, ο *μανδύας του ειδικού*, η μορφή που γεννήθηκε από τη Dorothy Heathcote, η οποία επικροτεί την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Τούτη για να πραγματωθεί απαιτεί τη δημιουργία φανταστικών κόσμων. Τότε μόνο οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν τον πραγματικό κόσμο, αφού θα λειτουργήσουν σε παρόμοιες κοινωνικές καταστάσεις (Τσιάρας, 2014: 56). Επομένως, οι μαθητές δεν καλούνται να αναπαραστήσουν ιστορικούς χαρακτήρες αλλά μέσω του φανταστικού κόσμου που ο διδάσκων εφευρίσκει αναλαμβάνουν ρόλους ειδικών και μελετούν εις βάθος το ιστορικό ζήτημα (Καβαλιέρου, 2006: 485· Κωστή, 2016: 151· Τσιάρας, 2014: 57). Και τέταρτον, ο

συνδυασμός του δράματος με τη λογοτεχνία στην Ιστορία. Εδώ αναφερόμαστε στη δραματοποίηση αποσπασμάτων ιστορικών μυθιστορημάτων (Καβαλιέρου, 2006: 485· Κωστή, 2016: 151). Ως δραματοποίηση εννοούμε την αλλαγή της μορφής ενός κειμένου με βάση τον δραματικό κώδικα και με προφανή στόχο είτε τη διδασκαλία είτε την απόλαυση (Γραμματάς, 1999: 223). Προϋποθέτει ένα δομημένο υπάρχον κείμενο ή μία ιστορία, ένα θέμα, έναν μύθο, μία γενική γραμμή ή μία ιδέα (Άλκηστις, 1989: 10· Σέξτου, 1998: 31). Συνολικά, το συμμετοχικό δράμα θεωρείται μια μορφή πιο προσιτή στους μαθητές στην Ιστορία (Κωστή, 2016: 152· Pillay, & Wassermann, 2006: 139).

Συνεχίζοντας, θα αναφέρουμε μια σειρά από τεχνικές που ενδείκνυνται για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Σημαντικό, σύμφωνα με τον Verrier, είναι να επιλέγουμε εκείνες που αισθανόμαστε σιγουριά (Verrier, 2008: 12). Συχνότερα στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι *παγωμένες εικόνες, ο μανδύας του ειδικού, ο δάσκαλος σε ρόλο, το σύνολο της τάξης σε ρόλο, ο διάδρομος της συνείδησης, ο ανιχνευτής σκέψης, η εργασία σε μικρές ομάδες, η δραματοποίηση και ο αυτοσχεδιασμός* (Abbott, 2008: 25· Heathcote, 2008: 7· Goalen, 1996: 6-7· Καβαλιέρου, 2006: 488-489· Μαυροσκούφης, 2002: 35· Μουδατσάκης, 2005: 106· Turner, 2008: 18· Verrier, 2008: 12). *Ο καταγισμός ιδεών, το ομαδικό γλυπτό, η συνέντευξη, η αντιπαράθεση απόψεων / debate, η ανακριτική καρτέλα, η παντομίμα, η προσομοίωση, το θέατρο της αγοράς* (British Columbia Ministry of education, 2008: 5-7· Γκουτζαμάνης, 2008: 71· Little, 1983: 13· Verrier, 2008: 12').

Το εκπαιδευτικό δράμα στο μάθημα της Ιστορίας με όποια μορφή και αν εφαρμόζεται κρίνουμε απαραίτητο να αποτελεί κομμάτι της διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος – εμπυχωτής είναι εκείνος που μπορεί να το τολμήσει επιλέγοντας εκείνες τις δραστηριότητες που θα απελευθερώσουν τους μαθητές και θα τους εμπλέξουν δημιουργικά στην ιστορική αφήγηση (Καβαλιέρου, 2006: 492· Κωστή: 2016: 154).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Εισαγωγή

Η φύση του ανθρώπου είναι συνυφασμένη με την αέναη αναζήτηση της αλήθειας του κόσμου γύρω του (Cohen, & Manion, 1994: 11· Παρασκευόπουλος, 1993: 15). Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994:15) η έρευνα ορίζεται ως: *«η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική, κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στα φυσικά φαινόμενα»*. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας είναι ο εμπειρικός – αντικειμενικός και ο γενικευτικός – αναγωγικός της χαρακτήρας. Μπορούμε να πούμε ότι ο ερευνητής ισορροπεί ανάμεσα στην εμπειρική πραγματικότητα και στη γενικευμένη θεωρία (Παρασκευόπουλος, 1993: 19).

2.2 Περιγραφή της έρευνας

2.2.1 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Ο αρχικός προβληματισμός για τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας προέκυψε από την σχολική εμπειρία της γράφουσας στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο και ιδιαίτερα στη Γ' Λυκείου. Κάθε χρόνο γίνομαι μάρτυρας του πόσο προδικάζει το μάθημα αυτό η αρνητική στάση των μαθητών απέναντί

του. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ως σκοπό της έρευνας την αλλαγή της στάσης των μαθητών διαφοροποιώντας τον τρόπο διδασκαλίας του· εισάγοντας το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' λυκείου και εφαρμόζοντας δραματικές τεχνικές. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι:

- 1. Μπορεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των δραματικών τεχνικών να αλλάξει τη στάση των μαθητών απέναντί στο μάθημα;*
- 2. Μπορεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των δραματικών τεχνικών να βελτιώσει την άποψή των μαθητών ως προς το αν τους αρέσει, την απόλαυση, τη χρησιμότητα, τη σημασία, το ενδιαφέρον τους απέναντι στο μάθημα;*
- 3. Μπορεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των δραματικών τεχνικών να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας;*

Το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας είναι μία τάξη της Γ' λυκείου του 2^{ου} Λυκείου Περιστερίου, όπου η γράφουσα ανήκει οργανικά και εργάζεται τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για ένα τυπικό σχολείο της Δυτικής Αθήνας με τις ιδιαιτερότητές και τις δυσκολίες του. Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα πήραν τη μορφή της έρευνας δράσης, αφού τούτη κρίθηκε να ταιριάζει με το προαναφερθέν πλαίσιο.

2.2.2 Έρευνα δράσης

«Με τον όρο έρευνα δράσης αναφερόμαστε σε μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου με μία συνακόλουθη εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen, & Manion, 1994: 258). Η επιλογή του τύπου αυτής της έρευνας έγινε λόγω του γεγονότος ότι ενδιαφέρεται για τη διερεύνηση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό περιβάλλον και προσπαθεί να το επιλύσει στο πλαίσιο αυτό (Cohen, & Manion, 1994: 259· Παρασκευόπουλος, 1993: 26).

Πρόκειται για ένα είδος ποιοτικής έρευνας, που μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, δηλαδή την τάξη. Επιδιώκει να κατανοήσει τις προβληματικές καταστάσεις και συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση (Carr, & Kemmis, 1997: 208). Τούτο έχει εφαρμογή και στη δική μας έρευνα, αφού η έρευνα δράσης είναι ενδεδειγμένη και κατάλληλη όταν πρόκειται κατά τη διδασκαλία να αντικατασταθεί μία παραδοσιακή μέθοδος – η μετωπική, δασκαλοκεντρική στη συγκεκριμένη περίπτωση – με μία μέθοδο ανακάλυψης – το εκπαιδευτικό δράμα (Cohen, & Manion, 1994: 270). Ακολούθως, η έρευνα δράσης κρίθηκε κατάλληλη για την εργασία μας καθώς δεν σκοπεύει τόσο στην απόκτηση γενικευμένης επιστημονικής γνώσης, όσο στην ακριβή περιγραφή και γνώση γύρω από μία συγκεκριμένη κατάσταση ή έναν συγκεκριμένο σκοπό (Cohen, & Manion, 1994: 260· Παρασκευόπουλος, 1993: 27). Αναζητά τη βελτίωση στο πρόβλημα στην πράξη (Παρασκευόπουλος, 1993: 27).

Επιπρόσθετα, το είδος αυτό της έρευνας ταιριάζει με το εγχείρημά μας, διότι δείχνει εμπιστοσύνη στη θέση του εκπαιδευτικού, μιας και τον καθιστά εκτός από δάσκαλο και ερευνητή ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης, ενθαρρύνοντάς τον να βελτιώσει τις εφαρμοζόμενες μεθόδους του πάντα με κριτική και αυτοκριτική διάθεση (McNiff, & Whitehead, 2006: 8· Παρασκευόπουλος, 1993: 27). Μάλιστα είναι γεγονός ότι η έρευνα δράσης ταιριάζει με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Cohen, & Manion, 1994· Greenwood, & Levin, 1998· Παρασκευόπουλος, 1993: 27).

Πέραν των άλλων, η έρευνα δράσης είναι ένα μέσο για να δοθεί μια λύση στο πρόβλημα καλύτερη προφανώς από την πιο υποκειμενική, μη εμπειριστατωμένη προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην τάξη (Cohen, & Manion, 1994: 271). Ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, η εμπειρία που προκύπτει είναι πολύ σημαντική αν συνδεθεί με τον προβληματισμό, τη νέα γνώση και την πρακτική γύρω από τη μαθησιακή διαδικασία (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 113).

2.2.3 Ερευνητική υπόθεση

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας, που βασίστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και στην εμπειρία μας, ήταν ότι οι 14 διδακτικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος θα αλλάξουν τη στάση των μαθητών ως

προς το μάθημα της Ιστορίας' δηλαδή την άποψη των μαθητών ως προς το πόσο τους αρέσει, την απόλαυση, τη χρησιμότητα, τη σημασία και το ενδιαφέρον για το μάθημα και θα ενεργοποιήσει τη συμμετοχή τους σε αυτό. Επιπλέον, υποθέσαμε ότι οι μαθητές έχουν αρνητική στάση λόγω του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος είναι παραδοσιακός – δασκαλοκεντρικός με άξονες το σχολικό εγχειρίδιο και την αφήγηση. Αν τροποποιήσουμε τον τρόπο διδασκαλίας από παθητικό σε ενεργητικό, εισάγοντας το εκπαιδευτικό δράμα, θα έχουμε αλλαγή στάσης.

2.2.4 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα κατά την περίοδο Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2016, κατά το πρώτο δηλαδή διδακτικό τετράμηνο του σχολικού έτους 2016 – 2017. Ωστόσο της ερευνητικής εφαρμογής προηγήθηκαν δύο στάδια αφενός εκείνο της προέρευνας κατά την περίοδο Νοεμβρίου 2014 – Ιανουαρίου 2015, αφετέρου εκείνο του σχεδιασμού κατά την περίοδο Απριλίου – Σεπτεμβρίου 2016.

Αρχικά και με την έναρξη της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε ενημέρωση και συζήτηση τόσο με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας κατ' ιδίαν όσο και με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ώστε να ενημερωθούν για την προγραμματιζόμενη παρέμβαση και να δώσουν την έγκρισή τους. Στην

ενημέρωση αυτή διευκρινίστηκε ο τρόπος και ο σκοπός του ερευνητικού εγχειρήματος.

Εν συνεχεία, προκειμένου η έρευνα να πραγματοποιηθεί και να ολοκληρωθεί με επιτυχία κρίθηκε απαραίτητη η ενημέρωση και έγκριση των ίδιων των μαθητών και των γονιών τους. Θεωρείται υψηλής σημασίας να τηρηθεί η αρχή της συνειδητής συναίνεσης. Σύμφωνα με την αρχή αυτή οι συμμετέχοντες επιλέγουν αν θα λάβουν μέρος σε μία έρευνα, αφού ενημερωθούν για κάθε λεπτομέρεια που δύναται να επηρεάσει την απόφασή τους (Cohen, & Manion, 1994: 476 · Creswell, 2011: 243).

Μοιράστηκαν, εν συνεχεία, στους μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου τα ερωτηματολόγια για να τα συμπληρώσουν. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης με την γράφουσα να τηρεί ημερολόγιο.

Το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαίως. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία κρίθηκε ωφέλιμο να λάβουν χώρα 14 μονώρες ή δίωρες παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος. Οι παρεμβάσεις αυτές σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός (Carr, & Kemmis, 1997: 220 · Παπαδόπουλος, 2007: 2). Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων προηγήθηκε. Ακολούθησαν η δράση – οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις - και η παρατήρηση, που πραγματοποιήθηκαν μαζί, αφού η γράφουσα ήταν ταυτόχρονα και εμπυχώτρια των παρεμβάσεων και ερευνήτρια (Carr, & Kemmis, 1997: 221).

Στην έρευνα δράσης είναι αναγκαία αυτή η ταύτιση εκπαιδευτικού – εμπυχωτή και ερευνητή, αφού με τον τρόπο αυτό έχουμε καταγραφές σε πραγματικό χώρο και χρόνο (Neelands, 2006: 15-17). Ακολούθησε ο στοχασμός, που περιλαμβάνει ανάλυση των δεδομένων και αξιολόγηση (Carr, & Kemmis, 1997: 221).

Πριν το ξεκίνημα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και σύμφωνα τόσο με τη βιβλιογραφία όσο και με τον σχεδιασμό αφιερώθηκαν δύο διδακτικές ώρες για την ενεργοποίηση των μαθητών και την πρώτη εξοικείωσή τους με κάποιες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος (Γκουτζαμάνης, 2008: 68· Τσιάρας, 2005: 96). Για παράδειγμα, στη φάση αυτή εκτός από παιχνίδια γνωριμίας και ευαισθητοποίησης οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν πάνω σε σύντομες δραστηριότητες (παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, εσωτερική φωνή, συνέντευξη, τηλεφωνική επικοινωνία, κ.α.) σχετιζόμενες πάντα με έννοιες του σχολικού βιβλίου (Γκόβας, 2002: 21, 43). Έπονται οι ίδιες οι διδακτικές παρεμβάσεις. Οι 14 αυτές παρεμβάσεις είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων και έλαβαν χώρα από την ίδια την ερευνήτρια ως εκπαιδευτικού της τάξης. Ξεκίνησαν να εφαρμόζονται τον Οκτώβριο και διαδοχικά ολοκληρώθηκαν τον Δεκέμβριο του 2016. Μετά την ολοκλήρωσή τους μοιράστηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Την ίδια περίοδο συμπλήρωσε το ίδιο ερωτηματολόγιο και η ομάδα ελέγχου. Στη συνέχεια, αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα στην ομαδική συζήτηση – συνέντευξη, όπου διερευνήθηκαν οι θέσεις των μαθητών σε ερωτήματα που είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων. Τέλος,

προχωρήσαμε στην επεξεργασία των δεδομένων και στην καταγραφή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων μας.

2.2.5 Ερευνητικό δείγμα

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία έρευνα οι ερευνητές αποφασίζουν ποιο είδος δειγματοληψίας θα χρησιμοποιήσουν με βάση παράγοντες όπως η ακρίβεια ή η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων (Creswell, 2011: 179). Στην περίπτωση της έρευνας δράσης που ακολουθήσαμε η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη, αφού το δείγμα επιλέχθηκε με πρόθεση να μελετηθεί το υπό εξέταση ζήτημα (Creswell, 2011: 244).

Το ερευνητικό δείγμα, λοιπόν, αποτελείται από τους μαθητές δύο τμημάτων της Γ' λυκείου του 2^{ου} Λυκείου Περιστερίου κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017. Αφενός η πειραματική ομάδα αποτελείται από 25 μαθητές, 11 αγόρια και 14 κορίτσια. Αφετέρου η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 21 μαθητές, 9 αγόρια και 12 κορίτσια. Κατά τη συμπλήρωση του post ερωτηματολογίου οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν 19, 9 αγόρια και 10 κορίτσια. (Πίνακας 1). Στην πρώτη ομάδα εφαρμόστηκε το σχέδιο των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού δράματος την περίοδο Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2016. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου η προσέγγιση ήταν δασκαλοκεντρική, παραδοσιακή στηριζόμενη στην αφήγηση, το σχολικό εγχειρίδιο και την ανάλυση και επεξεργασία πηγών την ίδια όμως ακριβώς περίοδο. Μάλιστα η ύλη που καλύφθηκε ήταν η ίδια, η προβλεπόμενη

δηλαδή από τις οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων του Υπουργείου Παιδείας.

φύλο τμήμα	<i>αγόρια</i>	<i>κορίτσια</i>	<i>σύνολο</i>
<i>πειραματικό</i>	11	14	25
<i>ελέγχου</i>	9	12 (10)	21 (19)

Πίνακας 1 «Συμμετέχοντες: φύλο»

Έπειτα, από τους 25 μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαμε την ακόλουθη κατανομή στις ομάδες προσανατολισμού: 9 μαθητές στις ανθρωπιστικές σπουδές, 11 στις θετικές και τεχνολογικές σπουδές και 5 στις σπουδές οικονομίας και πληροφορικής. Αντίστοιχα, από τους 21 μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαμε: 11 μαθητές στις ανθρωπιστικές σπουδές, 5 στις θετικές και τεχνολογικές σπουδές και 5 στις σπουδές οικονομίας και πληροφορικής (Πίνακας 2).

προσανατολισμός τμήμα	<i>ανθρωπιστικός</i>	<i>θετικός/ τεχνολογικός</i>	<i>οικονομίας/ πληροφορικής</i>
<i>πειραματικό</i>	9 (36%)	11 (44%)	5 (20%)
<i>ελέγχου</i>	11 (52%)	5 (24%)	5 (24%)

Πίνακας 2 «Συμμετέχοντες: προσανατολισμός»

Κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν πολύ καλή βαθμολογία στο μάθημα της Ιστορίας με 32% να έχει βαθμό 16 ή 17/20 και 48% να έχει από 18 έως 20/20. Εν ολίγοις, το 80% των μαθητών είχε βαθμό από 16 και πάνω της προηγούμενη χρονιά. Αντίστοιχα οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν καλή βαθμολογία στο μάθημα της Ιστορίας, με 38% να έχει βαθμό 16 ή 17/20 και 24% να έχει από 18 έως 20/20. Άρα, το 62% των μαθητών είχε από βαθμό 16 και πάνω την προηγούμενη χρονιά (Πίνακας 3)

βαθμολογία	<10	10-12	13-15	16-17	18-20
τμήμα					
πειραματικό	0	1 (4%)	4 (16%)	8 (32%)	12 (48%)
ελέγχου	0	3 (14%)	5 (24%)	8 (38%)	5 (24%)

Πίνακας 3 «Συμμετέχοντες: βαθμολογία προηγούμενης χρονιάς»

Συνολικά, λοιπόν, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι δύο ομάδες είναι αντίστοιχες ως προς το φύλο των συμμετεχόντων αλλά παρουσιάζουν μια μικρή διαφοροποίηση ως προς τις ομάδες προσανατολισμού και τους βαθμούς στο μάθημα της Ιστορίας την προηγούμενη χρονιά.

Ως προς την πρώτη διαφοροποίηση παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές σε ποσοστό 52%, δηλαδή πάνω από τους μισούς, ανήκουν στις θεωρητικές σπουδές, γεγονός που ίσως δείχνει μία προτίμηση στο μάθημα της Ιστορίας, αφού το τελευταίο είναι συνυφασμένο στενά με την ομάδα αυτών

των σπουδών (Πίνακας 2). Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών 44% ανήκει στις θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

Ως προς την δεύτερη διαφοροποίηση μπορούμε να σχολιάσουμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν πολύ καλύτερους βαθμούς στο μάθημα της Ιστορίας την προηγούμενη χρονιά συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου γεγονός που ίσως δείχνει μία προτίμηση μεγάλου ποσοστού μαθητών του τμήματος αυτού στο μάθημα (Πίνακας 3).

2.2.6 Μέσα συλλογής δεδομένων – ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα δράσης αποτελεί μία κατεξοχήν ποιοτική μορφή έρευνας. Στις έρευνες με χρήση ποιοτικών προσεγγίσεων υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται μία ποικιλία μεθόδων και τεχνικών στηριζόμενες στην κοινωνική αλληλεπίδραση με όσους μελετώνται, στην παρατήρηση ανθρώπων, ομάδων, καταστάσεων και γεγονότων, στη χρήση δομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων και στη συλλογή αποδεικτικού υλικού (Creswell, 2011: 251· Greenwood, & Levin, 1998). Το ερευνητικό ερώτημα είναι εκείνο που μας καθοδηγεί στην επιλογή μεθοδολογικών εργαλείων (Ιωσηφίδης, 2003: 17).

Προκειμένου να προσεγγίσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα με έναν πιο σφαιρικό τρόπο επιλέχθηκε η αλληλεπίδραση πηγών συλλογής δεδομένων τόσο ποιοτικής όσο και ποσοτικής μορφής. Με τον συνδυασμό αυτόν μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα το ερευνητικό πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Μία τέτοια προσέγγιση ονομάζεται μελέτη μεικτών μεθόδων (Creswell, 2011: 592). Από τη μία πλευρά, δώσαμε προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά από τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος. Από την άλλη, η ερευνήτρια διατηρούσε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας καταγράφοντας τις αντιδράσεις των μαθητών αλλά και της ίδιας. Πέραν τούτου, έλαβε χώρα στο τέλος, μετά τις παρεμβάσεις, μία ομαδική συνέντευξη με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Στόχος των παραπάνω ήταν η τριγωνοποίηση· η τεχνική κατά την οποία συνδυάζουμε τη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για ενίσχυση των αποτελεσμάτων σε μία πολύπλευρη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Creswell, 2011: 597· Cohen, & Manion, 1994: 321). Στην προκειμένη περίπτωση θελήσαμε να ενισχύσουμε τις ποιοτικές παρατηρήσεις με ποσοτικά ευρήματα.

2.2.6.1 Το ερωτηματολόγιο

Η μελέτη της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας βασίστηκε στις έρευνες που είχαν προηγηθεί. Πιο συγκεκριμένα η ερευνήτρια στηρίχτηκε στο ερωτηματολόγιο των Adey και Biddulph που εφάρμοσαν στις διαδοχικές τους έρευνες του 2001, 2002, 2003 και στο ερωτηματολόγιο των Harris και Haydn σε έρευνα του 2004 (Adey, & Biddulph, 2001: 443· Biddulph, & Adey, 2003: 293· Harris, & Haydn, 2006: 318· Haydn, & Harris, 2010: 246·

Haydn, 2005: 5). Διαμορφώθηκε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο με δύο μέρη (πρβ. Παράρτημα Α). Στο πρώτο μέρος είχαμε 5 εισαγωγικές ερωτήσεις, που συγκέντρωναν το προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 15 ερωτήσεις εκ των οποίων 11 κλειστού τύπου και 4 ανοιχτού. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν της πενταβάθμιας κλίμακας Likert για τη μέτρηση των στάσεων (Creswell, 2011: 204).

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 6 παράγοντες που συνιστούν τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Οι παράγοντες αυτοί και εξαρτημένες μεταβλητές είναι αν αρέσει στον μαθητή το μάθημα, η απόλαυση του μαθήματος, η χρησιμότητά του, η σημασία του, το πόσο ενδιαφέρον είναι για τον μαθητή και η συμμετοχή του στο μάθημα. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αφορούσαν στο φύλο των μαθητών, στην ομάδα προσανατολισμού τους, στη σχολική επίδοση στο μάθημα της Ιστορίας την προηγούμενη χρονιά και στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών του μαθητή.

Το αν αρέσει το μάθημα αντιπροσώπευαν οι ερωτήσεις: 1,2,3.

Την απόλαυση του μαθήματος αντιπροσώπευαν οι ερωτήσεις: 4,6,11.

Τη χρησιμότητα οι ερωτήσεις: 4,7,12,13.

Τη σημασία η ερώτηση 8.

Το ενδιαφέρον οι ερωτήσεις: 4,5,9,10,14,15

Τη συμμετοχή οι ερωτήσεις: 2,3,4

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στις δύο ομάδες μαθητών – τμήματα πειραματικό και ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού

δράματος. Έπειτα, ακολούθησε η διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων και απόδοσης τιμών σε αυτά, προκειμένου να αναλυθούν (Creswell, 2011: 213).

2.2.6.2 Ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης

Η παρατήρηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να συγκεντρώσει πληροφορίες άμεσα παρατηρώντας ο ίδιος τους ανθρώπους στον τόπο της έρευνας. Η συμμετοχική παρατήρηση ιδιαίτερα είναι μια μοναδική ευκαιρία συλλογής δεδομένων για τις απόψεις των υπό παρατήρηση ατόμων, αφού συνδυάζει τη δράση στον τόπο της έρευνας, τη διδασκαλία στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την καταγραφή πληροφοριών (Creswell, 2011: 252). Η διδάσκουσα και ερευνήτρια στο ημερολόγιό της συνδύασε περιγραφικές σημειώσεις πεδίου, που αφορούσαν τις υπό εξέλιξη εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τη δράση των μαθητών με στοχαστικές σημειώσεις πεδίου, που αφορούσαν ελεύθερες σκέψεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση (Creswell, 2011: 255). Έγινε προσπάθεια πλήρους και προσεκτικής καταγραφής γεγονότων και σκέψεων με στόχο τα στοιχεία να συσχετιστούν με εκείνα των άλλων μέσων συλλογής δεδομένων κατά την ανάλυσή τους.

2.2.6.3 Συνέντευξη με τους μαθητές

Η ερευνητική συνέντευξη μπορεί να οριστεί ως η μέθοδος όπου η λεκτική επικοινωνία αξιοποιείται ώστε να αναζητήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε πληροφορίες για το αντικείμενο μίας έρευνας (Βάμβουκας, 2007: 229). Στην ποιοτική έρευνα και ιδιαίτερα στην έρευνα δράσης τούτη θεωρείται εξαιρετικά δημοφιλής και χρήσιμη τεχνική συλλογής δεδομένων. Σε αυτήν τίθενται στους ερωτώμενους ανοιχτές ερωτήσεις ως επί το πλείστον, ώστε να διευκολυνθούν να εκφραστούν ελεύθερα (Creswell, 2011: 256· Ιωσηφίδης, 2003: 39). Επιλέχθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις αφού θέτουν ελάχιστους περιορισμούς στους ερωτώμενους (Cohen, & Manion, 1994: 381). Ακόμη, προτιμήθηκε η ομαδική συνέντευξη αφού προσφέρει τη δυνατότητα διάδρασης και συνεργασίας στους ερωτώμενους μαθητές, ώστε να ολοκληρώνουν τη σκέψη τους και τις απαντήσεις τους (Biddulph, & Adey, 2003: 292). Τούτη προτιμάται σε περιπτώσεις περιορισμένου χρόνου, όπως στην περίπτωσή μας, οπότε και οι μαθητές δεν διέθεταν περισσότερο χρόνο (Creswell, 2011: 257).

Η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένου τύπου αποτελούμενη από προκαθορισμένες ερωτήσεις με μία εσωτερική ευελιξία, που επιτρέπει προσθέσεις ή αφαιρέσεις ερωτήσεων ή θεμάτων ανάλογα την πορεία της συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2003: 40). Τούτο σημαίνει ότι δεν μείναμε πιστοί στον

σχεδιασμό της συνέντευξης αλλά με βάση τις απαντήσεις των μαθητών ήμασταν έτοιμοι να τροποποιήσουμε τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδοχή των ερωτήσεων.

2.2.7 Συλλογή δεδομένων

2.2.7.1 Ποσοτικά δεδομένα – συλλογή

Η ερευνητική διαδικασία περιλάμβανε την συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές πριν τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος και μετά το πέρας αυτών τόσο από την πειραματική ομάδα, στην οποία η ερευνήτρια πραγματοποίησε τις διδακτικές παρεμβάσεις, όσο και από την ομάδα ελέγχου, όπου διδάσκουσα ήταν άλλη συνάδελφος. Συνολικά συγκεντρώσαμε 50 ερωτηματολόγια από την πειραματική ομάδα (25 πριν και 25 μετά) και 40 ερωτηματολόγια από την ομάδα ελέγχου (21 πριν και 19 μετά). Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν ηλεκτρονικά αποδίδοντας μία αριθμητική τιμή σε κάθε κατηγορία απαντήσεων για κάθε ερώτημα.

2.2.7.2 Ποιοτικά δεδομένα – συλλογή

Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερευνητικών πρωτοκόλλων, τα οποία σχεδιάζονται από την αρχή από τον

ερευνητή προκειμένου να διευκολυνθεί στην καταγραφή των πληροφοριών στη διάρκεια της παρατήρησης και της συνέντευξης (Creswell, 2011:264). Το πρωτόκολλο παρατήρησης (βλ. Παράρτημα Β) συμπληρωνόταν αμέσως μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης, αφού στην συμμετοχική παρατήρηση η ερευνήτρια είχε και το ρόλο της εμπυχώτριας των παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος. Το πρωτόκολλο συνέντευξης, από την άλλη μεριά, (βλ. Παράρτημα Γ) συμπληρώθηκε τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας της συνέντευξης.

Ακολούθησε η διαδικασία κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων – απαντήσεων και πληροφοριών των ερωτώμενων - με στόχο τα στοιχεία αυτά να οργανωθούν, να αναλυθούν και να εξαχθούν συμπεράσματα από την ερευνήτρια (Cohen, & Manion, 1994: 394· Creswell, 2011 :283). Η ανάλυση αυτή των δεδομένων ξεκινά από τις πρώτες στιγμές της έρευνας, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής τους και ολοκληρώνεται με την κυρίως ανάλυση (LeCompte, & Preissle, 1993: 238). Σύμφωνα με τους Coffey και Atkinson μια ποιοτική μέθοδος κωδικοποίησης περιλαμβάνει τρία στάδια: την παρατήρηση των υπό μελέτη φαινομένων, τη συλλογή παραδειγμάτων από τα φαινόμενα αυτά και την ανάλυση των παραδειγμάτων με σκοπό να εντοπιστούν κοινά θέματα, διαφορές, μοτίβα, και δομές (Coffey & Atkinson, 1996, όπ. ανάφ. στο Μαμούρα, 2011: 200).

