

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΚΩΣΤΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

**Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Καθ. Άλκηστις Κοντογιάννη

ΜΕΛΗ: Καθ. Χρήστος Καρδαράς - Επ. Καθ. Τσιάρας Αστέριος

ΝΑΥΠΛΙΟ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
I. Η ιστορική εκπαίδευση και η Ιστορική Ενσυναίσθηση	2
II. Η ανάγκη αναθεώρησης των μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας	3
III. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Ιστορική Ενσυναίσθηση	5
IV. Η σημασία της παρούσας διδακτορικής διατριβής	6
V. Πεδίο εφαρμογής και περιορισμοί της μελέτης	8
VI. Οργάνωση της Διδακτορικής Διατριβής	

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Ιστορική Ενσυναίσθηση	11
I. Εισαγωγή	11
II. Επιστημολογική προσέγγιση	12
II.1. Wihlelm Dilthey	13
II.2. Benedetto Croce	14
II.3. Robin George Collingwood	15
II.4. Edward Hallett Carr	18
II.5. Νεότερες θεωρήσεις για την Ιστορική Ενσυναίσθηση	19
III. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση στη σχολική Ιστορία: έννοια, περιεχόμενο και σημασία	20
III.1. Ιστορική Ενσυναίσθηση: ορολογία	21
III.2. Συστατικά στοιχεία της Ιστορικής Ενσυναίσθησης	22
III.3. Η σημασία της Ενσυναίσθησης στην Ιστορία	31
IV. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση στην Εκπαίδευση	32
IV.1. Δυσκολίες, αντιρρήσεις και ενστάσεις	33
IV.2. Η σημασία της Ενσυναίσθησης στη σχολική Ιστορία	40
IV.3. Η ένταξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο ελληνικό πλαίσιο	42
IV.4. Η ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης	43
IV.5. Η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην τάξη	55
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	73
I. Εισαγωγή	73

II. Δράμα και Θέατρο στην Εκπαίδευση	74
II.1. Σχολικό θέατρο	74
II.2. Σύγκριση εννοιών Θεάτρου και Δράματος: Διαφορές και ομοιότητες	75
III. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	76
III.1. Θέματα ορολογίας	77
III.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ενοιολόγηση	78
III.3. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και παιχνίδι	80
III.4. Η θεμελίωση των αρχών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	84
III.5. Η εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	87
III.6. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην πράξη	97
III.7. Η μέχρι σήμερα έρευνα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	114
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η διδασκαλία της Ιστορίας και της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	126
I. Εισαγωγή	126
II. Δραματική Τέχνη και Ιστορία – Ιστορική Ενσυναίσθηση	127
II.1. Πρώιμες εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Ιστορία	128
II.2. Από τη Heathcote στους John Fines και Raymond Verrier	129
II.3. Νεότερες θεωρήσεις	131
II.4. Αντιρρήσεις ως προς την παιδαγωγική αξία του Δράματος στην Ιστορία	138
II.5. Αποκατάσταση της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας	140
II.6. Η μέχρι σήμερα έρευνα για το Δράμα στη διδασκαλία της Ιστορίας	141
II.7. Δραματική Τέχνη και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ιστορία	149
III. Προς ένα μοντέλο διδασκαλίας	150
III.1. Είδη Δράματος στην Ιστορία	151
III.2. Γενικές αρχές και χαρακτηριστικά του Δράματος στην Ιστορία	152
III.3. Προτάσεις δραστηριοτήτων	154

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

Κεφάλαιο 1 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας	161
I. Ερευνητική προσέγγιση: ποιοτική, ποσοτική και μικτή	161
II. Ερευνητική στρατηγική: Έρευνα δράσης	163
III. Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής	167
III.1. Προκαταρκτικό στάδιο	167
III.2. Αποσαφήνιση αφετηρίας – Ερευνητικά ερωτήματα	169
III.3. Στρατηγικές δράσης	169
III.4. Ανάλυση των δεδομένων	177
IV. Δεοντολογία έρευνας	179
V. Περιορισμοί της έρευνας	180
VI. Διδακτικό πλαίσιο	181
VI.1. Σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας	182
VI.2. Χειρισμός των ομάδων ελέγχου	184
Κεφάλαιο 2 ^ο : Σχεδιασμός ποσοτικού μέρους έρευνας	186
I. Σχεδιασμός και διεξαγωγή γραπτής δοκιμασίας	186
II. Διαμόρφωση κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων	188
III. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίων γραπτών δοκιμασιών	190
Κεφάλαιο 3 ^ο : Στατιστική επεξεργασία και ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας	193
I. Μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας	193
II. Η μεταβλητή «ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Παρουσίαση ευρημάτων	196
II.1. Σύγκριση «πειραματικών» ομάδων και ομάδων «ελέγχου» μεταξύ τους και ως προς την πρόδοό τους	196
II.2. Πρόδος των επιμέρους ομάδων με βάση τη σχολική επίδοση	200
III. Η μεταβλητή «ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Παρουσίαση ευρημάτων	204
III.1. Σύγκριση «πειραματικών» ομάδων και ομάδων «ελέγχου» μεταξύ τους και ως προς την πρόδοό τους	204
III.2. Σύγκριση των επιμέρους ομάδων με βάση τη σχολική επίδοση	207
IV. Σχολιασμός ευρημάτων	211
IV.1. Σχολιασμός ευρημάτων για τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση»	211
IV. 2. Σχολιασμός ευρημάτων για τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον»	216

V. Συμπεράσματα	219
Κεφάλαιο 4 ^ο : Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων	221
I. Διδακτικά σενάρια	221
I.1. Διάρκεια και διαδικασία εφαρμογής	221
I.2. Η διαμόρφωση του χώρου	222
I.3. Δομή σεναρίων και τεχνικές	223
I.4. Εποπτικό και βοηθητικό υλικό	225
II. Διδακτικές παρεμβάσεις	227
II.1. Η ταυτότητα των διδακτικών παρεμβάσεων	227
II.2. Προετοιμασία	228
Κεφάλαιο 5 ^ο : Επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	230
I. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	230
II. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων	231
II.1. Α΄ Κύκλος έρευνας δράσης	231
II.2. Β΄ Κύκλος έρευνας δράσης	260
II.3. Γ΄ Κύκλος έρευνας δράσης	283
III. Συμπεράσματα από το σύνολο της έρευνας δράσης	308
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αξιολόγηση δραστηριοτήτων με βάση τις απόψεις των μαθητών	311
I. Συλλογή δεδομένων	311
II. Διαμόρφωση ερωτηματολογίων	311
III. Διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίων	312
IV. Μέθοδος επεξεργασίας	312
V. Ευρήματα ποσοτικής ανάλυσης	313
VI. Δεδομένα ποιοτικής ανάλυσης	319
VII. Σχολιασμός ευρημάτων	335
VIII. Συμπεράσματα από τη συνολική αξιολόγηση	338
 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	 340
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	 351
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	 403
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Γραπτή δοκιμασία Α΄ Γυμνασίου (pre)	403
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Γραπτή δοκιμασία Α΄ Γυμνασίου (post)	409
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Γραπτή δοκιμασία Γ΄ Γυμνασίου (pre)	415

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Γραπτή δοκιμασία Γ΄ Γυμνασίου (post)	422
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων – Κατανόηση και αντίληψη του παρελθόντος	429
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων – Ενδιαφέρον για το παρελθόν	431
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Δοκιμασίες τυχαιότητας	433
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Δοκιμασίες κανονικότητας κατανομής	437
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ: Ισοδυναμία των ομάδων	446
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Έλεγχος μετά το χειρισμό (post)	448
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ: Σύγκριση διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» Εξαρτημένα δείγματα	450
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ: Παραμετρικός (t-test) και μη παραμετρικός έλεγχος (Wilcoxon Signed Rank test) διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση – Εξαρτημένα δείγματα	452
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΓ: Παραμετρικός (t-test) και μη παραμετρικός έλεγχος (Wilcoxon Signed Rank test) διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» όλων των ομάδων – Εξαρτημένα δείγματα	461
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΔ: Παραμετρικός (t-test) και μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney U) πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση – Ανεξάρτητα δείγματα	464
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΕ: Μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney U) πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση – Ανεξάρτητα δείγματα	472

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΣΤ: Μη παραμετρικός έλεγχος (Wilcoxon Signed Rank Test) διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση –Εξαρτημένα δείγματα	476
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΖ: Σχέδια μαθημάτων πειραματικής ομάδας Α-1	480
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΗ: Φύλλα εργασίας πειραματικής ομάδας Α-1	506
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΘ: Σχέδια μαθημάτων πειραματικής ομάδας Γ-1	526
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ: Φύλλα εργασίας πειραματικής ομάδας Γ-1	557
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΑ: Ερωτήσεις αξιολόγησης Α-1 & Γ-1	584
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΒ: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων τελικής αξιολόγησης	586

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μέχρι το διορισμό μου ως φιλόλογου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 2001, θεωρούσα το Δράμα και το Θέατρο αποκλειστικά καλλιτεχνική δραστηριότητα προορισμένη να υπηρετεί την Τέχνη και το φιλότεχνο κοινό. Η επαφή μου, όμως, με την πραγματικότητα της τάξης μου υπέδειξε ότι η μετωπική διδασκαλία, στην οποία είχα εκπαιδευτεί θεωρητικά κατά τις σπουδές μου στην Κλασική Φιλολογία, ήταν μάλλον ανεπαρκής, αν επιθυμούσα να μεταδώσω τη γνώση πιο δημιουργικά και γόνιμα στους μαθητές μου. Γι' αυτό άρχισα να παρακολουθώ σεμινάρια και προγράμματα κατάρτισης με στόχο την ενίσχυση της παιδαγωγικής και διδακτικής μου επάρκειας. Έτσι, γνώρισα το θεατρικό παιχνίδι ως ένα παντοδύναμο εργαλείο για τη διαχείριση της τάξης, το μαθητικό θέατρο ως μορφή επέκτασης της γνώσης και κοινωνικοποίησης και, φυσικά, τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας στην τάξη.

Μετά από τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στη Μουσειολογία και τη Μουσειοπαιδαγωγική, στράφηκα στη Δραματική Τέχνη, την οποία δοκίμασα σε όλο σχεδόν το εύρος των μαθημάτων που άπτονται της δικής μου ειδικότητας: Λογοτεχνία, Έκθεση, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία. Η επιτυχία που είχε κάθε δοκιμή τόσο ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων όσο και ως προς την υποδοχή από τους μαθητές, με ώθησαν να μελετήσω βαθύτερα το θέμα και μάλιστα σε σχέση με ένα μάθημα που έχει συνδεθεί κατεξοχήν με προβληματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως η στείρα απομνημόνευση και η αποστήθιση. Έτσι, έχοντας υπ' όψιν μου θεωρητικές προσεγγίσεις που τονίζουν τη σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην τάξη συνέλαβα το θέμα της παρούσας διατριβής.

Η διατριβή, όμως, δε θα μπορούσε να είχε γίνει πράξη, αν δεν τη συνόδευε το καίριο ενδιαφέρον και η προσοχή της τριμελούς επιτροπής, που παρακολούθησε την εξέλιξή της. Για το ενδιαφέρον αυτό, που με βοήθησε να ολοκληρώσω την πολυετή προσπάθειά μου, αισθάνομαι ιδιαίτερα ευτυχής και ευγνώμων.

Ιδιαίτερα στην Καθηγήτρια, κα Άλκηστι Κοντογιάννη, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη μας συνάντηση, αλλά και για την ηθική υποστήριξη και την ουσιαστική καθοδήγησή της στη διαμόρφωση ενός συγκροτημένου πλαισίου έρευνας. Ευχαριστώ, επίσης, θερμά για την καίρια συμβολή τους τον Καθηγητή, κο Χρήστο Καρδαρά, για τα σχόλια και τη γόνιμη κριτική του, που άσκησαν ιδιαίτερη επίδραση στην οργάνωση της σκέψης μου, και τον Επίκουρο Καθηγητή, κο Αστέριο Τσιάρα,

ο οποίος με τη γενναιόδωρη υποστήριξή του, την υπομονή και τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του επηρέασε καθοριστικά τον επιστημονικό μου προσανατολισμό.

Αναμφισβήτητα, επίσης, χρωστώ πολλές ευχαριστίες στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και τους συναδέλφους που με διευκόλυναν στην πραγματοποίησή της, ενώ δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τις υπηρεσίες που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου τόσο ως προς τη Γραμματειακή υποστήριξη όσο και ως προς τη διευκόλυνση χρήσης της Βιβλιοθήκης.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, το Στέφανο, για το χρόνο, την υπομονή και την ηθική του υποστήριξη, και τη Μαιρούλα, γιατί μου έμαθε να βλέπω τη μάθηση με περισσότερη ευαισθησία.

Κατερίνα Κωστή

Μέγαρα, Ιανουάριος 2016

Εισαγωγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ι. Η ιστορική εκπαίδευση και η Ιστορική Ενσυναίσθηση

Το παρελθόν βρίσκεται παντού γύρω μας και ασκεί μια διαρκή γοητεία, είτε γιατί σε αυτό αναζητούμε τις ρίζες μας είτε γιατί οι επιπτώσεις του φτάνουν μέχρι την εποχή μας και μορφοποιούν τον κόσμο μας είτε ακόμη γιατί η διαφορετικότητα των ανθρώπων του παρελθόντος εξάπτει την περιέργειά μας (Husbands 2004, 19). Γι' αυτό και η ιστορική εκπαίδευση είναι σημαντική, καθώς καλλιεργεί δεξιότητες που βοηθούν τα άτομα και τις κοινωνίες να συσχετίσουν το πολιτισμικό και κοινωνικό τους πλαίσιο με αυτό «των άλλων» (Κουργιαντάκης 2005, 11· Νάκου 2000α, 12), παρέχοντας ερεθίσματα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου (Levstik & Barton 2011, 1-2· Barton & Levstik 2008) και προωθώντας μια συμπυκνωμένη εμπειρία για τη ζωή (Lee 1984β, 12-13). Μ' άλλα λόγια η Ιστορία προετοιμάζει το παιδί για την ενήλικη ζωή, συνεισφέροντας στην κατανόηση του σύγχρονου κόσμου και της θέσης του μέσα σ' αυτόν (White 1993, 17).

Εξάλλου, όλες οι υπάρχουσες δομές γνώσης είναι, κατά γενική ομολογία, προϊόντα της εξέλιξης στο χρόνο και γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται μέσα στο ιστορικό συγκείμενο που τις δημιούργησε και, φυσικά, μέσα στην ιστορική τους εξέλιξη (Rogers 1987, 3· Rogers 1984β). Έτσι, η σχολική Ιστορία αποκτά έναν εξέχοντα γενικό στρατηγικό ρόλο στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, να καταστήσει δηλαδή το μαθητή «ιστορικά εγγράμματο», με απώτερο σκοπό την προσωπική, κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωσή του (Schoeman 2014, 1348-1350· Lee 2006, 38-39· Πρασά 1999, 34-35), μέσω της εδραίωσης μιας ορθολογικής διανοητικής στάσης απέναντι στο παρελθόν (Κάββουρα 2011, 19-20).

Η διανοητική αυτή στάση διαμορφώνεται με βάση την ιστορική κριτική σκέψη¹, η οποία, μεταξύ άλλων², περιλαμβάνει την Ιστορική Ενσυναίσθηση, μια έννοια που συνδυάζει

¹ Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που ισχύει από το 2002, γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής κριτικής σκέψης, με την έννοια της κατανόησης των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, και της ιστορικής συνείδησης, με την έννοια της κατανόησης της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων για υπεύθυνη συμπεριφορά στο παρόν και το μέλλον» (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002, 225)· στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Ιστορία» του 2015 (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 181/23/01/2015, σσ. 2405-2593).

² Αναγκαίες έννοιες για την επίτευξη ιστορικής κριτικής σκέψης είναι ο χρόνος, τα τεκμήρια, η αλλαγή και η συνέχεια, η αιτιολόγηση και τα κίνητρα (Sansón 1987, 116). Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2006, 25) η κριτική ιστορική σκέψη περιλαμβάνει την κατανόηση των ιστορικών εννοιών, την κριτική αξιοποίηση ιστορικών πηγών, την περιγραφή, ανάλυση και σύνθεση, τον αιτιώδη συσχετισμό των γεγονότων μεταξύ τους, την κατανόηση της πολυπλοκότητας των ιστορικών αιτίων, την ταξινόμηση και ιεράρχηση, τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων και γενικεύσεων, την ιστορική ενσυναίσθηση, τη διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, την επίλυση προβλημάτων, την προέκταση των δεδομένων, την τεκμηρίωση και την επιχειρηματολογία, τη σύνθεση και την

την κρίση, την ενόραση και τη φαντασία. Πρόκειται για την ικανότητα να βλέπει και να κρίνει κάποιος το παρελθόν σύμφωνα με τους δικούς του όρους, προσπαθώντας να καταλάβει τη νοοτροπία, το πλαίσιο αναφοράς, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τους σκοπούς και τις δράσεις των ιστορικών υποκειμένων (Foster 2001, Davis 2001, 3, Ashby & Lee 1987, Shemilt 1984).

Η Ιστορική Ενσυναίσθηση στην τάξη βρίσκεται στον πυρήνα του προβληματισμού για τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς απαιτεί ενεργητικές μεθόδους προσέγγισης της ιστορικής ύλης (πβ. Ashby & Lee 1987, 85-87, Davis 2001, 4), θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα την παρούσα διατριβή.

II. Η ανάγκη αναθεώρησης των μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και ιστορικούς μια τάση ανάδειξης νέων μεθόδων διδασκαλίας και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, με έμφαση στην επιλογή του περιεχομένου, στις διεπιστημονικές προσεγγίσεις και στις ενεργητικές μορφές διδασκαλίας (Μαυροσκούφης 2006, 19, Πρασά 1999, 34, Αβδελά 1998, 9). Οι θεωρήσεις αυτές αντιμετωπίζουν το μαθητή ως ενεργό δέκτη και φορέα ιστορικής σκέψης (Κόκκινος 2006α, 9, 19) και στηρίζονται στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης (Κόκκινος & Γατσωτής 2008α, 365-366), ενώ στόχο τους έχουν να δοθεί έμφαση στην ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των ιστορικών γεγονότων και στη δόμηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης στους μαθητές (Κόκκινος 2006α, 20-21).

Πρώτη η Μεγάλη Βρετανία³ (Κουργιαντάκης 2005, 21) εντόπισε την ανάγκη αλλαγής στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η προσέγγιση που αναπτύχθηκε εκεί στο πλαίσιο της ανανέωσης του αναλυτικού προγράμματος της «Νέας Ιστορίας» στηρίχθηκε στην ταξινόμια του Bloom (1956) και την αρχή του Jerome Bruner (1960) ότι κάθε θέμα μπορεί να διδαχθεί

παρουσίαση ιστορικών εργασιών, τη συνεργασία και το διάλογο, τις βιωματικές προσεγγίσεις, την εργασία πεδίου, τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και τη μεταγνωστική αξιολόγηση (πβ. Νάκου 2000α, 48-50, Lee 1978, 80).

³ Σημαντική εδώ στάθηκε η έκδοση του Burston, *The Principles of History Teaching* (1963) (Ρεπούση 2000α, 346) ο Burston (1963) μελέτησε τη φύση της ιστορικής εξήγησης, καθώς και τη χρήση και την εννοιολόγηση της αιτιότητας από τους ιστορικούς. Το 1968, επίσης, η Price (1968) σε άρθρο με τίτλο *History in Danger* έγραφε ότι «φυσούσε ο άνεμος της αλλαγής» που απειλούσε την Ιστορία ως λύση εκείνη πρότεινε το μάθημα να χρησιμοποιείται για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο οι μαθητές πρόκειται να εισέλθουν, κεντρίζοντας τη φαντασία και την περιέργεια (Booth 1996, 31-32, Siebörger 1991, 1). Ακολουθώντας αυτές τις αλλαγές η σχολική Ιστορία τέθηκε σε νέες βάσεις, που ωρίμασαν σταδιακά στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στη δεκαετία του 1970, ωθώντας προς την κατεύθυνση της «Νέας Ιστορίας» (Κουργιαντάκης 2005, 22), η οποία σκοπό έθετε όχι τη μετάδοση γεγονότων, αλλά την παροχή στους μαθητές δυνατοτήτων διατύπωσης κρίσεων θεμελιωμένων σε ουσιαστική ιστορική γνώση (Colwill 2002, 127).