2.2.8 Το πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης (βλ. Παράρτημα Δ) σχεδιάστηκε για την παρούσα διατριβή από την ερευνήτρια με στόχο να πραγματοποιηθεί στην πειραματική ομάδα. Αποτελείται από 14 παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας γ' λυκείου διάρκειας μίας ή κάποιες φορές δύο διδακτικών ωρών (45 ή 90 λεπτών αντίστοιχα). Κάθε παρέμβαση αφορά και μία διαφορετική ενότητα του σχολικού βιβλίου γύρω από την οποία διαρθρώνεται. Ο τίτλος κάθε παρέμβασης συνοψίζει τον κεντρικό σκοπό ενώ περιλαμβάνει επιμέρους διδακτικούς στόχους και συγκεκριμένες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος. Αναπτύσσεται στον άξονα 3 σταδίων της αφόρμησης – προετοιμασίας, της δραματικής ανάπτυξης – επεξεργασίας και της σύνοψης – αξιολόγησης.

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα δραματικών τεχνικών με ιδιαίτερη έμφαση να έχει δοθεί στις παγωμένες εικόνες και στα γλυπτά (ομαδικά, ή που ζωντανεύουν). Πέραν τούτου εφαρμόστηκαν η ιδεοθύελλα, η αφήγηση, ασκήσεις προθέρμανσης φωνής, ρυθμού, ομαδική δημιουργία χώρου, καθρέφτες, τηλεφωνική συνδιάλεξη, ραδιοφωνική εκπομπή, συνέντευξη, τηλεοπτικός σταθμός, δάσκαλος σε ρόλο, γραφή σε ρόλο, μανδύας του ειδικού, ανακριτική καρτέκλα, αντιπαράθεση απόψεων/debate, η κουτσομπόλα, προσωπική εξομολόγηση, παντομίμα, παιχνίδια ρόλων, διάδρομος συνείδησης, συλλογικός χαρακτήρας, καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός, δραματοποίηση,

μαθητής σε ειδικό ρόλο, κάρτες ρόλων, μηχανές, ανίχνευση σκέψης, διάλογος της ομάδας, προσωπικό ημερολόγιο, θέατρο της αγοράς (Αλκηστις, 2008: 259· Boal, 2013: 82· Γκόβας, 2002: 19· Κωστή, 2016: 107· Τσιάρας, 2005: 122). Προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα παρέμβασης προηγήθηκαν δύο διδακτικές ώρες, οι οποίες αφιερώθηκαν στην προετοιμασία των μαθητών με ασκήσεις γνωριμίας, ενεργοποίησης, εμπιστοσύνης, συνεργασίας αλλά και στην ενημέρωσή τους για το τι θα ακολουθούσε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Ανάλυση των δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε με τη βοήθεια πινάκων και διαγραμμάτων τα ευρήματα που προέκυψαν από την ηλεκτρονική επεξεργασία και την ομαδοποίηση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια. Η παρουσίαση ακολουθεί τις έξι διαστάσεις της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Παράλληλα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ημι-δομημένης συνέντευξης των μαθητών, τα οποία θα συσχετιστούν με τα πρώτα, αφού κατά την ανάλυση των απαντήσεων της συνέντευξης τούτες ταξινομήθηκαν και πάλι με βάση τις έξι διαστάσεις της στάσης των μαθητών απέναντι στην Ιστορία. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν και οι παρατηρήσεις του ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο.

Τα ποσοτικά δεδομένα χωρίζονται σε δύο ομάδες: σε εκείνα που αφορούν την πειραματική ομάδα πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος και σε εκείνα που αφορούν την ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παραπάνω εφαρμογή, όταν όμως στην ομάδα ελέγχου η διδασκαλία της Ιστορίας πραγματοποιήθηκε με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική και κειμενοκεντρική προσέγγιση. Επίσης, επιχειρείται συγκριτική παρουσίαση των δύο ομάδων. Η παρουσίαση αυτή διαρθρώνεται στους έξι άξονες που συναποτελούν τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της συνέντευξης παρατίθενται είτε αυτούσια είτε σε αποσπάσματα των δηλώσεων των μαθητών. Στην ομαδική συνέντευξη συμμετείχαν 19 μαθητές της πειραματικής ομάδας, 8 αγόρια και 11 κορίτσια. Για την ταυτοποίηση κάθε υποκειμένου της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε το αρχικό του φύλου Α. (αγόρι) ή Κ. (κορίτσι) και ένας αύξοντας αριθμός.

Οι παρατηρήσεις του ημερολογίου της ερευνήτριας παρουσιάζονται είτε αυτούσιες είτε σε αποσπάσματα ανά διδακτική παρέμβαση.

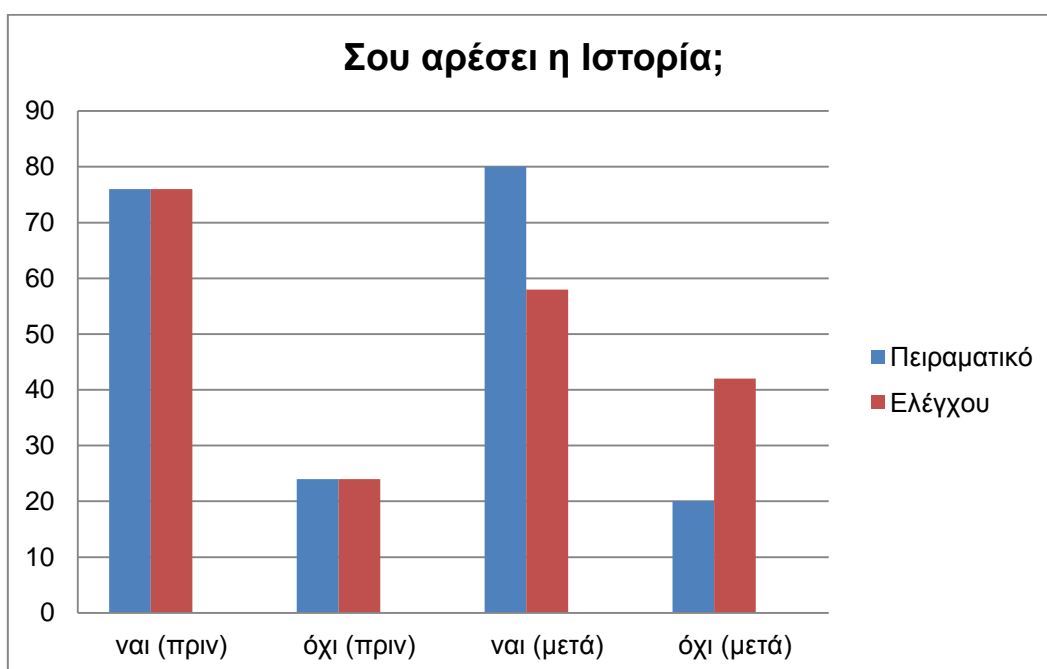
3.1.1 Η μεταβλητή «μου αρέσει το μάθημα της Ιστορίας»

Αρχικά, όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 4 στο ερώτημα «Σου αρέσει η Ιστορία;» το 76% της πειραματικής ομάδας, 19 στους 25 μαθητές, απάντησαν θετικά, ενώ το 24%, 6 μαθητές, απάντησαν αρνητικά. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα η προτίμηση παραμένει υψηλή με 80% θετικών απαντήσεων έναντι 20% αρνητικών. Στον αντίποδα, το 76% της ομάδας ελέγχου, 16 στους 21 μαθητές, απάντησαν θετικά και το 24%, 5 μαθητές, αρνητικά. Ωστόσο, μετά την παραδοσιακή διδασκαλία στην ομάδα ελέγχου η προτίμηση υποχωρεί με 58% θετικές έναντι 42% αρνητικών απαντήσεων. Διακρίνουμε, λοιπόν, μία τάση θετικής αλλαγής απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Ερώτηση 1. Σου αρέσει η Ιστορία;

απάντηση	τμήμα	πειραμ.	πειραμ.	ελέγχου	ελέγχου
		πριν	μετά	πριν	μετά
ναι		76%	80%	76 %	58%
όχι		24%	20%	24%	42%

Πίνακας 4 «Σου αρέσει η Ιστορία;»



Γράφημα 1 «Σου αρέσει η Ιστορία;»

Στους πίνακες 5 και 6 παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ερώτηση: «Αν ναι τι σου αρέσει περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας;». Η ερώτηση αυτή ήταν ανοιχτού τύπου, συνεπώς τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα και με σειρά ανάλογη της «δημοτικότητας» κάθε απάντησης.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις δήλωναν ότι αυτό που τους αρέσει στο μάθημα της Ιστορίας είναι να μαθαίνουν για τα γεγονότα του παρελθόντος και το σχηματισμό του πολιτισμού, να είναι σε θέση να εξηγούν τα σύγχρονα γεγονότα και τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο, να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να κατανοήσουν την εξέλιξη του κόσμου και του ανθρώπινου γένους, να καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα και δύο μαθητές μίλησαν για συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου. Όμως, έπειτα από τις παρεμβάσεις εκείνο που τους αρέσει περισσότερο είναι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος. Πλέον δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη συμμετοχή τους στο μάθημα, ότι επιτέλους βρέθηκαν να συμμετέχουν σε αυτό, ότι δεν βαριούνται, συνεργάζονται μεταξύ τους και λειτουργούν ομαδικά, έρχονται κοντά με τους συμμαθητές τους, δρουν, δημιουργούν, καλλιεργούν ηθικές αξίες αλλά και τη φαντασία τους και δεν κουράζονται (Πίνακας 5). Από την άλλη πλευρά, στην ομάδα ελέγχου αρχικά οι προτιμήσεις σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος. Στους μαθητές και πάλι αρέσει να μαθαίνουν για το παρελθόν τους ώστε να το κατανοήσουν, να μάθουν ώστε να αποφύγουν τα λάθη του παρελθόντος, να αναλύουν ιστορικά γεγονότα, να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες ενώ ένας μαθητής δήλωσε ότι του αρέσει ότι γίνεται με συζήτηση το μάθημα. Όμως και στο post test οι μαθητές έδωσαν παρεμφερείς απαντήσεις (Πίνακας 6). Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι οι μαθητές της πρώτης ομάδας παρουσιάζουν αλλαγή ως προς τη θέση τους προς το μάθημα της Ιστορίας.

Ερώτηση 2. Αν ναι τι σου αρέσει περισσότερο;

πειραματική ομάδα ΠΡΙΝ		πειραματική ομάδα ΜΕΤΑ	
μαθαίνω γεγονότα παρελθόντος / σχηματισμό πολιτισμού	12	τρόπος διδασκαλίας	12
εξηγώ σύγχρονα γεγονότα κ' αλλαγές στον κόσμο	7	μαθαίνω για γεγονότα παρελθόντος	2
διευρύνω γνώσεις	2	συγκεκριμένη ενότητα / κομμάτι ύλης	2
κατανοώ την εξέλιξη του κόσμου / του ανθρώπινου γένους	2	μόρφωση, μάθηση	1
συγκεκριμένη ενότητα	2	επαναλαμβάνεται	1
καλλιέργεια κριτικής ικανότητας	1	δεν απάντησαν	7
θεωρητικό και εύκολο μάθημα	1		
σχεδόν όλα	1		
επαναλαμβάνεται	1		
δεν απάντησαν	5		

Πίνακας 5 «Αν ναι τι σου αρέσει περισσότερο; – πειραματική»

Ερώτηση 2. Αν ναι τι σου αρέσει περισσότερο;

ομάδα ελέγχου ΠΡΙΝ		ομάδα ελέγχου ΜΕΤΑ	
μαθαίνω για παρελθόν / ιστορία χώρας μου και κατανοώ	12	μαθαίνω για παρελθόν / ιστορία χώρας μου και κατανοώ	8
αποφυγή λαθών παρελθόντος	4	ενδιαφέρον	2
μελέτη και ανάλυση ιστορικών γεγονότων	2	αποφυγή λαθών παρελθόντος	1
διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	1	κατανοώ το παρόν	1
συζήτηση στο μάθημα	1	καλλιέργεια κριτικής σκέψης	1
χρησιμότητα στην εξέλιξη ιστορίας ανθρώπου	1		
δεν απάντησαν	5	δεν απάντησαν	8

Πίνακας 6 «Αν ναι τι σου αρέσει περισσότερο; – ελέγχου»

Η αλλαγή αυτή αποτυπώνεται και στις απαντήσεις των μαθητών στη συνέντευξη:

«Φέτος όμως όλα άλλαξαν αυτό ήταν πραγματική εμπειρία. Έτσι θέλω να γίνεται το μάθημα: όλοι να προβληματιζόμαστε όλοι να συμμετέχουμε». Α4

«Μου αρέσει, περνάει γρήγορα η ώρα, πάντα κάνουμε κάτι διαφορετικό. Ανυπομονώ να έρθει η ώρα της Ιστορίας για να δω τι θα κάνουμε αυτή τη φορά». Α8, Κ9, Κ10

«Φέτος άλλαξε εντελώς ο τρόπος που βλέπω την Ιστορία: περνάω καλά - θέλω να κάνω μάθημα - προσέχω σε κάθε μάθημα». Α6

«Μπερδεύτηκα με εσάς φέτος δεν μπορούσα να καταλάβω γιατί το κάναμε όλο αυτό. Τελικά τώρα μπορώ να πω ότι μου άρεσε κι ότι θα ήθελα να γινόταν και τα προηγούμενα χρόνια έτσι, γιατί έχουμε περάσει πολλές ώρες βαρεμάρας στην Ιστορία!» Α5

Αλλά και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης δείχνουν την ίδια τάση. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης:

Οι μαθητές δείχνουν ενθουσιασμό [...] Καμία αρνητική αντίδραση προς το παρόν [...] κάποιιοι τείνουν να διακωμωδούν. Παρόλα αυτά όλοι συμμετέχουν καθολικά με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. (3η παρέμβαση)

Οι μαθητές αν και φαινομενικά δεν θέλουν να κάνουν κάτι – αρκετοί δηλώνουν κουρασμένοι, άλλοι ότι έχουν διάβασμα – τελικά δέχονται αδιαμαρτύρητα τη συμμετοχή [...] κάνουν ομάδες και προετοιμάζονται. (8η παρέμβαση)

Η τεχνική της συνέντευξης τους άρεσε πάρα πολύ! Την έχουμε δουλέψει, τη γνώριζαν και αμέσως άρχισαν να προετοιμάζονται. Τους άρεσε δε ιδιαίτερα η δραματική προετοιμασία του χώρου και η χρήση υλικών – υπήρχαν διάφορα στην αίθουσα από τη θεατρική ομάδα. Μάλιστα αν και βρισκόμαστε σε περίοδο προετοιμασίας της πενθήμερης εκδρομής δεν επηρεάστηκαν, όπως φοβόμουν. [...] Ο καινούριος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος τους έχει επηρεάσει τόσο ώστε να συζητούν στην αυλή με τους συμμαθητές τους. Πάλι σήμερα ήρθαν

μαθητές από το τμήμα ελέγχου και ζήτησαν να παρακολουθήσουν το μάθημα!

(12^η παρέμβαση)

Ακολούθησε άλλη μία ερώτηση ανοιχτού τύπου: «Αν όχι τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου;». Αυτό, λοιπόν, που δεν αρέσει από την αρχή τόσο στους μαθητές της πειραματικής ομάδας όσο και σε εκείνους της ομάδας ελέγχου είναι όταν ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος λειτουργεί με βάση την αποστήθιση και την παπαγαλία, όταν το μάθημα γίνεται με βαρετό τρόπο όντας εξετασιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό, όταν δεν υπάρχει κατανόηση των όσων μαθαίνουν, όταν τους κουράζει και τους δυσκολεύει ταυτόχρονα. Μετά τις παρεμβάσεις η ίδια άποψη παραμένει αλλά με πτωτική τάση στην πρώτη ομάδα, ενώ στην δεύτερη με ανοδική τάση (Πίνακες 7, 8). Οι μαθητές, λοιπόν, όπως διαφαίνεται, ζητούν αλλαγή στον τρόπο που διδάσκονται την Ιστορία, αφού ο «λάθος» τρόπος είναι εκείνος που τους απωθεί από το μάθημα.

Ερώτηση 3. Αν όχι τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου;

πειραματική ομάδα ΠΡΙΝ		πειραματική ομάδα ΜΕΤΑ	
τρόπος διδασκαλίας (αποστήθιση/παπαγαλία, βαρετό, εξετασιοκεντρικό, δασκαλοκεντρικό)	7	τρόπος διδασκαλίας (αποστήθιση, ύλη, δεν μας μένει τίποτα, εξετασιοκεντρισμός)	5
δεν με ενδιαφέρει	1		
Όλα	1		
δεν χρησιμεύει για πανελλήνιες	1		
δεν απάντησαν	16	δεν απάντησαν	20

Πίνακας 7 «Αν όχι τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου; – πειραματική»

Ερώτηση 3. Αν όχι τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου;

ομάδα ελέγχου ΠΡΙΝ		ομάδα ελέγχου ΜΕΤΑ	
τρόπος διδασκαλίας (αποστήθιση/παπαγαλία, χωρίς ουσιαστική κατανόηση, βαρετό, εξετασιοκεντρικό, δασκαλοκεντρικό)	6	τρόπος διδασκαλίας (βαρετό, χωρίς ενδιαφέρον, αποστήθιση, παπαγαλία, μηχανιστική, δεν μορφωνόμαστε)	8
χωρίς ουσία, κουραστικό, δυσνόητο, δύσκολο	3	δεν μου αρέσει το σχολείο γενικώς	1
		μονότονη, θεωρητική	1
δεν απάντησαν	13	δεν απάντησαν	9

Πίνακας 8 «Αν όχι τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου; – ελέγχου»

Οι δηλώσεις των μαθητών στη συνέντευξη επιβεβαιώνουν τα παραπάνω.

«Μέχρι τώρα είχαμε αφήγηση και παπαγαλία. Μέχρι τώρα δεν ασχολούμασταν παρά μόνο στο διαγώνισμα παπαγαλία για να γράψουμε. Μόνο ο καθηγητής είχε λόγο και κάνα δυο μαθητές. Οι υπόλοιποι βαριόμασταν ή λύναμε ασκήσεις». K2, K11

«Πολύ βαρεμάρα, οπότε δεν πρόσεχε κανείς ή σχεδόν κανείς. Ύπνος, χασμουρητά, συζήτηση». K4

«Δεν κάναμε ποτέ παιχνίδια συνεργασίας, το μάθημα γινόταν κλασσικά: ο καθηγητής παραδίδει δεν τον ακούει κανείς. Και την άλλη φορά εξετάζει και απαντάνε ελάχιστοι. Δεν πειράζει συνεχίζει, η ύλη να βγει και τίποτα άλλο». A7, K10

3.1.2 Η μεταβλητή «απόλαυση»

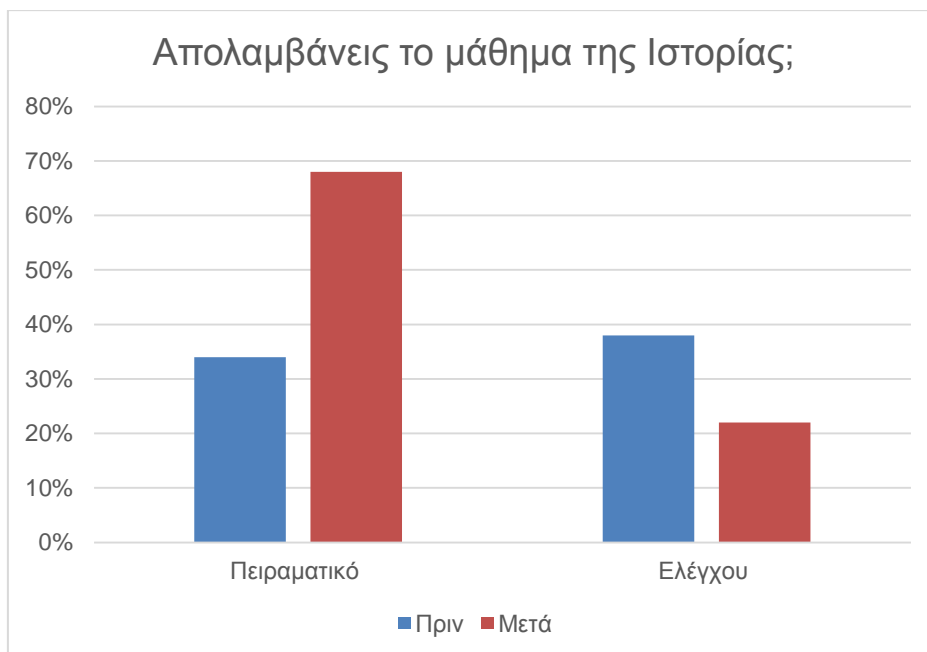
Στον πίνακα 9 μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ευρήματα από την ερώτηση αν οι μαθητές απολαμβάνουν το μάθημα της Ιστορίας. Αρχικά 24% της πειραματικής ομάδας, 6 από τους 25, δήλωναν ότι το απολαμβάνουν πολύ ή απόλυτα. Όπως παρατηρούμε μετά τις παρεμβάσεις ο αριθμός σχεδόν τριπλασιάστηκε φτάνοντας το 68%, τους 17 μαθητές, που το απολαμβάνουν πολύ ή απόλυτα. Αυτοί δε που δεν το απολαμβάνουν (καθόλου ή λίγο) μειώθηκαν δραστικά από 7 στους 4. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου αρχικά 38%, 8 μαθητές, δήλωναν ότι το απολαμβάνουν πολύ ή απόλυτα, ποσοστό που

μειώθηκε στο μισό με 21%, 4 μαθητές, να το απολαμβάνουν πολύ ή απόλυτα μετά τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που ακολουθήθηκε. Επιπλέον, εκείνοι που δεν το απολαμβάνουν (καθόλου ή λίγο) αυξήθηκαν από 4 σε 6 μαθητές. Βλέπουμε, άρα, ότι οι μαθητές αφενός απόλαυσαν πολύ περισσότερο το μάθημα όταν χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό δράμα. Αφετέρου οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ενώ θεωρούσαν ότι θα το απολαύσουν τελικά δεν το απόλαυσαν καθόλου όταν ακολουθήθηκε ο παραδοσιακός δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας.

Ερώτηση 11. Απολαμβάνεις το μάθημα της Ιστορίας;

	πειραμ. πριν	πειραμ.μετά	ελέγχ. πριν	ελέγχ. μετά
Καθόλου	2	2	2	4
Λίγο	5	2	2	2
Μέτρια	12	4	9	8
Πολύ	5 (20%)	13 (52%)	7 (33%)	2 (11%)
Απόλυτα	1 (4%)	4 (16%)	1 (5%)	2 (11%)

Πίνακας 9 «Απολαμβάνεις το μάθημα της Ιστορίας;»



Γράφημα 2 «Απολαμβάνεις το μάθημα της Ιστορίας;»

Επιπρόσθετα, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν όλα τα μαθήματα που διδάσκονται ως προς την απόλαυση, επιλέγοντας σε κάθε μάθημα αν δεν το απολαμβάνουν καθόλου, αν το απολαμβάνουν λίγο, μέτρια, πολύ ή πραγματικά. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, λοιπόν, μεταξύ των μαθημάτων Γενικής Παιδείας αξιολόγησαν πρώτο σε απόλαυση το μάθημα της Γυμναστικής, δεύτερο εκείνο των Μαθηματικών και τρίτο εκείνο της Ιστορίας, με 40%-10 μαθητές, να το απολαμβάνουν πολύ και απόλυτα. Ο βαθμός σε κάθε μάθημα προέκυψε προσθέτοντας όσους μαθητές απάντησαν πολύ και πραγματικά. Ωστόσο, η κατάταξη αυτή μετά τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος άλλαξε άρδην με την Νεοελληνική Λογοτεχνία να έρχεται πρώτη, την Ιστορία δεύτερη – με 68%, 17 μαθητές, να την απολαμβάνουν πολύ και απόλυτα - και τρίτη τη Γυμναστική.

Εν αντιθέσει, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου αρχικά τοποθέτησαν πρώτη τη Γυμναστική, έπειτα τη Νεοελληνική Γλώσσα και τρίτες την Ιστορία – με 29%-7 μαθητές, να την απολαμβάνουν πολύ και απόλυτα - και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Έπειτα όμως από την παραδοσιακή διδασκαλία της η Ιστορία υποχώρησε στην πέμπτη θέση προτελευταία πριν την Ιστορία κοινωνικών επιστημών και τα Θρησκευτικά με μόλις 25%, 5 μαθητές, να την απολαμβάνουν πολύ και απόλυτα. (Πίνακας 10).

Κατά συνέπεια, βλέπουμε ότι όταν η Ιστορία διδάχθηκε μέσω εκπαιδευτικού δράματος ήταν πιο απολαυστικό ως μάθημα συγκριτικά με ό,τι πίστευαν μέχρι τότε οι μαθητές. Στην αντίθετη περίπτωση, στην ομάδα ελέγχου, δεν απόλαυσαν καθόλου το μάθημα οι μαθητές ούτε καν όσο περίμεναν να το απολαύσουν.

Ερώτηση 6. Πόσο απολαμβάνεις τα μαθήματα που διδάσκεισαι φέτος;

(Ο βαθμός σε κάθε μάθημα προκύπτει προσθέτοντας όσους μαθητές απάντησαν πολύ και πραγματικά)

	πειραμ. πριν	πειραμ.μετά	ελέγχ. πριν	ελέγχ. μετά
Θρησκευτικά	4	10	2	4
Ν. Γλώσσα	6	1	8	8
Ν. Λογοτεχνία	7	18	7	7
<i>Ιστορία</i>	<i>10 (40%)</i>	<i>17 (68%)</i>	<i>7 (29%)</i>	<i>5 (25%)</i>
Μαθηματικά	12	2	6	6
Ιστορία κοιν. επιστημών	5	8	1	4
Αγγλικά	9	10	6	4
Γυμναστική	13	14	12	11

Πίνακας 10 «Πόσο απολαμβάνεις τα μαθήματα που διδάσκεισαι φέτος;»

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τους ίδιους τους μαθητές, που στη συνέντευξη δηλώνουν με τον τρόπο τους πόσο απόλαυσαν το μάθημα της Ιστορίας τη φετινή σχολική χρονιά.

«Χρησιμοποιούμε τα σώματά μας αλλά και ό,τι αντικείμενο βρούμε. Γενικώς ήμαστε ελεύθεροι. Δεν καθόμαστε στο θρανίο να βαριόμαστε». Α4, Α6, Κ2, Κ5

«Όλοι είτε θέλαμε είτε όχι σηκωνόμασταν και δουλεύαμε ομαδικά, σε διαφορετικές ομάδες κάθε φορά. Ακόμα και μαθητές που ποτέ δεν κάνουν τίποτα τώρα συμμετέχουν με χαρά!». Α2, Κ8

«Είχα να απολαύσω έτσι κάποιο μάθημα από το δημοτικό, πόσο μάλιστα την Ιστορία, και αυτό το κάνατε εσείς με τις μεθόδους σας και τα διάφορα που κάναμε». Α1

« Ένα μάθημα από μόνο του δεν είναι ούτε καλό ούτε κακό. Ο καθηγητής με τον τρόπο του είτε το ανεβάζει είτε το καταστρέφει. Πολύ σημαντικός είναι ο τρόπος που κάνει το μάθημα, με συμμετοχή ή όχι με συζήτηση ή όχι αν μας ακούει ή απλά μιλάει μόνος του. Όλα αυτά ή σε τραβάνε ή σε απωθούν» Κ8, Κ11

Ας δούμε και κάποιες παρατηρήσεις από το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης που συνάδουν με τις προηγούμενες ενδείξεις.

Σήμερα μεταφερθήκαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Άλλοι ενθουσιάζονται και άλλοι μαζεύονται [...] Στην αρχή έχουμε τις κλασσικές διστακτικές αντιδράσεις που κάμπτονται αμέσως [...] Ενθουσιασμός κατά την προετοιμασία [...] καθολική συμμετοχή. Καλύπτουν όλο τον χώρο, ακολουθούν τις οδηγίες [...] δεν ντρέπονται, δεν αρνούνται. (11^η παρέμβαση)

Αλλαγή στη σύνοψη. Σχόλια στην ομάδα στον κύκλο. Τονίζουν την αξία της συνεργασίας. Τονίζουν την ανυπομονησία να έρθει το μάθημα. Κάποιοι δήλωσαν ότι απολαμβάνουν μόνο αυτές τις 2 ώρες / εβδομάδα και όλα τα άλλα

τα βαριούνται!! Κάποιοι άλλοι ότι όλοι δουλεύουν – συμμετέχουν – «γεμίζουν» από το μάθημα. Ζητούν και τη δική μου θέση. (12^η παρέμβαση)

3.1.3 Η μεταβλητή «χρησιμότητα»

Στη συνέχεια, αναζητήσαμε την άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρησιμότητα του μαθήματος της Ιστορίας. Στην ερώτηση, λοιπόν, πόσο χρήσιμο είναι το μάθημα στη σημερινή εποχή το 76%, 19 μαθητές, του πειραματικού τμήματος αξιολογούν το μάθημα της Ιστορίας ως πολύ ή απόλυτα χρήσιμο. Μετά τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος το 84%, 21 μαθητές, του τμήματος το αξιολογούν ως πολύ ή απόλυτα χρήσιμο. Άρα μία άνοδος της τάξης του 8% παρατηρείται στη μεταβλητή της χρησιμότητας στην πρώτη ομάδα. Τούτο μας δείχνει ότι οι μαθητές μετά τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω εκπαιδευτικού δράματος άλλαξαν στάση, θεωρώντας πιο χρήσιμο το μάθημα στην εποχή μας (Πίνακας 11).

Αντίθετα, στην αρχή ενώ πάλι το 76%, 16 μαθητές, του τμήματος ελέγχου αξιολογούν το μάθημα της Ιστορίας ως πολύ ή απόλυτα χρήσιμο. Έπειτα από την εφαρμογή κυρίως παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας στο τμήμα αυτό το 63%, 12 μαθητές, το αξιολογούν ως πολύ και απόλυτα χρήσιμο. (Πίνακας 11). Τούτο μας δείχνει ότι οι μαθητές δεν θεωρούσαν πλέον το ίδιο χρήσιμο το μάθημα.

Συνεπώς, οδηγούμαστε να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο το μάθημα της Ιστορίας, αφού σε πολύ υψηλό ποσοστό τόσο πριν όσο και μετά το θεωρούν πολύ ή απόλυτα χρήσιμο. Ωστόσο, φαίνεται ότι όταν το μάθημα διδάσκεται μέσω εκπαιδευτικού δράματος η θέση αυτή αλλάζει προς το καλύτερο, ενώ όταν ακολουθείται ο παραδοσιακός τρόπος η θέση αυτή αλλάζει προς το χειρότερο (Πίνακας 11).

Ερώτηση 7. Πόσο χρήσιμο είναι το μάθημα της Ιστορίας στη σημερινή εποχή;

	Πειραμ. πριν	Πειραμ. μετά	Ελέγχ. πριν	Ελέγχ. μετά
Καθόλου	1	0	0	1
Λίγο	1	1	1	2
Μέτρια	4	3	4	3
Πολύ	15 (60%)	17 (68%)	9 (43%)	4 (21%)
Απόλυτα	4 (16%)	4 (16%)	7 (33%)	8 (42%)

Πίνακας 11 «Πόσο χρήσιμο είναι το μάθημα της Ιστορίας στη σημερινή εποχή;»

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα ευρήματα στην ερώτηση αν το μάθημα είναι χρήσιμο για τον μαθητή όταν τελειώσει το σχολείο. Όπως μπορούμε να δούμε οι θετικές απαντήσεις είναι πολύ υψηλές και στις δύο ομάδες με το ναι να λαμβάνει το 92% της πειραματικής ομάδας και το 81% της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με τα προηγούμενα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο το μάθημα της Ιστορίας (Πίνακας 12).

Ερώτηση 12. Είναι χρήσιμο το μάθημα για τον μαθητή όταν τελειώσει το σχολείο;

	Πειραμ. πριν	Πειραμ. μετά	Ελέγχ. πριν	Ελέγχ. μετά
Ναι	23 (92%)	23 (92%)	17 (81%)	14 (67%)
Όχι	2 (8%)	2 (8%)	4 (19%)	4 (33%)

Πίνακας 12 «Είναι χρήσιμο το μάθημα για τον μαθητή όταν τελειώσει το σχολείο;»

Ο πίνακας 13 περιλαμβάνει τις απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων ως προς τους τρόπους που το μάθημα της Ιστορίας είναι χρήσιμο για τον μαθητή. Η ερώτηση αυτή είναι ανοιχτού τύπου και στον πίνακα οι απαντήσεις έχουν ομαδοποιηθεί και παρουσιάζονται με σειρά «δημοτικότητας». Οι απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων κινούνται στο ίδιο πλαίσιο. Δηλώνουν ότι μαθαίνουν για τα γεγονότα του παρελθόντος και την ιστορία της χώρας τους. Ή ότι μαθαίνουν από τα λάθη του παρελθόντος οπότε οι σύγχρονοι άνθρωποι είναι σε θέση να τα αποφύγουν στο μέλλον. Επιπλέον, μπορούν να συνειδητοποιήσουν τα σύγχρονα προβλήματα και γεγονότα, και να γίνουν ώριμοι και ενεργοί πολίτες, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα ή να αποκτήσουν ικανή επιχειρηματολογία για τα σύγχρονα γεγονότα. Ακόμη ότι χρησιμεύει στην αγωγή του πολίτη και εν τέλει στην κατανόηση άλλων πολιτισμών ώστε να αποφεύγονται ρατσιστικές αντιλήψεις.

Ερώτηση 13. Με ποιους τρόπους είναι χρήσιμο για τον μαθητή;

πειραματικό τμήμα		τμήμα ελέγχου	
μαθαίνω γεγονότα παρελθόντος	12	μαθαίνω γεγονότα παρελθόντος, ιστορία χώρας μου	6
μαθαίνω από λάθη παρελθόντος για το μέλλον, αποφυγή ίδιων λαθών	8	μαθαίνω από λάθη παρελθόντος για το μέλλον, αποφυγή ίδιων λαθών	4
συνειδητοποιώ σύγχρονα προβλήματα/γεγονότα	3	διαμόρφωση ώριμων ενεργών πολιτών - ψηφοφόρων	4
καλλιέργεια κριτικής ικανότητας, ορθή επιχειρηματολογία	3	καλλιέργεια κριτικής ικανότητας, αποφυγή χειραγώγησης	4
κατανόηση εαυτού, ολοκλήρωση ατόμου, γενικότερη καλλιέργεια	3	κατανόηση παρόντος	4
ορθή αγωγή του πολίτη	2	δημιουργία ιδεολογίας	1
για σχετικό επάγγελμα	1	κατανόηση άλλων πολιτισμών - αποφυγή ρατσιστικών αντιλήψεων	1
απόκτηση ιστορικών γνώσεων	1		
δεν απάντησαν	3	δεν απάντησαν	2

Πίνακας 13 «Με ποιους τρόπους είναι χρήσιμο για τον μαθητή;»

Μάλιστα μέσα από τη συνέντευξη που ακολούθησε των παρεμβάσεων στο πειραματικό τμήμα επιβεβαιώνεται η θέση των μαθητών περί χρησιμότητας του μαθήματος.

«Και βέβαια μας βοηθάει το να μάθεις για το παρελθόν του τόπου σου και του λαού σου μόνο χρήσιμο μπορεί να είναι» A3, A7, A8, K1, K3

«Αν και είναι χρήσιμο μάθημα και μας χρειάζεται για το μέλλον δεν μας προετοιμάζει πάντα κατάλληλα για αυτό». A6, K7, K11

«Μαθαίνουμε για την Ελλάδα, πώς δημιουργήθηκε, τι προηγήθηκε του σήμερα και προετοιμαζόμαστε για το αύριο». K1, K2, K4

«Μπορώ να πω ότι το μάθημα της Ιστορίας μας καλλιεργεί συνολικά. Αποκτάμε γνώσεις αλλά και ακονίζουμε την κριτική μας σκέψη». K10, K11

Παράλληλα, η ερευνήτρια σημειώνει στο ημερολόγιό της.

Οι μαθητές αναμένουν κάθε φορά την «πρόκληση» με ανυπομονησία [...] προτιμούν τη δράση, τη συμμετοχή. Θέλουν να σηκώνονται, να δρουν, να αλληλεπιδρούν στο μάθημα, να δίνουν το στίγμα τους [...] το μάθημα με επεξεργασία πηγών παραπέμπει στην παραδοσιακή διδασκαλία και δείχνουν διστακτικοί. (10^η παρέμβαση)

3.1.4 Η μεταβλητή «σημασία»

Μία άλλη παράμετρος της στάσης των μαθητών που μελετήσαμε είναι η σημασία του μαθήματος της Ιστορίας. Στην ερώτηση, λοιπόν, πόσο σημαντικό θεωρούν οι μαθητές για τη ζωή τους το μάθημα της Ιστορίας, το 68% εκείνων της πρώτης ομάδας θεωρούν πολύ και απόλυτα σημαντικό το μάθημα για τη ζωή τους, ποσοστό που παραμένει σταθερό και μετά τις παρεμβάσεις. Από την άλλη, το 67% των μαθητών της δεύτερης ομάδας θεωρούν πολύ και απόλυτα σημαντικό το μάθημα για τη ζωή τους ποσοστό που μετά μειώνεται στο 53%. Άρα, οδηγούμαστε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το μάθημα αυτό. Οι μαθητές της πειραματικής

ομάδας το θεωρούν εξίσου σημαντικό και μετά τη διδασκαλία του, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου όχι (Πίνακας 14).

Ερώτηση 8. Πόσο σημαντικό για τη ζωή σου θεωρείς ότι είναι το μάθημα της Ιστορίας;

	Πειραμ. πριν	Πειραμ. μετά	Ελέγχ. πριν	Ελέγχ. μετά
Καθόλου	2	0	3	3
Λίγο	1	5	1	3
Μέτρια	5	3	3	3
Πολύ	13 (52%)	14 (56%)	8 (38%)	2 (11%)
Απόλυτα	4 (16%)	3 (12%)	6 (29%)	8 (42%)

Πίνακας 14 «Πόσο σημαντικό για τη ζωή σου θεωρείς ότι είναι το μάθημα της Ιστορίας;»

Ενδιαφέρον ωστόσο εδώ παρουσιάζουν τα ευρήματα της ερευνητικής συνέντευξης, αφού οι μαθητές αποκαλύπτουν τους λόγους που το θεωρούν τόσο σημαντικό μάθημα.

«Είναι σημαντικό να υπάρχει αρκεί να γίνεται σωστά. Να φέτος με εσάς αναγκαστήκαμε και να ακούμε και να συμμετέχουμε. Πώς αλλιώς θα μάθουμε για το παρελθόν μας, για τη χώρα μας, για τον πολιτισμό μας;» A3, A8, K2, K7, K11

«Με την Ιστορία μπορούμε να γίνουμε υπεύθυνοι πολίτες αρκεί να μαθαίνουμε κάποια πράγματα και να μη βαριόμαστε». A4, A6, K10

«Έτσι όπως γίνεται, έτσι όπως είναι τα βιβλία, έτσι όπως είναι η ύλη σε τι να μας βοηθήσει αφού δεν μένει τίποτα τελικά». A5

«Δυστυχώς το σχολείο είναι προσανατολισμένο στις εξετάσεις, εννοώ τις πανελλήνιες, οπότε μαθήματα που δεν εξετάζονται μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα ήδη από την α΄ λυκείου, όπως η ιστορία». Α6, Κ7, Κ11

Συνολικά, είδαμε παραπάνω ότι οι μαθητές αν και θεωρούν σε υψηλό ποσοστό σημαντικό το μάθημα η σχολική πραγματικότητα τους απογοητεύει και τους απομακρύνει. Ειδικά ως προς τον τρόπο που γίνεται το μάθημα.

Τα παραπάνω έρχονται σε αντιστοιχία με τις παρατηρήσεις από το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης:

Στις ομάδες άλλοι εργάζονται περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Τελικά για την παρουσίαση όλοι είναι έτοιμοι, σηκώνονται και παρουσιάζουν ταυτόχρονα [...] αν και έγραφαν την επόμενη ώρα και στην αρχή υπήρχαν βιβλία Βιολογίας μετά μαζεύτηκαν και κανείς δεν ασχολήθηκε άλλο με αυτό. (8^η παρέμβαση)

ένας μαθητής δήλωσε στη σύνοψη «Ενώ ποτέ δεν με ενδιέφερε το μάθημα στο σχολείο, ό,τι ήθελα να μάθω το μάθαινα μόνος μου, τώρα νομίζω ότι μαθαίνω και από το σχολείο». (10^η παρέμβαση)

Η σημερινή δράση ήταν πιο απλή, περισσότερο παραδοσιακή ίσως και είχα κάποιες αμφιβολίες. Ωστόσο υπήρξε ξανά μεγάλη διάθεση! Το ευχάριστο είναι ότι οι μαθητές αν και κουρασμένοι, πιεσμένοι, απογοητευμένοι, αν και έχουν συνηθίσει να γκρινιάζουν, να απορρίπτουν τα πάντα μόνο και μόνο για να τα απορρίψουν, περιμένουν κάθε φορά το μάθημα της Ιστορίας. Το βλέπω – μου το λένε [...] παραδέχονται ότι ενώ έρχονται βαρύθυμοι φεύγουν με το χαμόγελο. (12^η παρέμβαση)

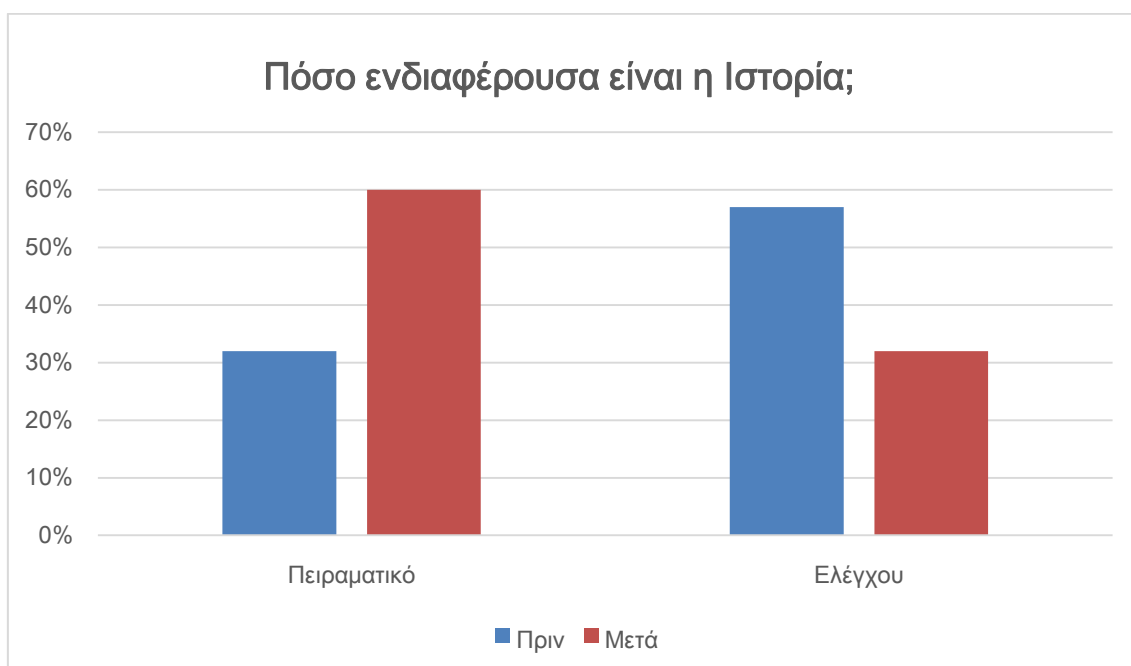
3.1.5 Η μεταβλητή «ενδιαφέρον»

Ακολούθησε η εξέταση του ενδιαφέροντος των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Όπως βλέπουμε και στον πίνακα 15, 32%, 8 μαθητές, της πειραματικής ομάδας το έβρισκαν πολύ ή απόλυτα ενδιαφέρον πριν τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος, ποσοστό που σχεδόν διπλασιάστηκε και έφτασε το 60%, τους 15 μαθητές, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Αντίθετα, η δήλωση των μαθητών της ομάδας ελέγχου ξεκίνησε με 57%, 12 μαθητές, να το βρίσκουν πολύ ή απόλυτα ενδιαφέρον, που μετά την παραδοσιακή διδασκαλία μειώθηκε περίπου στο μισό με 32%, 6 μαθητές, να το βρίσκουν πολύ ή απόλυτα ενδιαφέρον. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια αντίστροφη πορεία των δύο ομάδων ως προς το ενδιαφέρον τους. Άρα, το ενδιαφέρον αυξάνεται κατακόρυφα όταν οι μαθητές διδάσκονται Ιστορία μέσω του εκπαιδευτικού δράματος αλλά μειώνεται δραστικά όταν οι μαθητές είναι απλοί παρατηρητές της διαδικασίας.

Ερώτηση 9. Πόσο ενδιαφέρον είναι το μάθημα της Ιστορίας;

	Πειραμ. πριν	Πειραμ. μετά	Ελέγχ. πριν	Ελέγχ. μετά
Καθόλου	1	0	1	3
Λίγο	3	3	2	3
Μέτρια	13	7	6	7
Πολύ	5 (20%)	11 (44%)	9 (43%)	3 (16%)
Απόλυτα	3 (12%)	4 (16%)	3 (14%)	3 (16%)

Πίνακας 15 «Πόσο ενδιαφέρον είναι το μάθημα της Ιστορίας;»



Γράφημα 3 «Πόσο ενδιαφέρουσα είναι η Ιστορία;»

Την ίδια παράμετρο μελετήσαμε και με την αντίθετη ερώτηση, αν δηλαδή οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα βαρετό (Πίνακας 16). Το 60%, 15 μαθητές, της πειραματικής ομάδας έβρισκαν λίγο ή καθόλου βαρετό το μάθημα της Ιστορίας, που μετά τις παρεμβάσεις έγινε 72%, 18 μαθητές. Στον αντίποδα, το 47%, 10 μαθητές, της ομάδας ελέγχου έβρισκαν λίγο ή καθόλου βαρετό το μάθημα της Ιστορίας, ενώ μετά την παραδοσιακή διδασκαλία έγινε 31%, 6 μαθητές. Συνεπώς, επιβεβαιώνουμε εδώ τα ευρήματα του Πίνακα 15.

Ερώτηση 5. Πιστεύω ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι βαρετό.

	Πειραμ. πριν	Πειραμ. μετά	Ελέγχ. πριν	Ελέγχ. μετά
Καθόλου	3 (12%)	8 (32%)	3 (14%)	1 (5%)
Λίγο	12 (48%)	10 (40%)	7 (33%)	5 (26%)
Μέτρια	8	6	8	7
Πολύ	1	1	2	2
Απόλυτα	1	0	1	4

Πίνακας 16 «Πιστεύω ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι βαρετό»

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν ένα μάθημα Ιστορίας από την προηγούμενη χρονιά, αφού το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην αρχή της Γ' λυκείου, το οποίο θα χαρακτήριζαν ως ενδιαφέρον ή συναρπαστικό σε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι μαθητές, λοιπόν, και των δύο ομάδων βρίσκουν ενδιαφέρουσα μία διδασκαλία που έχει επαφή με το σήμερα, με τη σύγχρονη ζωή τους, που έχει χαρακτηριστικά μιας δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, όπως η παραστατική αφήγηση, η περιγραφή, η ανάλυση των γεγονότων, που έχει χαρακτηριστικά μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, όπως η συμμετοχή των μαθητών, οι συζητήσεις, η τόνωση του ενδιαφέροντός τους, η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, η αποφυγή της αποστήθισης, που κάνει ευρεία χρήση πηγών, όταν συνδυάζεται με προβολή ταινίας (Πίνακας 17).

Ερώτηση 10. Τι είναι αυτό που έκανε ένα μάθημα Ιστορίας ενδιαφέρον / συναρπαστικό την προηγούμενη χρονιά;

	πειραματική	ελέγχου
εγγύτητα στη ζωή, στο σήμερα	5	4
περιγραφή συγκεκριμένης ενότητας ύλης	4	4
δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας (παραστατικότητα, αφήγηση, περιγραφή, ανάλυση γεγονότων)	4	4
μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας (συζητήσεις, συμμετοχή μαθητών, ενδιαφέρον, όχι αποστήθιση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης,)	3	4
χρήση πηγών	1	-
προβολή ταινίας	1	2
δεν απάντησαν	9	2

Πίνακας 17 «Τι είναι αυτό που έκανε ένα μάθημα Ιστορίας ενδιαφέρον/συναρπαστικό την προηγούμενη χρονιά;»

Από όλα τα παραπάνω, πίνακες 15, 16, 17 οδηγούμαστε στη θέση ότι το ενδιαφέρον των μαθητών έναντι του μαθήματος της Ιστορίας εντάθηκε μετά τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος. Γεγονός που ενισχύεται από την μείωση του ενδιαφέροντος στην ομάδα ελέγχου όπου καμία παρέμβαση δεν έλαβε χώρα. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διατύπωσαν τις απόψεις τους επί του θέματος – του ενδιαφέροντος ή ανιαρού μαθήματος της Ιστορίας - μετά το τέλος των παρεμβάσεων και στη συνέντευξη. Ας δούμε μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα, που επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση:

Στην ερώτηση «Αν ήταν μάθημα επιλογής θα το επιλέγατε; Ναι /Όχι και γιατί;» απαντούν:

«Ναι, γιατί μέχρι τώρα μου αρέσει όπως το κάνουμε ομαδικά και συμμετέχουμε όλοι. Δεν βαριόμαστε όπως σε άλλα γενικής παιδείας». A4, A6

«Ναι, αν ο καθηγητής ήξερα ότι θα το έκανε ενδιαφέρον όπως εσείς, αλλιώς άστο». A8, K10

«Ναι, γιατί και ωραία περνάμε και κάτι μαθαίνουμε». K11

Στην ερώτηση «Ποια χαρακτηριστικά περιλαμβάνει η Ιστορία όπως την έχετε διδαχθεί μέχρι τώρα;» απαντούν:

«Μέχρι τώρα είχαμε αφήγηση και παπαγαλία. K2, K11

«Δεν υπάρχει ουσία, δεν υπάρχει ενδιαφέρον, μόνο τεράστια ύλη. Οι μαθητές αδιαφορούν, δεν περνάνε καλά, οπότε μισούν και τον καθηγητή και το μάθημα». A6, K6

Στην ερώτηση «Πόσο σημαντικός είναι ο δάσκαλος στη στάση σας απέναντι στην Ιστορία; Για ποιους λόγους;» απαντούν:

«Αν κάνει το μάθημα με ενδιαφέρον τρόπο τότε θα προσέξουμε ή θα συμμετάσχουμε κιόλας· αν όχι θα αδιαφορήσουμε. Αυτό ισχύει σε όλα τα μαθήματα». A4

«Ο τρόπος που ο δάσκαλος βλέπει το μάθημά του είναι το πιο σημαντικό. Αν απλά θέλει να βγάλει την ύλη τέλος. Αν τον νοιάζει οι μαθητές να συμμετάσχουν, να μάθουν, τότε αυτόματα ενδιαφερόμαστε αν όχι όλοι οι

περισσότεροι. Όπως εσείς φέτος μας κάνατε να δούμε την Ιστορία με άλλο μάτι και να ψάξουμε για διάφορα θέματα». Α6

«Ενδιαφέρον μπορεί να γίνει το μάθημα μόνο όταν ο καθηγητής βάλει στην άκρη το τι πρέπει να κάνει και ασχοληθεί με το τι ενδιαφέρει τους μαθητές, όπως εσείς». Α8

Τέλος, στην ερώτηση «Τι θα μπορούσε να προσθέσει και τι να αφαιρέσει ο δάσκαλος της Ιστορίας για να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον;» απαντούν:

«Να προσθέσει τη συμμετοχή των μαθητών και να αφαιρέσει την αποστήθιση». Α2, Α3, Α5, Α7, Α8, Κ1, Κ2, Κ7, Κ8, Κ9

«Να αφαιρέσει την ενασχόληση με το διαγώνισμα και τις εξετάσεις». Α2, Α3, Α5, Κ1, Κ2, Κ9, Κ10, Κ11

«Να χρησιμοποιεί τρόπους που θα μαθαίνουμε λιγότερα αλλά θα μαθαίνουμε πραγματικά». Α1, Κ3

«Να συνδέει την ύλη, τις γνώσεις με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Να παρουσιάζει το μάθημα με τρόπο που δεν θα βαριόμαστε». Α4, Α6, Κ4

«Θέλουμε να συμμετέχουμε όλοι – όπως φέτος – και να περνάμε και καλά και ταυτόχρονα να μαθαίνουμε, όχι όμως απέξω, να κατανοούμε, λίγα και καλά». Α6, Α7, Α8, Κ2, Κ3, Κ8

«Φέτος πετύχατε και να συμμετέχουμε και να περνάμε καλά και τελικά να μη βαριόμαστε. Ακόμα κι αυτοί που γκρίνιαζαν συμμετείχαν μια χαρά – αυτό». Α4, Α6, Κ2, Κ10, Κ11

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές συνδέουν το ενδιαφέρον με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα της Ιστορίας και ακόμα πιο συγκεκριμένα με τον διδάσκοντα. Όταν ο δάσκαλος τους εμπλέκει και τους ενεργοποιεί τότε ενδιαφέρονται και το στηρίζουν, σε αντίθετη περίπτωση οδηγούνται στην ανία και απορρίπτουν το μάθημα.

Κινούμενοι στην ίδια βάση, στη μεταβλητή του ενδιαφέροντος για το μάθημα της Ιστορίας, ζητήσαμε από τους μαθητές να αξιολογήσουν όλα τα μαθήματα που διδάσκονται ως προς το πόσο ενδιαφέροντα τους φαίνονται. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 18 οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αρχικά θεωρούν πιο ενδιαφέροντα μαθήματα πρώτα τη Γυμναστική και έπειτα την Ιστορία, σε ποσοστό 44% και τα Μαθηματικά. Όμως, έπειτα από τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος η εικόνα αλλάζει. Η Ιστορία έρχεται στην πρώτη θέση του ενδιαφέροντος των μαθητών με ποσοστό 56% αφήνοντας στη δεύτερη θέση τη Γυμναστική και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Τούτο επιτεύχθηκε με αύξηση τόσο των μαθητών που τη θεωρούν απόλυτα ενδιαφέρουσα όσο και εκείνων που τη θεωρούν πολύ ενδιαφέρουσα. Συγκρίνοντας αυτή την ομάδα με την ομάδα ελέγχου αντικρίζουμε μία διαφορετική εικόνα. Στην αρχή οι μαθητές τοποθετούν πρώτη σε ενδιαφέρον τη Νεοελληνική Γλώσσα, δεύτερη την Ιστορία με ποσοστό 48% και στην τρίτη θέση τη Νεοελληνική Λογοτεχνία με τη Γυμναστική. Έπειτα, όμως, η Ιστορία πέφτει ιδιαίτερα φτάνοντας το 32%, αφού από τους 10 μαθητές που την είχαν δηλώσει ως απόλυτα ή πολύ ενδιαφέρουσα μόνο 6 το υποστηρίζουν ακόμη. Μάλιστα τώρα πια προηγούνται σε ενδιαφέρον

5 άλλα μαθήματα. Μπορούμε, άρα, να υποστηρίξουμε ότι οι παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος επηρέασαν θετικά το ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στην Ιστορία και μάλιστα συγκριτικά και με άλλα μαθήματα. Στην περίπτωση όμως που καμία περίπτωση δεν έλαβε χώρα το ενδιαφέρον για το μάθημα έπεσε κατακόρυφα.

Ερώτηση 14. Πόσο ενδιαφέροντα είναι τα μαθήματα που διδάσκεισαι φέτος;

(Ο βαθμός σε κάθε μάθημα προκύπτει προσθέτοντας όσους μαθητές απάντησαν πολύ και απόλυτα)

	Πειραμ. πριν	Πειραμ. μετά	Ελέγχ. πριν	Ελέγχ. μετά
Θρησκευτικά	6	11	2	5
Νεοελλ. Γλώσσα	7	4	11	7
Νεοελλ. Λογοτεχνία	8	13	9	9
<i>Ιστορία</i>	11 (44%)	14 (56%)	10 (48%)	6 (32%)
Μαθηματικά	11	6	6	4
Ιστορία κοιν. επιστημών	5	6	5	7
Αγγλικά	7	11	4	7
Γυμναστική	12	13	9	9

Πίνακας 18 «Πόσο ενδιαφέροντα είναι τα μαθήματα που διδάσκεισαι φέτος;»

Προχωρώντας στον τελευταίο Πίνακα 19 παρατηρούμε ότι οι μαθητές της πρώτης ομάδας ενδιαφέρονται έξω από το σχολείο για την Ιστορία κυρίως παρακολουθώντας ιστορικά προγράμματα στην τηλεόραση και λιγότερο

διαβάζοντας βιβλία ιστορικού περιεχομένου ή ιστορικές σελίδες στο διαδίκτυο. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων μειώθηκε το ενδιαφέρον τους για ιστορικά τηλεοπτικά προγράμματα και ιστορικά βιβλία αλλά αυξήθηκε για τις ιστορικές σελίδες στο διαδίκτυο. Από την άλλη, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα. Ενώ στην αρχή δήλωσαν περισσότερο ενδιαφέρον για ιστορικά βιβλία και ιστορικά προγράμματα στην τηλεόραση, στο δεύτερο τεστ το ενδιαφέρον τους για αυτές τις δύο κατηγορίες μειώθηκε, ενώ αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για τις σελίδες ιστορίας στο διαδίκτυο. Στην ερώτηση αυτή, λοιπόν, παρατηρούμε ότι και οι δύο ομάδες αύξησαν το ενδιαφέρον τους για ενασχόληση με την Ιστορία έξω από το σχολείο μόνο σε ό,τι αφορά τις ιστορικές σελίδες στο διαδίκτυο.

Ερώτηση 15. Ενδιαφέρεσαι για την Ιστορία έξω από το σχολείο;

	Πειραμ. πριν		Πειραμ. μετά		Ελέγχ. πριν		Ελέγχ. μετά	
	ναι	όχι	ναι	όχι	ναι	όχι	ναι	όχι
Βιβλία με ιστορικό περιεχόμενο	9 (36%)	16	8 (32%)	17	11 (52%)	10	9 (43%)	10
Ιστορικά προγράμμ. στην τηλεόραση	18 (72%)	7	15 (60%)	10	10 (48%)	11	10 (48%)	9
Σελίδες ιστορίας στο διαδίκτυο	9 (36%)	16	12 (36%)	13	8 (38%)	13	9 43%)	10
Άλλο	5	20	2	23	3	18	5	14

Πίνακας 19 «Ενδιαφέρεσαι για την Ιστορία έξω από το σχολείο;»

Άρα, από όλα τα παραπάνω περί ενδιαφέροντος οδηγούμαστε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές αύξησαν το ενδιαφέρον τους για την Ιστορία μετά τις παρεμβάσεις τόσο ώστε να την αξιολογήσουν υψηλότερα σε σχέση με ό,τι πίστευαν μέχρι τότε. Αλλά μείωσαν το ενδιαφέρον τους για αυτή και την αξιολόγησαν χαμηλότερα από ό,τι πίστευαν μέχρι τότε όταν ο τρόπος διδασκαλίας παρέμεινε ίδιος με ό,τι είχαν συνηθίσει.