με την κατάλληλη μορφή σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από το επίπεδο της ανάπτυξής του (Μαξούρης 2008, 133-135· Colwill 2002· Νάκου 2000β· Booth 1996, 32-33· Siebörger 1991, 1-7· Aldrich 1984· Rogers 1979· Jones 1973). Ιδιαίτερο, μάλιστα, ρόλο στη «Νέα Ιστορία» κατέχει η έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης⁴ (Hughes-Warrington 2003, 27-35).

Καινοτόμες προτάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας διατυπώνονται και στη Γαλλία (Κουργιαντάκης 2005, 31-33· Κουλούρη & Βεντούρα 1994, 122-124· Thuiller & Tulard 1993, 65· Σκουλάτος 1984, 29), την Ιταλία (Κουργιαντάκης χ.χ., 34-37· Alberti 1986, 99), αλλά και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Peyrot 2002, 23-124· Stradling 2001, 28-29), με ποικίλες επιλογές ως προς πρακτικές και αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και κατάρτιση εκπαιδευτικών (Peyrot 2002, 11, 14-15, 145-148· Stradling 2001, 12-16, 35).

Στις Η.Π.Α., από την άλλη, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και διδασκόντων και προωθείται η ενεργητική μέθοδος διδασκαλίας με την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και την ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων στα σχολεία (Κουργιαντάκης 2005, 39· Booth 1996, 40-42).

Στην Ελλάδα, αντίθετα, η διδακτική της Ιστορίας επηρεάζεται βαθιά από τον «ακραία συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολικού συστήματος» (Αβδελά 1998, 10), αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας τους διδάσκοντες. Πρωταρχικός άξονας για τον καθορισμό των σκοπών και του περιεχομένου του μαθήματος είναι τα αναλυτικά προγράμματα και το μοναδικό εγχειρίδιο (Μαυροσκούφης 2008, 69-70· Κόκκινος & Γατσωτής 2008α, 371-372· Αβδελά 1998, 16), ενώ το μάθημα στο ελληνικό σχολείο προβάλλεται ως «το κατεξοχόν μάθημα για αποστήθιση» (Αβδελά 1998, 37). Παράλληλα, αποτελεί κοινό τόπο η παρατήρηση ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι κατά κανόνα δασκαλοκεντρικός κι αφηγηματικός, με συνέπεια την αβασάνιστη απομνημόνευση ονομάτων, όρων, χρονολογιών και άλλων πληροφοριών και τη μηχανική αναπαραγωγή τους κατά τη διαδικασία των εξετάσεων από τους μαθητές (Κυρκίνη 1999, 180).

Γι' αυτό και η πρόθεση αναθεώρησης των διδακτικών μεθόδων στο μάθημα αυτό παρουσιάζεται έντονη, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο· επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και αρχεία (Πρασά 1999, 38), αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών (Πρασά 1999, 39), χρήση ιστορικού μυθιστορήματος και κινηματογράφου στην τάξη (Πρασά 1999, 39), μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, νέες τεχνολογίες και διαδίκτυο είναι μερικά από τα περιβάλλοντα

⁴ Χαρακτηριστικό είναι πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως διδακτικός στόχος στο πλαίσιο της Νέας Ιστορίας γνώρισε πολεμική από συντηρητικούς κύκλους του Θατσερισμού, από τους οποίους θεωρήθηκε ως έκφραση των μεταμοντερνιστών με σκοπό την άμβλυνση της εθνικής συνείδησης των Βρετανών (Κόκκινος 2003, 127· πβ. Colwill 2002, 131).

ιστορικής μάθησης που προτείνονται για τη ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Barton & Levstik 2008, 38-41). Προτείνονται ακόμη δραστηριότητες σχετικές με τη σημασία ιστορικών όρων κι εννοιών (Κυρκίνη 1999, 181-183), ασκήσεις σχετικές με τη διάσταση του χρόνου (Κυρκίνη 1999, 183-184), προβλήματα για το θέμα της ερμηνείας στην Ιστορία (Κυρκίνη 1999, 184-185), αλλά και παιχνίδια ρόλων, περιπετειών κλπ. (Κυρκίνη 1999, 185-186).

Ιδιαίτερα η αναφορά των παιχνιδιών ρόλων και περιπετειών, που προσιδιάζει στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Drama in Education), είναι αρκετά συνηθισμένη στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας και χρησιμοποιείται με στόχο να ανασυστήσουν οι μαθητές το ιστορικό πλαίσιο και να στηρίξουν την εκδοχή τους σε δεδομένα του συγκεκριμένου, αντιλαμβανόμενοι ότι η έκβαση των γεγονότων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Λεοντσίνης 1999, 131· Αβδελά 1998, 123). Στο σημείο αυτό βρίσκεται το ερέθισμα για τη σύνταξη της παρούσας διατριβής.

III.Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Ιστορική Ενσυναίσθηση

Στο πλαίσιο της μελέτης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ιδιαίτερο ρόλο θα μπορούσε να ειπωθεί πως έχει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μια διερευνητική και πειραματική προσέγγιση στη μάθηση που περιλαμβάνει αλληλεπίδραση πνεύματος και γνώσης, αισθητικές και κιναισθητικές εμπειρίες, αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων, κατανόηση σύνθετων δικτύων σχέσεων μεταξύ περίπλοκων θεμάτων (Booth 2012· O' Toole et al. 2009, 185· Martin-Smith 1993· Heathcote 1991· Bolton 1979). Πρόκειται για μέθοδο διδασκαλίας που, στηριζόμενη σε φαντασιακούς υποθετικούς κόσμους και μέσω του αυτοσχεδιασμού, προωθεί τη μάθηση· γι' αυτό και συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος σε πολλά μαθήματα, μεταξύ των οποίων και η Ιστορία (O' Toole et al. 2009, 107-108).

Στο διδακτικό αυτό πλαίσιο οι μαθητές ως ενεργοί μαθητευόμενοι δομούν τη γνώση τους πάνω στις εμπειρίες τους, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται και να αλληλεπιδρούν με όλη τους την ύπαρξη (O' Toole et al. 2009, 105· Wagner 1985, 166). Οι μαθητές με τη μέθοδο αυτή έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν αφαιρετικές ικανότητες, χρησιμοποιώντας τη φαντασία και το σώμα τους, με τη βοήθεια του ρόλου, ώστε να βιώσουν σε ένα ασφαλές πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης συναισθήματα και ιδέες. Βασικά στοιχεία της μάθησης με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι η κοινή συμφωνία των μελών της ομάδας, η δημιουργική προσποίηση και η ευχαρίστηση (O'Toole et al. 2009, 11).

Ο ομαδικός χαρακτήρας της διερεύνησης των θεμάτων, ο υποστηρικτικός ρόλος του δασκάλου, η σταδιακή πρόοδος είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της Δραματικής Τέχνης στη σχολική τάξη· γι' αυτό και οι δεσμοί μεταξύ αυτής και της Ιστορικής Ενσυναίσθησης φαίνεται να είναι πολύ ισχυροί, όπως οι Fines και Verrier (1974) επισήμαναν στο παρελθόν και οι δάσκαλοι του Δράματος έχουν επίμονα αναφέρει (Kempre 2013· Kempre 2011). Οι Fines & Verrier (1974, 83-89) υποστήριξαν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ Ιστορίας και Δράματος, με σαφή αποτελέσματα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης, επεξεργασίας και σύγκρισης πηγών και στη συναγωγή συμπερασμάτων σύμφωνων με αυτές τις πηγές. Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, οι Goalen και Hendy (1993) απέδειξαν ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών αναπτύσσεται, όταν αυτοί προσεγγίζουν την ιστορική ύλη μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης.

Τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη διδακτική προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης δεν αρνούνται και οι ιστορικοί· ο Thompson (1983, 21-13) υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της δεξιότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω του Δράματος και του παιχνιδιού ρόλων, ενώ η Little (1983α, 12-16) θεώρησε πως η Δραματική Τέχνη στη σχολική Ιστορία είναι ανεκτίμητη, καθώς πείθει τα παιδιά για την πραγματική διάσταση του παρελθόντος. Ανάλογες απόψεις έχουν διατυπωθεί και στην Ελλάδα (Αυγέρη 2011· Σμυρναίος 2008, 176-181· Καβαλιέρου 2006, 483-484).

Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενεργοποιείται η μεταφορική και συμβολική σκέψη των μαθητών, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων νοημάτων και την ανάπτυξη μιας ολιστικής μάθησης που αφορά στη δηλωτική γνώση, αλλά και στη δημιουργική φαντασία, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης, την καλλιέργεια του συναισθήματος και τη δόμηση κριτικής σκέψης (O'Toole et al. 2009, 81-89). Όλες αυτές οι μορφές μάθησης έχουν σχέση με την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, καθώς αποτελούν παράγοντες αναγκαίους στην Ιστορία και πολύ περισσότερο σε ό,τι στην παρούσα μελέτη ονομάζεται Ιστορική Ενσυναίσθηση. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μαθητοκεντρικό παιδαγωγικό ρεύμα φαίνεται να έχει πολλά να προσφέρει στο χώρο αυτό της διδασκαλίας της Ιστορίας.

IV. Η σημασία της παρούσας διδακτορικής διατριβής

Η παρούσα διδακτορική διατριβή ξεκινά από τη σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, με σκοπό, μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και των θεωριών που σχετίζονται με την Ιστορική Ενσυναίσθηση, να αναδείξει τη σημασία της μεθόδου αυτής για τη διδασκαλία της Ιστορίας και να

διερευνήσει έναν τρόπο διδακτικής προσέγγισης στη γυμνασιακή τάξη έτσι, ώστε η Ιστορική Ενσυναίσθηση να γίνει περισσότερο προσβάσιμη και πιο εύκολα διαχειρίσιμη διδακτικά για τους μαθητές Γυμνασίου.

Με δεδομένο, μάλιστα, ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα, που οι μαθητές δύσκολα μπορούν να κατακτήσουν (Νάκου 2000α, 139-140), η παρούσα διατριβή στοχεύει στην αναζήτηση και διερεύνηση μιας εναλλακτικής μεθόδου ενσυναισθητικής προσέγγισης του παρελθόντος στη σύγχρονη σχολική τάξη του Γυμνασίου, μέσα από δεξιότητες, όπως η ομαδική συνεργασία, η αποτελεσματική κατανόηση κι επεξεργασία ιστορικών πηγών, η γλωσσική ανάπτυξη, το ενδιαφέρον για το παρελθόν και τις συνέπειές του στο σήμερα, το ενδιαφέρον για τα κοινά.

Αν και υπάρχει πλήθος δημοσιεύσεων που αναφέρονται στα πλεονεκτήματα της χρήσης τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ελάχιστες από αυτές έχουν εστιάσει την έρευνά τους στην εφαρμογή της κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα. Ειδικοί επιστήμονες στο χώρο της παιδαγωγικής και της Δραματικής Τέχνης δεν έχουν ασχοληθεί ερευνητικά με το θέμα και οι λίγες σχετικές αναφορές στην πλειοψηφία τους προέρχονται από βιωματική εμπειρία, χωρίς συστηματική ανάλυση· το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη εμπλουτισμού της σχετικής έρευνας και βιβλιογραφίας (Γραμματάς 1999α, 42· Μουδατσάκης 1994, 11), όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό (Jindal-Snape & Vettraino 2007, 108· Catterall 2002, 61). Παράλληλα, οι περισσότερες σχετικές έρευνες σχετίζονται κυρίως με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τα δεδομένα για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ακόμη και διεθνώς να είναι περιορισμένα (Cawthon et al. 2011, 1).

Ως εκ τούτου, στην παρούσα διατριβή επιδιώκεται να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μια πειραματική μελέτη για την επίδραση που έχει η εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε σχέση με τη δυνατότητα ανάπτυξης Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα Γυμνασίου, με τη συγκέντρωση, επεξεργασία κι ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε καθηγητές και παιδαγωγούς, αλλά και να λειτουργήσουν ως αφετηρία για τη διαμόρφωση νέων αναλυτικών προγραμμάτων και για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με στόχο την ενσωμάτωση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (πβ. Γραμματάς 1999α, 43).

V.Πεδίο εφαρμογής και περιορισμοί της μελέτης

Η διατριβή αφορά αποκλειστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το χώρο του Γυμνασίου. Η βιβλιογραφική μελέτη παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση διεθνώς, αλλά η έρευνα έχει τοπικό χαρακτήρα, χωρίς αξιώσεις γενικεύσεων (βλ. παρακάτω, Μέρος Β'). Γι' αυτό και η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι τείνει να διερευνήσει το υπό μελέτη φαινόμενο και να αναδείξει τους μηχανισμούς ανάπτυξής του, προσβλέποντας περισσότερο στην παρακολούθηση και περιγραφή της διαδικασίας και στη διατύπωση αιτιωδών σχέσεων.

VI.Οργάνωση της Διδακτορικής Διατριβής

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό κι ένα ερευνητικό. Στο πρώτο εξετάζεται ενδελεχώς η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία για τις υπό μελέτη έννοιες και τη μεταξύ τους σχέση και στο δεύτερο παρουσιάζεται μικτού, ποσοτικού και ποιοτικού, τύπου έρευνα για τη σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της ανάπτυξης Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου.

Το *Α' Μέρος* της διατριβής αποτελείται από τρία θεωρητικά κεφάλαια. Συγκεκριμένα:

Στο 1^ο Κεφάλαιο διευκρινίζονται θέματα σχετικά με την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, το επιστημολογικό της πλαίσιο, το περιεχόμενό της και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν και την καλλιεργούν, με δεδομένο ότι η έννοια αυτή συνδέεται με μοντέρνες ιστορικές αντιλήψεις και γι' αυτό αξιολογείται ποικιλοτρόπως από τις διάφορες φιλοσοφικές κι επιστημολογικές θεωρίες της σύγχρονης Ιστορίας (Νάκου 2000α, 50)· στο 2^ο Κεφάλαιο αναφέρονται το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και προβάλλεται η επιστημολογική βάση της μεθόδου· στο 3^ο Κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια επιστημολογικής, θεωρητικής και πρακτικής σύνδεσης της διδασκαλίας της Ιστορίας και δη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης με τη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και προτείνεται θεωρητικά ένα μοντέλο διδασκαλίας.

Το *Β' Μέρος* της διατριβής αποτελείται από έξι κεφάλαια παρουσίασης της ερευνητικής μεθόδου, της ανάπτυξής της, της ανάλυσης και των αποτελεσμάτων της. Συγκεκριμένα:

Στο 1^ο Κεφάλαιο διευκρινίζεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης που επελέγη ως ερευνητικό σχήμα για την παρούσα διατριβή, αναδεικνύονται θεωρητικοί παράγοντες της έρευνας μικτού τύπου και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο γενικότερος σχεδιασμός του ερευνητικού πλαισίου· στο 2^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά ο

σχεδιασμός του ποσοτικού μέρους της έρευνας· στο 3^ο Κεφάλαιο γίνεται η στατιστική επεξεργασία και η ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων· στο 4^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων, που αξιοποιήθηκαν κατά την έρευνα· στο 5^ο Κεφάλαιο γίνεται η επεξεργασία και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας· στο 6^ο Κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των ερωτηματολογίων συνολικής αξιολόγησης των διδακτικών παρεμβάσεων της έρευνας από τους μαθητές.

Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και η βιβλιογραφία τεκμηρίωσης της μελέτης.

Ακολουθούν παραρτήματα με το εποπτικό υλικό των διδακτικών παρεμβάσεων, τα σχέδια μαθημάτων, παραδείγματα αξιολόγησης και στατιστικούς πίνακες ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

Α΄ Μέρος Θεωρητικό Πλαίσιο

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1^ο: Η Ιστορική Ενσυναίσθηση

I. Εισαγωγή

Η έννοια της Ενσυναίσθησης απαντά για πρώτη φορά στη γερμανική γλώσσα με τον όρο “Einfühlung” κι αντλεί το περιεχόμενό της από το γερμανικό ιδεαλισμό (Λεοντσίνης 1999, 125), με κύριους εκφραστές τους Theodor Lipps και Johannes Volkelt¹ (Παπανούτσος ²2003, 226). Στην αγγλική γλώσσα η λέξη μεταφράζεται με τον ελληνικής προέλευσης όρο “empathy” και χρησιμοποιείται το 1903 από τον αμερικανό ψυχολόγο Edward Titchener (Κουργιαντάκης 2006, 450· Λεοντσίνης 1999, 126). Με τον όρο αυτό η ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται στη συναισθηματογνωστική δεξιότητα, που επιτρέπει στο άτομο να βιώσει τις συναισθηματικές εμπειρίες ενός τρίτου ατόμου, θεωρώντας την πραγματικότητα από τη νοητική σκοπιά ενός τρίτου, αλλά και να «δει» τον εαυτό του, όπως τον βλέπουν οι άλλοι, αποστασιοποιούμενο από προσωπικά βιώματα και απόκτηση «κοινωνικο-ψυχολογικής προοπτικής» (Ματσαγγούρας 2011β, 566-567).

Στην Ελλάδα ο Ε.Π. Παπανούτσος ερμηνεύει τον όρο από την αγγλική ως «ενσυναίσθηση» ή «εμβίωση», και ορίζει την έννοια ως την ενέργεια κατά την οποία «μπαίνομε (sic) στη θέση του «άλλου», ταυτιζόμαστε ψυχικά μαζί του, κάνομε (sic) τις εντυπώσεις του εντυπώσεις μας και από τη δική μας πείρα ζωής ξαναζούμε, κατά κάποιο τρόπο, τα βιώματά του» (Παπανούτσος ²2008, 17· Παπανούτσος ²2003, 227). Ο όρος έχει αποδοθεί στα ελληνικά με διάφορες λέξεις, όπως εμπάθεια, εναίσθηση, ενσυναίσθητη κατανόηση και εμβίωση (Ματσαγγούρας 2011β, 567).

Η Ενσυναίσθηση ως θεωρία οφείλει την προέλευσή της κυρίως στην ψυχολογία, καθώς η δόμηση της συνείδησης του ανθρώπου στηρίζεται στην εμβίωση ποικίλων ερεθισμάτων (Παπανούτσος ²2008, 17· Παπανούτσος ²2003, 227, 245)· ο George Herbert Mead (1936· 1934) τη θεωρεί ως την ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο του άλλου και να

¹ Ο όρος Ενσυναίσθηση (Einfühlung) χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1897 από το γερμανό ψυχολόγο Theodor Lipps, για να προσδιορίσει «την ψυχολογική κατάσταση στην οποία περιέρχεται ένα πρόσωπο που χάνει την αυτοσυναίσθησή του, καθώς απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος, από τη δράση ενός προσώπου ή από ένα αισθητικό αντικείμενο» (Λεοντσίνης 1999, 125). Πρόκειται ουσιαστικά για ταύτιση της εποπτείας και του συναισθήματος, καθώς το πρόσωπο αντιλαμβάνεται το άμεσο στην αντίληψή του ερέθισμα ως έκφραση συναισθήματος, του οποίου την τάση αισθάνεται ως εσωτερική ενέργεια (Παπανούτσος ²2003, 233-234). Ο Johannes Volkelt από την άλλη υποστηρίζει ότι η Ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από την ενότητα εποπτείας και συναισθήματος, τα οποία ενώνονται σε μια αδιάσπαστη ενότητα. Ο ίδιος, μάλιστα, διακρίνει τη συμβολική από την κυρίως Ενσυναίσθηση· η τελευταία είναι η προβολή του εαυτού σε φυσικά ανθρώπινα σώματα, ενώ η πρώτη αποτελεί τη συμβολική προβολή σε μη ανθρώπινα όντα, ακόμη και σε αντικείμενα (Παπανούτσος ²2003, 231-232).

υιοθετεί εναλλακτικές οπτικές σχετικά με τον εαυτό του², ενώ ο Walter Coutu (1951) υποστηρίζει ότι η Ενσυναίσθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσποιείται στον εαυτό του ότι είναι κάποιος άλλος, ώστε να διεισδύσει στη συμπεριφορά αυτού σε δεδομένη κατάσταση. Η έννοια έχει συνδεθεί, επίσης, από το 1890 με τους μηχανισμούς «προβολής» του Sigmund Freud (Κιρκιγιάννη 2009, 1΄ Κουργιαντάκης 2006, 450΄ Νάκου 2000α, 105), σύμφωνα με τον οποίο η Ενσυναίσθηση έχει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο προς το Εγώ (Κιρκιγιάννη 2009, 1).

Στην Ιστορία της Τέχνης και της Αισθητικής, από την άλλη, η Ενσυναίσθηση είναι η δύναμη που κινητοποιεί τη δόμηση της αισθητικής εμπειρίας, για να επακολουθήσει η αισθητική απόλαυση ή η απόρριψη του έργου (Κουργιαντάκης 2005, 58΄ Παπανούτσος²2003, 245-247).