Ας δούμε κάποιες παρατηρήσεις από το ημερολόγιο της ερευνήτριας επί του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Ιστορία που εντείνουν την προηγούμενη διαπίστωση:

η συμμετοχή είναι πολύ μεγάλη και ενεργή για μάθημα γενικής παιδείας. Μεγάλο το ενδιαφέρον τους για τη Γαλλική Επανάσταση, δεν το περίμενα. [...] ενθουσιασμός στην ομάδα τόσο από τους γλύπτες όσο και από τα γλυπτά. Ο ενθουσιασμός και το ζωηρό ενδιαφέρον παραμένει και στη συζήτηση ανάλυση των γλυπτών. (1^η παρέμβαση)

το ενδιαφέρον τους παραμένει υψηλό. Εργάστηκαν και προετοιμάστηκαν όλοι ανεξαιρέτως στις ομάδες. Ζωντανή η παρουσίαση. [...] ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν στην αναγωγή και τη σύγκριση με το σήμερα. (4^η παρέμβαση)

ο χρόνος παραμένει ο μεγάλος αντίπαλος. Ωστόσο, μεγάλη επιτυχία του διαδρόμου της συνείδησης. Οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον. Ήθελαν περισσότεροι να περάσουν και κάποιοι από τους σιωπηλούς... (8^η παρέμβαση)

ένας μαθητής κατά τη σύνοψη δήλωσε «εμένα δεν μου άρεσε ποτέ η Ιστορία. Όμως τώρα μου αρέσει και συμμετέχω. Υπάρχουν μαθήματα που είναι τόσο ωραία που τα σκέφτομαι όλη τη βδομάδα!» (10^η παρέμβαση)

3.1.6 Η μεταβλητή «συμμετοχή των μαθητών»

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 20 οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θεωρούσαν εξαρχής σε υψηλό ποσοστό 68% ότι το μάθημα της Ιστορίας συνδέεται με την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε και μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις φτάνοντας στο 88% των μαθητών να συνδέει το μάθημα με τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Εντούτοις, η ομάδα ελέγχου συνδέει εξαρχής σε πολύ χαμηλό ποσοστό 38% το μάθημα της Ιστορίας με την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό. Ποσοστό που μετά μία περίοδο δασκαλοκεντρικής, παραδοσιακής διδασκαλίας δέχεται εκ νέου μείωση φτάνοντας στο 21% των μαθητών της ομάδας αυτής.

Ρίχνοντας ξανά μια ματιά αφενός στον πίνακα 5 θα δούμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δήλωσαν μετά τις παρεμβάσεις ότι αυτό που τους άρεσε περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας ήταν η αυξημένη συμμετοχή τους. Αφετέρου στους πίνακες 7 και 8 και οι δύο ομάδες στηλιτεύουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που στηρίζεται στην παθητική συμμετοχή του μαθητή προκαλώντας του ανία και αποξένωση από το μάθημα.

Ερώτηση 4. Συγκριτικά με τα άλλα μαθήματα η Ιστορία

	Πειραμ. πριν	Πειραμ. μετά	Ελέγχ.πριν	Ελέγχ. μετά
Περιλαμβάνει αρκετά συζητήσεις, εργασία σε ομάδες, ενεργοποίηση των μαθητών	17 68%	22 88%	8 38%	4 21%
Δεν περιλαμβάνει ιδιαίτερα τέτοιους τρόπους εργασίας	8 32%	3 12%	13 62%	15 79%

Πίνακας 20 «Συγκριτικά με τα άλλα μαθήματα η Ιστορία»

Η συμμετοχή, λοιπόν, των μαθητών, είναι καθώς φαίνεται μία παράμετρος που καθορίζει ιδιαίτερα την τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Οι ίδιοι οι μαθητές στη συνέντευξη έθιξαν συχνά το θέμα του ενεργητικού μαθήματος και της συμμετοχής τους σε αυτό δηλώνοντας πόσο σημαντικό ήταν για αυτούς. Ας δούμε κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Όλοι όρθιοι, κύκλος, παιχνίδια, διαβάζουμε επιλεγμένα κομμάτια από το βιβλίο και σε ομάδες κάνουμε κάποιες ασκήσεις. Δεν μπαίνει μέσα ο καθηγητής και μιλάει μιλάει μιλάει. Τώρα μιλάμε εμείς». A4, A6, K2, K5

«Φέτος όμως όλα άλλαξαν αυτό ήταν πραγματική εμπειρία. Έτσι θέλω να γίνεται το μάθημα: όλοι να προβληματιζόμαστε όλοι να συμμετέχουμε». A4

«Βγαίνουμε από την τάξη πάμε στην αίθουσα εκδηλώσεων και εκεί κάνουμε διάφορα πάνω και κάτω από τη σκηνή. Χρησιμοποιούμε τα σώματά μας αλλά και ό,τι αντικείμενο βρούμε. Γενικώς ήμαστε ελεύθεροι. Δεν καθόμαστε στο

θρανίο να βαριόμαστε. Κι εκεί που νομίζεις πως κάνουμε άσχετα τελικά εσείς τα συνδέετε με το βιβλίο και το μάθημα και μας βάζετε και να διαβάζουμε παραθέματα». A4, A6, K2

«Όλοι μαζί συνεργαζόμαστε κάθε φορά θέλουμε δε θέλουμε» K5

«Το μάθημα γίνεται διαφορετικά φέτος. Όλοι συμμετέχουμε όλοι πρέπει να κάνουμε κάτι. Δεν έχουμε διάβασμα στο σπίτι. Δεν βαριόμαστε υπάρχει ενδιαφέρον. Ανυπομονώ για κάθε μάθημα, να δω τι θα κάνουμε αυτή τη φορά» A4, A6, K1, K7

«Συνεργαζόμαστε όλοι με όλους. Οι ιδέες μας ακούγονται με προσοχή από όλους. Το μάθημα γίνεται διαφορετικά και αυτό είναι αρκετό για να προσέξουμε και να συμμετέχουμε όλοι». K2

«Συμμετέχουμε όλοι και δεν μιλάτε μόνο εσείς. Δεν μαθαίνουμε μόνο από το βιβλίο ή μόνο από ό,τι λέει ο καθηγητής αλλά από όσα εμείς κάνουμε και λέμε». K3, K4

Αλλά και οι παρατηρήσεις από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας αναδεικνύουν την υψηλή συμμετοχή των μαθητών κατά τις παρεμβάσεις. Ας δούμε κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

μεγάλη συμμετοχή των μαθητών για μάθημα γενικής παιδείας. (2^η παρέμβαση)

εργάστηκαν και προετοιμάστηκαν όλες οι ομάδες. Συμμετείχαν και τοποθετήθηκαν όλες οι ομάδες. (5^η παρέμβαση)

συμμετείχαν οι μαθητές με ενδιαφέρον. Συμμετείχαν ακόμη και οι «αρνητές».

(7^η παρέμβαση)

οι ομάδες γ' και δ' δυσκολεύτηκαν στην ολοκλήρωση αλλά δεν έχασαν το κέφι και τη διάθεσή τους. Ειδικά στην παρουσίαση καμία ένσταση δεν είχαμε, όλοι εκεί σοβαροί και διαθέσιμοι. (9^η παρέμβαση)

στο κυρίως μέρος οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και κατανόησαν το ζητούμενο. (4^η παρέμβαση)

3.2 Αποτελέσματα έρευνας – ανάγκη περαιτέρω έρευνας

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στη μεθοδολογία (κεφάλαιο 2.2.2) η παρούσα έρευνα αποτελεί μία έρευνα δράσης, η οποία έχοντας ως αφετηρία τη διάγνωση μιας προβληματικής κατάστασης στην τάξη, επιδιώκει να την κατανοήσει και να βοηθήσει στην αλλαγή της κατάστασης αυτής ή τουλάχιστον στη βελτίωσή της. Ξεκινήσαμε, λοιπόν, διαπιστώνοντας ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας στην Γ' λυκείου είναι αρνητική, γεγονός που τους αποξενώνει από το μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Προκειμένου τώρα να κατανοήσουμε και ει δυνατόν να βελτιώσουμε την παραπάνω κατάσταση υποθέσαμε ότι μετά την εφαρμογή παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία του μαθήματος η στάση των μαθητών θα βελτιωνόταν. Μάλιστα, διακρίναμε τη στάση σε έξι παράγοντες: μου αρέσει, απόλαυση, χρησιμότητα, σημασία, ενδιαφέρον, συμμετοχή των μαθητών, τους οποίους διερευνήσαμε με

τη βοήθεια του ερωτηματολογίου, της ερευνητικής συνέντευξης και του ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ευρήματά μας η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία του βελτιώθηκε. Στους μαθητές άρεσε περισσότερο το μάθημα της Ιστορίας, το απόλαυσαν περισσότερο, το βρήκαν ιδιαίτερα χρήσιμο και σημαντικό, περισσότερο ενδιαφέρον. Ακόμη, η συμμετοχή τους στο μάθημα αυξήθηκε σημαντικά (Πίνακας 21). Η χρησιμότητα της παρέμβασης αναδεικνύεται ιδιαίτερα αν αντιπαραβάλουμε τη στάση των μαθητών της πειραματικής με εκείνη των μαθητών της ομάδας ελέγχου (Πίνακας 22). Εν ολίγοις, ενώ πριν τις παρεμβάσεις και οι δύο ομάδες έχουν την ίδια αφετηρία, μετά τη διαφορετική διδασκαλία η στάση των μαθητών της δεύτερης ομάδας απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας επιδεινώνεται. Στην πρώτη περίπτωση, όπως είχαμε υποθέσει, οι μαθητές δείχνουν αλλαγή στη στάση τους εφόσον αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας γινόμενος περισσότερο μαθητοκεντρικός με το εκπαιδευτικό δράμα στο επίκεντρο. Όμως, όταν ο τρόπος διδασκαλίας παραμένει δασκαλοκεντρικός και παραδοσιακός οι μαθητές αποξενώνονται και δεν ενδιαφέρονται καθόλου πια για το μάθημα.

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι η έρευνα δράσης δεν ενδείκνυται για γενικεύσεις και επιστημονικά πορίσματα. Τα συμπεράσματά της αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες υπό τις οποίες έλαβε χώρα η έρευνα. Ωστόσο, επειδή η έρευνα αυτή δείχνει μία τάση οφείλουμε να

αναδείξουμε την ανάγκη το πεδίο αυτό να μελετηθεί και να ερευνηθεί περαιτέρω σε ευρεία κλίμακα.

Η στάση των μαθητών

Πειραματική ομάδα

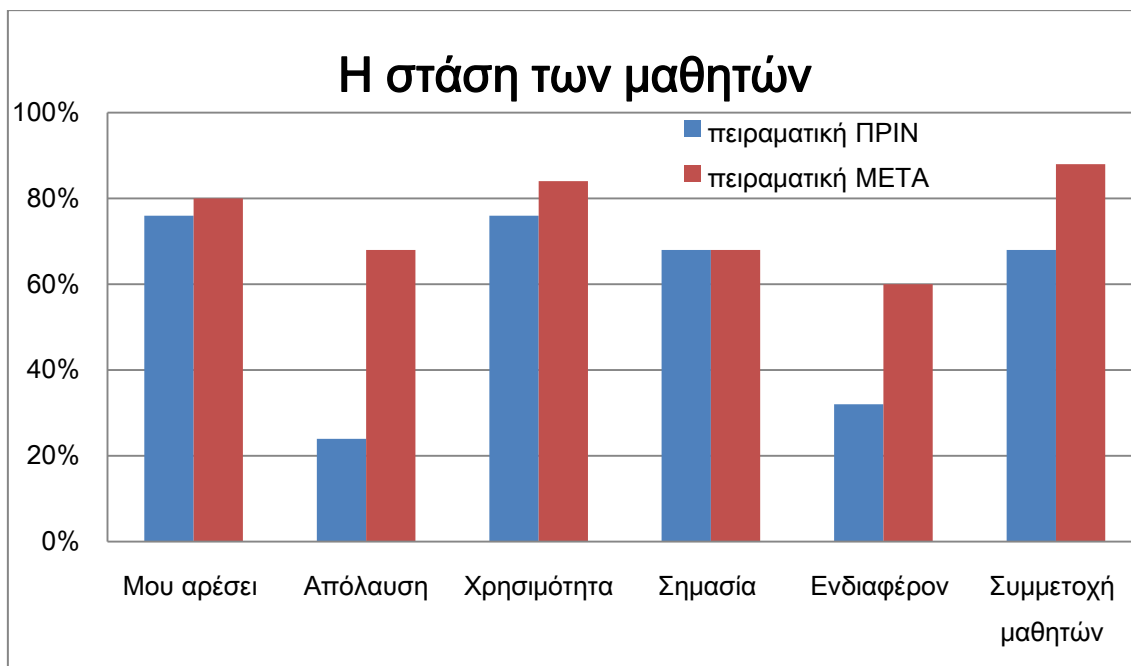
	Μου αρέσει	Απόλαυση	Χρησιμότητα	Σημασία	Ενδιαφέρον	Συμμετοχή
Πριν	76%	24%	76%	68%	32%	68%
Μετά	80%	68%	84%	68%	60%	88%

Πίνακας 21 «Η στάση των μαθητών: πειραματική ομάδα»

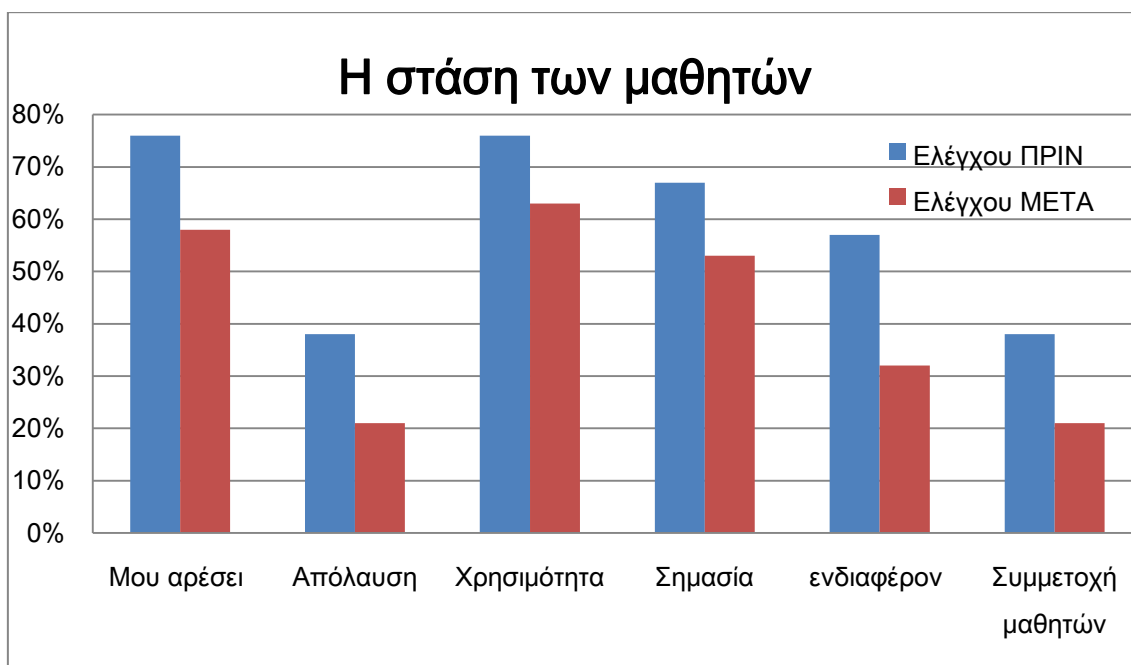
Ομάδα ελέγχου

	Μου αρέσει	Απόλαυση	Χρησιμότητα	Σημασία	Ενδιαφέρον	Συμμετοχή
Πριν	76 %	38%	76%	67%	57%	38%
Μετά	58 %	21%	63%	53%	32%	21%

Πίνακας 22 «Η στάση των μαθητών: ομάδα ελέγχου»



Γράφημα 4 «Η στάση των μαθητών: πειραματική ομάδα»



Γράφημα 5 «Η στάση των μαθητών: ομάδα ελέγχου»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Τελικά συμπεράσματα – συζήτηση

4.1.1 Συμπεράσματα και ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας

Στο θεωρητικό πλαίσιο αναπτύξαμε εκτενώς τρεις παραμέτρους: το εκπαιδευτικό δράμα, το μάθημα της Ιστορίας στη σημερινή εποχή και την διδασκαλία της Ιστορίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Ο προβληματισμός που προέκυψε μέσα από τη μελέτη αυτή μετουσιώθηκε στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Αν δηλαδή μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, όταν τούτη διδαχθεί μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Η έννοια της στάσης έλαβε έξι διαφορετικές διαστάσεις προκειμένου να ερευνηθεί και να μελετηθεί. Τούτες είναι το αν αρέσει το μάθημα της Ιστορίας, η απόλαυση, η χρησιμότητά του, η σημασία, το ενδιαφέρον του και η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε αυτό.

Ακολούθως, πραγματοποιήσαμε έρευνα δράσης με παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Έχουμε ήδη παρουσιάσει τα αποτελέσματα. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις τελικές διαπιστώσεις μας.

4.1.2 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: συμπεράσματα

Όπως προέκυψε από την ανάλυση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων η στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία άλλαξε, βελτιώθηκε μετά τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού δράματος. Μάλιστα, συγκρίνοντας τις δύο ομάδες – πειραματική και ελέγχου – παρατηρούμε ότι η πρώτη παρουσιάζει αυξανόμενη θετική στάση απέναντι στην Ιστορία μετά την διδασκαλία μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης, ενώ η δεύτερη παρουσιάζει αυξανόμενη αρνητική στάση απέναντι στην Ιστορία, η οποία διδάχθηκε με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο. Συνεπώς, όπως είχαμε υποθέσει στην αρχή, η στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Όπως πάλι είχαμε υποθέσει αποδεικνύεται ότι ένας τρόπος μαθητοκεντρικός, όπως το εκπαιδευτικό δράμα, είναι εκείνος που μπορεί να κάνει τους μαθητές να βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στην Ιστορία, να γίνουν πιο θετικοί. Απεναντίας, ο παραδοσιακός τρόπος με γνώμονα τον δάσκαλο και το σχολικό εγχειρίδιο αποδεικνύεται ότι μπορεί να απομακρύνει τους μαθητές από το μάθημα.

Αξιοσημείωτη μεταβολή είχαμε στο κομμάτι της απόλαυσης του μαθήματος της Ιστορίας. Οι μαθητές όχι μόνο απόλαυσαν αυτό καθαυτό το μάθημα όταν διδάχθηκε μέσω εκπαιδευτικού δράματος, αλλά το τοποθέτησαν εν τέλει ψηλότερα στον πίνακα αξιολόγησης των μαθημάτων της Γ' λυκείου ως προς την

απόλαυση. Εξίσου αξιοσημείωτη ήταν και η μεταβολή στο πεδίο του ενδιαφέροντος για το μάθημα της Ιστορίας. Οι μαθητές βρήκαν το μάθημα ιδιαίτερα ενδιαφέρον τώρα πια και νίκησαν την ανία, που οι ίδιοι στηλίτευσαν στη συνέντευξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι – σύμφωνα με δηλώσεις τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και της ερευνήτριας στο ημερολόγιό της - οι μαθητές στη διάρκεια των παρεμβάσεων δεν ασχολήθηκαν με το διάβασμα άλλων μαθημάτων, μία πάγια τακτική των μαθητών της Γ' λυκείου κατά τις ώρες μαθημάτων γενικής παιδείας, προκειμένου να μην βαριούνται ή να μην χάνουν άσκοπα τον χρόνο τους. Επιπρόσθετα, και εδώ το μάθημα της Ιστορίας έλαβε μετά την περίοδο των παρεμβάσεων την πρώτη θέση ανάμεσα στα υπόλοιπα μαθήματα ως προς το ενδιαφέρον που προκαλεί στους μαθητές.

Μία άλλη κατευθυντήρια γραμμή της στάσης των μαθητών που βελτιώθηκε είναι εκείνη της συμμετοχής στο μάθημα. Οι μαθητές αφενός συνειδητοποιούν και το δηλώνουν ότι το μάθημα πλέον ευνοεί τη συμμετοχή τους, αφετέρου τόσο οι ίδιοι όσο και η ερευνήτρια δηλώνουν επανειλημμένως με έκπληξη ότι η συμμετοχή των μαθητών είναι καθολική, όταν το μάθημα της Ιστορίας λαμβάνει χώρα μέσω εκπαιδευτικού δράματος. Στους μαθητές άρεσε τόσο ο καινούριος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος ώστε να το αποτυπώσουν τόσο στο ερωτηματολόγιο, όσο και στη συνέντευξη.

Επιπλέον, άξιο λόγου είναι ότι εξαρχής οι μαθητές δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό πως τους αρέσει το μάθημα της Ιστορίας, ποσοστό που διατηρήθηκε και αυξήθηκε μετά το πέρας των παρεμβάσεων αποκτώντας όμως μίαν άλλη

ποιότητα: τώρα πια τους αρέσει περισσότερο το μάθημα γιατί τους προσφέρει τη δυνατότητα συμμετοχής σε αυτό, συνεργασίας μεταξύ τους, ομαδικότητας, προσέγγισης με τους συμμαθητές τους, δημιουργικότητας, καλλιέργειας ηθικών αξιών, φαντασίας και ενδιαφέροντος.

Από την άλλη πλευρά, οφείλουμε να τονίσουμε ότι αυτό που δεν άρεσε στους μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου είναι η παραδοσιακή διδασκαλία που εστιάζει στην απομνημόνευση – την παπαγαλία όπως λένε – και τη στείρα αποστήθιση. Ακόμα δεν τους αρέσει όταν ο καθηγητής της Ιστορίας κρατώντας τον πρώτο ρόλο απλά μεταβιβάζει τις γνώσεις του σχολικού εγχειριδίου. Τους αρέσει η Ιστορία αλλά για να ασχοληθούν με το μάθημα αυτό χρειάζεται αλλαγή προσέγγισης από τον διδάσκοντα. Και τούτο διότι οι μαθητές στη συνέντευξη δήλωσαν ότι μέχρι τώρα τους άρεσε η Ιστορία όπως θα ήθελαν να είναι όχι όπως διδασκόταν. Μετά την αλλαγή τρόπου διδασκαλίας τους άρεσε για τον τρόπο διδασκαλίας της.

Μικρότερες αλλαγές είχαμε στις παραμέτρους της χρησιμότητας και της σημασίας της Ιστορίας. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές θεώρησαν περισσότερο χρήσιμο το μάθημα για την καθημερινότητά τους και το ίδιο χρήσιμο για τη ζωή τους μετέπειτα. Η παράμετρος της σημασίας παρέμεινε σταθερή.

4.1.3 Στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: άλλα ερευνητικά αποτελέσματα.

Όπως ήδη έχουμε προαναφέρει στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας οι έρευνες γύρω από τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και την αλλαγή της είναι περιορισμένες τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας. Ωστόσο, υπάρχουν ευρήματα που συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Έχει ήδη επισημανθεί από άλλους ερευνητές το γεγονός ότι η στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία διαφοροποιείται όταν χρησιμοποιούνται ενεργητικοί τρόποι διδασκαλίας. Για παράδειγμα, διαδραστικοί τρόποι διδασκαλίας, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δράσουν και να σκεφτούν κριτικά. Μόνο τότε χαρακτηρίζουν το μάθημα ενδιαφέρον και όχι βαρετό (Joseph, 2011: 8,15). Επίσης, και σε έρευνα των Adey και Biddulph οι μαθητές δηλώνουν ως μόνες «νησίδες» ενδιαφέροντος στο μάθημα της Ιστορίας τις περιπτώσεις χρήσης ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα δημιουργικής γραφής, εργασίας σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων αλλά και παιχνιδιών ρόλων ή γραφής σε ρόλο (Adey, & Biddulph, 2001: 444, 449). Πέραν τούτων, και σε έρευνα των Harris και Haydn διαπιστώνεται ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας είναι ανάλογο του τρόπου διδασκαλίας της και του περιεχομένου με τις ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές να αξιολογούνται πολύ ψηλά από τους μαθητές. (Harris, & Haydn,

2006: 321). Επί λέξει οι Biddulph και Adey δηλώνουν ότι: «η μέθοδος διδασκαλίας είναι εκείνη που καθορίζει ένα μάθημα ως ενδιαφέρον ή βαρετό και όχι το περιεχόμενό του: μια μέθοδος προσιτή στον μαθητή που τον βάζει σε δράση. Το γεγονός ότι οι μαθητές προτίμησαν τις διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας δεν μας έκανε καμία εντύπωση» (Biddulph, & Adey, 2002: 3). Ανάλογα συμπεράσματα έχουμε και στην έρευνα της Παπαδάκη όσο και σε εκείνη της Αλεξοπούλου σχετικά με το πότε οι μαθητές θεωρούν ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας (Αλεξοπούλου, 2012: 53· Παπαδάκη, 2011: 302).

Όσον αφορά την απόλαυση του μαθήματος τούτη παρουσιάζεται αυξημένη όταν οι μαθητές διδάσκονται Ιστορία μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, ανταλλαγή επιχειρημάτων σε ομάδες, συζητήσεις και παρουσιάσεις ή δράσεις (Biddulph, & Adey, 2003: 297· Harris, & Haydn, 2006: 321).

Επιπρόσθετα, αυτό που αρέσει στους μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας είναι οι συζητήσεις, ο διάλογος, όπου έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα επιχειρήματά τους (Joseph, 2011: 9· Αλεξοπούλου, 2012: 65) και η δημιουργική εργασία σε ομάδες, οι συζητήσεις και η ανταλλαγή επιχειρημάτων (Biddulph, & Adey, 2003: 301). Συνολικά, δηλαδή, όταν ο διδάσκων μετέρχεται ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας.

Αντίθετα, εκείνο που δεν τους αρέσει είναι να καλούνται να σκεφτούν όπως ο δάσκαλός τους (Joseph, 2011: 9), ο τρόπος διδασκαλίας που εστιάζει αυστηρά στο σχολικό εγχειρίδιο (Adey, & Biddulph, 2001: 444· Biddulph, &

Adey, 2003: 301· Harris, & Haydn, 2006: 323· Joseph, 2011: 14) ή στην αφήγηση του διδάσκοντα (Harris, & Haydn, 2006: 323· Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012: 79). Επιπλέον, δεν τους αρέσει το μάθημα λόγω της απομνημόνευσης με την οποία έχει συνδυαστεί η Ιστορία στη συνείδηση των μαθητών (Αλεξοπούλου, 2012: 54· Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012 :78).

Σχετικά με τη χρησιμότητα του μαθήματος της Ιστορίας τα ευρήματα των Haydn και Harris δείχνουν ότι οι μαθητές τη θεωρούν χρήσιμη σε ποσοστό 69,3%, αντίστοιχο δηλαδή των δικών μας ευρημάτων (Haydn, & Harris, 2010: 247). Μάλιστα όταν οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν τους τρόπους με τους οποίους το μάθημα είναι χρήσιμο στον μαθητή αρκετοί μαθητές απάντησαν ότι: *«μαθαίνουμε από τα λάθη του παρελθόντος γεγονός που μας βοηθάει να αποφύγουμε τα ίδια λάθη στο μέλλον ή ότι μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα το παρόν»*, ακριβώς όπως και στη δική μας έρευνα (Haydn, & Harris, 2010: 249). Αντίστοιχα συμπεράσματα έχουμε και στην έρευνα της Αλεξοπούλου (Αλεξοπούλου, 2012: 61).

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα Γ' λυκείου γενικής παιδείας στην Ιστορία γενικής παιδείας. Το μάθημα αυτό εξετάζεται ενδοσχολικά και από ένα μικρό ποσοστό μαθητών σε κάθε τμήμα πανελλαδικά. Το εγχείρημα, λοιπόν, από μόνο του ήταν τολμηρό, αφού το Λύκειο συνολικά μα ιδιαίτερα η Β' και Γ'

λυκείου λειτουργούν ως προθάλαμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές σκληρά εργαζόμενοι σε δύο πεδία, το πρωί στο σχολείο και το απόγευμα στο φροντιστήριο, ενδιαφέρονται αυστηρά για τα μαθήματα εκείνα που πρόκειται να εξεταστούν γραπτά στις πανελλαδικές εξετάσεις και όχι πάντα και σε αυτά. Ως εκ τούτου, σπάνια οι ερευνητές επιχειρούν στις τάξεις αυτές γιατί είναι λογικό να λάβουν είτε απροθυμία είτε αδιαφορία από πλευράς των μαθητών για συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή συμμετοχή σε συνέντευξη. Πόσο μάλλον για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Επιπλέον, οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος απαιτούν πολύ καλό σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό – εμψυχωτή πριν την εφαρμογή. Ενώ κατά τη διάρκεια απαιτούνται πολύ καλή εποπτεία της τάξης από τον διδάσκοντα, ευελιξία του εμψυχωτή για όποιες αλλαγές χρειαστούν και άριστη διαχείριση του χρόνου κάθε διδακτικής ώρας. Αρετές που ο μέσος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαθέτει. Συν τοις άλλοις, μία παρέμβαση προκειμένου να ολοκληρωθεί χρειάζεται δύο διδακτικές ώρες συνεχόμενες, γεγονός αδύνατον, αφού το μάθημα είναι μεν δίωρο αλλά οι ώρες διατίθενται μεμονωμένες μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

Άλλωστε να συμπληρώσουμε ότι ο καλός σχεδιασμός προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο εκπαιδευτικό δράμα αλλά και την εξοικείωσή του εκπαιδευτικού με τις δραματικές τεχνικές, τη διαθεσιμότητά του στην αλλαγή ρόλου και μεθόδων αλλά και την ετοιμότητά του να δεχθεί κριτική τόσο από

συναδέλφους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους πολλές φορές.

Μάλιστα στη συγκεκριμένη έρευνα η γράφουσα κλήθηκε να λάβει τριπλό ρόλο της εκπαιδευτικού της τάξης, της εμπυχώτριας και της ερευνήτριας, γεγονός που δημιούργησε ιδιαίτερο άγχος και πίεση για την επιτυχία και στις τρεις αυτές πτυχές. Όμως δεν θα μπορούσε να συμβεί διαφορετικά, αφού το ίδιο το Υπουργείο σπάνια δίνει άδειες σε τρίτα πρόσωπα να εισέλθουν σε σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου για πραγματοποίηση έρευνας ή εμπύχωσης.

Να προσθέσουμε και τα πρακτικά προβλήματα πραγματοποίησης των παρεμβάσεων· αφού αυτές απαιτούν χώρο στην αίθουσα για να κινηθούν απρόσκοπτα και με ασφάλεια οι μαθητές, στοιχεία που οι σχολικές αίθουσες δεν παρέχουν. Ως αποτέλεσμα, διαθέταμε χρόνο στην αρχή κάθε παρέμβασης για τη διαμόρφωση της αίθουσας αλλά και στο τέλος για την αναδιαμόρφωσή της, γεγονός πειστικό αφού ο χρόνος ήταν εξαρχής ελλιπής. Να συμπληρώσουμε και τις διαμαρτυρίες τόσο των μαθητών για τη μεταφορά θρανίων και καρεκλών όσο και των συναδέλφων από τις διπλανές αίθουσες για τη φασαρία.

Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε ότι το δείγμα αυτής της έρευνας ήταν μικρό και σκόπιμο προκειμένου να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας δράσης και σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να μιλήσουμε για γενίκευση των αποτελεσμάτων.

4.3 Προτάσεις για το μέλλον

Το πεδίο της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας είναι ένα πεδίο που στερείται ιδιαίτερης ερευνητικής προσέγγισης. Κατά προέκταση ελπίζουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα θα αποτελέσει το έναυσμα για περισσότερες σχετικές έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα σε πολλαπλά σχολικά περιβάλλοντα.

Ακόμη, το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μία πολύ ενδιαφέρουσα μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αναλύθηκε πολλαπλά. Ελπίζουμε η χρήση και εφαρμογή του να διευρυνθεί τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και ειδικότερα στη διδασκαλία της Ιστορίας, αφού άλλωστε διάγουμε μία περίοδο προβληματισμών και αλλαγών τόσο στο Λύκειο όσο και ειδικά στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξοπούλου, Π. (2012). *Η ιστορία και η πρόσληψή της από έφηβους μαθητές*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΜΔΕ), Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Άλκηστις (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Abbott, L. (2008). The dramas of history. *Primary History*, 48, 25-27.
- Adey, K., & Biddulph, M. (2001). The influence of pupils' perceptions on subject choice at 14+ in Geography and History. *Educational Studies*, 27(4), 439-450.
- Adigüzel, H. Ö. (2009). Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά* (σσ. 83 – 93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Η' έκδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βουρή, Σ. (2006). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 30-38.
- Baldwin, P. (2009). Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά* (σσ. 83 – 93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Biddulph, M., & Adey, K. (2003). Perceptions v. reality: pupils' experiences of Learning in history and geography at Key Stage 4. *The Curriculum Journal*, 14(3), 291-303.
- Biddulph, M., & Adey, K. (2004). Pupil perceptions of effective teaching and subject relevance in history and geography at Key Stage 3. *Research in Education*, 71, 1-8.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- British Columbia ministry of education, (2008). *BC History in action. A guide to teaching history through drama. Kindergarten to grade 7*. <http://knowbc.com/knowbc> (τελευταία πρόσβαση 25/5/2017).

- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και θεατρική αγωγή: μαθαίνοντας ιστορία μέσα από το θέατρο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A & C Black.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dulberg, N. (2002). *Engaging in History: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans, L.A., April 1-5 2002.
- Faure, G., & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. (μτφρ. Αγνή Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Fines, J. (2008). Working through drama. *Primary History*, 48, 11.

- Fink, N. (2004). Pupils' conceptions of history and history teaching. *Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-8.
- Goalen, P. (1996). *The Drama of History*, <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource>, (τελευταία πρόσβαση 25/5/2017).
- Goalen, P., & Hendy, L. (1993). It's not just fun, it works! Developing children's historical thinking through drama. *The Curriculum Journal*, 4(3), 363–384.
- Greenwood, D., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research*. London: Sage Publications.
- Güven, I. (2009). Χρησιμοποιώντας το δημιουργικό δράμα στη διδασκαλία των Κοινωνικών επιστημών». Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά (σσ. 104-113). Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Hargreaves, D. H. (1984). *Improving secondary schools: Report of the committee on the curriculum and organisation of secondary schools*. London: Inner London Education Authority.
- Harris, R., & Haydn, T. (2006). Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils? *The Curriculum Journal*, 17(4), 315-333.
- Harris, R., & Haydn, T. (2012). What happens to a subject in a "free market" curriculum? A study of secondary school history in the UK. *Research Papers in Education*, 27(1), 81-101.

- Haydn, T. (2005). «Pupil perceptions of history at Key Stage 3: Final Report, October 2005», (1-31), <https://www.uea.ac.uk/.../historypgce/qcafinafinalreport.pdf> (τελευταία πρόσβαση 25/5/2017).
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- Heathcote, D. (2008). In my view: means and ends: history, drama and education for life. *Primary History*, 48, 6 – 7.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Joseph, S. (2011). What are upper secondary school students saying about history?. *Caribbean Curriculum*, 18, 1-26.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 471 -495). Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Καλόγηρος, Β., & Σμυρναίος, Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 71-88.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2004). Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 315-330). Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2016). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των Μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Khaled, A. (2013). Jordanian students' attitudes toward social studies education. *The Journal of International Social Research*, 6(24), 227-236.

Λενακάκης, Α. (2012). Οι Αντιστάσεις μας στο Ανοίκειο ως Πρόκληση: Ευκαιρίες Διαπολιτισμικής Συνάντησης και Επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Ρ. Τσολακίδου, & Σ. Μιτακίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι*

Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου (σσ.114-128).

Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, Πολύδρομο.

Λενακάκης, Α. (2013). Η θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-12.

LeCompte, M. D., & Goetz J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.

Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 37-70). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Little, V. (1983). History through drama with top juniors. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 12 – 18.

Lomas, T. (2008). History coordinators' dilemmas. *Primary History*, 48, 8-9.

Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 27-33.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 19-29.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 69-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπρεντάνου, Κ. (2012). "Αλληλέγγυα" διδασκαλία της ιστορίας. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.281-291). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. California: London, Sage, Thousand Oaks.
- Μονιότ, Η. (2000). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2004). Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 279-312). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Narang, A. (2015). Exploring attitude of pupils and teachers towards the use of drama activities in teaching of social sciences at elementary level. *Impact*, 3(4), 49-60.
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the reflective practitioner: towards a philosophy of critical praxis. In J. Ackroyd (ed.), *Research methodologies for drama education* (pp. 15-48). London: Trentham Books Limited.
- Nyamwembe, E., Oridigi, S., & Kiio, M. (2013). Attitudes of students towards studying history and government in some selected secondary schools in Mosoch Division, Kisii Country, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 4(11), 17-27.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό παιχνίδι Ι και ΙΙ*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Παπάδακη, Α. (2011). *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Η έρευνα δράσης και η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 591 – 601.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας 1*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ποιμενίδου, Δ. (2016). Απόψεις και στάσεις των μαθητών / τριών στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών: νέα εμπειρικά δεδομένα. *Νέα Παιδεία*, 160, 17-56.
- Pillay, A., & Wassermann, J. (2006). History education through drama – a preliminary investigation. *Yesterday and Today, Special edition*, 136-142.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκούρος, Τ. (1991) *Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Αυτοέκδοση.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Somers, J. (2007). *Community Theatre*. Published in the Polish Applied Drama Reader.
- Speer, D. (n.d.). Developing Effective use of presentational drama as a tool for teaching the history. Social science curriculum in public schools, [Electronic version], 1-12, στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 471-495). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Turner, H. (2008). Case study 1: Getting started with drama. From freeze frame to performance. The plague and the village of eyam. *Primary History*, 48, 18.
- ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (2002). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Vass, P. (2008). Drama and history: a theory for learning. *Primary History*, 48, 13 – 14.
- Verrier, R. (2008). Drama: choosing an approach. *Primary History*, 48, 12-13.
- Wilhelm, J., & Edmiston, B. (1998). *Imagining to learn. Inquiry, ethics, and integration through drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693 – 723.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΦΕΚ 181, (2015). *Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας*, σσ. 2487- 2593.
- ΦΕΚ 193, (2013). *Διάρθρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Γενικού Λυκείου*, σσ. 1-62.

Χατζιωάννου, Ε. (2005). *Οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα των Θρησκευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Θεολογική, Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Zacharia, Z. C., Rotsaka I., & Hovardas, A. (2011). Development and test of an instrument that investigates teachers' beliefs, attitudes and intentions concerning the educational use of simulations. In I. M. Saleh, & M. S. Khine (Ed.), *Attitude research in science education: Classic and contemporary measurements* (pp. 81-116). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Zimbardo, P., & Leippe, M. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. Michigan: McGraw-Hill.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο

Α. ΟΔΗΓΙΕΣ

Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτριά,
αυτό που κρατάς στα χέρια σου δεν είναι διαγώνισμα, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο που έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για το πώς βλέπουν οι μαθητές της γ' λυκείου το μάθημα της Ιστορίας.

Υπάρχουν 5 εισαγωγικές και 15 κυρίως ερωτήσεις. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και όπου απαιτείται κύκλωσε ό,τι σε εκφράζει ή δώσε μία σύντομη απάντηση.

Μη διστάσεις να ρωτήσεις για ό,τι δεν καταλαβαίνεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Β. ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ (κύκλωσε το σωστό)

1. Το φύλο σου: Αγόρι Κορίτσι

2. Τμήμα γενικής παιδείας: Γ1 Γ2 Γ3 Γ4

3. Ομάδα Προσανατολισμού:

Ανθρωπιστικών σπουδών

Θετικών και τεχνολογικών σπουδών

Σπουδών οικονομίας και πληροφορικής

4. Σχολική επίδοση στην Ιστορία την προηγούμενη χρονιά (Β' Λυκείου)

<10 10-12 13-15 16-17 18-20

5. Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Πατέρας: απόφοιτος Δημοτικού Γυμνασίου Λυκείου ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μητέρα: απόφοιτη Δημοτικού Γυμνασίου Λυκείου ΑΕΙ/ΤΕΙ

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σου αρέσει η Ιστορία; ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Αν ΝΑΙ τι είναι αυτό που σου αρέσει περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας;

.....

.....

.....

.....

.....
.....

3. Αν ΟΧΙ τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει καθόλου στο μάθημα της Ιστορίας;

.....
.....
.....
.....
.....

4. Συγκριτικά με τα άλλα μαθήματα βρίσκω την Ιστορία
(Κύκλωσε μία πρόταση από κάθε ζεύγος)

- α. Αρκετά απολαυστική / όχι τόσο απολαυστική
- β. Αρκετά εύκολη / αρκετά δύσκολη
- γ. Χρήσιμη / όχι ιδιαίτερα χρήσιμη
- δ. Ενδιαφέρουσα / ανιαρή
- ε. Απαιτεί πολύ διάβασμα / δεν απαιτεί τόσο διάβασμα όσο άλλα μαθήματα
- στ. Περιλαμβάνει αρκετά συζητήσεις, εργασία σε ομάδες, ενεργοποίηση των μαθητών / δεν περιλαμβάνει ιδιαίτερα τέτοιους τρόπους εργασίας

5. Πιστεύω ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι βαρετό

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Απόλυτα

6. Πόσο απολαμβάνεις τα μαθήματα που διδάσκεισαι φέτος; Βαθμολόγησε τα μαθήματα στον παρακάτω πίνακα με βάση το πόσο τα απολαμβάνεις. Από το 1 που σημαίνει ότι δεν το απολαμβάνεις καθόλου μέχρι το 5 που σημαίνει ότι πραγματικά το απολαμβάνεις. Κύκλωσε έναν βαθμό για κάθε μάθημα. (Στα μαθήματα προσανατολισμού κύκλωσε αυτά που διδάσκεισαι).

Μάθημα	Δεν το απολαμβάνω καθόλου	Το απολαμβάνω λίγο	Το απολαμβάνω μέτρια	Το απολαμβάνω πολύ	Το απολαμβάνω πραγματικά
<i>Γενικής παιδείας</i>					
Θρησκευτικά	1	2	3	4	5
Ν. γλώσσα	1	2	3	4	5
Ν. λογοτεχνία	1	2	3	4	5
Ιστορία	1	2	3	4	5
Μαθηματικά	1	2	3	4	5
Ιστορ. κοιν. επιστ.	1	2	3	4	5
Αγγλικά	1	2	3	4	5
Γυμναστική	1	2	3	4	5
Μάθημα επιλογής	1	2	3	4	5
<i>Προσανατολισμού</i>					
Αρχ.ελλην/μαθημ.	1	2	3	4	5
Ιστορία / Φυσική	1	2	3	4	5
Λατινικά/Χημεία /ΑΟΘ	1	2	3	4	5
Λογοτεχνία/Βιολογ.	1	2	3	4	5
Κοινωνιολογία	1	2	3	4	5
ΑΕΠΠ	1	2	3	4	5

7. Πόσο χρήσιμο είναι το μάθημα της Ιστορίας στη σημερινή εποχή;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Απόλυτα

8. Πόσο σημαντικό για τη ζωή σου θεωρείς ότι είναι το μάθημα της Ιστορίας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Απόλυτα

9. Πόσο ενδιαφέρον είναι το μάθημα της Ιστορίας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Απόλυτα

10. α) Μπορείς να σκεφτείς ένα μάθημα Ιστορίας από την περσινή χρονιά που το βρήκες ιδιαίτερα ενδιαφέρον και χρήσιμο;

Ναι Όχι

β) Αν ναι προσπάθησε να περιγράψεις όσο καλύτερα μπορείς τι είναι αυτό που το έκανε τόσο ενδιαφέρον. Αν όχι προσπάθησε να περιγράψεις γενικότερα τι είναι αυτό που θεωρείς ότι αποτελεί ένα συναρπαστικό μάθημα στην Ιστορία.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Απολαμβάνεις το μάθημα της Ιστορίας;

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Απόλυτα

12. Θεωρείς ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι χρήσιμο για τον μαθητή όταν τελειώσει το σχολείο;

Ναι Όχι

13. Προσπάθησε να εξηγήσεις με ποιους τρόπους το μάθημα της Ιστορίας είναι χρήσιμο για τον μαθητή; (για ποιους λόγους δηλαδή έχουν το μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Πόσο ενδιαφέροντα είναι τα μαθήματα που διδάσκεισαι φέτος; Βαθμολόγησε τα μαθήματα στον παρακάτω πίνακα βάζοντας από το 1 μέχρι το 5. 1 θα βάλεις σε αυτό που είναι αδιάφορο και 5 σε αυτό που είναι απόλυτα ενδιαφέρον.

Μάθημα	Αδιάφορο	Λίγο ενδιαφέρον	Μέτρια ενδιαφέρον	Πολύ ενδιαφέρον	Απόλυτα ενδιαφέρον
<i>Γενικής παιδείας</i>					
Θρησκευτικά	1	2	3	4	5
N. γλώσσα	1	2	3	4	5
N. λογοτεχνία	1	2	3	4	5
Ιστορία	1	2	3	4	5
Μαθηματικά	1	2	3	4	5
Ιστορ. κοιν. επιστ.	1	2	3	4	5
Αγγλικά	1	2	3	4	5
Γυμναστική	1	2	3	4	5
Μάθημα επιλογής	1	2	3	4	5
<i>Προσανατολισμού</i>					
Αρχ. ελληνικά / Μαθηματικά	1	2	3	4	5
Ιστορία / Φυσική	1	2	3	4	5
Λατινικά / Χημεία / ΑΟΘ	1	2	3	4	5
Λογοτεχνία / Βιολογία	1	2	3	4	5
Κοινωνιολογία	1	2	3	4	5
ΑΕΠΠ	1	2	3	4	5

15. Ενδιαφέρεσαι για την Ιστορία έξω από το σχολείο; Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα βάζοντας × στο **Ναι** ή το **Όχι**

	Ναι	Όχι
Διαβάζεις βιβλία με ιστορικό περιεχόμενο;		
Παρακολουθείς ιστορικά προγράμματα στην τηλεόραση;		
Μπαίνεις σε σελίδες ιστορίας στο διαδίκτυο;		
Ασχολείσαι με την ιστορία με κάποιον άλλο τρόπο που δεν αναφέρεται παραπάνω;		

Στην τελευταία περίπτωση προσδιόρισε τον τρόπο:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Έλεγξε αν απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις
Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πρωτόκολλο Παρατήρησης

Παρέμβαση:

Ημερομηνία:

Μαθητές:

Σύντομη περιγραφή δράσης:

Συμμετοχή μαθητών:

Στοχαστικές σημειώσεις:

Σχόλια:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Πρωτόκολλο συνέντευξης:

(Θεματικοί άξονες συνέντευξης με τους μαθητές)

Θέμα: Η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας

Πότε;

Πού;

Ποιοι;

[Έναρξη της διαδικασίας:

Μοιράζω στους μαθητές σε χαρτί μια σειρά από **χαρακτηριστικά** του μαθήματος

Απολαυστικό

Παθητικό μάθημα

Απαιτεί πολύ διάβασμα

Βαρετό

Δίνει την πρωτοβουλία στον μαθητή

Χρήσιμο

Ενδιαφέρον

Δύσκολο

Ενεργητικό μάθημα

συνεχής εργασία σε ομάδες

Άχρηστο

Πολλά τεστ

Αδιάφορο

Εύκολο

Περιλαμβάνει συζητήσεις

και τους ζητάω να κυκλώσουν αυτά που περιγράφουν καλύτερα το μάθημα όπως γίνεται μέχρι τώρα. Γράφω στον πίνακα αυτά που συμφωνούν όλοι για να κινητοποιηθεί η συζήτηση.]

Ερωτήσεις:

A) στάση των μαθητών ως προς το αντικείμενο της Ιστορίας / συγκριτικά με άλλα αντικείμενα

1. Πόσα χρόνια διδάσκεστε το μάθημα της Ιστορίας; (Δημοτικό 4 χρόνια × 2 ώρες / εβδομάδα, Γυμνάσιο 3 χρόνια × 2 ώρες / εβδομάδα, Λύκειο 3 χρόνια × 2 ώρες / εβδομάδα + Ιστορία Προσανατολισμού). Πώς αισθάνεστε; Ήταν μια ωραία εμπειρία ή όχι; (ΑΡΕΣΕΙ)
2. Τι προσφέρει σε έναν μαθητή το μάθημα της Ιστορίας; Είναι σημαντικό να διδάσκεται η Ιστορία στο σχολείο και για ποιους λόγους; (ΣΗΜΑΣΙΑ)
3. Κάποιοι μαθητές δηλώνουν ότι το μάθημα της Ιστορίας δεν τους προετοιμάζει / βοηθάει καθόλου για το μέλλον. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε και για ποιους λόγους; (ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ)

4. Αν ήταν μάθημα επιλογής θα το επιλέγατε; Ναι /Όχι και γιατί;
(ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ)

B) στάση των μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και τον διδάσκοντα

1. Περιγράψτε μου πώς γίνεται το μάθημα της Ιστορίας; Τι περιλαμβάνει;
2. Τι είναι αυτό που σας αρέσει περισσότερο στον τρόπο που γίνονται τα μαθήματα; (ΑΡΕΣΕΙ) (ΑΠΟΛΑΥΣΗ)
3. Τι είναι αυτό που σας αρέσει λιγότερο στον τρόπο που γίνονται τα μαθήματα; (ΑΡΕΣΕΙ) (ΑΠΟΛΑΥΣΗ)
4. Ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά περιλαμβάνει η Ιστορία όπως την έχετε διδαχθεί μέχρι τώρα; (ΑΠΟΛΑΥΣΗ) (ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)
5. Πόσο σημαντικός είναι ο δάσκαλος στη στάση σας απέναντι στην Ιστορία; Για ποιους λόγους; (ΑΠΟΛΑΥΣΗ) (ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)
6. Τι θα μπορούσε να προσθέσει και τι να αφαιρέσει ο δάσκαλος της Ιστορίας για να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον; (ΑΠΟΛΑΥΣΗ) (ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)
7. (Υπάρχει κάποιος τρόπος που θα σας έκανε να συμμετέχετε περισσότερο / ενδιαφερθείτε περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας;) (ΑΠΟΛΑΥΣΗ) (ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Πρόγραμμα παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος:

1η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α1. Το συνέδριο ειρήνης της Βιέννης

Τίτλος: Ο πόλεμος τελείωσε: ποιες αλλαγές φέρνει το συνέδριο ειρήνης που ακολουθεί;

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να ανακαλέσουν οι μαθητές (ύλη προηγούμενης χρονιάς) το ιστορικό πλαίσιο της γαλλικής επανάστασης και των ναπολεόντειων πολέμων που προκλήθηκαν στην Ευρώπη.
2. Να γνωρίσουν οι μαθητές τις αποφάσεις του συνεδρίου της Βιέννης.
3. Να προσεγγίσουν οι μαθητές τη διαμόρφωση του νέου πολιτικού χάρτη της Ευρώπης με τρόπο βιωματικό.

Τεχνικές: Ιδεοθύελλα, ομαδικό γλυπτό, το γλυπτό ζωντανεύει

Σχέδιο δράματος:

Αφόρμηση – Προετοιμασία: (8 λεπτά)

- **Ιδεοθύελλα:** Οι μαθητές παρατηρούν τον πίνακα του Ε. Ντελακρουά «Η Ελευθερία οδηγεί τον λαό» (σελ. 15 σχολικού βιβλίου) και λένε ελεύθερα τι βλέπουν. Στη συνέχεια αφού ακουστούν αρκετές απόψεις οι μαθητές παρακινούνται να ερμηνεύσουν αυτά τα οποία βλέπουν. Η διδάσκουσα κρατά στον πίνακα σημειώσεις – τους βασικούς άξονες των ιδεών των μαθητών και βοηθά τη συζήτηση με τις κατάλληλες ερωτήσεις. Ενδεικτική πορεία: Γαλλική Επανάσταση, ποιοι συμμετείχαν, πότε, για ποιους λόγους, τι αποτέλεσμα έφερε για την Γαλλία. Ποια η αντίδραση των Μεγάλων Δυνάμεων της εποχής; Ναπολέον. Συνασπισμός Αυστρίας, Ρωσίας, Μ. Βρετανίας, Πρωσίας εναντίον Γαλλίας και πόλεμος.

Δραματική ανάπτυξη – Επεξεργασία (30 λεπτά):

- Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες των 8 ατόμων κατ' επιλογή δική τους.
- Προετοιμασία – σύσκεψη των ομάδων: Κάθε ομάδα μελετά μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο συγκεκριμένα στοιχεία. Η α' ομάδα και η γ' ομάδα παρατηρούν τις εικόνες των συμμετεχόντων στο συνέδριο της Βιέννης (σελ. 10 – 11), τον χάρτη (σελ. 10) και διαβάζουν το παράθεμα «1ο άρθρο της Συνθήκης της Ιερής Συμμαχίας» (σελ. 10). Η β' ομάδα διαβάζει μέσα από την ιστορική αφήγηση (σελ. 9, 11,12) τις αποφάσεις του συνεδρίου της Βιέννης και την ίδρυση της Ιερής Συμμαχίας.
- Ομαδικό γλυπτό: Οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν ένα Ομαδικό Γλυπτό. Η β' ομάδα αποτελεί τα γλυπτά. Οι μαθητές της β' ομάδας σηκώνονται

στο κέντρο. Η α' ομάδα αποτελεί τους πρώτους γλύπτες. Οι γλύπτες καλούνται να διαμορφώσουν με τα γλυπτά τους μία εικόνα του συνεδρίου ειρήνης της Βιέννης. Όταν οι γλύπτες ολοκληρώσουν αποσύρονται. Η γ' ομάδα παρατηρεί το γλυπτό για λίγο. Καλούνται τώρα οι μαθητές της γ' ομάδας να γίνουν εκείνοι γλύπτες και να βελτιώσουν το γλυπτό μέσα από τη δική τους οπτική του συνεδρίου της Βιέννης. Όταν και αυτοί οι γλύπτες ολοκληρώσουν αποσύρονται.

- Το γλυπτό ζωντανεύει: Η β' ομάδα – τα γλυπτά – χαλαρώνουν για λίγο. Έπειτα, ζωντανεύουν το συνέδριο ειρήνης της Βιέννης. Η διδάσκουσα τους παγώνει. Ρωτά κάποιους μαθητές – γλυπτά ποια χώρα εκπροσωπούν. Στη συνέχεια, ζητά από τον εκπρόσωπο της Μ. Βρετανίας να ανακοινώσει τις αποφάσεις του συνεδρίου. Ζητά επίσης από τον εκπρόσωπο της Αυστρίας να ανακοινώσει τις αποφάσεις της Ιερής Συμμαχίας. Οι μαθητές χαλαρώνουν.

Σύνοψη – Αξιολόγηση (4 λεπτά):

- Οι μαθητές και η διδάσκουσα φτιάχνουν έναν κύκλο πιασμένοι χέρι χέρι. Αφήνουν τα χέρια και η διδάσκουσα τους ζητά να δηλώσουν κυκλικά πώς ένιωσαν / αισθάνθηκαν σήμερα με αυτή τη διδακτική διαδικασία.
- Ο κύκλος κλείνει σιγά σιγά οι μαθητές έρχονται όσο πιο κοντά γίνεται ο ένας στον άλλο. Η διδάσκουσα τους ευχαριστεί για τη συμμετοχή τους.

2η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α2. Τα εθνικά και φιλελεύθερα κινήματα στην Ευρώπη

Τίτλος: Επανάστασεις στην Ευρώπη: ο χαρακτήρας τους.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να διαμορφώσουν οι μαθητές μια εικόνα των επαναστατικών κινήματων του 1820, 1830 και 1848.
2. Να γνωρίσουν οι μαθητές τους στόχους αλλά και τα θετικά ή μη αποτελέσματα των επαναστατικών κινήματων της εποχής.
3. Να προσεγγίσουν οι μαθητές τα παραπάνω με τρόπο δημιουργικό και συμμετοχικό.

Τεχνικές: αφήγηση, παγωμένες εικόνες, ραδιοφωνικός σταθμός / ραδιοφωνική εκπομπή, δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή, μαθητές σε ρόλο ρεπόρτερ / παρουσιαστών, γραφή σε ρόλο.

Σχέδιο δράματος:

Αφόρμηση – Προετοιμασία (8 λεπτά):

Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Όταν η διδάσκουσα χτυπά παλαμάκια 1 φορά οι μαθητές παγώνουν. Όταν χτυπά 2 φορές περπατούν. Μετά από λίγο οι μαθητές καλούνται να παγώνουν ακολουθώντας τις οδηγίες,

ως επαναστάτες στη Γαλλία, ως βασιλιάδες ευρωπαίοι που απειλούνται από τις επαναστάσεις, ως εκπρόσωποι της Ιερής Συμμαχίας, ως ό,τι θέλουν από τα παραπάνω. Στοπ. Οι μαθητές χαλαρώνουν.

Δραματική ανάπτυξη – Επεξεργασία (30 λεπτά):

- Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 5 μαθητών με δική τους επιλογή.
- Αφήγηση: «Βρισκόμαστε στα 1850. Αν και οι νικητές των ναπολεόντειων πολέμων παλινόρθωσαν το παλαιό καθεστώς στην Ευρώπη με την ίδρυση και της Ιερής Συμμαχίας, μια σειρά από πολιτικές εξελίξεις δείχνουν το αντίθετο. Η συντήρηση συγκρούεται με την πρόοδο και μια σειρά από κινήματα λαμβάνουν χώρα τόσο σε ευρωπαϊκό έδαφος όσο και σε αμερικανικό. Στα τέλη του 19ου αιώνα το βρετανικό ραδιόφωνο κάνει αφιέρωμα στα εθνικά και φιλελεύθερα κινήματα που κατέκλυσαν την Ευρώπη και την Αμερική το πρώτο μισό του 19ου αιώνα».
- Προετοιμασία / σύσκεψη των ομάδων: Κάθε ομάδα αποτελεί και μία ομάδα ρεπόρτερ / παρουσιαστών, που καλείται να μελετήσει – μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο – ένα ή δύο κινήματα της εποχής και μετά να παρουσιάσει στο ραδιόφωνο τι ακριβώς συνέβη. Κάθε ομάδα προετοιμάζεται ως εξής: όλες οι ομάδες διαβάζουν – από το σχολικό εγχειρίδιο – για τα εθνικά και φιλελεύθερα κινήματα (σελ. 13). Έπειτα, η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει τα κινήματα της Αμερικής (σελ. 13), η δεύτερη ομάδα τα κινήματα σε Βρετανία, Ισπανία, Ιταλία, και Πολωνία (σελ. 13 –

14), η τρίτη ομάδα το κίνημα της Γερμανίας (σελ. 14), η τέταρτη ομάδα τα κινήματα σε Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία (σελ. 14) και η πέμπτη ομάδα τα κινήματα σε Ελλάδα και Ρωσία (σελ. 14 – 15). Οι ομάδες συσκέπτονται για το πώς και το ποιοι θα παρουσιάσουν τα κινήματά τους.

- Παρουσίαση στην ολομέλεια: δάσκαλος σε ρόλο: Η διδάσκουσα σε ρόλο κεντρικού παρουσιαστή ξεκινά την εκπομπή και ρυθμίζει τη σειρά παρουσίασης των ομάδων. Κάθε ομάδα παρουσιάζει.

Σύνοψη – Αξιολόγηση (4 λεπτά):

Κάθε μαθητής γράφει σε ρόλο ρεπόρτερ σύντομα σχόλια για την επιτυχία ή μη της σημερινής εκπομπής. Τα σχόλια τοποθετούνται με τυχαία σειρά στην έδρα και όσοι μαθητές επιθυμούν τα διαβάζουν.

3η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α3. Η ελληνική επανάσταση του 1821 – ένα μήνυμα ελευθερίας για την Ευρώπη

Τίτλος: Η ηγεσία της ελληνικής επανάστασης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τις διαφορετικές ομάδες Ελλήνων που διεκδικούσαν την ηγεσία της ελληνικής επανάστασης.

2. Να κατανοήσουν τις διαμάχες για τον έλεγχο της εξουσίας και τις αιτίες που κρύβονταν από πίσω.
3. Να βιώσουν τις διαμάχες αυτές ώστε να αντιληφθούν τι αποζητούσε κάθε ομάδα μέσα από τη διεκδίκηση της ηγεσίας - εξουσίας.

Τεχνικές: αφήγηση, ιδεοθύελλα, μανδύας ειδικού, ανακριτική καρέκλα, δάσκαλος σε ρόλο, αντιπαράθεση απόψεων / debate.