Είναι, πάντως, γεγονός πως ακόμη και στην Ψυχολογία, όπου θεμελιώθηκε η χρήση της, η έννοια της Ενσυναίσθησης είναι μάλλον ασαφής, καθώς ορίζεται με ποικίλους τρόπους (Κιρκιγιάννη 2009΄ Ρεπούση 2004, 343΄ Jolliffe & Farrington 2004΄ Foster 2001, 167), ως συναισθηματική και ηθική ταύτιση με τον άλλο και ως προσπάθεια κατανόησης της διαφορετικότητας, μέσω της αναβίωσης των καταστάσεων που έζησε (Κιρκιγιάννη 2009, 3-4΄ Bubandt & Willerslev 2015, 5-6΄ Σμυρναίος 2008, 169΄ Goleman 1999, 97). Η κατοχή της ιδιότητας αυτής προϋποθέτει ότι το άτομο έχει αποδεσμευτεί από τον κοινωνικογνωστικό εγωκεντρισμό κι έχει αναπτύξει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι βίωσης και προσέγγισης της πραγματικότητας, που είναι διαφορετικοί ή και αντίθετοι προς το δικό του και ότι καθένας από τους τρόπους αυτούς εκφράζει διαφορετικές αρχές, παραδοχές και αντιλήψεις (Bubandt & Willerslev 2015, 28-29΄ Ματσαγγούρας 2011β, 567).

II. Επιστημολογική προσέγγιση

Η φιλοσοφία της Ιστορίας έχει μακρά παράδοση συζητήσεων ως προς την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Ο γερμανικός ιδεαλισμός του 19^{ου} αι. τη φέρνει στην επιφάνεια ως διαδικασία και τη συνδέει θεωρητικά με την άποψη του Giambattista Vico (1688-1744) ότι η ποίηση και τα έθιμα των ανθρώπων και των κοινωνιών του παρελθόντος είναι δυνατόν να συλλαμβάνονται πιο εύκολα μέσω της προσπάθειας ανασύνθεσης των συνθηκών ζωής των ανθρώπων αυτών (Vico 2015, 250-264΄ Iggers & Wang 2015, 45-46΄ Σμυρναίος 2008, 170΄ Κουργιαντάκης 2006, 450΄ Λεοντσίνης 1999, 125), ανοίγοντας το δρόμο για μια «αληθινή» Ιστορία, κατά τον Johan Gottfried Herder (1744-1803) (Σμυρναίος

² Για το λόγο αυτό, κατά τον Mead, το παιχνίδι ρόλων θεωρείται μια γνωστική διαδικασία βασική για την ενσυναίσθηση (Pierce 1976, 4-36).

2008, 170).

Οι ιδεαλιστές φιλόσοφοι θεωρούν ότι η κατανόηση της Ιστορίας πρέπει να αναζητηθεί στη διαλεκτική της Ιδέας, θεωρώντας ότι το αντικείμενό της είναι πράξεις, που ο ιστορικός παρατηρεί, για να διακρίνει την αλήθεια που κρύβεται μέσα σε αυτές (Walsh 1994, 76). Άρα, μόνο μέσω της κατανόησης κάθε ιστορικής πράξης μπορεί να συλληφθεί το εσωτερικό περιεχόμενό της και μ' αυτόν τον τρόπο να ερμηνευθεί, γεγονός που παρουσιάζει την Ιστορία ως μια ενορατική επιστήμη³, η οποία δεν μπορεί να παράσχει γενικές αλήθειες, για να φτάσει στα συμπεράσματά της (Λαμπίρη-Δημάκη 1989, 50).

II.1. Wilhelm Dilthey (1833-1911)

Ο γερμανός ιδεαλιστής φιλόσοφος και ιστορικός Wilhelm Dilthey⁴ (1833-1911) το 19^ο αι. εκλαμβάνει την Ιστορική Ενσυναίσθηση ως απαραίτητο διανοητικό εργαλείο μάθησης για την κατανόηση της Ιστορίας· από τη στιγμή που η επιστημολογία της Ιστορίας προχωρά πέρα από την απλή καταγραφή των γεγονότων, πέρα από την παρουσίαση της «αντικειμενικής» κι αξιολογικά ουδέτερης Ιστορίας, δημιουργείται η ανάγκη της ιστορικής εξήγησης και της ιστορικής κατανόησης (Iggers & Wang 2015, 208· Σμυρναίος 2008, 170· Κουργιαντάκης 2006, 451· Λεοντσίνης 1999, 125) κι αναζητείται μια σαφής μεθοδολογία για την Ιστορία, την οποία ο Dilthey αντιπαραβάλλει προς τις φυσικές επιστήμες (Iggers 2006, 57· Κουργιαντάκης 2005, 61). Για τον Dilthey το νόημα της ζωής και η Ιστορία κατανοούνται με βάση ένα κεντρικό και αποφασιστικό βίωμα (Gadamer 1998, 29), με την εφαρμογή «ιδιογραφικών» μεθόδων⁵, ώστε να γίνει κατανοητό το νόημα των ανθρώπινων πράξεων σε συγκεκριμένο πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο (Iggers & Wang 2015, 207-209· Iggers 2006,

³ Μόνο κάτω από την επίδραση της ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων από τον Karl Emil Maximilian Weber (1864-1920), η Ενσυναίσθηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία όχι απλώς για την κατανόηση, αλλά και για την ερμηνεία και των ιστορικών φαινομένων (Κόκκινος 2003, 143). Η θεωρία του Weber θέτει ως στόχο όχι μια διαισθητική πράξη εμπίωσης του παρελθόντος, όπως συνέβαινε με την ιστορικιστική ιδεαλιστική αντίληψη, αλλά μια εντελώς ορθολογιστική διαδικασία κατανόησης, μέσα από την αιτιακή ανάλυση, δίνοντας τη δυνατότητα μιας όσο το δυνατό πιο αντικειμενικής επιστημονικής αναζήτησης με διαπολιτισμική εγκυρότητα (Iggers & Wang 2015, 211-212· Iggers 2006, 58-61).

⁴ Ο Dilthey ήταν ο πρώτος που προχώρησε σε ένα σαφή προσδιορισμό της φύσης και του περιεχομένου των ιστορικών σπουδών (Λεοντσίνης 1999, 125). Ως ιδεαλιστής φιλόσοφος αντιλαμβάνεται τα ανθρώπινα όντα ως ανήκοντα σε δύο κόσμους: στον αισθητό κόσμο της επιστήμης και στο νοητικό κόσμο της ελευθερίας. Ο αισθητός κόσμος ερμηνεύεται μέσω των φυσικών επιστημών, ενώ ο νοητός, κι επομένως και η Ιστορία, γίνεται κατανοητός μέσω της μετεγκατάστασης του εαυτού μας στη ζωή των άλλων (Iggers & Wang 2015, 208-209· Hamilton 1996, 72· Palmer 1969, 105)· ο Dilthey ισχυρίζεται ότι αυτό που αναβιώνεται, ώστε να γίνει κατανοητό, είναι η ανθρώπινη εμπειρία, τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι ιδέες των ανθρώπων (Walsh 1994, 77), όπως συμβαίνει με την ερμηνεία των έργων τέχνης (Gadamer 1997, 141).

⁵ Οι μέθοδοι των επιστημών του πνεύματος, κατά τον Dilthey, είναι ιδιογραφικές, γιατί περιορίζονται στην έρευνα μεμονωμένων και ανεπανάληπτων συμβάντων, χωρίς αναφορές σε γενικές αλήθειες και διατυπώσεις νόμων, στηριζόμενων σε γενικεύσεις (Λαμπίρη-Δημάκη 1989, 48-49).

57' Λαμπίρη-Δημάκη 1989, 49).

Αν και τον ίδιο τον όρο «Ενσυναίσθηση» τον συναντάμε σπάνια στα γραπτά του (Makkreel 2000, 182), ο Dilthey θεωρούσε την έννοια ως ένα βασικό στοιχείο της κατανόησης της Ιστορίας ή οποιασδήποτε άλλης από τις ανθρωπιστικές επιστήμες· πρώτο έργο του ιστορικού πίστευε πως είναι να θεμελιώσει βασικές ερμηνείες για τη σκέψη των ανθρώπων του παρελθόντος και την οπτική τους, πριν επιχειρήσει οποιαδήποτε ερμηνεία των κινήτρων τους (Portal 1987, 89-90), τονίζοντας ότι η σημασία των κειμένων και των πράξεων σχετίζεται άμεσα με την εποχή και τον τόπο τους, αλλά παράλληλα και με ένα μεγάλο μέρος των σχεδίων και των εμπειριών του συγγραφέα-ιστορικού (Κουργιαντάκης 2005, 61).

Ο Dilthey⁶ θεωρεί ότι η ιστορική κατανόηση και ερμηνεία αφορά σε μεμονωμένες έννοιες, αξιολογικές κρίσεις και συγκροτημένες κοσμοθεωρίες, σε ατομικές δράσεις και στο συναισθηματικό κόσμο (Κουργιαντάκης 2005, 62· Dilthey 1976, 219). Συσχετίζει τη μέθοδο της κατανόησης όχι τόσο με συναισθήματα ή νοητικές στάσεις όσο με μια διαδικασία επανεμπειρίας ή αναβίωσης ("Nacherleben"). Αυτό που αντιλαμβάνεται από το παρελθόν ο ιστορικός διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το παρόν, μέσα από ένα είδος μετάθεσης ρόλων (Makkreel 2000, 183)· η μετάθεση αυτή πρέπει να ξεκινά από την κατανόηση του ίδιου του ατομικού εαυτού (Hamilton 1996, 76), καθώς η γνώση για τον κόσμο προέρχεται από προσωπικές εμπειρίες (Stanford 1994, 67· Dilthey 1961, 89), τις οποίες μπορούμε να επαναλάβουμε (Antoni 1959, 10).

II.2. Benedetto Croce (1866-1952)

Ο Ιταλός ιδεαλιστής Benedetto Croce (1976) θεωρεί την Ιστορία ζωντανή σκέψη του παρελθόντος, ισχυριζόμενος ότι όλη η Ιστορία είναι σύγχρονη, με την έννοια ότι η Ιστορία έχει ιδεολογικές προθέσεις και συγκεκριμένες επιδιώξεις τη στιγμή που γράφεται, οι οποίες αναφέρονται στις ανάγκες και τις καταστάσεις, όπου έχουν αντίκτυπο τα γεγονότα. Ο Croce πιστεύει ότι η Ιστορία είναι «η γνώση του αιώνιου παρόντος», εισάγοντας με αυτόν τον ακραίο ιδεαλισμό την άρνηση της Ιστορίας (Γιαννόπουλος 1999, 46· Le Goff 1998, 154-155). Έτσι, ο Croce, σύμφωνα με τον Carr (1983, 23-24), ενέπνευσε τη θέση του Collingwood (1994) ότι την Ιστορία δεν την αφορά ούτε το παρελθόν καθ' εαυτό ούτε η σκέψη του ιστορικού, αλλά η σχέση μεταξύ των δύο. Ωστόσο, ο Croce κατά βάση ασχολείται με την τέχνη, την κριτική της Τέχνης και την Αισθητική, γι' αυτό και δίνει έμφαση στην εννοιακή γνώση (Croce 1976, 43-46).

⁶ Για κριτική της θεωρίας του Dilthey, βλ. Κόκκινος 1998, 343· Ξηροπαΐδης 1997, 127-128.

II.3. Robin George Collingwood (1889-1943)

Ο άγγλος ιδεαλιστής ιστορικός και φιλόσοφος Robin George Collingwood (1889-1943), πνευματικός διάδοχος του Croce (Λιάκος 2007, 142, 203· Λαμπίρη-Δημάκη 1989, 50), μολοντί δε χρησιμοποιεί τον όρο «empathy», επιχειρηματολογεί σθεναρά πάνω στην ιδέα της φαντασιακής αναβίωσης (re-enactment) της εμπειρίας του παρελθόντος⁷, προκειμένου να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση (Sandis 2015, 378-380· Σμυρναίος 2008, 170· Κουργιαντάκης 2006, 451· Κουργιαντάκης 2005, 58-59), υποστηρίζοντας ότι επιδιωκόμενος σκοπός στην Ιστορία δεν είναι απλώς το συμβάν, αλλά η Ιδέα που είναι εκπεφρασμένη σε αυτό (Λεοντσίνης 1999, 142). Ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι η ιστορική επιστήμη, σε αντίθεση με τις φυσικές, είναι «κριτηριολογική», δηλαδή εξηγεί την ανθρώπινη δράση ακολουθώντας κανονιστικές διακρίσεις (Κουργιαντάκης 2005, 65· Stueber 2002, 33).

Η ιστορική γνώση, κατά τον Collingwood (1994) είναι η διαιώνιση των περασμένων πράξεων στο παρόν:

«Αντικείμενό της δεν είναι, ως εκ τούτου, ένα μόνο αντικείμενο, κάτι έξω από το πνεύμα που το γνωρίζει· είναι μια δραστηριότητα της σκέψης, που μπορεί να γίνει γνωστή μόνο στο μέτρο που ο νους, ο οποίος την κατέχει, την επανενεργοποιεί και αναγνωρίζει στον εαυτό του ότι το κάνει. Για τον ιστορικό, οι πράξεις για την Ιστορία των οποίων μελετά, δεν είναι θεάματα, για να τα παρακολουθήσει, αλλά εμπειρίες, για να τις ζήσει μέσα από τη δική του σκέψη· είναι αντικειμενικές εμπειρίες, ή γνωστές σε αυτόν, μόνο επειδή είναι επίσης υποκειμενικές ή προσωπικές του πράξεις».

(Collingwood 1994, 218)

Κατά τον Collingwood, λοιπόν, ο ιστορικός με την Ενσυναίσθηση προσπαθεί να ξανασυνάβει τις σκέψεις και να τις ξαναζήσει, ώστε να κατανοήσει καλύτερα την εποχή τους· άλλοτε λειτουργεί ως «άρπαγας ψυχών», ο οποίος στην ουσία ζει ξανά ακριβώς ως έχουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μελετώμενων ιστορικών παραγόντων, ερμηνεύοντας διαισθητικά, σε ένα ιδεαλιστικό πλαίσιο· άλλοτε ως «ταξιδευτής του χρόνου», που προβάλλει τις δικές του σκέψεις στην ερμηνεία των γεγονότων, χωρίς

⁷ Η επίδραση που έχει ασκήσει ο Collingwood στη σύγχρονη σκέψη σχετικά με την Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι χαρακτηριστική (Husbands 2004, 85)· η Little (1983β) κάνει λόγο για τη «δομημένη φαντασία» του Collingwood· ο Shemilt (1984, 41-45) έχει περιγράψει τα τρία κατά Collingwood πορτραίτα του ιστορικού που λειτουργεί ενσυναισθητικά· οι Rogers (1972), Boddington (1980) και Stockley (1981β) έχουν επιχειρήσει να ερμηνεύσουν και να κρίνουν πολλαπλώς τον Collingwood, ενώ και η βάση της «Νέας Ιστορίας» σχετίζεται με τη θεωρία του (Newman 1988, 71-72). Και, παρά την πολεμική που έχει δεχτεί για τις αντιλήψεις του, οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί υπερβολικά ιδεαλιστικές ή απλοϊκές, οι θέσεις του παραμένουν πολύτιμες για τη φιλοσοφική βάση της ιστορικής έρευνας (Newman 1988, 72).

υποχρεωτικά να μπαίνει στη θέση των άλλων, κάνοντας υποθέσεις κι ερμηνεύοντας γενικευτικά το παρελθόν· άλλοτε ως «νεκρομάντης», που αναπαριστά το παρελθόν ως ένα θέαμα, το οποίο το σύγχρονο κοινό το αντιλαμβάνεται ως αναγνωρίσιμο, κατανοητό κι εύλογο, ερμηνεύοντας τις πράξεις σύμφωνα με τη σύγχρονη, αμφίβουλη για τα ιστορικά δεδομένα, κοινή λογική (Κόκκινος 2012, 337-405· Shemilt 1984, 41-45).

Ο Debbins (1965) αναφέρει ότι ο Collingwood θεωρεί την Ιστορία ως (α) μια φαντασιακή ανασυγκρότηση των παρελθόντων γεγονότων, που αποδίδει τα ιστορικά γεγονότα καθεαυτά, (β) μια αναβίωση των παλαιών σκέψεων και της παλαιάς εμπειρίας, που εξηγεί το γιατί συνέβη ό,τι συνέβη στο παρελθόν, (γ) μια διαδικασία που οδηγεί στην αυτογνωσία την ίδια την ανθρώπινη φύση (Debbins 1965, xxviii-xxix).

Η Ιστορία με την πρώτη της εκδοχή, ως φαντασιακή ανασυγκρότηση των γεγονότων του παρελθόντος, είναι ίσως η περισσότερο αδιαμφισβήτητη πλευρά της Ιστορίας, κατά τον Collingwood, καθώς λίγο πολύ όλοι συμφωνούν ότι η ανασυγκρότηση ή αναπαράσταση του παρελθόντος είναι το πρώτο και σημαντικότερο βήμα για την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων (Dray 1995, 32· Stockley 1981β· Thompson 1983· Hale 1967, 41, 45), αρκεί να είναι κριτική, δηλαδή ο ιστορικός να ερμηνεύει κριτικά κάθε μαρτυρία που έχει (Dray & Van Der Dussen 1999, lxvii). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται προτάσεις για τη διδακτική προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μέσω δραματοποιήσεων και αναπαραστάσεων του παρελθόντος (Shemilt 1984· Thompson 1983).

Ωστόσο, πολλοί θεωρητικοί διαφωνούν με τη δεύτερη εκδοχή της Ιστορίας ως αναβίωσης της σκέψης του παρελθόντος, που εννοεί ο Collingwood. Ο Rogers (1972), αν και δέχεται ότι η αναπαράσταση του παρελθόντος είναι ζωτικής σημασίας για την εργασία του ιστορικού, απορρίπτει τη φιλοσοφική λογική του Collingwood ως διαισθητική και γενικευτική (Rogers 1972, 110), τονίζοντας τη σημασία της «γνήσιας φαντασιακής ανακατασκευής» (genuine imaginative reconstruction), που θα πρέπει να στηρίζεται στα αποδεικτικά στοιχεία⁸ (Rogers 1972, 132), κάτι που βρίσκεται πολύ κοντά στην έννοια της «ενσυναισθητικής ανακατασκευής» (Stockley 1981β, 10).

Ο Martin (1977), επίσης, υποστηρίζει ότι η ενσυναισθητική αναβίωση του παρελθόντος είναι κάτι παραπάνω από ανακατασκευή της σκέψης· οι πράξεις για τον Martin δεν ερμηνεύονται απλώς με βάση τα κίνητρα των υποκειμένων τους, όπως αυτά διαμορφώνονται ανάμεσα στην πραγματική σκέψη του δρώντος υποκειμένου και την ανακατασκευή της σκέψης αυτής από τον ιστορικό· είναι σύνθετες καταστάσεις που επηρεάζονται από εξελίξεις στον πολιτισμό, τη γλώσσα, τις ιδέες, τις αξίες και τις

⁸ Ο Rogers υποστηρίζει ότι η Ενσυναίσθηση συνδέεται στενά με την αναπαράσταση του παρελθόντος και μάλιστα με τη χρήση εικονικών παρουσιάσεων με βάση οπτικές πηγές (Rogers 1984α).

πεποιθήσεις. Οι διαφορές αυτές σε καμιά περίπτωση δε λειτουργούν ως εμπόδιο στην κατανόηση του παρελθόντος, αλλά ο συνυπολογισμός τους επηρεάζει την ενσυναισθητική ερμηνεία του (Martin 1977).

Ωστόσο, η Little (1983β) τονίζει τη σημασία της σκέψης του παρελθόντος για την Ιστορία, σύμφωνα με τον Collingwood, με σκοπό τη διερεύνηση του γιατί συνέβησαν τα γεγονότα με τον τρόπο που συνέβησαν και τείνει να τη θεωρήσει ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό της· δεν ταυτίζεται, όμως, απόλυτα με τον Collingwood ως προς το ότι ο ιστορικός, όπως υποστηρίζει, δεν μπορεί να αναβιώσει τις αυθεντικές σκέψεις του παρελθόντος: «... ο ιστορικός [...] δε σκέφτεται σκέψεις του παρελθόντος ούτε αισθάνεται συναισθήματα του παρελθόντος· τα φαντάζεται» (Little 1983β, 31).

Ο Lee (1984α), από την άλλη, υποστηρίζει ότι, αν και σε μερικές περιπτώσεις η σκέψη και το συναίσθημα σχετίζονται με τις πεποιθήσεις τους παρελθόντος, η όποια προσπάθεια για υιοθέτηση αυθεντικών συναισθημάτων, είναι αδύνατη για τον ιστορικό, γιατί δεν είναι δυνατό να συλληφθεί το πλήρες πλαίσιο της ιστορικής συγκυρίας (Lee 1984α, 98).

Με άλλα λόγια, οι μελετητές θεωρούν πως δεν είναι δυνατό να αναβιώσουμε τις πραγματικές σκέψεις, διαθέσεις και κίνητρα των ιστορικών υποκειμένων, όπως υποστηρίζει ο Collingwood, παρά μόνο σε μια γενική εικόνα χωρίς βεβαιότητα και σαφήνεια (Λεοντσίνης 1999, 127).

Η τρίτη πρόταση του Collingwood για την αξία της Ιστορίας ως αυτογνωσίας, αντιμετωπίζεται ακόμη λιγότερο ως έννοια σχετική με την Ενσυναίσθηση. Ο Thompson (1983) αναγνωρίζει στην Ιστορική Ενσυναίσθηση την έννοια της κατανόησης του άλλου, καθώς και αυτή της κοινωνικής επίγνωσης, αλλά δε φαίνεται να θεωρεί ότι αυτή η γνώση προέρχεται από την αυτογνωσία (Newman 1988, 78). Ωστόσο, ο Lee (1984β) υπαινίσσεται τη σημασία της ιστορικής επίγνωσης για την αυτογνωσία (Lee 1984β, 11), ενώ μελέτες εφαρμογών σε σχολεία της Βρετανίας έχουν δείξει ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας σχετίζεται με την αυτογνωσία, την επίγνωση της προσωπικής ταυτότητας και του τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος. Η γνώση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της μελέτης των ιδεών και των πεποιθήσεων, των αξιών και των συμπεριφορών των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές (Newman 1988, 83).

Οι παραπάνω θεωρήσεις, βέβαια, αντιμετωπίζουν την αυτογνωσία ως αποτέλεσμα της Ιστορικής Ενσυναίσθησης από κοινωνιολογική άποψη. Ο Debbins (1965) επισημαίνει ότι η έμφαση που δίνεται από τον Collingwood στην Ιστορία ως αυτογνωσία μπορεί να ερμηνευθεί και να γίνει σαφέστερα κατανοητή, αν την προσεγγίσουμε μέσα από μια

ευρύτερη ψυχολογική θεώρηση (Debbins 1965, xxx). Ο Collingwood, υποστηρίζει ο Debbins, διέκρινε την ψυχολογία ως την επιστήμη του ανθρώπου ως απλού αντικειμένου στη φύση και την Ιστορία ως την επιστήμη του ανθρώπου ως λογικού όντος· η ψυχολογία ασχολείται με τα μη λογικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης, ενώ ο άνθρωπος ως έλλογο ον εμφανίζεται στην Ιστορία (Debbins 1965, xxix). Ο Collingwood υποστήριξε με άλλα λόγια ότι σκοπός της Ιστορίας δεν είναι μόνο η καταγραφή ιστορικών γεγονότων, αλλά είναι και η ανακάλυψη ψυχολογικών ερμηνειών των ανθρώπινων πράξεων· αυτό προϋποθέτει την ανακάλυψη των τεκμηρίων μιας κατάστασης, αλλά και των τρόπων με τους οποίους οι συμμετέχοντες σε αυτήν αντιμετώπιζαν την κατάσταση (Ennals 1984, 25), αν και, όπως τονίζει ο Elliott, «μια κρίση που είναι ψυχολογικά υποκειμενική μπορεί να έχει την ίδια μορφή, περιεχόμενο και αξιοπιστία με μία κρίση που είναι ψυχολογικά αντικειμενική» (Elliott 1982, 55). Η τελευταία παραδοχή εφόσον γίνει δεκτή, μπορεί να νομιμοποιήσει και υποκειμενικές κρίσεις στην Ιστορική Ενσυναίσθηση (Newman 1988, 89, 101-102), με την προϋπόθεση ότι αυτές στηρίζονται στην αυτενέργεια των μαθητών πάνω σε λογικοφανείς υποθέσεις (Lemisko 2004· Davis 2001, 4· Ashby & Lee 1987, 85-87).

Μια ψυχολογική διάσταση στην Ιστορία, σύμφωνα με τον Collingwood, σχετίζεται με τα κίνητρα, τις σχέσεις και τις διαμάχες, που εξηγούν γιατί οι άνθρωποι έδρασαν με συγκεκριμένους τρόπους, κάτι που τελικά μπορεί να οδηγήσει, όποιον αναζητά απαντήσεις, στην αυτογνωσία. Αυτή η γνώση στη συνέχεια μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναζητήσουν και να βρουν την ταυτότητά τους, η οποία μορφοποιείται μέσα από την ανθρώπινη επίγνωση (Newman 1988, 89-90).

II.4. Edward Hallett Carr (1892-1982)

Ο βρετανός ιστορικός Edward Hallett Carr, αναστοχαζόμενος τη θεωρία του Collingwood, θεωρεί ότι το παρελθόν που μελετά ο ιστορικός δεν είναι νεκρό, αλλά κατά μια έννοια ζει, δηλαδή έχει νόημα, στο παρόν, ενώ ένα γεγονός του παρελθόντος είναι νεκρό, μέχρι να καταφέρει ο ιστορικός να το κατανοήσει μέσω της σκέψης που βρίσκεται πίσω από αυτό. Τα γεγονότα γίνονται «ιστορικά» μετά την ερμηνεία τους και γι' αυτό η Ιστορία είναι στην πραγματικότητα μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ιστορικό και στα γεγονότα, ένας «διάλογος» ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν. Έτσι, έργο του ιστορικού είναι να γνωρίζει το παρελθόν και να το αξιοποιεί για την κατανόηση του παρόντος. Ο αναγνώστης της Ιστορίας, κατ' επέκταση, πρέπει να μελετήσει τον ιστορικό, πριν μελετήσει την Ιστορία έτσι, ώστε να κατανοήσει το ίδιο το πλαίσιο της διαμεσολάβησης μεταξύ παρελθόντος και παρόντος (Carr 1983, 24-35).

II.5. Νεότερες θεωρήσεις για την Ιστορική Ενσυναίσθηση

Ο David Lowenthal (1985) θεωρεί ότι η ιδέα πως το παρελθόν είναι διαφορετικό από το παρόν είναι χαρακτηριστική της δυτικής σκέψης (Lowenthal 1985, 186)⁹ στην πραγματικότητα το παρελθόν δεν πεθαίνει ποτέ και οι πηγές της γνώσης γι' αυτό είναι η μνήμη, η ιστορία και τα υλικά κατάλοιπα. Το παρελθόν, ωστόσο, βρίσκεται πέρα από τη γνώση, σε μια «ενσυναισθητική» και φαντασιακή αναβίωση μιας εποχής (Lowenthal 1985, 212, 225), καθώς δεν υπάρχει απόλυτη ιστορική γνώση (Lowenthal 1985, 235) γι' αυτό, κατά τον Lowenthal, ιδιαίτερη σημασία έχει για την κατανόηση του παρελθόντος η ιστορική λογοτεχνία¹⁰, καθώς περιέχει μια «πιο αληθινή» εκδοχή της πραγματικότητας από αυτήν της Ιστορίας, με την έννοια ότι η λογοτεχνία, όπως και κατά τον Collingwood, αναζητά την αλήθεια των ανθρώπινων συναισθημάτων, κάτι που η Ιστορία τυπικά αρνείται (Lowenthal 1985, 227).

Η έννοια της Ενσυναίσθησης στην Ιστορία έχει αμφισβητηθεί από τους μαρξιστές ιστορικούς, τους νεοθετικιστές, αλλά και τους εκφραστές της ερμηνευτικής θεωρίας του 20^{ου} αιώνα¹¹. Βασικό επιχείρημα των θεωρήσεων αυτών είναι η αδυναμία της Ενσυναίσθησης να τεκμηριώσει ιστορικά και να αναδείξει τις αιτιώδεις σχέσεις των ιστορικών φαινομένων. Ο Hans-Georg Gadamer¹², βασικός εκφραστής της ερμηνευτικής θεωρίας, υποστηρίζει ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση στηρίζεται σε μια αμφισβητούμενη φαντασιακή αναβίωση προθέσεων και κινήτρων, ανάγοντας την Ιστορία σε ένα πλαίσιο ερμηνείας με βάση καθαρά ψυχολογικά φαινόμενα (Κόκκινος 2003, 144· Gadamer 1998).

Νεότεροι μελετητές, πάντως, τείνουν να αναγνωρίσουν στην Ενσυναίσθηση στοιχεία τόσο της ιδεαλιστικής προσέγγισης του Collingwood όσο και της αναλυτικής

⁹ Πβ. Le Goff 1998, 33, 51.

¹⁰ Για τη σχέση Ιστορίας και μυθιστορήματος, βλ. Husbands 2004, 83-85, όπου ως χαρακτηριστικά παραδείγματα ιστορικών μυθιστορημάτων μεταξύ άλλων αναφέρονται το *Schindler's Ark* του Thomas Kenally (1983), το *The Armies of the Night* του Norman Mailer (1968) και το *Ulverton* του Adam Thorpe (1992). Παράλληλα, δε λείπουν ιστορικοί οι οποίοι πειραματίζονται με μυθιστορηματικές μορφές, όπως ο Ginzburg (1980' ελληνική έκδοση Ginzburg 1994) με το *The Cheese and the Worms: The Cosmos of a Sixteenth Century Miller*, η Davis (1983' ελληνική έκδοση Davis 2000) με το *The Return of Martin Guerre*, ο Simon Schama (1991) στο *Dead Certainties: Unwarranted Speculations* κ.ά. (βλ. Iggers & Wang 2015, 336-340). Ο Λιάκος (2007, 96) υποστηρίζει ότι το ιστορικό μυθιστόρημα υπόκειται σε δεσμεύσεις ανάλογες με αυτές της Ιστορίας και πως η πραγματικότητα που η τελευταία επικαλείται είναι εξίσου αυθαίρετη με αυτή που προβάλλει η ποίηση ή η λογοτεχνία, με τη διαφορά πως ο ιστορικός στηρίζεται σε αιτιολογήσεις κι ερμηνείες των τεκμηρίων του παρελθόντος, ενώ ο λογοτέχνης στη δημιουργία μιας αίσθησης πραγματικότητας μέσα από τη μυθοπλασία. Αντίθετα, ο Κόκκινος (2008, 35) εκφράζει σκεπτικισμό για τους μυθιστοριογράφους, «που υποδύονται με άνεση τους ιστορικούς».

¹¹ Για τις ιστοριογραφικές σχολές του 20^{ου} αιώνα βλ. Iggers & Wang 2015· Iggers 2006.

¹² Ο Gadamer (1989· 1997· 1998), επηρεασμένος από τον Heidegger, υποστηρίζει ότι ο κόσμος είναι γλωσσολογικά κατασκευασμένος και δεν γίνεται να υπάρξει ξέχωρα από τη γλώσσα· κάθε γλώσσα, μάλιστα, αποτελεί μια διαφορετική και συγκεκριμένη θέαση του κόσμου, γιατί η γλωσσολογική φύση του απελευθερώνει τον άνθρωπο από ένα αντικειμενικό περιβάλλον (Yilmaz 2007β, 180-185).

θεώρησης του Gadamer· ο Stueber (2006· 2002), αναφερόμενος στον Collingwood υποστηρίζει πως η ανασυγκρότηση του παρελθόντος και η αναβίωση των συναισθημάτων και των σκέψεων είναι επιστημολογικά πολύ σημαντική για την ιστορική ερμηνεία των ατομικών πράξεων, επικαλούμενος τη θεωρία της προσομοίωσης (simulation) και τη σύγχρονη θεωρία της φιλοσοφίας του πνεύματος· θεωρεί, ωστόσο, την έμφαση του Collingwood στην ανασυγκρότηση του παρελθόντος μονόπλευρη. Έτσι, καταλήγει πως η Ενσυναίσθηση είναι μια ενεργητική εξοικείωση με το παρελθόν, η οποία οδηγεί στην κατανόηση των ιστορικών διαφορών και στη σύνδεση σκέψης και δράσης, με στόχο την ανακατασκευή του παρελθόντος, χωρίς να παραγνωρίζεται η υποκειμενικότητα της ιστορικής σκέψης και ο διαμεσολαβημένος χαρακτήρας της ιστορικής ερμηνείας (βλ. και Κόκκινος 2003, 145-146).

Η σύγχρονη επιστημική θεώρηση, γενικά, τείνει να δεχτεί πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση νοείται ως η διείσδυση στη νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος, βασιζόμενη στην ερμηνεία των μαρτυριών και παράλληλα στην ικανότητα να αποφεύγονται οι αναχρονισμοί και να αγνοούνται οι αναφερόμενες από τα ιστορικά τεκμήρια ως μεταγενέστερες συνέπειες του παρελθόντος (Ρεπούση 2000β, 197-198· Pluckrose 1993, 28· H.M.I. 1985, 3). Πρόκειται για μια έννοια, μέσω της οποίας καταδεικνύονται οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, ενώ ταυτόχρονα το τελευταίο καθίσταται πιο προσιτό στον ιστορικό (VanSledright 2001, 57), επιτρέποντας όχι απλώς ανακατασκευή, αλλά δημιουργική αναδόμησή του (VanSledright 2001, 63).

Η έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης σχετίζεται τελικά με την ιστορική εξήγηση, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί με ιστορικές γενικεύσεις, όπως στις φυσικές επιστήμες, αλλά με βάση την ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων μέσω της προβολής του ερευνητή στη θέση του δρώντος ιστορικού υποκειμένου (Ρεπούση 2004, 342)· η προβολή αυτή επιτυγχάνεται με μια διανοητική διαδικασία κατανόησης σκέψεων, κινήτρων, αξιών και επιδιώξεων του υποκειμένου αυτού, η οποία έχει στόχο να αναπλάσει τον ιστορικό κόσμο (Ρεπούση 2004, 343).

III. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση στη σχολική Ιστορία: έννοια, περιεχόμενο και σημασία

Η Ενσυναίσθηση στην Ιστορία αναδεικνύεται σήμερα ως ένα καίριο ζήτημα διασύνδεσης της φιλοσοφίας της Ιστορίας με τη διδακτική μεθοδολογία της (Κόκκινος 2003, 143). Γι' αυτό και το θέμα του ορισμού της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι θεμελιώδες για τη διδακτική προσέγγισή της στην τάξη (Newman 1988, 13, 18)· ο ίδιος ο όρος «ενσυναίσθηση» ενθαρρύνει ένα μεγάλο εύρος ερμηνειών, μερικές από τις οποίες οδηγούν

σε παρανοήσεις (Cunningham 2009, Lee & Ashby 2001, 21) και προβλήματα ως την ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων για την καλλιέργειά της (Brooks 2009, Harris & Foreman-Peck 2004, Newman 1988, 13, Boddington 1980, 13), καθώς προκαλεί σύγχυση συχνά η σύνδεσή της με την ψυχολογία (Σμυρναίος 2008, 171, Ρεπούση 2004, 343, Harris & Foreman-Peck 2004, Foster 2001, 167-168).

III.1. Ιστορική Ενσυναίσθηση: ορολογία

Πολύ συχνά η Ενσυναίσθηση αποδίδεται με τον όρο «ικανότητα να βάζει κάποιος τον εαυτό του στα παπούτσια του άλλου», «να μεταφέρεται μέσα στην προσωπικότητα κάποιου άλλου», «να ανταλλάσσει θέσεις» ή «να βλέπει τον κόσμο από την κατάσταση του άλλου προσώπου», εισχωρώντας στο πνεύμα, τα πιστεύω, τα αισθήματα και τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος, ώστε να κατανοήσει τα ιστορικά γεγονότα. Ακόμη, μπορεί να σημαίνει ανάπτυξη της ικανότητας να συνδέονται αυτά τα πιστεύω, τα αισθήματα και οι πράξεις με τις καταστάσεις, στις οποίες τα δρώντα ιστορικά υποκείμενα έζησαν και έδρασαν κατά το παρελθόν (Cunningham 2009, 679, Λεοντσίνης 1999, 124). Το περιεχόμενο του όρου, ωστόσο, παραμένει ακόμη ιδιαίτερα σκοτεινό (Cunningham 2009, 679, Dulberg 2002, 6, Αβδελά 1998, 115).

Η Ενσυναίσθηση αποτελεί έναν από τους δεύτερου βαθμού δομικούς όρους (structural second order concepts) που συνθέτουν την ιστορική σκέψη (Lee 2005, 41, Ρεπούση 2004, 343, Lee & Ashby 2000, 199, Lee et al. 1993, 4)¹³. Πρόκειται για μια μορφή ερμηνείας στην Ιστορία¹⁴, μια «γενετική νοηματοδότηση», η οποία επιτρέπει την κατανόηση της ιδιαιτερότητας του παρελθόντος χωρίς αναχρονισμούς, σύμφωνα με τεκμηριωμένες κρίσεις και ικανότητες αποστασιοποίησης (Κάββουρα 2011, 35)· στόχος της είναι να αποδείξει πως ό,τι έκαναν οι άνθρωποι στο παρελθόν έχει λογική σύμφωνα με τις απόψεις και τις ιδέες της εποχής τους (Lee 2005, 46). Έχει, μάλιστα, επιχειρηθεί να

¹³ Δεύτερου βαθμού όροι στην Ιστορία θα μπορούσαν να θεωρηθούν ο χρόνος, η αλλαγή, η ενσυναίσθηση, η αιτία και η μαρτυρία (πβ. Sheldon 2011α, 30, Maggioni 2010β, 85-87, Lee 2005, 41-72, Ρεπούση 2004, 254, Lee 1983, 25)· ο Seixas (1996, 768-777) ταυτίζει τις δεύτερης τάξης έννοιες, που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, με την σημαντικότητα (significance), την επιστημολογία και τη μαρτυρία (epistemology και evidence), τη συνέχεια και την αλλαγή (continuity και change), την πρόοδο και την απόκλιση (progress και decline), τον ιστορικό παράγοντα (historical agency), την ενσυναίσθηση μαζί με την ηθική κρίση (empathy και moral judgment). Οι Van Drie και Van Boxtel (2007, 103), επίσης, ονομάζουν τους όρους αυτούς «μετα-αντιλήψεις» (meta-concepts) και τους ταυτίζουν με τη διαδικασία της αλλαγής, της σύγκρισης των ιστορικών φαινομένων, της ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων και της χρήσης ιστορικών πηγών.

¹⁴ Οι Van Drie και Van Boxtel (2007) υιοθετούν τον όρο «ιστορικός συλλογισμός» (historical reasoning), ο οποίος, σύμφωνα με τους ίδιους, δίνει έμφαση στη μαθητική δραστηριότητα και στο γεγονός ότι, όταν μαθαίνουν Ιστορία, οι μαθητές δεν αποκτούν απλώς γνώση για το παρελθόν, αλλά, επίσης, χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση, για να ερμηνεύσουν φαινόμενα του παρελθόντος και του παρόντος (Van Drie & Van Boxtel 2007, 88).

χρησιμοποιηθούν στη θέση της οι όροι «ικανότητα να βλέπει κανείς από την οπτική γωνία του άλλου» (perspective taking)¹⁵ ή «πολυπρισματικότητα» (multiperspectivity) και «λογική κατανόηση» (rational understanding)¹⁶ (Lee & Ashby 2001, 21), ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση (Barton & Levstik 2008, 274· Davis 2001, 3· Downey 1995). Ο όρος «ενσυναίσθηση» (empathy), ωστόσο, επιβίωσε, μετά τη θεωρητική αποστασιοποίηση από τη φαντασιακή και συναισθηματική φύση, που της είχαν αποδώσει πρώιμοι μελετητές (Ρεπούση 2004, 344· Ρεπούση 2000α, 331-332· Newman 1988, 22).

III.2. Συστατικά στοιχεία της Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Ιδιαίτερη σημασία για την έννοια της Ενσυναίσθησης έχει το ερώτημα κατά πόσο είναι αναγκαία και θεμιτά τόσο το συναίσθημα όσο και η φαντασία ως μορφές ιστορικής ερμηνείας (Karczynski 2005, 1051). Αν και πολλοί μελετητές έχουν τονίσει τη σημασία της φαντασίας, ως μιας ικανότητας του μαθητή να συντονίζει τα συναισθήματά του με καταστάσεις του παρελθόντος, όταν τις μελετά, η εκπαιδευτική πράξη έχει κάνει αρκετούς εκπαιδευτικούς να θεωρούν προβληματική την ταύτιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης με την ιστορική φαντασία, λόγω αδυναμίας δόμησής της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και αξιολόγησής της (Αποστολίδου 2013, 10-12· Bryant & Clark 2006· Husbands 2004, 80).