Σχέδιο δράματος:

Αφόρμηση – Προετοιμασία (15 λεπτά):

- Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Με το ηχητικό σήμα της διδάσκουσας σταματούν, ξεκινούν (γρήγορα – αργά), σταματούν.
- Αφήγηση: «Όπως παντού στην Ευρώπη έτσι και στην Ελλάδα οι επαναστατικές φωνές βρίσκουν ευήκοα ώτα, προερχόμενα κυρίως από τις άρχουσες τάξεις των Προεστών και Καπεταναίων. Ταυτόχρονα, ο παροικιακός ελληνισμός, που ενδιαφέρεται για την ελευθερία των Ελλήνων, συστήνει τη Φιλική Εταιρεία για την οργάνωση και την προετοιμασία του Αγώνα της ανεξαρτησίας (οι Φιλικοί). Στις τρεις αυτές ομάδες προσθέτουμε και τους οπλαρχηγούς, ανθρώπους καψαλισμένους από τη μάχη και συνάμα ιδιαίτερα λαοφιλείς. Κατά την προετοιμασία, λοιπόν, της εξέγερσης εναντίον των Τούρκων τίθεται το ερώτημα ποιοι θα ηγηθούν αυτής και ποιοι αντίστοιχα θα ηγηθούν ενός νεοσύστατου, ανεξάρτητου ελληνικού κράτους;»

- **Ιδεοθύελλα:** οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο. Στη συνέχεια προσπαθούν να απαντήσουν στο παραπάνω ερώτημα της ηγεσίας με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Δραματική ανάπτυξη – επεξεργασία (60 λεπτά):

- οι μαθητές συγκροτούν 4 ομάδες των 6 – 7 μαθητών με δική τους πρωτοβουλία.
- **Μανδύας ειδικού:** οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο ενός ειδικού (Πρόκριτοι, Καπεταναίοι, Οπλαρχηγοί, Φιλικοί).
- **Σύσκεψη της ομάδας / προετοιμασία:** η διδάσκουσα τους μοιράζει σε φωτοτυπία παραθέματα διαφορετικά για κάθε ομάδα, για να γνωρίσουν καλύτερα τον ρόλο τους. Καλούνται να τα διαβάσουν / επεξεργαστούν και να συζητήσουν για τα χαρακτηριστικά της ομάδας τους, για τους λόγους που μπορεί η δική τους ομάδα να διεκδικήσει και να ασκήσει την εξουσία τόσο της επανάστασης όσο και του μετέπειτα νεοσύστατου κράτους. Επίσης, καλούνται να σκεφτούν λόγους που οι αντίπαλες ομάδες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην ηγεσία αυτή.
- **Ανακριτική καρέκλα:** ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανεβαίνει στην ανακριτική καρέκλα. Η διδάσκουσα του κάνει ερωτήσεις προκειμένου όλες οι ομάδες των ειδικών να γνωρίσουν τους αντιπάλους τους. Όποτε ο εκπρόσωπος αδυνατεί να απαντήσει ή η ομάδα του κρίνει ότι δεν απαντά

ικανοποιητικά, όποιος από την ομάδα θέλει λέει στοπ και ανεβαίνει πίσω από τον εκπρόσωπο και απαντά στη θέση του.

Ερωτήσεις:

- Ποιος είσαι;
- Ποια ομάδα εκπροσωπείς;
- Γιατί πιστεύεις ότι η δική σου ομάδα μπορεί να ηγηθεί της επανάστασης;
- Υπάρχουν όμως ενστάσεις πάνω σε αυτά. Για παράδειγμα, - για τους οπλαρχηγούς – δεν έχετε καμία προηγούμενη εμπειρία στα πολιτικά πράγματα και στην οικονομική διαχείριση. Τι έχετε να πείτε επ' αυτού; Για τους προκρίτους και τους καπεταναίους – πολλοί σας κατηγορούν για συνεργασία με τον εχθρό. Τι απαντάτε σε αυτούς. Για τους φιλικούς – πολλοί υποστηρίζουν ότι παρά τις καλές προθέσεις σας δεν έχετε επαφή με την ελλαδική πραγματικότητα, αφού ζείτε στο εξωτερικό. Τι απαντάτε σε αυτούς;
- Προτίθεστε να συνεργαστείτε με τις άλλες ομάδες. Αν ναι με ποιες;
- Υπάρχει κάποια ομάδα με την οποία δεν θέλετε να συνεργαστείτε; Για ποιους λόγους;
- Δάσκαλος σε ρόλο – αντιπαράθεση απόψεων / debate: οι ομάδες των ειδικών συναντιούνται λίγο πριν την σύσταση της Α' Εθνοσυνέλευσης της Επιδαύρου με σκοπό να συζητήσουν το θέμα της προετοιμασίας της Επανάστασης εναντίον των Τούρκων και της ηγεσίας σε αυτή. Η διδάσκουσα σε ρόλο προκρίτου ξεκινά τη συζήτηση. «Ήμαστε όλοι

Έλληνες και για αυτό ήμαστε εδώ. Ας συζητήσουμε πολιτισμένα και ας οργανώσουμε τον ξεσηκωμό μας. Ας ξεκινήσουν οι πρόκριτοι, αφού νομίζω ότι είναι οι καταλληλότεροι με τόσα χρόνια εκπροσώπησής μας στην πλάτη τους». Οι ομάδες τοποθετούνται διαδοχικά. Η διδάσκουσα σε ρόλο συντονίζει τη συζήτηση χωρίς να απαγορεύει τις «συγκρούσεις» των ομάδων. Αν οι μαθητές παρεκτραπούν μπορεί να βγει από τον ρόλο, για να μην ξεφύγει η συζήτηση. Αφού τοποθετηθούν όλες οι ομάδες και προκύψει κάποια συμφωνία στο αρχικό ερώτημα - ποιος θα ηγηθεί – η συζήτησή τερματίζεται.

Σύνοψη – Αξιολόγηση (10 λεπτά):

- Οι μαθητές αφήνουν τις ομάδες τους και σχηματίζουν κύκλο. Πιάνονται χέρι – χέρι και κλείνουν τα μάτια. Αφήνουν τα χέρια και η διδάσκουσα τους καθοδηγεί σε αναπνοές χαλάρωσης – αποφόρτισης.
- Οι μαθητές ανοίγουν τα μάτια και καλούνται κυκλικά να πουν το συναίσθημα που ένιωσαν από τη σημερινή διαδικασία.
- Η διδάσκουσα ευχαριστεί τους μαθητές και τους χειροκροτεί. Οι μαθητές χειροκροτούν τους εαυτούς τους.

Το υλικό που μοιράστηκε στις ομάδες:

A/

Τέσσερις κοινωνικές ομάδες συμμετείχαν στις πολιτικές εξελίξεις κατά την Επανάσταση:

- Οι οπλαρχηγοί της Επανάστασης. Η δύναμή τους μεγάλωσε με τον πόλεμο και ήθελαν να συμμετέχουν στην εξουσία.
- Οι νέοι πολιτικοί παράγοντες, οι ετερόχθονες πολιτικοί. Αυτοί ήταν Φαναριώτες, έμποροι, λόγιοι από άλλα μέρη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, τα Επτάνησα και την Ευρώπη, που πήγαν στις επαναστατημένες περιοχές για να πάρουν μέρος στην Επανάσταση. Ήθελαν ένα κράτος με ισχυρή διοίκηση και φιλελεύθερους θεσμούς.
- Οι μεγαλέμποροι και οι караβοκύρηδες του Αιγαίου, οι προεστοί δηλαδή από τα νησιά. Υποστήριζαν ένα σύγχρονο κράτος με ισχυρή διοίκηση, γιατί πίστευαν ότι αυτό θα μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα τα οικονομικά στην επαναστατημένη Ελλάδα. Πίστευαν επίσης ότι μια ισχυρή κεντρική διοίκηση θα έδινε χρήματα για να συντηρεί και να εξοπλίζει τα καράβια.
- Οι προεστοί και ο ανώτατος κλήρος σε κάθε επαρχία, που ήταν οι ηγετικές ομάδες και στην οθωμανική περίοδο. Οι προεστοί ήθελαν να συνεχίσουν να διοικούν και να ελέγχουν τις επαρχίες. Οι πιο ισχυροί απ' αυτούς θα αποτελούσαν την κεντρική διοίκηση. Το πρόβλημα της ηγεσίας του αγώνα

«Υπήρξε ένα γεγονός που θα μπορούσε να δώσει μια οριστική λύση στο πρόβλημα της ηγεσίας του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα. Το καλοκαίρι του

1821 φτάνει στην Ύδρα, ο Δημήτριος Υψηλάντης, ως εκπρόσωπος των Φιλικών και διεκδικεί την ηγεσία του αγώνα στο Άστρος. Οι κοτζαμπάσηδες και οι πρόκριτοι της Πελοποννήσου αντιδρούν, γνωρίζοντας ότι οι διαθέσεις του Δ. Υψηλάντη ήταν αντίθετες με τα δικά τους συμφέροντα. Η αντίδραση του οπλισμένου λαού ήταν άμεση. 3000 επαναστάτες απαίτησαν σύνταγμα και θέλησαν να σκοτώσουν τους πρόκριτους. Όμως μετά από παρέμβαση του Κολοκοτρώνη που κρατούσε μια ενδιάμεση στάση απειράπη το ξεκαθάρισμα. Από τότε σταδιακά η ζυγαριά αρχίζει να γέρνει προς την πλευρά της ολιγαρχίας. Είναι χαρακτηριστική η στάση του Μαυροκορδάτου που με γράμμα του στον Δ. Υψηλάντη κατηγορεί τους Φιλικούς για ιακωβινισμό, τους αποκαλεί απατεώνες και ζητά να ανατεθεί η εξουσία στους κοτζαμπάσηδες, «εις ολίγας χείρας» όπως έγραφε. Σύντομα οι κοτζαμπάσηδες με τον Μαυροκορδάτο επικεφαλής κατάφεραν να κυριαρχήσουν, παραμερίζοντας τον Δ. Υψηλάντη».

Τ. Βουρνά, Ιστορία της νεώτερης και σύγχρονης Ελλάδας

«Ας εξετάσει διακεκριμένως οποιοσδήποτε έλαβεν μέρος εις την Επανάστασιν, και θέλει ίδει ότι η τάξις των ξενιτευμένων λογιωτάτων και εμπόρων είναι ήτις πρώτη ετόλμησεν και εκίνησεν τον μοχλόν τούτον και έμβασεν και τους Προεστούς και τους Αρματωλούς εις τα αίματα». Έτσι περιγράφει την κινητήρια δύναμη της Επανάστασης του 1821 ένας εκ των πρωταγωνιστών της, ο Σερραίος επαναστάτης Ν. Κασομούλης, καταδεικνύοντας το κοινωνικό της περιεχόμενο».

Κασομούλης Ν., Ενθυμήματα στρατιωτικά

«Ο οθωμανικός στρατός είχε ισχυρό πεζικό και ιππικό. Δεν είχε όμως οργανωμένες υπηρεσίες για να τον υποστηρίξουν και να τον εφοδιάζουν. Γι' αυτό, όταν έφτανε ο χειμώνας, γύριζε στη βάση του. Τον ελληνικό στρατό τον αποτελούσαν παλιοί κλέφτες και αρματολοί, αλλά και αγρότες. Δεν είχε ιππικό και πυροβολικό, κυρίως όμως δεν είχε ενιαία διοίκηση, δηλαδή μια ηγεσία που να παίρνει αποφάσεις για όλους. Οι οπλαρχηγοί ανταγωνίζονταν μεταξύ τους και δύσκολα υπάκουαν στην κυβέρνηση που είχε δημιουργηθεί. Οι επαναστάτες προτιμούσαν να πολεμούν σε περιοχές με βουνά, στενά περάσματα, γεφύρια, απ' όπου μπορούσαν να επιτεθούν ή να ξεφύγουν εύκολα, αν χρειαζόταν».

Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία, Από τα μέσα του 18ου αιώνα ως τις αρχές του 21ου αιώνα. ΥΠΕΠΘ

B/

Τέσσερις κοινωνικές ομάδες συμμετείχαν στις πολιτικές εξελίξεις κατά την Επανάσταση:

- Οι οπλαρχηγοί της Επανάστασης. Η δύναμή τους μεγάλωσε με τον πόλεμο και ήθελαν να συμμετέχουν στην εξουσία.
- Οι νέοι πολιτικοί παράγοντες, οι ετερόχθονες πολιτικοί. Αυτοί ήταν Φαναριώτες, έμποροι, λόγιοι από άλλα μέρη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, τα Επτάνησα και την Ευρώπη, που πήγαν στις

επαναστατημένες περιοχές για να πάρουν μέρος στην Επανάσταση. Ήθελαν ένα κράτος με ισχυρή διοίκηση και φιλελεύθερους θεσμούς.

- Οι μεγαλέμποροι και οι караβοκύρηδες του Αιγαίου, οι προεστοί δηλαδή από τα νησιά. Υποστήριζαν ένα σύγχρονο κράτος με ισχυρή διοίκηση, γιατί πίστευαν ότι αυτό θα μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα τα οικονομικά στην επαναστατημένη Ελλάδα. Πίστευαν επίσης ότι μια ισχυρή κεντρική διοίκηση θα έδινε χρήματα για να συντηρεί και να εξοπλίζει τα καράβια.
- Οι προεστοί και ο ανώτατος κλήρος σε κάθε επαρχία, που ήταν οι ηγετικές ομάδες και στην οθωμανική περίοδο. Οι προεστοί ήθελαν να συνεχίσουν να διοικούν και να ελέγχουν τις επαρχίες. Οι πιο ισχυροί απ' αυτούς θα αποτελούσαν την κεντρική διοίκηση.

Ο χαρακτήρας της Ελληνικής Επανάστασης

«Όταν όμως ήρθε το πλήρωμα του χρόνου, όταν δηλαδή το στρατιωτικό-φεουδαρχικό τουρκικό σύστημα έπαθε πολλά ρήγματα, οι Έλληνες πατριώτες που ζούσαν στις παροικίες του εξωτερικού άρχισαν να κινούνται και να σπέρνουν τον εθνικοαπελευθερωτικό σπόρο. Ο σπόρος αυτός βρήκε καλό έδαφος όχι μόνο στις παροικίες του εξωτερικού αλλά και στην Ελλάδα. Όμως στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα πρωτοστάτησεν η νέα τάξη, η αστική. Ο ρόλος της αστικής τάξης στα περασμένα χρόνια παντού ήταν προοδευτικός.

Πρωτοπορία της δικής μας αστικής τάξης στάθηκαν οι έμποροι και οι караβοκύρηδες. [...] αυτοί έχτισαν σχολεία. Αυτοί τύπωσαν βιβλία. Αυτοί έφτιαξαν βιβλιοθήκες. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, όλοι όσοι ανήκανε στην «Εταιρία του Ρήγα», ήταν αστοί. Το ίδιο έγινε και αργότερα. Οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας ήταν οι πιο πολλοί έμποροι. [...]

Όλα τα κείμενα μας πληροφορούν πως ο εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας στο προπαρασκευαστικό του μέρος ήταν έργο κυρίως των εμπόρων και εμποροναυτικών. Είναι απόλυτα βεβαιωμένο από τις πηγές ότι η αστική τάξη μπήκε επικεφαλής και αυτή προετοίμασε υλικά και ιδεολογικά τον αγώνα της εθνικής ανεξαρτησίας. Συνεργάτες είχε του διανοούμενους καθώς και μερικούς Φαναριώτες και ανώτερους κληρικούς που είχαν προοδευτικές και φιλελεύθερες ιδέες ή έκαναν τους πατριώτες [...] Επίσης πρέπει να σημειώσω πως δεν ήταν από στατιστική άποψη πατριώτες όλοι οι Έλληνες αστοί. Υπήρχαν ανάμεσά σε αυτούς ιδεολογικά και πολιτικά καθυστερημένοι που συμφωνούσαν με τους προύχοντες – κοτζαμπάσηδες. Επίσης δεν πήραν τα όπλα όλοι οι φτωχοαγρότες και γενικά οι δουλευτάδες. Σε μερικές περιοχές αναγκάστηκαν να πολεμήσουν. [...] Άμα κηρύχτηκε η επανάσταση στη Μολδοβλαχία και το Μοριά, η Φιλική Εταιρεία, που ήταν ο κινητήριο μοχλός του Αγώνα, έχασε τους συνδετικούς κρίκους της οργάνωσης της και έτσι ύστερα από λίγο, την ηγεσία πήραν οι Φαναριώτες, οι κοτζαμπάσηδες και οι μεγαλοεφοπλιστές της Ύδρας και των Σπετσών».

Γιάννης Κ. Κορδάτος, Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας

Το πρόβλημα της ηγεσίας του αγώνα

«Υπήρξε ένα γεγονός που θα μπορούσε να δώσει μια οριστική λύση στο πρόβλημα της ηγεσίας του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα. Το καλοκαίρι του 1821 φτάνει στην Ύδρα, ο Δημήτριος Υψηλάντης, ως εκπρόσωπος των Φιλικών και διεκδικεί την ηγεσία του αγώνα στο Άστρος. Οι κοτζαμπάσηδες και οι πρόκριτοι της Πελοποννήσου αντιδρούν, γνωρίζοντας ότι οι διαθέσεις του Δ. Υψηλάντη ήταν αντίθετες με τα δικά τους συμφέροντα. Η αντίδραση του οπλισμένου λαού ήταν άμεση. 3000 επαναστάτες απαίτησαν σύνταγμα και θέλησαν να σκοτώσουν τους πρόκριτους. Όμως μετά από παρέμβαση του Κολοκοτρώνη που κρατούσε μια ενδιάμεση στάση απειράπη το ξεκαθάρισμα. Από τότε σταδιακά η ζυγαριά αρχίζει να γέρνει προς την πλευρά της ολιγαρχίας. Είναι χαρακτηριστική η στάση του Μαυροκορδάτου που με γράμμα του στον Δ. Υψηλάντη κατηγορεί τους Φιλικούς για ιακωβινισμό, τους αποκαλεί απατεώνες και ζητά να ανατεθεί η εξουσία στους κοτζαμπάσηδες, «εις ολίγας χείρας» όπως έγραφε. Σύντομα οι κοτζαμπάσηδες με τον Μαυροκορδάτο επικεφαλής κατάφεραν να κυριαρχήσουν, παραμερίζοντας τον Δ. Υψηλάντη».

Τ. Βουρνά, Ιστορία της νεώτερης και σύγχρονης Ελλάδας

Γ/

Τέσσερις κοινωνικές ομάδες συμμετείχαν στις πολιτικές εξελίξεις κατά την Επανάσταση:

- Οι οπλαρχηγοί της Επανάστασης. Η δύναμή τους μεγάλωσε με τον πόλεμο και ήθελαν να συμμετέχουν στην εξουσία.
- Οι νέοι πολιτικοί παράγοντες, οι ετερόχθονες πολιτικοί. Αυτοί ήταν Φαναριώτες, έμποροι, λόγιοι από άλλα μέρη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, τα Επτάνησα και την Ευρώπη, που πήγαν στις επαναστατημένες περιοχές για να πάρουν μέρος στην Επανάσταση. Ήθελαν ένα κράτος με ισχυρή διοίκηση και φιλελεύθερους θεσμούς.
- Οι μεγαλέμποροι και οι караβοκύρηδες του Αιγαίου, οι προεστοί δηλαδή από τα νησιά. Υποστήριζαν ένα σύγχρονο κράτος με ισχυρή διοίκηση, γιατί πίστευαν ότι αυτό θα μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα τα οικονομικά στην επαναστατημένη Ελλάδα. Πίστευαν επίσης ότι μια ισχυρή κεντρική διοίκηση θα έδινε χρήματα για να συντηρεί και να εξοπλίζει τα καράβια.
- Οι προεστοί και ο ανώτατος κλήρος σε κάθε επαρχία, που ήταν οι ηγετικές ομάδες και στην οθωμανική περίοδο. Οι προεστοί ήθελαν να συνεχίσουν να διοικούν και να ελέγχουν τις επαρχίες. Οι πιο ισχυροί απ' αυτούς θα αποτελούσαν την κεντρική διοίκηση.

Ο χαρακτήρας της Ελληνικής Επανάστασης

«Όταν όμως ήρθε το πλήρωμα του χρόνου, όταν δηλαδή το στρατιωτικό-φεουδαρχικό τουρκικό σύστημα έπαθε πολλά ρήγματα, οι Έλληνες πατριώτες που ζούσαν στις παροικίες του εξωτερικού άρχισαν να κινούνται και να

σπέρνουν τον εθνικοαπελευθερωτικό σπόρο. Ο σπόρος αυτός βρήκε καλό έδαφος όχι μόνο στις παροικίες του εξωτερικού αλλά και στην Ελλάδα. Όμως στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα πρωτοστάτησεν η νέα τάξη, η αστική. Ο ρόλος της αστικής τάξης στα περασμένα χρόνια παντού ήταν προοδευτικός.

Πρωτοπορία της δικής μας αστικής τάξης στάθηκαν οι έμποροι και οι караβοκύρηδες. [...] αυτοί έχτισαν σχολεία. Αυτοί τύπωσαν βιβλία. Αυτοί έφτιαξαν βιβλιοθήκες. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, όλοι όσοι ανήκανε στην «Εταιρία του Ρήγα», ήταν αστοί. Το ίδιο έγινε και αργότερα. Οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας ήταν οι πιο πολλοί έμποροι. [...]

Όλα τα κείμενα μας πληροφορούν πως ο εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας στο προπαρασκευαστικό του μέρος ήταν έργο κυρίως των εμπόρων και εμποροναυτικών. Είναι απόλυτα βεβαιωμένο από τις πηγές ότι η αστική τάξη μπήκε επικεφαλής και αυτή προετοίμασε υλικά και ιδεολογικά τον αγώνα της εθνικής ανεξαρτησίας.

Συνεργάτες είχε του διανοούμενους καθώς και μερικούς Φαναριώτες και ανώτερους κληρικούς που είχαν προοδευτικές και φιλελεύθερες ιδέες ή έκαναν τους πατριώτες [...]

Επίσης πρέπει να σημειώσω πως δεν ήταν από στατιστική άποψη πατριώτες όλοι οι Έλληνες αστοί. Υπήρχαν ανάμεσά σε αυτούς ιδεολογικά και πολιτικά καθυστερημένοι που συμφωνούσαν με τους προύχοντες – κοτζαμπάσηδες. Επίσης δεν πήραν τα όπλα όλοι οι φτωχοαγρότες και γενικά οι δουλευτάδες. Σε μερικές περιοχές αναγκάστηκαν να πολεμήσουν. [...]

Άμα κηρύχτηκε η επανάσταση στη Μολδοβλαχία και το Μοριά, η Φιλική Εταιρεία, που ήταν ο κινητήριο μοχλός του Αγώνα, έχασε τους συνδετικούς κρίκους της οργάνωσης της και έτσι ύστερα από λίγο, την ηγεσία πήραν οι Φαναριώτες, οι κοτζαμπάσηδες και οι μεγαλοεφοπλιστές της Ύδρας και των Σπετσών».

Γιάννης Κ. Κορδάτος, Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας

«Πρόκριτοι, προεστοί, δημογέροντες, караβοκύρηδες και λοιποί ευκατάστατοι Από πολλούς έχει λεχθεί και γραφεί ότι η Επανάσταση του 1821 δεν ήταν εθνική αλλά πρωτίστως, αν όχι εξολοκλήρου, κοινωνική, ότι μόνο ο λαός πολέμησε, ότι οι κοινοτικοί άρχοντες (κοτζαμπάσηδες, προεστοί, πρόκριτοι, δημογέροντες), οι αρχιερείς και γενικά οι πλούσιοι, ήταν κατά της Επανάστασης και ουσιαστικά συμμετείχαν σε αυτή υπό πίεση, χωρίς να βάλουν το χέρι τους στη φωτιά.

Όσον αφορά τον συγκεκριμένο ισχυρισμό, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι υπήρχαν κοινοτικοί άρχοντες και πλούσιοι που όχι μόνο δεν συμμετείχαν στον Αγώνα για την αποτίναξη του τουρκικού ζυγού αλλά και συντάχθηκαν με τους Τούρκους. Τέτοιοι ήταν ο Αγραφιώτης Τσολάκογλου, ο Πελοποννήσιος Κουγιάς και άλλοι λιγότερο γνωστοί ενώ υπάρχει και η περίπτωση των Υδραίων αρχόντων, οι οποίοι αναγκάστηκαν να συμμετάσχουν στην Επανάσταση μετά την κατάλυση της εξουσίας τους από τον Αντώνη Οικονόμου, τον οποίο στη συνέχεια δολοφόνησαν.

Αναγνωρίζεται πως υπήρχαν περιπτώσεις απροθυμίας για συμμετοχή στον Αγώνα από πλευράς ατόμων που είχαν οικονομική και κοινωνική επιφάνεια στα πλαίσια της Τουρκοκρατίας ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις ατόμων που με τη στάση τους έδειξαν ότι τους ενδιέφερε περισσότερο η προσωπική τους ανάδειξη από την απελευθέρωση του υπόδουλου γένους (Μαυροκορδάτος, Κωλέπτης, Κωστάκης Καρατζάς κ.λ.π.). Το σημαντικό όμως είναι πως επρόκειτο για μια μερίδα και όχι το σύνολο, πράγμα το οποίο αρκετοί αποκρύπτουν. Ο παρακάτω κατάλογος καθώς και αυτοί που θα ακολουθήσουν αποτελούνται από ονόματα προκρίτων, προεστών, δημογερόντων, караβοκύρηδων, προυχόντων και λοιπών ευκατάστατων ανθρώπων που προσέφεραν στην Επανάσταση του 1821 είτε δίνοντας ολόκληρες περιουσίες, είτε προσφέροντας πολύτιμες υπηρεσίες, είτε δίνοντας ακόμη και την ζωή τους στο πεδίο της μάχης».

"Σύγχρονος Εγκυκλοπαίδεια Ελευθερουδάκη"

Δ/

Τέσσερις κοινωνικές ομάδες συμμετείχαν στις πολιτικές εξελίξεις κατά την Επανάσταση:

- Οι οπλαρχηγοί της Επανάστασης. Η δύναμή τους μεγάλωσε με τον πόλεμο και ήθελαν να συμμετέχουν στην εξουσία.
- Οι νέοι πολιτικοί παράγοντες, οι ετερόχθονες πολιτικοί. Αυτοί ήταν Φαναριώτες, έμποροι, λόγιοι από άλλα μέρη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, τα Επτάνησα και την Ευρώπη, που πήγαν στις

επαναστατημένες περιοχές για να πάρουν μέρος στην Επανάσταση. Ήθελαν ένα κράτος με ισχυρή διοίκηση και φιλελεύθερους θεσμούς.

- Οι μεγαλέμποροι και οι караβοκύρηδες του Αιγαίου, οι προεστοί δηλαδή από τα νησιά. Υποστήριζαν ένα σύγχρονο κράτος με ισχυρή διοίκηση, γιατί πίστευαν ότι αυτό θα μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα τα οικονομικά στην επαναστατημένη Ελλάδα. Πίστευαν επίσης ότι μια ισχυρή κεντρική διοίκηση θα έδινε χρήματα για να συντηρεί και να εξοπλίζει τα καράβια.
- Οι προεστοί και ο ανώτατος κλήρος σε κάθε επαρχία, που ήταν οι ηγετικές ομάδες και στην οθωμανική περίοδο. Οι προεστοί ήθελαν να συνεχίσουν να διοικούν και να ελέγχουν τις επαρχίες. Οι πιο ισχυροί απ' αυτούς θα αποτελούσαν την κεντρική διοίκηση.

«Πρόκριτοι, προεστοί, δημογέροντες, караβοκύρηδες και λοιποί ευκατάστατοι Από πολλούς έχει λεχθεί και γραφεί ότι η Επανάσταση του 1821 δεν ήταν εθνική αλλά πρωτίστως, αν όχι εξολοκλήρου, κοινωνική, ότι μόνο ο λαός πολέμησε, ότι οι κοινοτικοί άρχοντες (κοτζαμπάσηδες, προεστοί, πρόκριτοι, δημογέροντες), οι αρχιερείς και γενικά οι πλούσιοι, ήταν κατά της Επανάστασης και ουσιαστικά συμμετείχαν σε αυτή υπό πίεση, χωρίς να βάλουν το χέρι τους στη φωτιά.

Όσον αφορά τον συγκεκριμένο ισχυρισμό, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι υπήρχαν κοινοτικοί άρχοντες και πλούσιοι που όχι μόνο δεν συμμετείχαν στον Αγώνα για την αποτίναξη του τουρκικού ζυγού αλλά και συντάχθηκαν με τους

Τούρκους. Τέτοιοι ήταν ο Αγραφιώτης Τσολάκογλου, ο Πελοποννήσιος Κουγιάς και άλλοι λιγότερο γνωστοί ενώ υπάρχει και η περίπτωση των Υδραίων αρχόντων, οι οποίοι αναγκάστηκαν να συμμετάσχουν στην Επανάσταση μετά την κατάλυση της εξουσίας τους από τον Αντώνη Οικονόμου, τον οποίο στη συνέχεια δολοφόνησαν.

Αναγνωρίζεται πως υπήρχαν περιπτώσεις απροθυμίας για συμμετοχή στον Αγώνα από πλευράς ατόμων που είχαν οικονομική και κοινωνική επιφάνεια στα πλαίσια της Τουρκοκρατίας ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις ατόμων που με τη στάση τους έδειξαν ότι τους ενδιέφερε περισσότερο η προσωπική τους ανάδειξη από την απελευθέρωση του υπόδουλου γένους (Μαυροκορδάτος, Κωλέπτης, Κωστάκης Καρατζάς κ.λ.π.). Το σημαντικό όμως είναι πως επρόκειτο για μια μερίδα και όχι το σύνολο, πράγμα το οποίο αρκετοί αποκρύπτουν. Ο παρακάτω κατάλογος καθώς και αυτοί που θα ακολουθήσουν αποτελούνται από ονόματα προκρίτων, προεστών, δημογερόντων, караβοκύρηδων, προυχόντων και λοιπών ευκατάστατων ανθρώπων που προσέφεραν στην Επανάσταση του 1821 είτε δίνοντας ολόκληρες περιουσίες, είτε προσφέροντας πολύτιμες υπηρεσίες, είτε δίνοντας ακόμη και την ζωή τους στο πεδίο της μάχης».