Ήδη το 1951 ο Butterfield εξετάζοντας τη θέση της φαντασίας στην ιστορική ανακατασκευή του παρελθόντος, διαχωρίζει «τη φαντασία που επινοεί πράγματα» και «αυτή που μας επιτρέπει να τα οπτικοποιούμε με συγκεκριμένο τρόπο» (Butterfield 1951, 248)· αυτό στο οποίο, κατά τον Butterfield, ο ιστορικός μπορεί να στηριχθεί είναι «μια γενική αίσθηση για την ανθρώπινη φύση, αλλά ευρύτερα και μια γενική εμπειρία ζωής» (Butterfield 1951, 116). Αργότερα, στη δεκαετία του 1960, οι Gosden και Sylvester (1968) αναφέρονται στη φαντασία ως σημαντικό παράγοντα για την επέκταση της εμπειρίας και της κατανόησης των άλλων ανθρώπων πέρα από τα όρια της άμεσης επαφής.

¹⁵ Τον όρο “perspective taking” εισήγαγε ο Downey (1995), για να περιγράψει μια δραστηριότητα πρωτίστως λογική και διανοητική, κατά την οποία ο ερευνητής ιστορικός προσπαθεί να κατανοήσει το ιστορικό πλαίσιο του δρώντος ιστορικού υποκειμένου, χωρίς να ταυτίζεται με αυτό ή να το συμπαθεί, βασισμένος σε τεκμήρια και γεγονότα. Η έννοια σχετίζεται με την παραδοχή ότι ένα ιστορικό γεγονός ή ένα τεκμήριο του παρελθόντος μπορεί να περιγραφεί και να ερμηνευθεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την οπτική του εκάστοτε μάρτυρα ή ιστορικού, ο οποίος καταγράφει πολύτιμες, αλλά ανολοκλήρωτες και μερικώς διατυπωμένες ερμηνείες· αυτό σημαίνει πως ό,τι καταγράφεται ως ιστορική μαρτυρία ή ακόμη και ως ιστορικό γεγονός έχει διαμεσολαβηθεί από προκαταλήψεις, που σχετίζονται με τις ποικίλες ταυτότητες των μαρτυριών και των ερμηνειών (Stradling 2001, 143). Η Αποστολίδου (2013) αποδίδει τη μετάβαση κατά τη δεκαετία του 1990 από τον όρο «ενσυναίσθηση» στον όρο «πολυπρισματικότητα» στην αλλαγή πολιτικής με αφετηρία τη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

¹⁶ Ο όρος «λογική κατανόηση» φαίνεται πολύ γενικός, καθώς οι μελετητές αναγνωρίζουν πολύ ευρύτερες έννοιες σε αυτόν σε σχέση με την «Ιστορική Ενσυναίσθηση».

Είναι, πάντως, γεγονός ότι πολύ συχνά συγχέεται η έννοια της Ενσυναίσθησης με τη συμπάθεια ή με παρόμοια συναισθήματα, ίσως και λόγω της ετυμολογικής συγγένειας των λέξεων *sympathy* και *empathy* στην αγγλική γλώσσα (Αποστολίδου 2013, 11-12· Barton & Levstik 2008, 273· Bryant & Clark 2006, 1041· Newman 1988, 5· Shemilt 1984, 39). Χαρακτηριστικά, ο Watts έγραψε το 1972 πως με ένα συνδυασμό συμπάθειας και αντικειμενικότητας, ο ιστορικός μπορεί να ερμηνεύσει την προσωπικότητα των χαρακτήρων του και τη φύση της κοινωνίας με τους δικούς τους όρους (Watts 1972, 47).

III.2.i. *Coltham και Fines- Η ιστορική σκέψη ως συμπάθεια*

Ήδη, το 1971, οι Coltham και Fines (Coltham & Fines 1971, 7-9) περιέγραψαν την ιστορική σκέψη με όρους συναισθηματικούς ως βουλητική (*conative*) συμπεριφορά και συμπάθεια και με όρους Ενσυναίσθησης, ικανότητας δηλαδή να μπαίνει κανείς στην προσωπικότητα κάποιου άλλου και με τη φαντασία να βιώνει την εμπειρία του¹⁷. Το σχετικό άρθρο τους άσκησε ιδιαίτερη επίδραση στην εισαγωγή της Ενσυναίσθησης στη σχολική Ιστορία (Sheldon 2011α, 24-25· Boddington 1980· Coltham & Fines 1971, 7), ανοίγοντας, με τις σοβαρές αντιρρήσεις που προκάλεσε, τη συζήτηση για το περιεχόμενο του όρου (Ρεπούση 2004, 343· Newman 1988, 21· Little 1983β· Shemilt 1980· Gard & Lee 1978, 21).

Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής¹⁸, ο Rogers (1972, 112, 121) υποστήριξε ότι η φαντασία στην Ιστορία μπορεί να ενδυναμώσει τη γνωστική πλευρά της ενσυναισθητικής αναπαράστασης του παρελθόντος, αλλά συμπέρανε ότι η ανακατασκευή του παρελθόντος πρέπει να στηρίζεται στην αλληλεπίδραση γενικών και ειδικών τεκμηρίων, ώστε να μην έχει το χαρακτήρα «φαντασιακής σύνθεσης ή τέχνης».

Επίσης, ο Blyth (Blyth et al. 1975) υποστήριξε ότι για την αντικειμενική κατανόηση μιας άλλης άποψης απαιτούνται γνωστικές δεξιότητες, ενώ για να συναισθανθούμε μια διαφορετική κατάσταση χρειάζονται συναισθηματικές δεξιότητες. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής πρέπει να μπορεί να μπει στο μυαλό και τα συναισθήματα των προσώπων που εμπλέκονται σε ένα γεγονός και να εκτιμήσει τις διαφορετικές αντιδράσεις τους σε αυτό, χωρίς υποχρεωτικά να τις εγκρίνει, ώστε να κατανοήσει γιατί λειτούργησαν με το

¹⁷ Οι Coltham και Fines (1971) επηρεασμένοι από τον Bloom (1956) καλούν τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν όχι στην ανεξάρτητη γνώση, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να σκέφτεται, να αισθάνεται και να δρα σε ανταπόκριση με ό,τι διδάσκεται. Επηρεασμένοι, επίσης, από τον Bruner θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη στους μαθητές δεξιοτήτων ανάλογων με αυτές του ιστορικού σε μια ενεργητική διαδικασία μάθησης, χρησιμοποιώντας ποικίλες ιστορικές πηγές, για να αναπαράγουν «προσωπικές εκδοχές της Ιστορίας» (Coltham & Fines 1971, 12-16).

¹⁸ Για το πλαίσιο της συζήτησης βλ. Sheldon 2010· Lee 2010· Cooper 2010· Hawkey 2010· Bage 2010· Haydn 2010· Nichol 2010· Chapman 2010.

συγκεκριμένο τρόπο· στην περίπτωση αυτή η φαντασία πρέπει να δαμάζεται από τα τεκμήρια (Boddington 1980, 14).

Οι Gard και Lee (1978, 23) υποστήριξαν ότι η φαντασία στην Ιστορία δεν είναι μια βουλητική (conative) συμπεριφορά, όπως την εννοούν οι Coltham και Fines (1971), αλλά μια γνωστική (cognitive) δραστηριότητα, αποκλείοντας την πρώτη κυρίως για το συναισθηματικό (affective) χαρακτήρα της· απέρριψαν, επίσης, κάθε σχέση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης με τη συμπάθεια, την ταύτιση και την εμπλοκή στα γεγονότα, καθώς υποστήριξαν ότι η ιστορική φαντασία δεν έχει σχέση με τους όρους αυτούς (Gard & Lee 1978, 33)· με την έννοια της συμπάθειας η Ενσυναίσθηση θα σήμαινε την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς πρόσωπα, γεγονότα ή καταστάσεις, στοιχείο που δε συνάδει με το επιστημονικό πλαίσιο της Ιστορίας¹⁹. Η φαντασία στην Ιστορία, κατά τους ίδιους μελετητές, έχει σχέση με ένα υψηλό επίπεδο σκέψης, που επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων μέσα από την οπτική κάποιου άλλου και την κατανόηση των σκοπών και των κινήτρων του (Gard & Lee 1978, 33).

Το 1981, ο Fines επανήλθε για να διευκρινίσει σχετικά θέματα, διαχωρίζοντας τις έννοιες της Ενσυναίσθησης και της συμπάθειας, αλλά επιμένοντας, επίσης, στη σημασία της φαντασίας (Fines 1981, 8-9)· προηγουμένως, μάλιστα, είχε τονίσει ότι η φαντασία είναι κάτι περισσότερο από μια απλή αντίληψη, καθώς δημιουργεί το ειδικό νόημα ενός μεγαλύτερου κόσμου από αυτόν που θα μπορούσε να συλλάβει κανείς χωρίς εκείνη (Fines 1977, 24). Εξάλλου, σε αυτή τη διάσταση αναφέρεται και αργότερα συνοψίζοντας ως βασικούς στόχους του μαθήματος την ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης και κρίσης των πράξεων του παρελθόντος και τη δόμηση μιας ενιαίας ιστορικής αφήγησης με ευαισθησία και γνώση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης φύσης και των προβλημάτων της (Fines 1987, 114).

III.2.ii. Δύο θεωρητικές τάσεις για την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται δύο θεωρητικές τάσεις για την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση, με τη μία να υποστηρίζει τη διανοητική διάσταση του όρου και την άλλη να αναδεικνύει τη συναισθηματική, φαντασιακή ή ψυχολογική πλευρά του (Newman 1988, 33, 125-127).

Στην πρώτη περίπτωση, με χαρακτηριστικό εκφραστή τον Thompson, η

¹⁹ Οι Gard & Lee (1978) παραθέτουν χαρακτηριστικά το εξής ερώτημα: «Θέλουμε πραγματικά να κάνουμε τα παιδιά να ταυτιστούν με τον Hitler (ή με τον Ghandi ή τον Churchill); Ή αλήθεια να εμπλακούν συναισθηματικά με αυτόν;», θεωρώντας παρόμοιες ταυτίσεις από άστοχες έως κι επικίνδυνες (Gard & Lee 1978, 32).

Ενσυναίσθηση ορίζεται ως ένας ελεύθερος πάγιος στόχος, ενταγμένος στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος, ο οποίος ενσωματώνει τις διανοητικές δεξιότητες της χρήσης πηγών, της ανταλλαγής και της ερμηνείας πληροφοριών, που τροφοδοτούν την επίγνωση της διαφορετικότητας και την περιέργεια (Thompson 1983, 22). Ο Thompson θεωρεί την Ενσυναίσθηση στόχο, αντικείμενο διδασκαλίας και δεξιότητα, που σχετίζεται με την προσπάθεια ταύτισης με τους ανθρώπους του παρελθόντος, χωρίς εμπλοκή του συναισθήματος (Thompson 1983, 22-26· Thompson 1982, 22).

Αντίθετα, σύμφωνα με τη δεύτερη αντίληψη, η Little (1983β) αναγνωρίζει στην Ενσυναίσθηση έναν τύπο φαντασιακής δραστηριότητας (Little 1983β, 30-31). Ισχυρίζεται ότι δεν είναι αδύνατο να μπει κάποιος στις σκέψεις του άλλου ή να αισθανθεί τα ίδια συναισθήματα, αρκεί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του²⁰. Η δραστηριότητα αυτή, κατά τη Little είναι γνωστική, αν και η ώθηση προς κάτι τέτοιο είναι συναισθηματικής φύσης (1983β, 30)· η ίδια πιστεύει ότι η ανθρώπινη δραστηριότητα κινητοποιείται εξίσου από τη σκέψη και το συναίσθημα, αλλά ο ιστορικός προσφεύγει ελάχιστα σε αυτό, καθώς δεν μπορεί να βιώσει συναισθήματα του παρελθόντος, αλλά πρέπει να τα φανταστεί²¹· φυσικά αυτό δεν ισχύει για τον αναγνώστη ή το μαθητή (Little 1983β, 31).

Επομένως, ενώ για τον Thompson η Ιστορική Ενσυναίσθηση έχει κυρίως διανοητική φύση, ως «ερμηνεία» του παρελθόντος (Newman 1988, 36), με βάση την κοινωνική επίγνωση (Thompson 1982, 22), για τη Little, η ενσυναίσθηση είναι ένας «ευρετικός μηχανισμός», με τον οποίο ο μαθητής διεισδύει στο μυαλό των ανθρώπων του παρελθόντος και προσπαθεί να κατανοήσει τις ανθρώπινες αποφάσεις (Little 1983β, 30-31), θυμίζοντας τη θεωρία του Blyth, που αναγνωρίζει γνωστική και συναισθηματική διάσταση²² στην Ενσυναίσθηση (Newman 1988, 36-37).

²⁰ Η Little (1983β) υιοθετεί από τον Collingwood (Collingwood 1994, 240-243) την έννοια της «δομημένης φαντασίας» (constructive imagination), η οποία χρησιμοποιείται από τον ιστορικό, για να δώσει συνέχεια στην αφήγηση και να καλύψει κενά μεταξύ γεγονότων και διαφορετικών ερμηνειών (Little 1983β, 28-29). Η φαντασία αυτή λειτουργεί με βάση ή προϋπάρχουσες ιδέες ή λεπτομερή εξέταση πολλών περιπτώσεων ή διαμόρφωση μιας γενικής εντύπωσης και ολοκλήρωση αυτής μέσω της φαντασίας (Little 1983β, 30). Παραδείγματα της τρίτης εκδοχής, για τη Little, συνδέουν τη φαντασία με τη διαδικασία διατύπωσης υποθέσεων, όπως τις έχουν αναφέρει οι Gard & Lee (1978). Η Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι, επομένως, κατά την έννοια αυτή, μια ευρετική διαδικασία που ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του παρελθόντος, ώστε να επιτευχθεί μια πλήρης κατανόηση αυτού (Little 1983β, 30).

²¹ Η Coltham (1983) στο ίδιο μήκος κύματος με την Little (1983β) υποστηρίζει ότι «αφού η Ιστορία αφορά κατ' ουσίαν στο ανθρώπινο είδος, είναι μια μελέτη που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν περισσότερο για την ανθρώπινη φύση και την ανθρώπινη ζωή» (Coltham 1983, 38).

²² Στο πλαίσιο αυτό, η Stern (1998) ορίζει την Ιστορική Ενσυναίσθηση ως την κατανόηση του πώς και του γιατί οι άνθρωποι έδρασαν με συγκεκριμένο τρόπο μέσα στο πλαίσιο της εποχής τους· η κατανόηση αυτή, ενώ μπορεί να υπάρχει ένα επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής, δεν απαιτεί τη συμπάθειά μας, την αποδοχή ή τη συγχώρηση για την επιλογές τους (Stern 1998, 48). Οι Tally και Goldenberg (2005), επίσης, έχουν υποστηρίξει ότι η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στους

III.2.iii. Η συστηματική μελέτη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης: Shemilt και Lee

Επηρεασμένοι από τις θεωρήσεις αυτές οι κατεξοχήν μελετητές της Ιστορικής Ενσυναίσθησης Shemilt και Lee διατυπώνουν την τοποθέτησή τους κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980.

Ο Shemilt (1984) υποστηρίζει πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση πρέπει να διδάσκεται και να αξιολογείται ως γνωστική κι όχι ως συναισθηματική δραστηριότητα (Newman 1988, 46-47). Δεν καταφέρεται, όμως, ενάντια σε ένα πιθανό συναισθηματικό περιεχόμενο της έννοιας, αν και είναι πεπεισμένος ότι το θυμικό στοιχείο στην Ιστορική Ενσυναίσθηση παίρνει μορφή κατήχησης (Shemilt 1984, 47).

Από την άλλη, ο Lee²³ υποστηρίζει πως Ιστορική Ενσυναίσθηση ή κατανόηση σημαίνει την ικανότητα να βλέπει κανείς και να δέχεται ως υπό όρους κατάλληλες –χωρίς κατ' ανάγκη να τις δέχεται ή να τις μοιράζεται- συνδέσεις μεταξύ στόχων, περιστάσεων και δράσεων και να συλλαμβάνει πώς θα μπορούσε να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις αυτές, αν ζούσε στην αντίστοιχη εποχή (Lee 1984α, 89-101). Η κατανόηση της ατομικής δράσης και ευρύτερα των κοινωνικών πρακτικών στην Ιστορία συνδέεται με την ανάγκη να βρούμε τις αιτίες τους, πράγμα που περιλαμβάνει την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των αντιλήψεων, των αξιών και των στόχων των δρώντων προσώπων (Lee et al. 1997, 233' Ashby & Lee 1987, 63)' η Ενσυναίσθηση για τον Lee δεν αφορά απλώς στην επίγνωση ότι σημαντικοί ιστορικοί παράγοντες ή ομάδες είχαν μια ιδιαίτερη οπτική στον κόσμο τους, αλλά και στην ικανότητα να βλέπει κανείς πώς αυτή η οπτική θα μπορούσε να επηρεάσει τη δράση σε ειδικές περιστάσεις (Lee & Ashby 2001, 24' Ashby & Lee 1987, 63-63' Lee 1984α, 89-90). Αν και δεν παραβλέπει το συναίσθημα ως υπαρκτό στοιχείο της ιστορικής σκέψης ο Lee (Lee 1984α, 89-90), θεωρεί ότι στην Ιστορία αυτό μπορεί να εμποδίσει την κατανόηση από τον ιστορικό και τους αναγνώστες του, λόγω των προκαταλήψεων που ενδεχομένως θα

μαθητές ενέχει ένα επίπεδο προσωπικής συναισθηματικής σύνδεσης με τα ιστορικά γεγονότα, παράλληλα με την αδιαμφισβήτητη έννοια της κατανόησης του παρελθόντος.

²³ Κάτω από την «ψυχολογική» αυτή διάσταση της Ιστορίας, ο Lee (1984α) ξεκινά να ερμηνεύσει την ιστορική σκέψη μέσω ψυχολογικών δεδομένων με βάση τα πειράματα του Piaget, αλλά διατηρεί επιφυλάξεις ως προς το πεδίο εφαρμογής αυτών, καθώς η Ιστορία είναι περισσότερο θέμα πεποιθήσεων, σκοπών και αξιών κι όχι παρατήρησης αντικειμένων (Lee 1984α, 107). Απαντώντας, επίσης, στον Flavell (1974), ο οποίος υποστήριξε ότι τα παιδιά συχνά είναι ικανά να συναγάγουν συμπεράσματα, που τους επιτρέπουν να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση κάποιου άλλου, χωρίς κατ' ανάγκη να αντιλαμβάνονται το λόγο για τον οποίο πρέπει να κάνουν κάτι τέτοιο, ο Lee υποστηρίζει ότι, ακόμη κι αν ισχύει κάτι τέτοιο, στην Ιστορία η ανάδειξη των λογικών σχέσεων είναι πιο περίπλοκη (Lee 1984α, 108). Παράλληλα, εξετάζοντας τις αναφορές της Donaldson (1978) για τη «μη-ενσωματωμένη» σκέψη (disembedded), και για την «ανθρώπινη αίσθηση» (human sense), θεωρεί ότι αυτές είναι σημαντικά, αλλά ακατέργαστα εργαλεία για το δάσκαλο της Ιστορίας (Lee 1984α, 111), καθώς δεν είναι σαφές τι αποτελεί το περιεχόμενο των όρων αυτών (Lee 1984α, 109). Επομένως, αν και ο Lee θεωρεί ότι κάποια ευρήματα σε σχέση με την ιστορική κατανόηση υπάρχουν από την πλευρά των ψυχολόγων, επισημαίνει πως λείπουν καθοριστικά στοιχεία από τον επιστημονικό αυτό κλάδο για την κατανόηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης (Lee 1984α, 111).

προκύψουν (Lee 1984α, 97-98, 113). Για το λόγο αυτό βλέπει, τελικά, την ενσυναίσθηση ως διανοητική διαδικασία, όπως και ο Shemilt (Newman 1988, 51).

Αργότερα, κάτω από τη λογική των διαφορετικών οπτικών, ο Lee με τη σύμπραξη της Ashby (2001, 24) θεωρούν πως αισθήματα και κίνητρα έχουν θέση στην Ιστορική Ενσυναίσθηση μόνο ως προς το γνωστικό φορτίο τους κι όχι ως προς τη συναισθηματική τους υφή, καθώς η τελευταία περιορίζεται από τα λογικά όρια που θέτει η απόσταση από το παρελθόν (Lee & Ashby 2001, 24-25· πβ και Lee 2001· Ρεπούση 2000β, 198).

III.2.iv. Νεότερες θεωρήσεις για την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Ο Portal (1987, 90-98) υποστηρίζει ότι ο ρόλος της Ενσυναίσθησης στην κατανόηση των ιδεών του παρελθόντος είναι να προβάλλουμε τον εαυτό μας μέσω της φαντασίας σε μια ιστορική περίπτωση και να χρησιμοποιήσουμε τη δική μας πνευματική ματιά, για να την παρατηρήσουμε και να την κρίνουμε. Μια τέτοια συναισθηματική προσέγγιση αποτελεί μάλλον μια διαισθητικού τύπου προσέγγιση για το παρελθόν· ωστόσο, κατά τον Portal, είναι μια αρχή για τη διατύπωση των κατάλληλων ερωτήσεων που θα οδηγήσουν στη συνειδητή ερμηνεία των φαινομένων. Ο Portal συμφωνεί με τη Little ότι η σπουδαιότητα της Ιστορικής Ενσυναίσθησης σχετίζεται με τη δυνατότητα που έχει να ξυπνά στον ιστορικό συναισθήματα τα οποία, όπως και οι σκέψεις, μπορούν να κινητοποιήσουν την ανθρώπινη δράση· θεωρεί, όμως, ότι η παραδοχή αυτή δίνει έναν εφήμερο χαρακτήρα στην Ενσυναίσθηση, η οποία για να καταξιωθεί ως βασικό συστατικό της ιστορικής σκέψης πρέπει να αποτελεί έναν συγκερασμό ανάμεσα στη φαντασιακή ενόραση και τη μεθοδολογική έρευνα. Ο ίδιος υποστηρίζει πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση υπογραμμίζει την ανθρώπινη ποιότητα της Ιστορίας, γιατί αναδεικνύει την ανθρώπινη διάστασή της.

Ο Newman (1988, 70) θεωρεί πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση περιλαμβάνει ένα συναισθηματικό κι ένα διανοητικό πεδίο ανθρώπινης συμπεριφοράς και ότι η συναισθηματική πλευρά είναι περισσότερο κατάλληλη για την καλύτερη κατανόηση ανθρώπινων πτυχών της Ιστορίας· η Ενσυναίσθηση, κατά τον ίδιο, είναι μια αλληλεπιδραστική επικοινωνιακή διαδικασία, κατά την οποία η έμφαση στη γνωστική πλευρά ισοδυναμεί με καταστροφή της «ιστορικής εμπειρίας».

Ο Foster (2001, 169-175), από την άλλη, τονίζει πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση δεν περιλαμβάνει την έννοια της φαντασίας, της ταύτισης ή της συμπάθειας, καθώς η Ιστορία στηρίζεται στην ανάδειξη λογικών αιτιωδών σχέσεων· θεωρεί πως η έννοια στοχεύει στην κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων στο παρελθόν και προϋποθέτει την παραδοχή ότι το παρελθόν διαφέρει από το παρόν και ότι η προσεκτική εξέταση των ιστορικών τεκμηρίων

μπορεί να οδηγήσει στην εκτίμηση του γιατί οι άνθρωποι έδρασαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ακόμη, η ενσυναισθητική προσέγγιση περιλαμβάνει εξονυχιστική εκτίμηση του ιστορικού πλαισίου, στηριγμένη σε πολλαπλές μορφές τεκμηρίων, που προβάλλουν στους μαθητές διλημματικές καταστάσεις, τις οποίες καλούνται να διερευνήσουν, επιτρέποντάς τους να ελέγξουν τις προσωπικές τους ιστορικές οπτικές κι ενθαρρύνοντας τα σωστά θεμελιωμένα, αλλά όχι απόλυτα συμπεράσματα, καθώς κανένας απόλυτος παράγοντας δεν μπορεί να καθορίζει τις ανθρώπινες πράξεις.

Ο VanSledright (2001, 55), επίσης, θεωρεί την Ιστορική Ενσυναίσθηση μια εκ διαμέτρου αντίθετη προσέγγιση από τη συναισθηματική οπτική, καθώς η ταύτιση με τα γεγονότα του παρελθόντος πρέπει να πιστοποιηθεί από το πέρασμα του χρόνου κι από την παραδοχή ότι ο χρόνος αλλάζει το τοπίο με τρόπους που καθιστούν την κατανόηση των ιστορικών υποκειμένων και των πράξεών τους εξαιρετικά επίπονη.

Η Riley (2001, 140-141), όμως, θεωρεί αναπόφευκτη στη σχολική πραγματικότητα τη συμμετοχή του συναισθήματος στη λογική ιστορική διεργασία, καθώς μια προσπάθεια για απόλυτα λογική εμπλοκή, χωρίς μετριασμένη συναισθηματική τοποθέτηση, ενέχει τον κίνδυνο να θεωρηθούν τα ιστορικά υποκείμενα κάτι εξωανθρώπινο, πράγμα που ματαιώνει την ιστορική κατανόηση καθεαυτή. Η ίδια, ωστόσο, πιστεύει πως ο μόνος τρόπος για να αποφευχθεί η παραμόρφωση στην ιστορική κατανόηση είναι η επίμονη ανάλυση των ιστορικών τεκμηρίων μέσα από ποικίλες οπτικές.

Ο Wineburg (2001, 237) υποστηρίζει πως δεν μπορεί να φανταστεί έναν ιστορικό να προσπαθεί να μελετήσει την Ιστορία, αγνοώντας το συναίσθημα, είτε αυτό σχετίζεται με το πάθος του για το αντικείμενο έρευνάς του είτε με τη συναισθηματική προσέγγιση των ανθρώπων, τους οποίους προσπαθεί να καταλάβει.

Ο Moniot (2002, 78-79) θεωρεί την Ενσυναίσθηση έναν τρόπο αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας μαζί με την ακριβή έκθεση των γεγονότων και την εξήγηση. Πιστεύει πως είναι μια προσπάθεια που απαιτεί απομάκρυνση από τα υπάρχοντα νοητικά πλαίσια και κατανόηση ταυτόχρονα του ιστορικού «άλλου», μέσα από τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τα σχέδια, τις αξίες και ό,τι γενικά αποτελεί τον «πολιτισμικό κώδικα» του παρελθόντος.

Ο Husbands (2004, 89-93), αναφερόμενος κυρίως στη σχολική Ιστορία, θεωρεί πως η ιστορική φαντασία έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι μαθητές δεν είναι απλώς «σκεύη δεδομένων», αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κατανόησης του παρελθόντος μέσω των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και των οπτικών τους (Husbands 2004, 87-88)· πρόκειται για το «διάλογο», σύμφωνα με τον Carr (1983, 34), που αναπτύσσει κι ο ίδιος ο

ιστορικός με το γεγονός, ο οποίος αναπόφευκτα θεμελιώνεται πάνω στη φαντασία και τις πεποιθήσεις του για το παρελθόν, ώστε να συνδέσει τις πηγές και να διαμορφώσει μια συμπαγή ιστορική αφήγηση. Ο Husbands συμφωνεί με τον Carr ότι στο σημείο αυτό ο ιστορικός οφείλει να θέσει περιορισμούς στις ερμηνείες που θα επιθυμούσε να επιβάλει στο παρελθόν. Ιδιαίτερα, όμως, στη σχολική Ιστορία, η άσκηση της φαντασίας με όρια, είναι αναγκαία για την ηθική και ανθρωπιστική διάσταση που αυτή συνήθως παίρνει στην τάξη· γι' αυτό ο Husbands καταλήγει ότι το μάθημα επιβάλλει την ενεργοποίηση τόσο των διανοητικών όσο και των συναισθηματικών δυνατοτήτων των παιδιών.

Ακολούθως, οι Barton και Levstik (2008, 301-319) αναγνωρίζουν, εκτός από τη διανοητική, μια θυμικού τύπου διάσταση στην Ιστορική Ενσυναίσθηση, την οποία ταυτίζουν με το ενδιαφέρον για την Ιστορία. Στο πλαίσιο αυτό διακρίνουν τις έννοιες «συμπάθεια» κι «Ενσυναίσθηση» αποδίδοντας στην πρώτη τη φαντασιακή αναβίωση αισθημάτων και σκέψεων, σαν να ήταν δικά μας, και στη δεύτερη τη φαντασιακή ανάπλαση αισθημάτων και σκέψεων άλλων ανθρώπων από τη δική τους σκοπιά (Barton & Levstik 2008, 273)· κοινό στοιχείο, κατά τη θεώρηση αυτή, είναι η σχέση και των δύο εννοιών με τη φαντασία, ενώ η διαφορά τους βρίσκεται στο ότι η συμπάθεια προϋποθέτει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι, ανεξάρτητα από εποχή, πολιτισμό κι ατομικές συνθήκες, ενώ η Ενσυναίσθηση στηρίζεται στη βασική παραδοχή της ετερότητας. Οι ίδιοι (Levstik & Barton 2011, 27) θεωρούν πως η διείσδυση στο παρελθόν έχει φαντασιακό χαρακτήρα μόνο κατά το ότι χρειάζεται να ανασυντεθεί μία εκδοχή αυτού· στην πραγματικότητα, όμως, πρόκειται για μια λογική και βασισμένη σε ιστορικά τεκμήρια εξέταση παραγόντων που οδήγησαν σε συγκεκριμένες εκβάσεις τα γεγονότα· κάθε περίπτωση απομάκρυνσης από τη διαδικασία αυτή είναι πιθανό να οδηγήσει σε παρερμηνείες. Εντούτοις, αν και συμφωνούν με τον Foster (2001) κατά το ότι η Ενσυναίσθηση δεν είναι ταύτιση, θαυμασμός ή συμπάθεια προς τα δρώντα ιστορικά υποκείμενα, οι ίδιοι θεωρούν ότι αν αυτή περιοριστεί σε ένα αποκλειστικά γνωστικό επίτευγμα «συρρικνώνεται η συμβολή της στην πλουραλιστική δημοκρατία» (Barton & Levstik 2008, 275), καθώς κάθε ενασχόληση με τα δρώντα υποκείμενα που διαφέρουν από τον ερευνητή προϋποθέτει όχι απλώς την κατανόηση, αλλά και το ενδιαφέρον του γι' αυτά, γεγονός που απαιτεί όχι μόνο διανοητική, αλλά και θυμική προσέγγιση (Barton & Levstik 2008, 295).

Οι Bryant και Clark (2006), επίσης, πιστεύουν ότι οι μαθητές έχουν την τάση να βαίνουν προς τη «συναισθηματική ενσυναίσθηση» [“emotive empathy” (Stripling 2011, 73· Bryant & Clark 2006)] ευκολότερα από ό,τι προς τη διανοητική, καθώς έχουν την ιδέα πως τα συναισθήματα των ανθρώπων του παρελθόντος είναι πιο εύκολα κατανοητά και

προσβάσιμα, ενώ η διανοητική ενσυναίσθηση τους οδηγεί σε αντιφατικά συμπεράσματα, τα οποία δεν είναι εύκολο να κατανοήσουν. Θεωρούν, ωστόσο, ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι μεν κατάλληλη για το ευρύ κοινό, αλλά ακατάλληλη για τη σχολική τάξη, γιατί της λείπει η διανοητική κατεύθυνση, βασίζεται σε περιορισμένα ιστορικά δεδομένα και προσεγγίζει το παρελθόν μέσα από την οπτική της σύγχρονης εποχής (Bryant & Clark 2006, 1039, 1044).

Ο Yilmaz (2007α, 331), επηρεασμένος από τον Lee, ορίζει την Ιστορική Ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να βλέπει και να κρίνει κάποιος το παρελθόν σύμφωνα με τους δικούς του όρους, προσπαθώντας να καταλάβει τη νοοτροπία, το πλαίσιο αναφοράς, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τους σκοπούς και τις δράσεις των ιστορικά δρώντων υποκειμένων, χρησιμοποιώντας ποικίλα ιστορικά τεκμήρια· πρόκειται για δεξιότητα που αναβιώνει τη σκέψη ενός ιστορικού υποκειμένου στο μυαλό κάποιου ή για ικανότητα να βλέπουμε τον κόσμο, όπως ήταν στο παρελθόν.

III.2.v. Η μελέτη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, ο Λεοντσίνης (1999, 123-124) θεωρεί την Ιστορική Ενσυναίσθηση μια σειρά από δεξιότητες που επιτρέπουν στο μαθητή να προσεγγίσει τα ιστορικά γεγονότα διανοητικά και συναισθηματικά, ώστε μέσω της φαντασίας να ταυτιστεί στενά με κάποιο ιστορικό πρόσωπο, για να κατανοήσει τα πιστεύω, τα κίνητρα και τις πράξεις του.

Η Νάκου (2000α, 105, 140) δέχεται την Ιστορική Ενσυναίσθηση ως επίτευγμα και διαδικασία συναισθηματικού και γνωστικού τύπου, επηρεασμένη από τον Lee· θεωρεί πως η ενεργοποίησή της γίνεται μέσω ενεργητικών πρακτικών και ότι εμποδίζεται από την πιστή αναπαραγωγή ιστορικών διηγήσεων και την προσκόλληση σε δεδομένα ιδεολογήματα.

Η Ρεπούση (2004, 342-343· 2000β) ονομάζει Ιστορική Ενσυναίσθηση την αναζήτηση της σημασίας των πράξεων του εκάστοτε ιστορικού υποκειμένου, με στόχο την ανάδειξη της αιτιότητας και, κατ' επέκταση, την ιστορική κατανόηση· η διαδικασία αυτή, κατά τη Ρεπούση, έχει τη μορφή προβολής του μελετητή, ιστορικού ή μαθητή, στην κατάσταση του ιστορικού δρώντος υποκειμένου και ενδεχομένως στην ταύτιση μαζί του και απαιτεί μια διανοητική διαδικασία κατανόησης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των ιδεών και των αξιών του.

Ο Κόκκινος (2003, 127-128), επίσης, θεωρεί την Ιστορική Ενσυναίσθηση μια φαντασιακή αναβίωση του παρελθόντος, ένα ταξίδι στα κίνητρα και τα βιώματα των ανθρώπων του, χωρίς απαιτήσεις αυστηρής αναγωγής στον πυρήνα των γεγονότων, τα οποία αποκτούν νόημα ανάλογα με το εκάστοτε ιστορικό συγκείμενο. Θεωρεί πως η έννοια

στηρίζεται «στην επιστημολογική συνθήκη της εναλλαξιμότητας των προοπτικών» και έχει ως πεδίο αναφοράς την κοινή ανθρώπινη διάσταση (Κόκκινος 2003, 144).

Η Κάββουρα (2011, 91-92) θεωρεί την Ιστορική Ενσυναίσθηση μια πολύ σημαντική έννοια που δίνει ζωντάνια στην ιστορική ερμηνεία, εισάγοντας την Ιστορία στο χώρο της επιχειρηματολογίας. Θεωρεί, ωστόσο, ότι πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή με κριτήρια ορθολογικά και αξιόπιστα και λιγότερο διαισθητικά.

III.2.vi. Μια απόπειρα εννοιολόγησης

Για τους περισσότερους μελετητές, επομένως, η Ενσυναίσθηση αναφέρεται σε ένα συνδυασμό πρωτίτως διανοητικής και δευτερευόντως φαντασιακής ιδιότητας (Bryant & Clark 2006, 1042' Foster 2001, 169-170' Davis 2001, 3' Stanford 1994, 221-225' Ashby & Lee 1987, 62-65' Shemilt 1984, 39)' η φαντασία στο θέμα αυτό εξισορροπείται από τη χρήση τεκμηρίων για το παρελθόν κι έχει ελάχιστη σχέση με τη συμπάθεια, λόγω του φόβου περιορισμού της αντικειμενικότητας (Newman 1988, 27).

Η Ενσυναίσθηση επιβάλλει την αναγνώριση του πώς οι άνθρωποι στο παρελθόν έβλεπαν τις συνθήκες ζωής τους, καθώς και τον κόσμο που τους περιέβαλε, πώς αξιολογούσαν τις επιλογές και τις απόψεις τους και πώς οι αντιλήψεις τους διαμορφώνονταν από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους (Van Boxtel & Van Drie 2009' Van Drie & Van Boxtel 2007, 87-88' Bryant & Clark 2006, 1042' Van Boxtel & Van Drie 2004' Davis 2001, 3' Ogawa 2000). Συχνά, μάλιστα, πηγάζει από τη διεργασία διαφορετικών οπτικών σε σχέση με το εξεταζόμενο γεγονός (Davis 2001, 3).

Η εννοιολογική αυτή προσέγγιση δεν έχει σχέση με την κοινή έννοια της «συμπάθειας», η οποία υπονοεί ότι όλα τα όντα είναι ίδια, «ανεξαρτήτως εποχής, πολιτισμού και ατομικών προτιμήσεων» (Barton & Levstik 2008, 273). Έτσι, είναι δυνατό να κατανοήσει κανείς το παρελθόν, ακόμη κι αν δε το «συμπαθεί», μέσα από τη φαντασία που τιθασεύεται από τα ιστορικά τεκμήρια (Davis 2001, 3-5' Lee 1978, 74, 81).

III.3. Η σημασία της Ενσυναίσθησης στην Ιστορία

Η αναγνώριση της σημασίας της Ενσυναίσθησης πηγάζει από την πεποίθηση ότι οι πράξεις στο παρελθόν έγιναν για συγκεκριμένους λόγους και ότι οι άνθρωποι που έδρασαν μέσα σε αυτές είχαν ιδιαίτερους σκοπούς και θέση στην ειδική ιστορική περίπτωση (Lee 1984β, 2). Ωστόσο, το να γνωρίζουμε ότι ένα πρόσωπο στο παρελθόν είχε συγκεκριμένες αντιλήψεις και αξίες είναι ανεπαρκές' η γνώση πρέπει να έχει ένα αντίκρισμα με την έννοια

της ικανότητας αξιολόγησης των αιτιών και της αντοχής τους στη δράση²⁴. Σε αυτό το σημείο η Ενσυναίσθηση συνδέεται με την ερμηνεία της δράσης και της κοινωνικής πρακτικής (Lee et al. 1997, 233).

Οι Yeager και Foster (2001, 14-15) θεωρούν ότι η θεμελιώδης σημασία της Ιστορικής Ενσυναίσθησης βρίσκεται στο ότι διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επαγωγικής σκέψης που επιτρέπει στον ιστορικό να κατανοεί τις πράξεις του παρελθόντος. Η φαντασία στο πλαίσιο αυτό έχει το ρόλο της διανοητικής αντίδρασης σε μια δεδομένη κατάσταση, που περιλαμβάνει συγκεκριμένο συγκείμενο, αποτελέσματα και τεκμήρια. Γι΄ αυτό και η Ιστορική Ενσυναίσθηση έχει το ρόλο της δεξιοτήτας που γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα σε ό,τι ξέρουμε για το παρελθόν και σε ό,τι μπορεί να συναχθεί ως συμπέρασμα από αυτό, ωθώντας τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, ιδιαίτερα εκείνους της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

IV. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση στην Εκπαίδευση

Η είσοδος της Ενσυναίσθησης στη σχολική Ιστορία ανάγεται στη δεκαετία του 1910, όταν αρκετοί μελετητές έκαναν πειραματικές προσπάθειες εισαγωγής της έννοιας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτές οι πρώιμες προσπάθειες είχαν περιορισμένη επιτυχία, προσκρούοντας στην έννοια του πατριωτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων της εποχής (Cunningham 2009, 679). Στη συνέχεια οι σχετικές προσπάθειες βρήκαν εμπόδιο στη μελέτη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μέσα από τα στάδια ανάπτυξης του Jean Piaget, πράγμα που έπεισε αρκετούς μελετητές ότι η έννοια αυτή είναι αδύνατο να κατακτηθεί πριν τα δεκατέσσερα χρόνια (Cunningham 2009, 679· βλ. παρακάτω Α΄ Μέρος, 1^ο Κεφάλαιο, IV.4.). Στην πραγματικότητα πιο αισιόδοξες απόψεις διαμορφώθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, οπότε άρχισε να γίνεται λόγος για την Ιστορική Ενσυναίσθηση στην τάξη· ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1970 με την εισαγωγή της «Νέας Ιστορίας» στην Αγγλία πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες με θέμα τόσο το περιεχόμενο και την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο σχολείο όσο και τις πρακτικές διδασκαλίας με τις οποίες είναι δυνατό αυτή να επιτευχθεί, αφήνοντας, όμως, συχνά αναπάντητα ερωτήματα (Cunningham 2009, 670).

²⁴ Επειδή η ενσυναισθητική προσέγγιση μπορεί να προτείνει για το ίδιο γεγονός ιστορικές ερμηνείες που δεν έχουν την ίδια εγκυρότητα κι επάρκεια, κι επειδή η επάρκεια αυτή δεν είναι δυνατό να πιστοποιηθεί με κάποιο τρόπο, μπορούν να αναγνωριστούν κριτήρια, για να εξακριβώσουν το βάσιμο των ισχυρισμών και να αναδείξουν τη σημασία της Ιστορικής Ενσυναίσθησης· αυτά είναι, κατά τον Shemilt (1984), η *συνοχή* μέσα στο πλαίσιο της εποχής, η *συμφωνία* με άλλους παράγοντες, η *αποδοτικότητα* της ερμηνείας με βάση τα δεδομένα και η *φειδώ* στις παράξενες κι απροσδόκητες εκδοχές (Shemilt 1984, 48-49).