"Σύγχρονος Εγκυκλοπαίδεια Ελευθερουδάκη"

4η διδακτική παρέμβαση

ΕνότηταΑ3. Η ελληνική επανάσταση του 1821 – ένα μήνυμα ελευθερίας για την Ευρώπη

Τίτλος: Έκβαση της επανάστασης: δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την έκβαση της ελληνικής επανάστασης με τη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους.
2. Να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο του Πρωτοκόλλου της Ανεξαρτησίας.
3. Να προσεγγίσουν οι μαθητές τις ιστορικές πληροφορίες με μία δημιουργική διαδικασία που θα τους προκαλέσει ενδιαφέρον.

Τεχνικές: αφήγηση, παγωμένες εικόνες, η κουτσομπόλα.

Σχέδιο δράματος:

Αφόρμηση – Προετοιμασία (5 λεπτά):

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Με το ηχητικό σήμα της διδάσκουσας παγώνουν. Με το ίδιο ηχητικό σήμα ξεκινούν. Ηχητικό σήμα: γίνονται ζευγάρια. Ηχητικό σήμα: περπατούν ελεύθερα. Ηχητικό σήμα: γίνονται τριάδες. Ηχητικό σήμα: περπατούν ελεύθερα. Ηχητικό σήμα: δημιουργούν ομάδες των 6 μαθητών.

Δραματική ανάπτυξη – επεξεργασία (30 λεπτά):

- Αφήγηση: «Βρισκόμαστε στα 1827. Η Γ΄ Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας καλεί τον Ι. Καποδίστρια στην Ελλάδα ως Κυβερνήτη. Τον Ιούλιο του ίδιου χρόνου οι Μεγάλες Δυνάμεις υπογράφουν την Ιουλιανή Συνθήκη. Τούτη καλεί Ελλάδα και Τουρκία να αρχίσουν διαπραγματεύσεις ειρήνης. Επιτέλους, ο εξάχρονος αγώνας των Ελλήνων δείχνει να φέρνει αίσιο αποτέλεσμα! Αρχές του 1828 φτάνει ο Ι. Καποδίστριας στο Ναύπλιο και αναλαμβάνει δράση εσωτερικά και διπλωματικά. Η πολιτική που εφαρμόζει κερδίζει φίλους και εχθρούς. Έναν χρόνο αργότερα, τον Μάρτιο του 1829, υπογράφεται στο Λονδίνο η συνθήκη που προβλέπει τη δημιουργία ανεξάρτητου ελληνικού κράτους. Τα σύνορα βέβαια είναι αρκετά περιορισμένα».
- Προετοιμασία – επεξεργασία ενότητας: Οι μαθητές έχουν ήδη δημιουργήσει 4 ομάδες. Κάθε ομάδα προετοιμάζεται διαβάζοντας ένα κομμάτι της ενότητας του σχολικού βιβλίου. Η α΄ ομάδα διαβάζει την 1η παράγραφο της υποενότητας «Η έκβαση της Επανάστασης» σελ. 31 (υπογραφή Πρωτοκόλλου Ανεξαρτησίας). Η β΄ ομάδα διαβάζει τη 2η παράγραφο της υποενότητας σελ. 32 (νέα σύνορα: τι περιλαμβάνεται – τι μένει εκτός). Η γ΄ ομάδα διαβάζει την 3η παράγραφο της υποενότητας σελ. 32 (Ι. Καποδίστριας). Και η δ΄ ομάδα διαβάζει την 4η παράγραφο της υποενότητας σελ. 32 (νέο πολίτευμα και βασιλιάς Όθωνας).
- Παγωμένες εικόνες: κάθε ομάδα δημιουργεί δύο παγωμένες εικόνες εμπνευσμένες από το περιεχόμενο που διάβασε δίνοντας από έναν τίτλο

σε κάθε εικόνα. Εν συνεχεία, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις εικόνες της. Οι άλλες ομάδες παρατηρούν και σχολιάζουν. Ρωτούν τους συμμαθητές τους, μαθαίνουν για την έκβαση της Επανάστασης, κατανοούν την νέα κατάσταση.

Σύνοψη – αξιολόγηση (8 λεπτά):

Η κουτσομπόλα: όλοι οι μαθητές ως «κουτσομπόληδες» συναντιούνται στη λαϊκή. Σχολιάζουν τη διαδικασία του μαθήματος σε ζευγάρια, τριάδες ή τετράδες. Αρχικά όλοι μαζί. Έπειτα η διδάσκουσα επιλέγει κάποια ζευγάρια, τριάδες ή τετράδες να ακουστούν.

5η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α3. Η ελληνική επανάσταση του 1821 – ένα μήνυμα ελευθερίας για την Ευρώπη.

Τίτλος: Ι. Καποδίστριας: η προσφορά του στο νέο ελληνικό κράτος.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την προσωπικότητα του Ι. Καποδίστρια.
2. Να κατανοήσουν οι μαθητές την προσφορά του Ι. Καποδίστρια στο νέο ελληνικό κράτος.

3. Να βιώσουν το ιστορικό γεγονός της δολοφονίας του Ι. Καποδίστρια συμμετέχοντας βήμα βήμα.

Τεχνικές: δάσκαλος σε ρόλο, προσωπική εξομολόγηση, ανακριτική καρέκλα, δραματοποίηση – συλλογικός χαρακτήρας.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (4 λεπτά):
 - Οι μαθητές κάθονται στις καρέκλες τους σε κύκλο, όπου στη μέση βρίσκεται η διδάσκουσα.
 - Δάσκαλος σε ρόλο / προσωπική εξομολόγηση: η διδάσκουσα σε ρόλο Ι. Καποδίστρια εξομολογείται: «βρίσκομαι εδώ και ένα μήνα στο Ναύπλιο ως πρώτος Κυβερνήτης της Ελλάδος. Τι βαρύς τίτλος! Έφτασα με πολλές επιφυλάξεις γνωρίζοντας πως η κατάσταση που θα βρω θα είναι δύσκολη. Αλλά η πραγματικότητα που συνάντησα ξεπερνά κάθε φαντασία. Χρειάζεται δουλειά, πολλή δουλειά. Έχω τη διάθεση μα ποιος θα σταθεί δίπλα μου; Άραγε θα ανταποκριθώ στο βαρύ καθήκον;»
2. Δραματική ανάπτυξη – επεξεργασία (33 λεπτά):
 - Προετοιμασία: οι μαθητές διαβάζουν το σύντομο βιογραφικό σημείωμα του Καποδίστρια από το σχολικό βιβλίο σελ. 32.
 - Ανακριτική καρέκλα: η διδάσκουσα εκτός ρόλου καλεί τους μαθητές να της κάνουν ερωτήσεις – ως Ι. Καποδίστρια – ξεκινώντας από τα χρόνια πριν γίνει Κυβερνήτης της Ελλάδας. Έπειτα για τα χρόνια στη Ρωσία.

Τέλος για τα 3 χρόνια παραμονής του στην Ελλάδα ως Κυβερνήτη και για τη δολοφονία του.

- Δραματοποίηση – συλλογικός χαρακτήρας: οι μαθητές καλούνται να χωριστούν σε δύο μεγάλες ομάδες. Η μία ομάδα αποτελείται από τον Ι. Καποδίστρια και η άλλη από τους δολοφόνους του. Οι μαθητές κάθονται σε δύο ευθείες γραμμές αντικριστά. Κάθε μαθητής έχει απέναντί του έναν άλλο. Κάθε Ι. Καποδίστριας έχει απέναντί του έναν «δολοφόνο». Δίνονται διαδοχικές οδηγίες και έπειτα οι μαθητές καλούνται να δράσουν. «Ο Ι. Καποδίστριας προχωρά και πηγαίνει στον Αγ. Σπυρίδωνα. Ο δολοφόνος του τον περιμένει». Οι μαθητές καλούνται να δράσουν. «ο δολοφόνος προετοιμάζεται ενώ ο Καποδίστριας προχωρά αμέριμνος». Οι μαθητές καλούνται να δράσουν. «ο δολοφόνος πυροβολεί και ο Καποδίστριας πέφτει νεκρός». Οι μαθητές καλούνται να δράσουν. Η δράση επαναλαμβάνεται συνεχόμενα και ταυτόχρονα από όλους τους μαθητές χωρίς τις ενδιάμεσες οδηγίες.

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (4 λεπτά):

Οι μαθητές γράφουν σε ένα χαρτάκι πώς ένιωσαν σήμερα με την επαφή τους με τον Ι. Καποδίστρια. Τα χαρτάκια αναρτώνται στην έδρα και οι μαθητές τα παρατηρούν.

6η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α4. Το ελληνικό κράτος και η εξέλιξή του (1830 – 1881).

Τίτλος: Η κατάσταση του νέου ελληνικού κράτους μετά τη σύστασή του (πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά).

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την πολιτική, κοινωνική, οικονομική κατάσταση του ελληνικού κράτους αμέσως μετά τη σύστασή του.
2. Να αντιληφθούν και να αξιολογήσουν οι μαθητές τις ενέργειες των Βαυαρών για την αντιμετώπιση της παραπάνω κατάστασης και τα αποτελέσματά τους.
3. Να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα αυτά βιωματικά και ερευνητικά με τρόπο ευχάριστο και ενδιαφέρων.

Τεχνικές: ιδεοθύελλα, παντομίμα, συνέντευξη, παιχνίδια ρόλων, τηλεφωνική συνδιάλεξη.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (10 λεπτά):
 - Ιδεοθύελλα: οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα «Αθηναϊκό καφενείο των πρώτων μετεπαναστατικών χρόνων» (σχολικό βιβλίο σελ. 35). Καλούνται

να πουν τι βλέπουν και να σχολιάσουν τον χώρο, τις τέσσερις ομάδες ανθρώπων (ντύσιμο, ύφος, στάση σώματος), τον ρουχισμό, τη διακόσμηση.

- Παντομίμα: οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 6 – 7 μαθητών. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναπαραστήσει με παντομίμα μία εκ των τεσσάρων ομάδων ανθρώπων της εικόνας (παραδοσιακοί, όρθιοι, μοντέρνοι, φρουρά). Η παντομίμα εξελίσσεται ταυτόχρονα.

2. Δραματική ανάπτυξη – Επεξεργασία (30 λεπτά):

- Προετοιμασία: οι μαθητές παραμένουν στις 4 ομάδες τους. Διαβάζουν τις παραγράφους του σχολικού βιβλίου σελ. 34 «Η εδαφική επικράτεια και το πολίτευμα του νεοσύστατου κράτους» και «Οι πρώτες προσπάθειες συγκρότησης του κράτους».
- Συνέντευξη – παιχνίδια ρόλων: κάθε ομάδα προετοιμάζεται να παρουσιάσει μία συνέντευξη προφορική με θέματα: α) το νέο ελληνικό κράτος: η πολιτική του κατάσταση μετά τη σύστασή του, β) το νέο ελληνικό κράτος: η κοινωνικό - οικονομική του κατάσταση μετά τη σύστασή του, γ) το νέο ελληνικό κράτος: η πολιτική των Βαυαρών τα πρώτα χρόνια της σύστασής του, δ) το νέο ελληνικό κράτος: ποια τα αποτελέσματα της Βαυαρικής πολιτικής κατά τα πρώτα χρόνια; Σε κάθε συνέντευξη συμμετέχουν οι δημοσιογράφοι και έλληνες πολιτικοί (α΄

ομάδα), έλληνες οικονομολόγοι (β' ομάδα, γ' ομάδα), δημοσιογράφοι (δ' ομάδα).

- Παρουσίαση: εκπρόσωποι των ομάδων – 2 δημοσιογράφοι κάνουν ερωτήσεις και 2 απαντούν – παρουσιάζουν τη συνέντευξη. Τα άλλα μέλη της ομάδας βοηθούν σε περίπτωση κωλύματος.

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (4 λεπτά):

- Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο πιασμένοι χέρι χέρι μαζί με τη διδάσκουσα. Κλείνουν τα μάτια. Η διδάσκουσα τους καλεί να σκεφτούν κάτι που τους βοηθάει να ξεφεύγει το μυαλό τους όταν είναι πιεσμένοι. Έπειτα κάτι που τους προκαλεί χαμόγελο. Ανοίγουν τα μάτια. Η διδάσκουσα τους ευχαριστεί και όλοι χειροκροτούν.

7η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α4. Το ελληνικό κράτος και η εξέλιξή του (1830 – 1881).

Τίτλος: Η επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου 1843

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την κατάσταση της Ελλάδας την εποχή της Επανάστασης της 3ης Σεπτεμβρίου.

2. Να κατανοήσουν οι μαθητές τους λόγους που οδήγησαν τους Έλληνες της εποχής στην επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου.
3. Να βιώσουν οι μαθητές το ιστορικό γεγονός μέσα από τα μάτια και τη σκέψη των ανθρώπων της εποχής.
4. Να αντιληφθούν πέρα από τη θεωρητική και την πραγματική διάσταση της Ιστορίας.

Τεχνικές: αφήγηση, ρόλοι ειδικών, δραματοποίηση / καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (5 λεπτά):
 - Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο αργά. Η διδάσκουσα αφηγείται: «βρισκόμαστε στην Αθήνα στα 1843. Στην πόλη επικρατεί ησυχία είναι Αύγουστος. Τα πράγματα όμως για τη χώρα είναι εξαιρετικά δύσκολα! Είστε μαζεμένοι σε ένα σπίτι στο κέντρο της Αθήνας γιατί κάτι ετοιμάζετε...». Οι μαθητές συγκροτούν ομάδες των 5 περίπου ατόμων.
2. Δραματική ανάπτυξη – επεξεργασία (30 λεπτά):
 - Ρόλοι ειδικών – προετοιμασία / σύσκεψη ομάδων: «Είστε Έλληνες συνωμότες της εποχής, που πνίγεστε από την διακυβέρνηση των Βαυαρών». Οι μαθητές διαβάζουν δύο παραθέματα και καλούνται να αναλογιστούν αν θα ξεσηκωθούν ή όχι. Και αν ναι τι θα ζητήσουν /

διεκδικήσουν και πώς; Κατά την παρουσίαση θα έχουν ετοιμάσει έναν σύντομο λόγο με τα αιτήματά τους και τον τρόπο διεκδίκησής τους.

- Παρουσίαση στην ολομέλεια – δραματοποίηση / καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός: κάθε ομάδα σηκώνεται σε σημείο της αίθουσας που επιλέγει. Ένας εκφωνεί και οι υπόλοιποι παροτρύνουν, υποστηρίζουν.
- Αφήγηση (από το σχολικό βιβλίο σελ. 36): «τα ετερόκλητα αυτά στοιχεία του δημόσιου βίου υποχρέωσαν τον Όθωνα, την 3^η Σεπτεμβρίου 1843, διά της στρατιωτικής φρουράς της Αθήνας, να συγκαλέσει εθνοσυνέλευση και να παραχωρήσει Σύνταγμα. Ήταν η αφετηρία του κοινοβουλευτικού βίου της χώρας».

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (8 λεπτά):

- Οι μαθητές ακούν το απόσπασμα από το Μεγάλο μας τσίρκο του Ι. Καμπανέλη Οι Μεγάλες Δυνάμεις παραχωρούν Σύνταγμα.
- Οι μαθητές καλούνται να γράψουν σε χαρτί μια σκέψη για το πώς αισθάνθηκαν κατά τη διαδικασία. Τα χαρτάκια αναρτώνται στην έδρα και οι μαθητές τα παρατηρούν.

Παραθέματα:

Η κατάσταση στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Αντιβασιλείας του Όθωνα (1833 – 1835).

«Όταν λοιπόν στις 25 Ιανουαρίου / 6 Φεβρουαρίου 1833 φθάνει ο Όθων στην Ελλάδα, συνοδευόμενος από τα τρία μέλη της αντιβασιλείας, τον Armansberg, Mauger και τον Heideck, βρίσκει τη χώρα σε πλήρη αναρχία. [...] η οικονομική κατάσταση ήταν από κάθε άποψη αξιοθρήνητη. Αλλά και γενικά η ταμειακή κατάσταση του κράτους ήταν χλώδης. Έπρεπε να πληρωθούν οι καθυστερημένοι από το 1827 μισθοί των υπαλλήλων, που ως το τέλος του 1832 υπολογίζονταν σε 23.437.413 φοίνικες. Έπρεπε η' αποζημιωθούν τα ναυτικά νησιά Ύδρα, Σπέτσες και Ψαρά, για να κινηθεί το εμπόριο. Οι αποζημιώσεις αυτές υπολογίζονταν σε 5 εκ. φράγκα. Επίσης, έπρεπε να εξοφληθούν οι αποζημιώσεις των αγωνιστών, που τις είχε αναγνωρίσει η συνέλευση της Τροιζήνας και που ανέβαιναν σε 9.300.000 φράγκα. Επίσης, έπρεπε να καταβληθούν στην Τουρκία αποζημίωση 13.333.333 φράγκα για την παραχώρηση της επαρχίας Λαμίας στα όρια του νέου ελληνικού κράτους. Επίσης, έπρεπε να εξοφληθούν και μερικές άλλες μικροπιστώσεις. Εκτός από όλες αυτές τις απαιτήσεις, το ελληνικό κράτος έπρεπε ευθύς μετά την εγκατάσταση της αντιβασιλείας ν' αντιμετωπίζει τις τακτικές δαπάνες της κρατικής μηχανής, της πληρωμής των τόκων του δανείου των 60εκ., που υπολογίζονταν σε 3.351.950 φράγκα, και της υπηρεσίας του χρεωλυσίου που υπολογίζονταν σε 670.399 φρ.».

Απόστολος Ε. Βακαλόπουλος, Νέα Ελληνική Ιστορία, 1204 – 1985

«Το ξέρουμε εδώ και καιρό φίλοι μου... Η Ελλάδα έπρεπε από την 1^η Μαρτίου να καταβάλει στις τράπεζες της Ευρώπης τα τοκοχρεολύσια παλιότερων δανείων. Αλλά αυτά είχαν σπαταληθεί στους εμφυλίους της επανάστασης και στις σπατάλες του παλατιού και των Βαυαρών συμβούλων του στέμματος. Έτσι, τον Ιούνιο του 1843, η ελληνική κυβέρνηση ενημέρωσε τις ξένες κυβερνήσεις ότι αδυνατεί να καταβάλει το ποσό που χρωστάει και ζήτησε νέο δάνειο από τις μεγάλες δυνάμεις, ώστε να αποπληρώσει τα παλιά. Αντί να εγκρίνουν νέο δάνειο οι εκπρόσωποι των τριών μεγάλων δυνάμεων έκαναν διάσκεψη στο Λονδίνο για το ελληνικό χρέος και καταλήγουν σε καταδικαστικό πρωτόκολλο. Οι πρεσβευτές των μεγάλων δυνάμεων με το πρωτόκολλο στο χέρι, παρουσιάστηκαν στην ελληνική κυβέρνηση και απαιτούν την ικανοποίησή του. Από όσο ξέρουμε τα βασικά μέτρα που θα επιβάλει η κυβέρνηση μετά από αυτό θα είναι:

1. Να απολυθεί το ένα τρίτο των Δημοσίων υπαλλήλων και να μειωθούν 20% οι μισθοί όσων παραμείνουν.
2. Να σταματήσει η χορήγηση συντάξεων.
3. Να μειωθούν κατά 60% οι στρατιωτικές δαπάνες και ο αριθμός των ενστόλων και αντί για μισθό οι στρατιωτικοί να παίρνουμε χωράφια.
4. Να επιβληθεί προκαταβολή στην είσπραξη του φόρου εισοδήματος και της «δεκάτης».
5. Να αυξηθούν οι δασμοί και οι φόροι χαρτοσήμου.

6. Να απολυθούν όλοι οι μηχανικοί του Δημοσίου και να σταματήσουν όλα τα δημόσια έργα.
7. Να νομιμοποιηθούν όλα τα αυθαίρετα κτίσματα και οι καταπατημένες εθνικές γαίες με την πληρωμή προστίμων νομιμοποίησης.
8. Οι τρεις ξένοι πρεσβευτές θα επιβλέπουν όλες τις πράξεις, καταλύοντας την οικονομική μας αυτονομία.

Πηγή κειμένου με διασκευή: Σκούρας Π. από iliaoikonomia.gr & Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΔ.

8η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α5. Το ανατολικό ζήτημα και ο κριμαϊκός πόλεμος.

Τίτλος: Έλληνες και κριμαϊκός πόλεμος: ο ξεσηκωμός τους και οι άμεσες συνέπειες.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τη στάση των μεγάλων δυνάμεων έναντι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα.
2. Να κατανοήσουν οι μαθητές τη στάση των μεγάλων δυνάμεων έναντι των ελλήνων μέσα στο ιστορικό πλαίσιο του Κριμαϊκού πολέμου.

3. Να βιώσουν οι μαθητές τη δύσκολη θέση και το δίλημμα που βρέθηκαν οι έλληνες κατά τον κριμαϊκό πόλεμο.

Τεχνικές: καθρέφτες, αφήγηση, ομαδικός χαρακτήρας, διάδρομος συνείδησης, παγωμένες εικόνες.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (5 λεπτά):
 - Καθρέφτες: οι μαθητές στέκονται όρθιοι σε ζευγάρια αντικριστά ο ένας από τον άλλον και μιμούνται ο ένας τις κινήσεις του άλλου (πρόσωπο, χέρια, σώμα). Ο ένας καθοδηγεί ο άλλος αντιγράφει – κάνει τον καθρέφτη. Και οι ρόλοι αλλάζουν.
 - Αφήγηση: «η άλλοτε κραταιά Οθωμανική Αυτοκρατορία αρχίζει βαθμιαία να χάνει την ισχύ της. Ένα κενό δημιουργείται στην Εγγύς Ανατολή και στην Χερσόνησο του Αίμου. Οι μεγάλες δυνάμεις – Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία - αρχίζουν να αντιπαρατίθενται για την πλήρωση αυτού του κενού».
2. Δραματική ανάπτυξη – επεξεργασία (30 λεπτά):
 - Προετοιμασία – συμβούλιο ομάδων, ομαδικός χαρακτήρας: οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 6 – 7 μαθητών. Κάθε ομάδα είναι και μία δύναμη της εποχής: Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία, Οθωμανική Αυτοκρατορία. Οι μαθητές μαθαίνουν στοιχεία για τη θέση κάθε χώρας κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα διαβάζοντας από το σχολικό βιβλίο σελ. 38 – 39 τις υποενότητες: «Το ανατολικό ζήτημα κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα» και «Το ζήτημα των

Στενών». Κάθε ομάδα εστιάζει στις πληροφορίες που αφορούν τη χώρα / δύναμη που έχει αναλάβει.

- Συμβούλιο ομάδων - Παγωμένες εικόνες: κάθε ομάδα προετοιμάζει μία παγωμένη εικόνα που να δείχνει τη θέση / ισχύ της χώρας που εκπροσωπεί.
- Ολομέλεια – παρουσίαση: οι ομάδες παρουσιάζουν τις εικόνες στην ολομέλεια (ταυτόχρονη παρουσίαση για εξοικονόμηση χρόνου).
- Αφήγηση: «οι μεγάλες δυνάμεις βρίσκονται σε συνεχή ανταγωνισμό μεταξύ τους με επίκεντρο την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Ο κριμαϊκός πόλεμος που ξεσπά μεταξύ Ρωσίας και Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το 1853 δίνει την ευκαιρία στους Έλληνες εκτός νέου ελληνικού κράτους να επαναστατήσουν για να ενωθούν με αυτό. Θα ξεσηκωθούν ή όχι. Άλλες μεγάλες δυνάμεις τους παροτρύνουν και άλλες τους αποδοκιμάζουν».
- Διάδρομος συνείδησης: οι μαθητές – χώρες δημιουργούν δύο παράλληλες σειρές με έναν διάδρομο ανάμεσά τους. 3 μαθητές αποτελούν τους Έλληνες υπό σκέψη επαναστάτες. Καθώς προχωρούν στον διάδρομο ανάμεσα στις «μεγάλες δυνάμεις» εκείνες / οι μαθητές τους παρακινούν ή τους αποθαρρύνουν να ξεσηκωθούν. Στο τέλος τι θα επιλέξουν; Οι «Έλληνες» μαθητές απαντούν.

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (7 λεπτά):

- Συμβούλιο ομάδων – ολοκλήρωση ενότητας: οι μαθητές διαβάζουν στις ομάδες το παράθεμα του σχολικού βιβλίου «Η επανάσταση του 1854» σελ. 40.
- Κάθε μαθητής γράφει σε χαρτάκι με μία σύντομη φράση το συμπέρασμά του από την Επανάσταση των Ελλήνων.

9η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α5. Το ανατολικό ζήτημα και ο Κριμαϊκός πόλεμος.

Τίτλος: Συνθήκη ειρήνης των Παρισίων: όροι και αποτελέσματα.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τους όρους της Συνθήκης ειρήνης των Παρισίων.
2. Να κατανοήσουν οι μαθητές την ενδυνάμωση της θέσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ως αποτέλεσμα της Συνθήκης ειρήνης.
3. Να προσεγγίσουν τις ιστορικές αυτές γνώσεις με μία δημιουργική και συμμετοχική διαδικασία.

Τεχνικές: μαθητής σε ειδικό ρόλο, συνέντευξη, καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός, κάρτες ρόλων.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (10 λεπτά):

- Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Η διδάσκουσα τους μοιράζει τυχαία τα χαρτάκια με τα συμπεράσματά τους από την προηγούμενη παρέμβαση. Κάθε μαθητής διαβάζει το χαρτάκι κυκλικά.
- Η διδάσκουσα κάνει ερωτήσεις στους μαθητές για τη σύνδεση της προηγούμενης με τη σημερινή ενότητα. Ποιοι συμμετείχαν στον Κριμαϊκό πόλεμο; Για ποιους λόγους ξέσπασε; Για ποιους λόγους συμμετείχαν οι Έλληνες; Ποιο το αποτέλεσμα στο τέλος του πολέμου;

2. Δραματική ανάπτυξη – Επεξεργασία (30 λεπτά):

- Μαθητής σε ειδικό ρόλο: ένας μαθητής έχει αναλάβει από πριν τον ρόλο του ανταποκριτή – ρεπόρτερ έξω από το Μέγαρο, όπου υπογράφηκε η Συνθήκη ειρήνης. Μας παρουσιάζει τους όρους της.
- Συνέντευξη - προετοιμασία: οι μαθητές φτιάχνουν ζευγάρια: ένας δημοσιογράφος - ένας διπλωμάτης. Διαβάζουν την υποενότητα του σχολικού βιβλίου «Η Συνθήκη ειρήνης των Παρισίων» με τους όρους της. Κάθε δημοσιογράφος θα πάρει συνέντευξη από τον διπλωμάτη ρωτώντας για τους όρους της Συνθήκης.
- Συνέντευξη – παρουσίαση: Οι μαθητές ζευγάρια παρουσιάζουν τις συνεντεύξεις τους ταυτόχρονα.
- Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός – κάρτες ρόλων: οι μαθητές διπλωμάτες παίρνουν μία κάρτα με τη χώρα που εκπροσωπούν και την

κατάστασή της στην υπογραφή της συγκεκριμένης συνθήκης. Οι κάρτες περιλαμβάνουν τα εξής: Αγγλία – περήφανη, αφ' υψηλού, Γαλλία – νικήτρια, ανέμελη, Ρωσία – ηττημένη, πεσμένο ηθικό, Οθωμανική Αυτοκρατορία – ικανοποίηση, επιτέλους στη λήσχη των ισχυρών. Οι μαθητές – διπλωμάτες βγαίνουν από το Μέγαρο και περπατούν ελεύθερα στον χώρο με βάση τον ρόλο τους. Στοπ – παγώνουν. Οι μαθητές – δημοσιογράφοι μόλις τους βλέπουν τρέχουν να τους πάρουν συνέντευξη - κάθε δημοσιογράφος προσεγγίζει έναν διπλωμάτη και παγώνει. Οι διπλωμάτες αρνούνται να δώσουν συνέντευξη και συνεχίζουν να περπατούν. Στοπ – παγώνουν. Οι δημοσιογράφοι επιμένουν. Στοπ – παγώνουν όλοι. Η διδάσκουσα επιλέγει ένα δυο ζευγάρια να παρουσιάσουν τη συνέντευξη.

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (3 λεπτά):

Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο. Καλούνται να πουν πώς αισθάνθηκαν σήμερα με τη διαδικασία αυτή μέσα από μία λέξη ή σύντομη φράση. Οι μαθητές εκφράζονται αυθόρμητα και χωρίς σειρά. Όλοι χειροκροτούν όλους.

10^η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Α6. Η βιομηχανική επανάσταση

Τίτλος: Ας γνωρίσουμε μια διαφορετική επανάσταση!

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά χαρακτηριστικά της Βιομηχανικής επανάστασης.
2. Να γνωρίσουν οι μαθητές πού πρωτοεκδηλώθηκε και για ποιους λόγους.
3. Να προσεγγίσουν οι μαθητές δύο τεχνολογικά επιτεύγματα της εποχής μέσα από τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.
4. Να προσεγγίσουν οι μαθητές με τρόπο άμεσο και αρνητικές συνέπειες της επανάστασης αυτής.

Τεχνικές: ιδεοθύελλα, μηχανές, ομαδικό γλυπτό που ζωντανεύει.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (5 λεπτά):
 - Ιδεοθύελλα: οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα στις ερωτήσεις «Τι είναι Βιομηχανική Επανάσταση;» και «Τι χρειάζεται μια χώρα για να εκβιομηχανιστεί;» Η διδάσκουσα κρατά σημειώσεις στον πίνακα.
2. Δραματική ανάπτυξη – Επεξεργασία (30 λεπτά):
 - Προετοιμασία : οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 6 – 7 ατόμων. Κάθε ομάδα καλείται να προετοιμαστεί χρησιμοποιώντας το παρακάτω υλικό. Α΄ ομάδα: Παράθεμα 1 «Η βιομηχανική επανάσταση – Α φάση», εικόνα σχολικό βιβλίο σελ. 41 (Κλώστρια Τζένη). Β΄ ομάδα: Παράθεμα 1, εικόνα σχολικό βιβλίο σελ. 42 (ατμάμαξα). Γ΄ ομάδα και Δ΄ ομάδα:

παράθεμα 2 «Βιομηχανική επανάσταση και Οικονομία», παράθεμα σχολικό βιβλίο σελ. 41 «η παιδική εργασία κατά τον 19^ο αιώνα».