IV.1. Δυσκολίες, αντιρρήσεις και ενστάσεις

Σήμερα, η Ενσυναίσθηση σπάνια εμφανίζεται στα αναλυτικά προγράμματα ως σαφής κι αυτοτελής δεξιότητα, ιδιαίτερα στην Ελλάδα (Ματσαγγούρας 2011β, 568΄ Κουργιαντάκης 2005΄ Λεοντσίνης 1999, 123). Όσοι, ωστόσο, ασχολούνται με τη διδακτική της Ιστορίας αναγνωρίζουν ότι το κύριο χαρακτηριστικό της Ενσυναίσθησης είναι ότι επαναφέρει το παρελθόν στη ζωή, αναπτύσσοντας δεξιότητες εκτίμησης και αξιολόγησης των προβλημάτων, των απόψεων και των θέσεων των δρώντων υποκειμένων στο παρελθόν (Λεοντσίνης 1999, 126΄ Smallbone 1987, 145΄ Newman 1988, 17). Παρά την παραδοχή αυτή, όμως, σημειώνονται σημαντικές αντιρρήσεις, παρανοήσεις, θεωρητικές ενστάσεις και δομικά προσκόμματα του εκπαιδευτικού συστήματος στην εισαγωγή της στη διδασκαλία της Ιστορίας (Briffa 1998΄ Barton & Levstik 2003, 359-360).

IV.1.i. Αντιλήψεις και παρανοήσεις

Η άποψη ότι η γνήσια ιστορική γνώση που διδάσκεται στο σχολείο μπορεί να είναι μόνο μια πιστοποίηση γεγονότων προβάλλεται από πολλούς μελετητές με ιδιαίτερη έμφαση. Το να μαθαίνουν τα παιδιά την Ιστορία φαντάζει ως αναγκαιότητα, ενώ οποιαδήποτε προσπάθεια για κάτι περισσότερο θεωρείται ματαιοπονία. Μια άλλη άποψη είναι αυτή που υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να εξηγούν, να αναλύουν ή να αξιολογούν οτιδήποτε στην Ιστορία, αφού προηγουμένως έχουν κατακτήσει ένα βασικό corpus γεγονότων (Lee 1994, 41)΄ κατά τον Lee (1994), ένα πρόβλημα στην παραδοχή αυτή είναι ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να ταυτοποιηθεί ποια θα έπρεπε να είναι αυτά τα γεγονότα, πράγμα που σχετίζεται με την ίδια τη φύση του ιστορικού μαθήματος΄ οι υποστηρικτές της άποψης αυτής παραθέτουν ημερομηνίες, ονόματα και γεγονότα, αλλά δε λένε τίποτα ουσιαστικό για το παρελθόν.

Άλλη δυσκολία είναι ότι δεν είναι δυνατό να διαχωριστεί η πιστοποίηση του γεγονότος από την κατανόησή του, καθώς πρόκειται για διαδικασίες που συμβαίνουν ταυτόχρονα. Η υπόθεση ότι είναι δόκιμο να περάσουμε πρώτα σε γεγονότα και μετά να αναπτύξουμε ιδέες γι΄ αυτά, ώστε να τα κατανοήσουμε, είναι όχι μόνο εκ θεμελίων αφελής, αλλά κι εμπειρικά λανθασμένη, ισχυρίζεται ο Lee (1994, 42). Οι μαθητές πάντα προσπαθούν να καταλάβουν ό,τι τους παραδίδεται και τα συμπεράσματά τους είναι αυτό που «παίρνουν» από την Ιστορία. Η ιστορική σκέψη των μαθητών μπορεί να είναι ελλιπής, αλλά μια ελλειμματική προσέγγιση δε σημαίνει πως πρέπει να πάψουν να σκέφτονται. Ο δάσκαλος πρέπει να βρει και να ενισχύσει τις ιδέες των μαθητών και να αντικαταστήσει τις πιο αδύναμες με πιο αποτελεσματικές. Αυτός ο σκοπός παίρνει χρόνο για να επιτευχθεί,

γιατί είναι δύσκολος και πολύ σημαντικός.

Το ότι «μαθαίνω Ιστορία» σημαίνει πως «μαθαίνω για το παρελθόν» η διδασκαλία, επομένως, πρέπει να σχετίζεται με τα γεγονότα, αλλά να προχωρά και παραπέρα, στη μεθοδολογία, τη βάση της ιστορικής γνώσης, που διαφοροποιεί το φυσικό (practical) από το ιστορικό (historical) γεγονός. Τα παιδιά μπορούν σιωπηρά να διατυπώνουν κρίσεις για το παρελθόν και αν το αγνοήσουμε αυτό, μπορεί να οδηγηθούμε σε παρανοήσεις (Lee 1998, Lee & Ashby 2001, 47, Lee 1994, 43-44). «Και οι παρανοήσεις αυτές καθιστούν την Ιστορία μια ικανότητα που δε διαφέρει σε τίποτα από την απαγγελία επών, θρύλων, μύθων ή ποιημάτων», γράφει ο Lee (1994, 45). Η διδασκαλία, αντίθετα, της Ιστορίας που οδηγεί τους μαθητές στο να αναλύουν, να κατανοούν και να ερμηνεύουν, τους απομακρύνει από το να σκέφτονται το παρελθόν με στερεότυπο τρόπο (Ηλιοπούλου 2006, 89, Λεοντσίνης 1999, 134).

IV.1.ii. Θεωρητικές ενστάσεις

Η Ενσυναίσθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τις μοντέρνες αντιλήψεις για την Ιστορία, γιατί δεν είναι μόνο ένα αναγκαίο στοιχείο για την αναδόμηση του παρελθόντος, αλλά προϋποθέτει πως το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό, μόνο οι μοντέρνοι ιστορικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της, ενώ ιστορικοί με μεταμοντέρνο επιστημολογικό προσανατολισμό²⁵ αμφισβητούν ή απορρίπτουν την αξία της (Κουργιαντάκης 2006, 452, Νάκου 2000α, 60), θεωρώντας ότι η ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος δεν είναι δυνατή, καθώς το παρελθόν έχει παρέλθει και δεν είναι δυνατό να αναβιώσει (Σμυρναίος 2008, 174-175, Husbands 2004, 94-95, Lee & Ashby 2001, 23). Το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της διαδικασίας κατανόησης στην Ιστορία, κατά τους ιστορικούς αυτούς, είναι διαισθητικού τύπου και στηρίζεται σε ένα είδος εμπειρίας μέσω των ενδείξεων, καθώς η συνοχή στις επιστήμες του ανθρώπου συγκροτείται μέσω των βιωμάτων έτσι, οι προσωπικές εμπειρίες του ιστορικού διαμεσολαβούν στην κατανόηση κόσμων που αγνοεί (Κάββουρα 2011, 89), με αποτέλεσμα τη διατύπωση υποκειμενικών θεωριών²⁶.

Συγκεκριμένα, ο Chatelêt (1962) αμφισβητεί τη σημασία της ενσυναίσθησης, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι είναι αφέλεια να θέλουμε να κρίνουμε τα γεγονότα ως είχαν ή να παριστάνουμε ότι «μπαίνουμε στη θέση» νεκρών ηρώων (Σμυρναίος 2008, 174, Νάκου 2000α, 17).

²⁵ Για το μεταμοντερνισμό στην Ιστοριογραφία βλ. Iggers & Wang 2015, 375-381.

²⁶ Ο Knight (1989) στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζει ότι η Ενσυναίσθηση είναι μία γοητευτική έννοια, αλλά κι «ένας βαθιά άχρηστος όρος, ιδιαίτερα στην Ιστορία» (Σμυρναίος 2008, 174, Knight 1989, 49).

Ο White (1987, 57· 1978, 46-47) υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατό να απεικονιστεί ένα γεγονός από την ορθή του πλευρά, με στόχο την αλήθεια, γιατί δεν είναι δυνατό να υπάρχει μία και μόνο σωστή άποψη· επομένως, τα όρια μεταξύ γεγονότων και φαντασίας είναι ασαφή.

Ο Slater (1989, 7, 11) θεωρεί ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση δε σημαίνει ούτε πλήρη ταύτιση με το παρελθόν ούτε έκφραση συμπάθειας προς τους ανθρώπους που έζησαν σε αυτό, γιατί το πρώτο θα ήταν αδύνατο να γίνει και το δεύτερο θα έθετε την Ιστορία υπό αμφισβήτηση· η σημασία της αφορά κυρίως το σήμερα, με αποτέλεσμα η επικαλούμενη αντικειμενικότητα στην ιστορική θεώρηση να μην είναι εκ των πραγμάτων εφικτή, εφόσον διαμεσολαβείται για χάρη του παρόντος.

Οι Jenkins και Brickley (1989) εκφράζοντας μεταμοντέρνες απόψεις για την Ιστορία, προβληματίζονται για την εισαγωγή της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως αντικείμενου της Ιστορίας στο σχολείο (Αποστολίδου 2013, 13· Κουργιαντάκης 2006, 460-462· Ρεπούση 2004, 343· Lee & Ashby 2001, 23). Ο Jenkins (1991, 39-47, 51-57) προβάλλει ως θεμελιώδες επιχείρημα ότι όλη η κατανόηση του παρελθόντος δομείται έμμεσα μέσω της απόμακρης ως προς τα γεγονότα οπτικής γωνίας του παρόντος και κατ' επέκταση εκ των πραγμάτων είναι ελαττωματική· γι' αυτό θεωρεί πως κάθε άσκηση που καλεί τους μαθητές να προσεγγίσουν το παρελθόν ενσυναισθητικά είναι μάταιη κι αποτελεί μια καθαρά αναχρονιστική πρακτική.

Ο Walsh (1994) και ο Bloch (1994) διαφωνούν με την ουσία της Ενσυναίσθησης για τις πράξεις του παρελθόντος, υποστηρίζοντας ότι αυτή στηρίζεται στην ανακριβή παραδοχή ότι όλες οι ανθρώπινες πράξεις είναι σκόπιμες και ερμηνεύονται ορθολογιστικά (Walsh 1994, 82-89) και στην ιδέα ότι τα ιστορικά γεγονότα είναι ψυχολογικά γεγονότα, τα οποία ερμηνεύονται μόνο από την προσέγγιση των κινήτρων και του παράγοντα της συνειδητής δράσης (Bloch 1994, 200-201).

Ο Prost (1996, 164-168) συγκεφαλαιώνοντας εντοπίζει τρία θεωρητικά προβλήματα στην έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης· το πρώτο είναι τα ηθικά όρια της κατανόησης, που σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να οδηγεί στη δικαιολόγηση απεχθών ιστορικών πράξεων, το δεύτερο αφορά στη μη εμπλοκή του ιστορικού, ο οποίος οφείλει να κατανοεί τα ιστορικά δρώντα υποκείμενα, λαμβάνοντας αποστάσεις, και το τρίτο σχετίζεται με την εγκυρότητα της μεταφοράς της κατανόησης, λόγω της χρονικής απόστασης, με σοβαρό τον κίνδυνο του αναχρονισμού.

Ο αντίλογος στη μεταμοντέρνα κριτική είναι σχετικός με την ίδια την έννοια της Ιστορίας (Iggers & Wang 2015, 382-384). Αν δεχόμαστε το διαμεσολαβητικό ρόλο του

ιστορικού και την ανάγκη μελέτης της Ιστορίας, τότε δεν μπορούμε να αρνηθούμε ως γενικό σκοπό της την ερμηνεία των γεγονότων του παρελθόντος, γιατί διαφορετικά θα έπρεπε να εγκαταλείψουμε κι αυτή την ίδια την έννοια της Ιστορίας. Κι αν η Ιστορία είναι εφικτό να μελετηθεί, τότε ο ιστορικός πρέπει να την ερμηνεύσει και να προσπαθήσει να αναγνωρίσει το νόημα των ανθρώπινων πράξεων, των κοινωνικών δομών και θεσμών που πρόβαλλαν στο παρελθόν συγκεκριμένες ιδέες (Lee & Ashby 2001, 23). Εξάλλου, κι ο ίδιος ο μεταμοντερνισμός παρέχει μια πολύ ενδιαφέρουσα και προκλητική θέαση του κόσμου ως ενός συνόλου αποτελούμενου από διαφορετικές οπτικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στη συζήτηση για το παρελθόν μέσα από μια βαθύτερη πολιτική ερμηνεία (Yilmaz 2007β, 184-185· Taylor & Young 2003· Seixas 2000).

Φυσικά, η αναβίωση του παρελθόντος δεν αποτελεί βέβαιη γνώση και γι' αυτό είναι πάντα υπό συζήτηση και λογική διεργασία (Lee & Ashby 2001, 23-24), καθώς ακόμη και στην καλύτερη περίπτωση μπορούμε να προσεγγίσουμε, αλλά όχι να καταλάβουμε απολύτως, τις επιλογές των ανθρώπων του παρελθόντος (Levstik 2001, 72· Seixas 1996, 775)· βασική αρχή είναι να λειτουργήσουμε όσο γίνεται λιγότερο διαισθητικά και περισσότερο ορθολογικά και αξιόπιστα (Κάββουρα 2011, 91), λαμβάνοντας υπόψη τη διαμεσολάβηση του ιστορικού λόγου και των ιστορικών πηγών, αλλά και αναγνωρίζοντας ένα συγκροτημένο πλαίσιο ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος 2003, 260-262).

IV.1.iii. Παιδαγωγικές ενστάσεις: οι αδυναμίες των μαθητών

Οι περισσότεροι δάσκαλοι Ιστορίας θα συμφωνούσαν ότι ένα από τα βασικά εμπόδια στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η ελλιπής ανάπτυξη δεξιοτήτων αιτιολόγησης των ιστορικών γεγονότων στους μαθητές (Endacott & Sturtz 2015· Nokes 2011· Meier 2009, 1· Rouet et al. 1996, 478). Γι' αυτό η Ιστορική Ενσυναίσθηση, ως στοιχείο άμεσα συνδεδεμένο με τη δεξιότητα αυτή, συχνά θεωρείται ένα ήσσονος σημασίας συστατικό της ιστορικής μάθησης από πολλούς παιδαγωγούς κι εκπαιδευτικούς· οι ενστάσεις στην περίπτωση αυτή έχουν σχέση κυρίως με τη δυσκολία διαχείρισής της στην τάξη, καθώς οι μαθητές συνήθως στερούνται εμπειρίας στην επεξεργασία ιστορικών πηγών και παρουσιάζουν ελλείψεις κι αποσπασματικές γνώσεις (Davis 2001, 5), ενώ παράλληλα δεν έχουν πρόσβαση στις δεξιότητες των ιστορικών (Downey 1995).

Σοβαρή δυσκολία αντιμετωπίζουν, επίσης, οι μαθητές ως προς την ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος, καθώς στερούνται μιας βασικής «τεχνικής» γλώσσας για την Ιστορία, γεγονός που τους προκαλεί αντικειμενικές δυσκολίες στην κατανόηση των ιστορικών πηγών και κειμένων και στην ιστορική τους σκέψη κι έκφραση (Γατσωτής 2006·

Husbands 2004, 51-66· Κάββουρα 2000· Edwards 1978, 55· Barker 1978, 121-122). Βασικό μέρος του προβλήματος αποτελεί και το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν ελάχιστη ιδέα για το πώς δομείται η ιστορική γνώση, επειδή δεν έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που είναι αναγκαίες για τη δημιουργία ιστορικών ερμηνειών (Dorpen 2000, 160)· παράλληλα, καίριο θέμα είναι και η μεγάλη έμφαση που δίνεται στο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο παρουσιάζει την Ιστορία σαν μια μονοδιάστατη αφηγηματική εκδοχή του τι συνέβη, αντί να καλλιεργεί την αναζήτηση της γνώσης και την κριτική σκέψη που προσδιορίζει την Ιστορία (Meier 2009, 2· Tally & Goldenberg 2005, 4· De La Paz 2005, 139· Moniot 2002, 272-274).

Μια αναφορά σε πολύ πρώιμη νύξη για τις ενστάσεις αυτές κάνει ο Wineburg (2001, 28-30), ο οποίος, αναφερόμενος στις έρευνες από εκπροσώπους της παιδαγωγικής ψυχολογίας κατά τα πρώτα έτη του 20^{ου} αιώνα στη διδασκαλία της Ιστορίας, κάνει λόγο για τον Charles Hubbard Judd που έθεσε το πρόβλημα του παροντισμού (presentism)· ο Judd τόνισε πως για το μαθητή είναι δύσκολο να ερμηνευθεί το παρελθόν μέσα από τα αυθεντικά του δεδομένα, καθώς ο ίδιος έχει ενσωματωμένες έννοιες που είναι εντελώς διαφορετικές από τις έννοιες των προηγούμενων γενεών· όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει ιστορικές καταστάσεις που διαφέρουν εντελώς από τις σύγχρονες, χρησιμοποιεί πρότυπα κρίσης και ηθικής σκέψης του παρόντος, κίνδυνος που ενυπάρχει πρωτίστως, κατά τον Judd, στη χρήση δραματοποιημένων αναπαραστάσεων του παρελθόντος (βλ. και Ρεπούση 2004, 240).

Ο Cairns (1989, 17) θεωρεί πως βασικά εμπόδια στην ενσυναισθητική προσέγγιση της Ιστορίας είναι για τους μαθητές η έλλειψη αυτογνωσίας και προσωπικής ταυτότητας, η δυσκολία να δεχτούν απόψεις που εκφράστηκαν στο παρελθόν, η αδυναμία να συνδυάσουν τη φαντασία και τις γνώσεις τους, το εύρος της ύλης, το χαμηλό επίπεδο κατανόησης των δεδομένων, η ανεπαρκής αντίληψη της ουσίας των ερωτήσεων και η τάση τους να περιπλέκουν τις απλές υποθέσεις.

Ο VanSledright (2001, 57, 65) θεωρεί πως η δυσκολία στην προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης έγκειται στο ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο ο μαθητής να κρίνει το παρελθόν, ενώ ζει στο παρόν, καθώς δεν είναι δυνατό να έχει στη διάθεσή του όλα τα τεκμήρια. Γι' αυτό θεωρεί πως η Ενσυναίσθηση δεν πρέπει να είναι ο βασικός στόχος της Ιστορικής Εκπαίδευσης, χωρίς να αρνείται, ωστόσο, την παιδαγωγική αξία, που μπορεί να προκύψει από τις σχετικές μαθησιακές διεργασίες.

Κατά τον Husbands (2004, 109-110) οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το παρελθόν, γιατί δεν αντιλαμβάνονται τις αιτιώδεις σχέσεις που διέπουν τα γεγονότα,

καθώς τα παρακολουθούν μόνο ως απλές χρονικές διαδοχές. Επιπλέον, δεν είναι εύκολο να προσδιορίσουν σε ποια σημεία οι άνθρωποι του παρελθόντος ήταν όμοιοι ή διαφορετικοί από τους ανθρώπους της σύγχρονης εποχής, ενώ δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα κίνητρά τους. Πολύ συχνά, μάλιστα, τους λείπουν βασικές ιστορικές γνώσεις, για να θεμελιώσουν τις ιδέες και τις ερμηνείες τους.

Οι Van Drie και Van Boxtel (2007, 106) θεωρούν βασικά εμπόδια για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών την αδυναμία τους να λάβουν υπόψη τους διαφορετικές οπτικές για ένα γεγονός, την έλλειψη εξοικείωσης με τις ιστορικές πηγές, την αναποτελεσματικότητά τους στο να εντάξουν τα γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο, τη δυσκολία αξιολόγησης των πράξεων του παρελθόντος με βάση τα δεδομένα της εποχής τους και την τάση τους να μεγιστοποιούν τη σημασία της δράσης των ατόμων και να ελαχιστοποιούν τη σημασία των θεσμών, καθώς συνήθως δυσκολεύονται να σκεφτούν αίτια πολλαπλής αναφοράς.

Φαίνεται, ωστόσο, πως το πρόβλημα στην προσέγγιση της Ιστορίας «ενσυναισθητικά» αφορά το ίδιο το μάθημα. Σύμφωνα με τον Lowenthal (2000), υπάρχουν βασικοί λόγοι για τους οποίους οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες: ο πρώτος αφορά στο γεγονός ότι, επειδή η επιστήμη της Ιστορίας έχει βαθιά ανθρώπινη διάσταση, χωρίς ειδική ορολογία, πολλοί πιστεύουν ότι δε χρειάζεται να έχουν θεμελιωμένη μεθοδολογία κατά τη μελέτη της, καθιστώντας τελικά τη μάθηση πολύ δύσκολη. Δεύτερον, οι δεξιότητες που απαιτεί η εκμάθηση της Ιστορίας είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες που είναι αναγκαίες για άλλους κλάδους, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές δεν έχουν την απαιτούμενη εμπειρία για την κατανόηση του μαθήματος. Τρίτον, η ιστορική σκέψη απαιτεί εμπειρία ζωής και τη δυνατότητα να μπορεί ο μαθητής να αναπτύσσει την κρίση του πάνω σε ιστορικά γεγονότα από τη θέση του αυτόπτη μάρτυρα.