- Μηχανές, ομαδικό γλυπτό, συμβούλιο ομάδας: οι δύο πρώτες ομάδες καλούνται να παρουσιάσουν την μηχανή κλώστρια Τζένη και την ατμάμαξα αντίστοιχα με τα σώματά τους και παράγοντας ήχους. Οι δύο άλλες ομάδες θα παρουσιάσουν ένα ομαδικό γλυπτό εμπνευσμένο από ό,τι διάβασαν.
- Παρουσίαση στην ολομέλεια: παρουσιάζουν οι ομάδες α' και β' πρώτα. Έπειτα οι ομάδες γ' και δ' ταυτόχρονα. Στο τέλος τα γλυπτά ζωντανεύουν χρησιμοποιώντας κίνηση και ήχο.

3. Σύνοψη – αξιολόγηση (5 λεπτά):

- Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο μαζί με τη διδάσκουσα. Κλείνουν όλοι τα μάτια τους. Χαλαρώνουν με αναπνοές καθοδηγούμενες από τη διδάσκουσα. Έπειτα, με την οδηγία της έρχονται αργά όσο πιο κοντά γίνεται ο ένας στον άλλο. Στο τέλος αγκαλιάζονται και ανοίγουν τα μάτια.

Παραθέματα:

1. Η βιομηχανική επανάσταση – Α φάση

«Στον δέκατο ένατο αιώνα, η βιομηχανία πέρασε από δύο φάσεις, που το διαχωριστικό τους σημείο πέφτει γύρω στο έτος 1870. Καθεμιά τους είχε την ξεχωριστή της τεχνολογία και τις ξεχωριστές της οργανωτικές μορφές και ιδανικά. Η πρώτη φάση τριγύριζε πολύ φανερά την Μεγάλη Βρετανία, η δεύτερη ήταν περισσότερο διαχυμένη, με τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Γερμανία, αλλά ειδικώς την τελευταία, σε ρόλους πρωτοπόρων και προτύπων.

Η ΠΡΩΤΗ (ΒΡΕΤΑΝΙΚΗ) ΦΑΣΗ. Η τεχνική πλευρά της πρώτης φάσης του νεώτερου βιομηχανικού συστήματος μπορεί να συνοψιστεί με δύο λέξεις: κάρβουνο και σίδηρο. Το στυλ αυτό τεχνολογίας βρήκε πλήρη έκφραση γύρω στα μέσα του αιώνα, όταν είχαν τεθεί σε λειτουργία σιδηρόδρομοι, κλωστήρια, και εκατοντάδες άλλες νέες ή βελτιωμένες μηχανές και επινοήσεις. Η Μεγάλη Έκθεση του 1851 στο Λονδίνο παρουσίαζε και συμβόλιζε επιτυχημένα τον τεχνολογικό μετασχηματισμό, που εκείνο τον καιρό, απέδιδε τους καρπούς του στη Βρετανία. Η χρήση άνθρακα και σιδήρου για βιομηχανικούς όσο και οικιακούς σκοπούς, δεν ήταν καρπός του 19^{ου} αιώνα για την Αγγλία. [...] Η καινοτομία στη Βρετανία του δέκατου ένατου αιώνα κρυβόταν στην κλίμακα χρήσεων των δύο αυτών βασικών υλών. Καθώς η ισχύς του ατμού έβρισκε αναρίθμητους τρόπους εφαρμογής σε σιδηρά μηχανήματα, οι μεταβολές στην κλίμακα γίνονταν μεταβολές σε είδος. Ξύλινοι αργαλειοί και ανέμες, που σκορπισμένοι σ' αγροτικές καλύβες ελιτουργούσαν με την ανθρώπινη μυϊκή ισχύ είχαν μικρή ομοιότητα με τις χιλιάδες τ' αδράχτια και τις δεκάδες τους ατμοκίνητους αργαλειούς που συγκεντρώνονταν σε ένα από τα πρώτα

Βικτωριανά βαμβακοκλωστήρια. Και η φτήνεια, η τυποποίηση, και πάνω από όλα η ποσότητα των προϊόντων ξεπερνούσαν κατά πολύ, ως προς αυτές τις ιδιότητες, εκείνα που μπορούσαν να παραχθούν από το χέρι. Αλλαγές, το ίδιο σχεδόν ριζικές, σε άλλες παραδοσιακές τέχνες σαν τη μεταλλουργία και την τυπογραφία, και η δημιουργία νέων κλάδων σαν τη μηχανολογία και τη σιδηροδρομική τέχνη, ώθησαν τη νέα τεχνολογία βαθιά μες στο οικοδόμημα της Βρετανικής κοινωνίας ως το 1850.»

2. Βιομηχανική επανάσταση και οικονομία

«Οι βιομηχανικοί μετασχηματισμοί που άρχισαν στην Αγγλία πριν δύο περίπου εκατονταετίες, και έφτασαν πραγματικά μαζικές αναλογίες ένα αιώνα μόνο και κάτι πριν από τον καιρό μας, μοιάζει σαν να συνθέτουν μια μετάλλαξη στην οικονομική και κοινωνική ζωή της ανθρωπότητας, ανάλογη σε μέγεθος με τη Νεολιθική μετάβαση από την αρπαγή στη γεωργία και την κτηνοτροφία. [...] Ο Άνταμ Σμιθ και όμοια με αυτόν σκεπτόμενοι φιλόσοφοι, ανέπτυξαν ένα επεξεργασμένο και εντυπωσιακό σώμα οικονομικής θεωρίας, που έδειχνε ότι η ορθολογική άσκηση της ελεύθερης ατομικής κρίσης σε θέματα αγοράς και πώλησης θα οδηγούσε στη μέγιστη ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Επειδή οι Βρετανικοί θεσμοί φαίνονταν να παρέχουν ασυνήθιστες προοπτικές σε μια τέτοια ακριβώς ατομική επιδίωξη του ιδιωτικού συμφέροντος, το συμπέρασμα φανερό όπως έμοιαζε, ήταν ότι η σπάνια βιομηχανική πρόοδος της Βρετανίας απέρρεε άμεσα από τον ορθολογισμό των Βρετανικών νόμων, που απέφευγαν να ανακατεύονται με την ελευθερία των ατόμων στην αγορά».

11^η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Β1 Η ακμή της Ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας

Τίτλος: Μελετώ την αποικιοκρατία

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την περίοδο της αποικιοκρατίας.
2. Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η Ιστορία δεν περιορίζεται σε μία οπτική αλλά η μελέτη των πηγών της είναι δυνατόν να φωτίσει διάφορες πτυχές των γεγονότων.
3. Να μπουν στον ρόλο του ειδικού που αναζητά τις διαστάσεις ενός ιστορικού φαινομένου.
4. Να προσεγγίσουν οι μαθητές την πολυπλοκότητα της έννοιας με τρόπο ενδιαφέρον.

Τεχνικές: μανδύας ειδικού – στρογγυλή τράπεζα, αντιπαράθεση απόψεων (debate), δάσκαλος σε ρόλο

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (8 λεπτά):
 - Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο με συνοδεία μουσικής. Όταν η μουσική σταματά οι μαθητές ακινητοποιούνται.

- Η διδάσκουσα μοιράζει στους μαθητές χαρτάκια με ονόματα χωρών – αποίκων και αποικιών. Κάθε χώρα άποικος αναζητά τις αποικίες της και αντίστροφα. Οι μαθητές μελετούν τον χάρτη του σχολικού βιβλίου σελ. 54 – 55 και σύγχρονους χάρτες της Αφρικής και της Ασίας (σε φωτοτυπία) για να βοηθηθούν στον σχηματισμό των ομάδων. Η διδάσκουσα κυκλοφορεί ανάμεσά τους και βοηθά τους μαθητές να σχηματίσουν τις ομάδες τους. Οι ομάδες που θα προκύψουν έχουν ως εξής: Α/ Μεγάλη Βρετανία → Αίγυπτος, Ινδία, Πακιστάν, Σουδάν, Καναδάς, Αυστραλία. Β/ Γαλλία → Αλγερία, Τυνησία. Γ/ Γερμανία → Τανζανία, Καμερούν. Δ/ Πορτογαλία → Ανγκόλα, Μοζαμβίκη. Ε/ Ιταλία → Σομαλία, Ερυθραία, Στ/ Ισπανία → Ισημερινή Γουινέα, Κανάρια νησιά. Ζ/ Ρωσία → Σιβηρία, Μαντζουρία.

2. Δραματική ανάπτυξη – Επεξεργασία (30 λεπτά):

- Μανδύας ειδικού: οι μαθητές συγκροτούν 3 ομάδες ειδικών ως εξής: Α' ομάδα = Μεγ. Βρετανία + αποικίες της. Β' ομάδα = Γαλλία, Γερμανία, Πορτογαλία + αποικίες τους. Γ' ομάδα = Ιταλία, Ισπανία, Ρωσία + αποικίες τους. Οι ειδικοί αποτελούν σύγχρονους ιστορικούς που μελετούν το φαινόμενο της αποικιοκρατίας στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Στόχος τους είναι να φωτίσουν το φαινόμενο από πολλές πλευρές, απόψεις κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης στρογγυλής τράπεζας /

αντιπαράθεσης απόψεων (debate) με θέμα: «Αποικιοκρατία 150 χρόνια μετά».

- Σύσκεψη ομάδων – Προετοιμασία: κάθε ομάδα μελετά συγκεκριμένα παραθέματα και προετοιμάζεται για τη συζήτηση / αντιπαράθεση.
- Παρουσίαση στην ολομέλεια – δάσκαλος σε ρόλο: η διδάσκουσα σε ρόλο παρουσιαστή και ρυθμιστή συζήτησης παρουσιάζει το θέμα και τους ομιλητές και δίνει το έναυσμα να αρχίσει η συζήτηση. Η συζήτηση κινείται γύρω από τους άξονες: Τι ήταν η αποικιοκρατία; Ποιοι οι λόγοι που την δημιούργησαν; Από την πλευρά των αποίκων και από την πλευρά των χωρών – αποικιών; Ποιες οι συνέπειες για τις χώρες – αποικίες; Όταν παρουσιαστούν αρκετές απόψεις η συζήτηση ολοκληρώνεται.

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (5 λεπτά):

- Σχολιασμός της διαδικασίας: «Σήμερα μάθατε πώς ένα ιστορικό γεγονός προβάλλεται διαφορετικά ανάλογα τον μελετητή. Γράψε πώς ένιωσες από τη διαδικασία». «Δώστε έναν τίτλο στο σημερινό μάθημα».

Παραθέματα:

1. Ο ύμνος της αποικιοκρατίας (σχολικό βιβλίο σελ. 55).

2. Υπέρ και εναντίον της αποικιοκρατίας

«Τα επιχειρήματα ενός φιλελεύθερου αστού: από οικονομική άποψη, τι χρειάζονται οι αποικίες; Αρχικά, προσφέρουν ένα άσυλο και εργασία στους κατοίκους των φτωχών χωρών ή στους κατοίκους των χωρών που

παρουσιάζουν υπερπληθυσμό. Αλλά υπάρχει κι ένας δεύτερος λόγος, που προσιδιάζει στους λαούς οι οποίοι διαθέτουν περίσσευμα από κεφάλαια ή από προϊόντα. Αυτός ο δεύτερος λόγος εναρμονίζεται περισσότερο με τη σημερινή πραγματικότητα. Κύριοι, υπάρχει κι άλλο ένα σημείο που πρέπει επίσης να θίξω. Είναι η ανθρωπιστική και πολιτιστική πλευρά του θέματος. Πρέπει να πούμε καθαρά ότι οι ανώτεροι φυλετικά λαοί έχουν καθήκον απέναντι στους κατώτερους λαούς να τους εκπολιτίσουν».

Λόγος του Ζυλ Φερέ, Υπουργού Εξωτερικών της Γαλλίας στη Γαλλική Βουλή στις 28 Ιουλίου 1885.

3. Η κριτική του ιμπεριαλισμού (σχολικό βιβλίο σελ. 56)

4. Ο Νέλσον Μαντέλα για τις φυλετικές διακρίσεις (Απαρτχάιντ) στη Νότια Αφρική.

«Μισώ τις φυλετικές διακρίσεις και το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία της ανθρωπότητας νιώθει το ίδιο ενισχύει το μίσος μου. Μισώ την παιδεία που ενσταλάζει συστηματικά στα παιδιά τις ρατσιστικές προκαταλήψεις και την μισώ ακόμα πιο λυσσασμένα γιατί την περιφρονώ μαζί μ' εκατομμύρια ανθρώπους στον κόσμο. Μισώ την έπαρση που φυλάγει ό,τι καλύτερο για την μειοψηφία και κρατά την πλειοψηφία σε κατάσταση δουλείας, μόνο για να δουλεύει και να ζει σύμφωνα με τους κανόνες τους οποίους επιβάλλει αυτή η μειοψηφία. Καμιά, από τις ποινές που θα αποφασίσει το δικαστήριο δεν θα μπορέσει να σβύσει το μίσος μου. Τίποτα δεν θα μπορέσει να το σβύσει, παρά μόνο το τέλος της

αδικίας και της βαρβαρότητας, αυτών των δύο πληγών στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική ζωή αυτής της χώρας, ενάντια στις οποίες παλεύω αδιάκοπα».

Νέλσον Μαντέλα, *Το Απαρτχάιντ*, Αθήνα, Ηρόδοτος, 1989, σελ. 63.

5. Η κοινωνική βάση της αποικιοκρατίας

«Σε όλες τις αποικιοκρατικές χώρες, οι πολιτικοί άνδρες και οι ομάδες πίεσης ιμπεριαλιστικού προσανατολισμού βρήκαν στήριξη σε ισχυρά ρεύματα της κοινής γνώμης, που απέρρεαν από το μεγάλο εθνικιστικό κύμα του τέλους του 19^{ου} αιώνα. Πράγματι, για πολλούς Ευρωπαίους η αποικιοκρατία επιβεβαιώνει τη δύναμη και το πνεύμα του λαού τους και δίνει διέξοδο στην επιθυμία τους για ισχύ. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, η πολιτική του Ζυλ Φερύ βρίσκει στέρεο έρεισμα στην επιθυμία πολλών Γάλλων να σβήσουν την ταπείνωση του 1871 και να αποκτήσουν τα μέσα για να εκδικηθούν τη Γερμανία. Κυρίως όμως στη Μεγάλη Βρετανία η υπερπόντια επέκταση[...] γίνεται μέσο έκφρασης του πνεύματος της φυλής, ένας «αγώνας για τη ζωή» στον οποίο θα θριαμβεύσει ο πιο δυνατός και πιο παράτολμος λαός».

S. Bernstein & P. Milza, *Ιστορία της Ευρώπης*, μτφ. Α. Κ. Δημητρακόπουλος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, τομ. 2, σελ. 176.

6. Τα αίτια της αποικιοκρατίας

«Η δράση μικρών ομάδων συμφερόντων που βρίσκονται κοντά στην εξουσία είναι τόσο σημαντική επειδή συναντά εκείνη των κυβερνήσεων, οι οποίες ενδιαφέρονται αμεσότερα για το εθνικό συμφέρον. Σε μια εποχή όπου το εθνικό

συμφέρον μετριέται με την ισχύ και το κύρος, η θέληση των κυβερνήσεων να οικοδομήσουν απέραντες αποικιακές αυτοκρατορίες είναι ένας τρόπος να αυξήσουν τις ζωτικές δυνάμεις του έθνους, παρέχοντάς του στρατιώτες, βάσεις για το στόλο και πρώτες ύλες για τη βιομηχανία του. Στον επιθετικό ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η στρατηγική μέριμνα των Ευρωπαίων έπαιξε ουσιαστικά ρόλο».

S. Bernstein & P. Milza, *Ιστορία της Ευρώπης*, μτφ. Α. Κ. Δημητρακόπουλος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, τομ. 2, σελ. 176.

12^η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Β3. Προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας

Τίτλος: Εκσυγχρονισμός και Ελλάδα 50 χρόνια μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τις προϋποθέσεις για τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας το β' μισό του 19^{ου} αιώνα.
2. Να γνωρίσουν οι μαθητές τα μέτρα του Χ. Τρικούπη και του Ελ. Βενιζέλου για τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας.

3. Να προσεγγίσουν οι μαθητές τα παραπάνω με τρόπο δημιουργικό και ανακαλυπτικό.

Τεχνικές: ασκήσεις προθέρμανσης φωνής και ρυθμού, αφήγηση, τηλεοπτικός σταθμός – συνέντευξη, ομαδική δημιουργία χώρου, ομαδικό γλυπτό.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση - Προετοιμασία (10 λεπτά):
 - Ασκήσεις προθέρμανσης φωνής: όλοι οι μαθητές φτιάχνουν έναν κύκλο μαζί με τη διδάσκουσα. Ένας ένας λέει το όνομά του μόνο με τα φωνήεντα. Τη δεύτερη φορά βάζουμε και μουσικό μοτίβο.
 - Ασκήσεις προθέρμανσης ρυθμού: η διδάσκουσα δίνει έναν ρυθμό με τα χέρια και τα πόδια, όλοι οι μαθητές τον ακολουθούν στη σειρά ο ένας μετά τον άλλον. Τώρα η διδάσκουσα δίνει έναν άλλο ρυθμό όλοι τον ακολουθούν και προσπαθούν να προκύψει ένα ενιαίο μουσικό μοτίβο.

2. Δραματική επεξεργασία – παρουσίαση (25 λεπτά):
 - Αφήγηση: «50 χρόνια μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους και τα πράγματα δεν έχουν εξελιχθεί όπως θα περιμέναμε. Τα σύνορά της παραμένουν ασφικτικά – μέχρι την Άρτα συμπεριλαμβανομένων των Επτανήσων, το πολιτικό της σύστημα στηρίζεται στο παλιό κατεστημένο, η οικονομία της συνεχίζει γεωργική κατά βάση με αργούς ρυθμούς ανάπτυξης. Ποιος και πώς μπορεί να φέρει τον εκσυγχρονισμό που όλοι ζητούν;»

- Τηλεοπτικός σταθμός – συνέντευξη. Προετοιμασία / Συμβούλιο των ομάδων: οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες των 8 ατόμων περίπου. Κάθε ομάδα διαβάζει ένα κομμάτι του σχολικού βιβλίου για να προετοιμαστεί. Α΄ ομάδα «Προϋποθέσεις για τον εκσυγχρονισμό» σελ. 60, Β΄ ομάδα «Ο Χαρίλαος Τρικούπης και η εκσυγχρονιστική πολιτική του» σελ. 61, Γ΄ ομάδα «το Κίνημα στο Γουδή και ο Ελευθέριος Βενιζέλος» σελ. 61 – 62. Κάθε ομάδα αποτελείται από δημοσιογράφους και μελετητές της περιόδου του εκσυγχρονισμού του νέου ελληνικού κράτους. Θα προετοιμάσει, λοιπόν, μια συνέντευξη σχετικά με τη θεματική της κάθε ομάδας, ώστε οι άλλες ομάδες να κατανοήσουν τη θεματική αυτή. Οι συνεντεύξεις θα παρουσιαστούν σε μία τηλεοπτική εκπομπή με τίτλο «Τι συνέβη άραγε τότε;»
- Ομαδική δημιουργία χώρου - Παρουσίαση στην ολομέλεια: κάθε ομάδα προετοιμάζει τον χώρο όπως τον θέλει για την παρουσίασή της. Έπειτα, κάθε ομάδα παρουσιάζει τη συνέντευξή της.

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (7 λεπτά):

- Ομαδικό γλυπτό ανά ομάδα(×3): ένας ένας ή και περισσότεροι οι μαθητές παίρνουν μία θέση και φτιάχνουν ένα γλυπτό εμπνευσμένο από την προσπάθεια της Ελλάδας για εκσυγχρονισμό. Οι άλλες ομάδες / οι υπόλοιποι μαθητές δίνουν τίτλο στο γλυπτό.

13^η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Β4. Εθνικά κινήματα στη νοτιοανατολική Ευρώπη

Τίτλος: Τα εθνικά κινήματα εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας
ζωντανεύουν μπροστά στα μάτια μας!

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την αντίδραση – εξέγερση των εθνοτήτων εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας
2. Να γνωρίσουν οι μαθητές την αντίδραση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στα κινήματα αυτά.
3. Να βιώσουν οι μαθητές τις αντιδράσεις αυτές συμμετέχοντας οι ίδιοι.

Τεχνικές: αφήγηση, παγωμένη εικόνα που ζωντανεύει, ανίχνευση σκέψης, παιχνίδια ρόλων/δραματοποίηση, συλλογικός χαρακτήρας.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – Προετοιμασία (10 λεπτά):
 - Ελεύθερη κίνηση στον χώρο με μουσική υπόκρουση: οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο ενώ ακούγεται βαλκανική μουσική. Η μουσική χαμηλώνει και οι μαθητές παγώνουν. Οι μαθητές τώρα περπατούν γρήγορα – πιο γρήγορα – αργά – πιο αργά - παγώνουν. Τώρα καλούνται να περπατήσουν στις μύτες των ποδιών τους και να

τεντωθούν σαν να θέλουν να πιάσουν κάτι στο ταβάνι. Τώρα σκύβουν και περπατούν αργά σκυφτοί σαν να ψάχνουν κάτι στο πάτωμα. Τώρα σηκώνονται πιάνουν τον διπλανό τους και περπατούν αγκαζέ σε ζευγάρια σαν να πηγαίνουν βόλτα στον πεζόδρομο. Παγώστε. Τώρα γίνετε τριάδες ή τετράδες μικρά παιδιά του δημοτικού παίζετε στην αυλή του σχολείου. Παγώστε τέλος.

2. Δραματική επεξεργασία – Παρουσίαση (70 λεπτά):

- Αφήγηση: «Βρισκόμαστε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Η Οθωμανική Αυτοκρατορία είναι μια κραταιά δύναμη της Ευρώπης.
- Παγωμένη εικόνα που ζωντανεύει: είστε όλοι η Οθωμανική Αυτοκρατορία αυτή την εποχή. Παγώστε. Τώρα ζωντανέψτε και κινηθείτε ως κραταιά Οθωμανική Αυτοκρατορία.
- Αφήγηση: «Από την ελληνική επανάσταση του 1821 και μετά οι εθνικές ομάδες εντός της Αυτοκρατορίας αφυπνίζονται και ζητούν την ανεξαρτησία τους. Διαδοχικές επαναστάσεις χτυπούν την Πύλη: Έλληνες, Σέρβοι, Βούλγαροι, Μολδαβοί, Βλάχοι, Αλβανοί εξεγείρονται».
- Παγωμένη εικόνα που ζωντανεύει – ανίχνευση σκέψης: Κάποιοι παραμένετε Οθωμανική Αυτοκρατορία χτυπημένη πια από τις εθνικές επαναστάσεις. Οι υπόλοιποι είστε Έλληνες, Σέρβοι, Βούλγαροι, Μολδαβοί, Βλάχοι, Αλβανοί που εξεγείρονται. Παγώστε. Τώρα

ζωντανέψτε κινηθείτε στον χώρο. Παγώστε. Η διδάσκουσα σκουντά κάποιους μαθητές και ρωτά: «Τι είσαι; Γιατί είσαι χαρούμενος / η; Γιατί είσαι λυπημένος / η, σοβαρός / ή, ξαναμμένος / η;»

- Παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, συλλογικός χαρακτήρας - Προετοιμασία: οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες (Σέρβοι, Βούλγαροι, Μολδαβοί και Βλάχοι, Αλβανοί, Τούρκοι). Κάθε ομάδα προετοιμάζεται διαβάζοντας την αντίστοιχη παράγραφο του σχολικού βιβλίου. Α΄ ομάδα: Οι Σέρβοι σελ. 63, β΄ ομάδα: Οι Βούλγαροι σελ. 63 - 64, Γ΄ ομάδα: οι Μολδαβοί και οι Βλάχοι σελ. 66, δ΄ ομάδα: οι Αλβανοί σελ. 66, ε΄ ομάδα: οι Τούρκοι σελ. 66 – 67. Κάθε ομάδα έχει τον ρόλο της αντίστοιχης εθνότητας. Είστε όλοι ένα / το ίδιο.
- Παρουσίαση – Ολομέλεια: τα 4 εθνικά κινήματα, πλην των Τούρκων, αναπτύσσονται κυκλικά γύρω από τους Τούρκους, οι οποίοι μπαίνουν στη μέση ενός νοητού κύκλου. Τα κινήματα αυτά κινούνται απειλητικά προς την Αυτοκρατορία, ενώ εκείνη προσπαθεί να αμυνθεί. Αρχικά, όλοι κινούνται χωρίς φωνή μόνο κίνηση. Έπειτα όλοι βάζουν φωνή και ήχους. Παγώνουν όλοι.
- Αφήγηση: «Οι Τούρκοι ως Νεότουρκοι πια – το τουρκικό εθνικό κίνημα του 1908 για τον τερματισμό απώλειας εδαφών – αλλάζουν για να σταματήσουν τις περαιτέρω διεκδικήσεις των εθνοτήτων. Αντεπιτίθενται όχι πια με τη βία αλλά μέσω υποσχέσεων ισονομίας και σεβασμού των εθνοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων τους.»

- Παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, συλλογικός χαρακτήρας: οι Τούρκοι από το κέντρο του νοητού κύκλου αντεπιτίθενται με τις υποσχέσεις μεταρρυθμίσεων. Οι εθνότητες γύρω από τους Τούρκους άλλες πείθονται / παρασύρονται άλλες δυσπιστούν. Η δραματοποίηση εξελίσσεται. Στοπ οι μαθητές παγώνουν. «Άραγε τι θα ακολουθήσει;».

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (8 λεπτά):

- Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο μαζί με τη διδάσκουσα. «Σήμερα δουλέψατε συλλογικά και δραματικά για να μάθετε την εξέλιξη των εθνικών κινημάτων στη γειτονιά μας τη ΝΑ Ευρώπη κατά το β' μισό του 19^{ου} αιώνα. Πώς νιώσατε για αυτό;» Όλοι λένε κυκλικά πώς ένιωσαν με μία λέξη ή φράση. Στη συνέχεια χωρίζονται στα δύο και αποτυπώνουν ομαδικά σε δύο χαρτόνια το πώς ένιωσαν με μία φασούλα (χαρούμενη, λυπημένη, αδιάφορη) ή όπως αλλιώς θέλουν.

14^η διδακτική παρέμβαση

Ενότητα Β5. Οι βαλκανικοί πόλεμοι (1912 – 1913).

Τίτλος: Ο απλός στρατιώτης στον πόλεμο

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές το ιστορικό πλαίσιο των βαλκανικών πολέμων.
2. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στους πολέμους συμμετέχουν απλοί άνθρωποι.
3. Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τον πόλεμο στο πεδίο της μάχης. Να γνωρίσουν αυτή την οπτική του πολέμου συμμετέχοντας και σχεδιάζοντας.

Τεχνικές: ιδεοθύελλα, αυτοσχεδιασμός, παιχνίδια ρόλων, θέατρο της αγοράς (forum theatre), διάλογος της ομάδας, προσωπικό ημερολόγιο.

Σχέδιο δράματος:

1. Αφόρμηση – προετοιμασία (8 λεπτά):
 - Ιδεοθύελλα: οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα του σχολικού βιβλίου σελ. 68 «Τα έθνη της βαλκανικής στον α΄ βαλκανικό πόλεμο». Ο καθένας λέει τι βλέπει. Έπειτα καλούνται οι μαθητές να ερμηνεύσουν ό,τι βλέπουν. Η διδάσκουσα κρατά σημειώσεις στον πίνακα εστιάζοντας στα ερωτήματα: ποιοι πολεμούν εναντίον ποιων, πότε και γιατί.
2. Δραματική επεξεργασία – Παρουσίαση (30 λεπτά):

- Προετοιμασία: οι μαθητές διαβάζουν το παράθεμα σελ. 68 -69 «Γράμμα από το μέτωπο». Έπειτα χωρίζονται σε 4 ομάδες των 6 περίπου μαθητών.
- Παιχνίδια ρόλων – αυτοσχεδιασμός: «Βρισκόμαστε στο μέτωπο μία μέρα με τους Έλληνες στρατιώτες». Κάθε ομάδα σκέφτεται – προετοιμάζει έναν αυτοσχεδιασμό στο μέτωπο. Ποιοι θα συμμετέχουν, τι θα κάνουν κλπ.
- Θέατρο της αγοράς (forum theatre): μία ομάδα παρουσιάζει τον αυτοσχεδιασμό της. Στο τέλος οι υπόλοιποι σχολιάζουν, προτείνουν αλλαγές, δίνουν οδηγίες. Η ομάδα ξαναπαρουσιάζει λαμβάνοντας υπόψιν ό,τι ειπώθηκε από την ολομέλεια. Στο τέλος οι υπόλοιποι κάνουν προτάσεις βελτίωσης. Η ομάδα κατεβαίνει και ανεβαίνει νέα ομάδα η οποία παρουσιάζει με βάση τις προτάσεις της ολομέλειας. Η δράση μπορεί να σταματήσει οποιαδήποτε στιγμή από τους υπόλοιπους αν νομίζουν ότι θέλουν κάτι να αλλάξουν. Όποιος σταματά τη δράση – λέγοντας στοπ – ανεβαίνει και παίρνει τη θέση αυτού που θέλει να βελτιώσει. Όταν το αποτέλεσμα ικανοποιεί την ολομέλεια η δράση ολοκληρώνεται.

3. Σύνοψη – Αξιολόγηση (4 λεπτά):

- Διάλογος της ομάδας: οι μαθητές απαντούν στο ερώτημα: ο απλός στρατιώτης τι κερδίζει και τι χάνει σε έναν πόλεμο;

- Προσωπικό ημερολόγιο: κάθε μαθητής γράφει σε προσωπικό ημερολόγιο τι κέρδισε / τι αποκόμισε από το σημερινό μάθημα.