IV.1.iv. Ενστάσεις ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση

Αν η ιστορική γνώση θεωρείται προϊόν διαμεσολάβησης του ιστορικού, η σχολική Ιστορία αποτελεί το κατεξοχήν διαμεσολαβημένο προϊόν, καθώς οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν τη διδάσκουν όπως ορίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά σύμφωνα με τις δικές τους αναπαραστάσεις για το παρελθόν (Κάββουρα 2011, 37), γεγονός που καθιστά την Ιστορική Ενσυναίσθηση ρευστή παιδαγωγικά, καθώς δεν είναι δυνατό να διδαχθεί και να αξιολογηθεί αξιόπιστα.

Σύμφωνα με τους Booth, Cuplin και Macintosh (SREB 1986, 9) η Ενσυναίσθηση είναι δύσκολο, αν και όχι αδύνατο (Dickinson 1984, 204-205), να αξιολογηθεί, γιατί δεν αποτελεί

μια διακριτή δεξιότητα, αλλά είναι ένα μέσο ιστορικού τρόπου σκέψης που συνδυάζεται με άλλες δεξιότητες (Hughes-Warrington 2003, 28-30). Κατά τον Cairns (1989, 13), η Ενσυναίσθηση ως επίτευγμα²⁷ προκαλεί αμηχανία ως προς τη διδασκαλία και την αξιολόγησή της με ακρίβεια στο πλαίσιο του σχολείου, λόγω της γενικότητας με την οποία περιβάλλεται η ίδια η έννοια (πβ. Sheldon 2011α, 55· Ρεπούση 2004, 343).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σύγχυσης ως προς τη χρήση του όρου και ως προς τη μεθοδολογική προσέγγισή του στην τάξη αποτελεί η διατύπωση ενστάσεων για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο σχολείο από τη Low-Beer (1989, 8-10), η οποία τη συνδέει με το συναίσθημα καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως πρόκειται για έννοια που δεν μπορεί να καλλιεργηθεί και να αξιολογηθεί στο σχολείο, καθώς τα συναισθήματα δεν καλλιεργούνται και δε διδάσκονται· οι ερωτήσεις που στοχεύουν στην Ενσυναίσθηση, κατά τη Low-Beer, είναι αναξιόπιστες και οδηγούν σε μυθοπλασίες, οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση με την Ιστορία.

Ο Husbands (2004, 82) θεωρεί πως ο προβληματισμός σε σχέση με το αν η Ενσυναίσθηση έχει θέση στη σχολική Ιστορία σχετίζεται με το γεγονός πως η ιστορική φαντασία δεν είναι ακριβές εργαλείο· επειδή οι ιστορικές πηγές δεν αποτελούν αυθεντικές οπτικές, η φαντασία δεν μπορεί να στηριχθεί σε αποδείξεις, ενώ οι ιδέες και οι πεποιθήσεις των ανθρώπων του παρελθόντος έχουν υποκειμενική διάσταση και καθαρά γενικευτική στην περίπτωση της Ιστορίας. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι η Ενσυναίσθηση δεν μπορεί να επαληθευτεί από κάποιον τρίτο και να αξιολογηθεί στο πλαίσιο της σχολικής πράξης (Husbands 2004, 82).

Γι' αυτό και οι Yeager και Foster (2001, 15-17) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη κριτηρίων για την αξιολόγηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών πρέπει να γίνεται σε ένα σαφές πλαίσιο λογικών προσδοκιών, που πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής νοητικές κατακτήσεις από την πλευρά των μαθητών: (α) να αναγνωρίζουν ότι το παρελθόν διαφέρει από το παρόν κι ότι οι ιστορικές συνδέσεις είναι στενά συνδεδεμένες με το χώρο και το χρόνο, (β) να διακρίνουν τις διαφορετικές οπτικές απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα του παρελθόντος, (γ) να ερμηνεύουν την εκάστοτε οπτική και τη σημασία της για τις εξελίξεις και (δ) να θεμελιώνουν τις ιδέες τους πάνω στις οπτικές του παρελθόντος μέσα από τεκμήρια και ιστορικά δεδομένα.

²⁷ Αν και η έρευνα δεν έχει καταλήξει στο αν η Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι διαδικασία ή αποτέλεσμα, οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να δεχτούν πως η φύση της είναι διττή, τόσο διαδικαστική όσο και αποτελέσματος (Yeager & Foster 2001, 15· Riley 2001, 145).

IV.2. Η σημασία της Ενσυναίσθησης στη σχολική Ιστορία

Ήδη από το 1906 στην Αγγλία επισημαίνεται σε αναφορά του Historical Association (1906, 35) ότι η Ιστορία περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα μπορεί να παράσχει τη δυνατότητα καλλιέργειας της φαντασίας, προβολής του εαυτού στο παρελθόν, θέασης των γεγονότων μέσα από ποικίλες οπτικές και εξεικόνισης των περιστάσεων μέσα από την αντίληψη της εποχής τους. Επισημαίνεται μάλιστα ότι πολλοί μαθητές δεν μπορούν να φτάσουν στο γιατί συνέβησαν τα γεγονότα όπως συνέβησαν, αλλά είναι δυνατό να διδαχθούν να θέλουν να μάθουν το γιατί. Το ίδιο κείμενο θεωρεί πως ο σχετικός προβληματισμός έχει τρεις πτυχές: πώς θα μπορέσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του παρελθόντος, πώς θα είναι δυνατό να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη και πώς θα θυμούνται βασικές πληροφορίες (Historical Association 1906, 37-38). Βασική επιδίωξη για το σκοπό αυτό θεωρήθηκε τότε ότι είναι, αφού θεμελιωθεί με βάση γραπτές ιστορικές πηγές αλλά και αντικείμενα, η Ιστορία να πάρει τις διαστάσεις εφαρμοσμένης γνώσης (Historical Association 1906, 38).

Η προσπάθεια να προσπελάσει ο μαθητής μια ιστορική περίπτωση από την οπτική του δρώντος υποκειμένου και η προσπάθεια διάκρισης αυτού που γνωρίζουμε για το παρελθόν από αυτό που ισχύει τώρα είναι ένα δύσκολο και περίπλοκο πόνημα, αλλά αποτελεί κι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και αξιόλογα έργα (Foster 2001, 171, 178· Thompson 1983, 26· Dickinson & Lee 1978, 109), που αξίζουν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού (Levstik & Barton 2011, 153· Maggioni 2010α, 49-50· Νάκου 2000α, 108· Seixas 1996, 775-776· Thompson 1983, 26). Εφόσον, μάλιστα, ως βασικός στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας αναγνωρίζεται η εδραίωση της ατομικής ταυτότητας και η δόμηση πιθανών εκδοχών για το μέλλον, ο περιορισμός του μαθήματος στην απομνημόνευση λεπτομερειών και χρονολογικών σχέσεων δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της ιστορικής αφήγησης (Levstik & Barton 2011, 3-9· Stripling 2011, 80), χωρίς να αναιρείται, βέβαια, η σημασία της ιστορικής γνώσης για το μάθημα (Lee 1991, 43).

Από αυτή την άποψη η Ιστορική Ενσυναίσθηση μπορεί να καλύψει ένα σημαντικό κενό στη διδακτική της Ιστορίας, καθώς προτάσσει την έννοια της ιστορικής μάθησης μέσω της κατανόησης (Ρεπούση 2004, 344), ενισχύοντας τους μαθητές στην προσπάθειά τους να δομήσουν το νόημα της Ιστορίας και να αντιληφθούν την ανθρώπινη διάστασή της (Maggioni 2010α, 49-50· Van Drie & Van Boxtel 2007· Boland 1997· Seixas 1996, 767-768· Portal 1987, 94-98). Γιατί, ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, είναι πολύ πιο εποικοδομητικό και χρήσιμο για τους μαθητές να ερευνούν και να δομούν την ιστορική

πραγματικότητα από το να αποστηθίζουν απλώς μια εκδοχή της (Riley 2001, 163) η Ιστορία είναι στην πράξη η κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων και η επίγνωση της κατάστασης του παρελθόντος και της διαφοράς της από τη σύγχρονη εποχή, με στόχο την επίλυση ιστορικών προβλημάτων (Stradling 2001, 102-103) και την κατανόηση της ίδιας της δομής της σύγχρονης κοινωνίας (Pluckrose 1993, 1-7). Μ' αυτήν την έννοια η Ιστορική Ενσυναίσθηση ικανοποιεί κι έναν παραδοσιακό στόχο των κοινωνικών σπουδών, την εκπαίδευση για το συλλογικό αγαθό (Barton & Levstik 2008), καθώς η ενεργός συμμετοχή στις πολυπολιτισμικές και δημοκρατικές σύγχρονες κοινωνίες συχνά επιβάλλει την ανάπτυξη πολυδιάστατης σκέψης, σε επίπεδο κοινωνικό, ηθικό και πολιτικό (citizenship) (Barton & Levstik 2003, 360' Dulberg 2002, 2-3).

Το γεγονός ότι η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο σχολείο είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, είναι θέμα προβληματισμού, αλλά δεν μπορεί να είναι ανασταλτικός παράγοντας (Λεοντσίνης 1999, 146). Όπως και οι ιστορικοί, έτσι και οι μαθητές, πρέπει να καταλαβαίνουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι στο παρελθόν έβλεπαν τη ζωή τους και το πώς αυτό τους οδηγούσε σε συγκεκριμένες ενέργειες, έστω κι όχι το ίδιο αποτελεσματικά, όπως οι επαγγελματίες του χώρου (Lee & Ashby 2001, 21).

Η διεθνής βιβλιογραφία (Field 2001, 115-116' Portal 1987) έχει καταδείξει πως η έννοια απασχολεί όλο και περισσότερο τη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση (Newman 1988, 256), ως ένας στόχος επίτευξης «μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ φαντασίας και γνώσης» (Portal 1987, 89), η οποία επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, αλλά και μια αίσθηση προσωπικής ταυτότητας (VanSledright 2001, 65' Seixas 1996, 775-776) προσπαθώντας οι μαθητές να κατανοήσουν τις πράξεις του παρελθόντος, αναπτύσσουν τη δική τους οπτική και αντιλαμβάνονται τι σημαίνει το παρελθόν για τους ίδιους (VanSledright 1994), επίτευγμα πολύ σημαντικό στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Foster 2001, 178).

Έτσι, μπορεί να γίνει κατανοητό, όπως γράφει ο Lee (2006, 40), ότι η Ιστορία ως τρόπος θεώρησης του κόσμου μας παρέχει την καλύτερη δυνατή κατανόηση του παρελθόντος, καθώς και την επίγνωση του ότι αυτή η κατανόηση είναι προσωρινή, υπό αίρεση, και ότι το παρελθόν μπορεί να «αναγνωσθεί» με έναν απεριόριστο αριθμό τρόπων. Αυτό που οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν είναι να μελετούν προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο ζητούν από τους μαθητές τους να δομήσουν τις ιδέες τους για το παρελθόν, δίνοντας έμφαση στις διανοητικές διαδικασίες με τις οποίες οι μαθητές φτάνουν σε αυτές (Husbands 2004, 82).

IV.3. Η ένταξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο ελληνικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, η μελέτη της Ενσυναίσθησης ως κατανόησης του παρελθόντος στο πλαίσιο της εργασίας του ερευνητή και στο χώρο της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι περιορισμένη και παραπέμπει συνήθως στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Σμυρναίος 2008, 170-181· Ρεπούση 2004, 342-344).

Ο Λεοντσίνης (1999, 146), επηρεασμένος κυρίως από το Shemilt, θεωρεί πως η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων των μαθητών για την κατανόηση της Ιστορίας. Γι' αυτό προτείνει να παροτρύνονται οι μαθητές να αιτιολογούν στις αναλύσεις τους τις διαφορές στη σκέψη των ανθρώπων του παρελθόντος σε σχέση με αυτή των συγχρόνων τους και να εστιάζουν στις εναλλακτικές οπτικές και στους λόγους που τις διαμόρφωσαν (Λεοντσίνης 1999, 136). Η ιστορική κατανόηση, κατά τον Λεοντσίνη, προϋποθέτει παραγωγικά άλματα της φαντασίας και κίνηση του νου, ώστε οι μαθητές να προσδιορίζουν την ταυτότητα του παρόντος και να νιώθουν πώς ήταν η ζωή στο παρελθόν (Λεοντσίνης 1999, 143). Έτσι, θα μπορέσει ο νέος να ισορροπήσει τις αντιδράσεις του απέναντι στη σύγχρονη πραγματικότητα (Λεοντσίνης 1999, 125). Η Ενσυναίσθηση ως διαδικασία στη συνείδηση των μαθητών και ως πρακτική συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη κι ενίσχυση του συνόλου σχεδόν των πνευματικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της αναγνώρισης της δυναμικής του παρόντος (Λεοντσίνης 1999, 146).

Η Νάκου (2000α, 108) θεωρεί πως η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι μια δύσκολη διαδικασία, αλλά η προσπάθεια και μόνο να μην παραμένουν τα παιδιά ανυποψίαστα απέναντι στην ουσία της Ιστορίας, είναι σημαντική για την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης. Στηριγμένη σε δεδομένα σχετικής έρευνας με μαθητές 12-15 ετών, η Νάκου διαπίστωσε πως οι μαθητές των ηλικιών αυτών στην Ελλάδα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης βασισμένα σε ιδεολογήματα, που συνδέονται πιθανόν με την αναπαραγωγή της ιστορικής αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου, χωρίς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Νάκου 2000α, 139-140).

Η Ρεπούση (2004, 344) θεωρεί ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση έρχεται να καλύψει ένα ουσιαστικό κενό της διδακτικής της Ιστορίας, το οποίο αφορά στην ιστορική μάθηση ως αποτέλεσμα διανοητικών διεργασιών, που απαιτούν την εξοικείωση με το «παράδοξο» και «ξένο» παρελθόν. Οι διεργασίες αυτές, κατά την Ρεπούση, είναι σύνθετες και προϋποθέτουν την κατανόηση των εννοιών της αλλαγής και της συνέχειας.

Τέλος, ο Κουργιαντάκης (2005), βασισμένος σε έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής με δείγμα μαθητών Πρωτοβάθμιας (από Στ΄ δημοτικού) και

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μέχρι Γ΄ Λυκείου), υποστήριξε ότι οι μαθητές βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από την οπτική της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της (Κουργιαντάκης 2005, 326). Ο ίδιος, ωστόσο, (Κουργιαντάκης χ.χ.) διερευνώντας τα επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης εντόπισε εθνοκεντρισμό, στοιχεία παροντισμού, ψυχολογισμού, ανιστορικότητας, οπισθοπροοπτικής κατανόησης της Ιστορίας και χρήση εξιδανικευτικών – δεοντολογικών κριτηρίων ερμηνείας στη σκέψη των μαθητών, προσκόμματα, που κατά τον μελετητή, οφείλονται στη μειωμένη, λόγω ηλικίας, διανοητική δυνατότητα, την ανεπάρκεια στη χρήση του λόγου, αλλά και τη δυσκολία των ίδιων των ερωτήσεων²⁸.

IV.4. Η ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Εξέλιξη στο μάθημα της Ιστορίας δε σημαίνει αύξηση του όγκου των πληροφοριών που οι μαθητές μπορούν να ανακαλέσουν· η μάθηση στην Ιστορία δεν είναι απλώς το να μαθαίνω το ένα πράγμα μετά το άλλο, αλλά το να κάνω κτήμα μου όλο και περισσότερες ιδέες που τείνουν να ερμηνεύσουν το παρελθόν πέρα από τα όρια της σύγχρονης κοινής λογικής (Lee & Shemilt 2003, 13-15). Είναι, εξάλλου, γενικά αποδεκτό ότι η συζήτηση για την Ενσυναίσθηση στην Ιστορία θα έπρεπε να στραφεί στο παιδί και στην καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας μάθησης και της ιστορικής του σκέψης (Knight 1989, 41, 46). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι ιδέες των παιδιών για το παρελθόν και την Ιστορία αλλάζουν, καθώς μεγαλώνουν, και είναι δυνατό να παρακολουθήσουμε τις αλλαγές αυτές με την οπτική της ανάπτυξης (Lee & Shemilt 2003, 13).

Παρόλ' αυτά, η δυσκολία προσέγγισης δομικών ιστορικών εννοιών δευτέρου βαθμού, όπως η Ιστορική Ενσυναίσθηση (Ρεπούση 2004, 343· Lee 2004· Νάκου 2000α, 110· Λεοντσίνης 1999, 130), καταδεικνύουν τα αναπτυξιακά πρότυπα, όπως αυτό της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (Inhelder & Piaget 1958, 64-65), πολύ γενικά και γι' αυτό ακατάλληλα²⁹ για την προσέγγιση της Ιστορίας (Ρεπούση 2004, 241· Lee & Shemilt 2003, 14· Αβδελά 1998, 111· Lee 1978, 82· Dickinson & Lee 1978, 94-97). Ειδικά, μάλιστα, η πιαζετιανή θεωρία τείνει να υποστηρίξει πως τα παιδιά μικρότερων ηλικιών δεν μπορούν

²⁸ Ανάλογα ευρήματα είχε και η έρευνα του Περικλέους (Perikleous 2010), η οποία αφορούσε σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο (βλ. και Perikleous 2011). Έρευνα της Μπουντά (2006) για την ιστορική σκέψη των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έδειξε πως οι μαθητές τελειώνοντας το Δημοτικό έχουν κατακτήσει κάποιες έννοιες κατανόησης του παρελθόντος, όπως κίνητρα, προθέσεις και απώτερα αποτελέσματα, αλλά σε περιορισμένο βαθμό, καθώς παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανάλυση και αξιολόγηση ιστορικών ερμηνειών, στη διάκριση αλήθειας και ψεύδους, στην αντιμετώπιση προκαταλήψεων και την υπέρβαση δεδομένων ερμηνευτικών σχημάτων.

²⁹ Παρά την διαπίστωση αυτή, μεγάλος αριθμός διδακτορικών διατριβών μόνο στη μεγάλη Βρετανία έχει στηριχθεί στο μοντέλο του Piaget (Ρεπούση 2000β, 195· Booth 1996, 35· Booth 1987, 24).

να κατανοήσουν παρά μόνο γεγονότα (Αβδελά 1998, 112-113), καθώς η κατανόηση της έννοιας του χρόνου και των συνακόλουθων εννοιών της διαδοχής και της σύμπτωσης των γεγονότων αναπτύσσονται πολύ αργά στο παιδί (Schoeman 2014, 1351΄ Σμυρναίος 2008, 77΄ Μπουντά 2006, 54-55΄ Taylor & Young 2003, 17).

Οι Peel (1967, 159-190) και Hallam (1970, 165-178), επηρεασμένοι από τη θεωρία του Piaget (Inhelder & Piaget 1958, 64-65), προσπάθησαν να αναπτύξουν ο καθένας ένα μοντέλο για την ιστορική σκέψη και κατανόηση των μαθητών (Κάββουρα 2011, 139-140΄ Κόκκινος & Γατσωτής 2008β, 393΄ Ρεπούση 2004, 241-242΄ Ρεπούση 2000α, 330΄ Booth 1996, 35). Οι ερευνητές αυτοί υποστήριξαν ότι τα στάδια κατά Piaget³⁰ έχουν τα αντίστοιχά τους στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατανόησης σε μαθητές, αλλά αναπτύσσονται αργότερα απ΄ ό,τι σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Taylor & Young 2003, 17-18΄ Αβδελά 1998, 112΄ Hallam 1970).

Ο Peel (1967, 173-190) συνάρτησε το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης με ένα περιγραφικό στάδιο ιστορικής σκέψης, όπως το ονόμασε, και το στάδιο της αφαιρετικής με ένα επεξηγηματικό ο Hallam (1970, 171-176), στο ίδιο πλαίσιο, περιόρισε την προσέγγιση της Ιστορίας στην τάξη σε ένα στατικό διδακτικό μοντέλο «συμβαντολογικής» Ιστορίας, αναπαραγωγής δηλαδή πληροφοριών σε περιγραφικό επίπεδο για τις μικρότερες ηλικίες. Έτσι, και οι δύο έθεσαν κατ΄ ουσίαν υπό αμφισβήτηση κι αυτή την ίδια την ύπαρξη του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και στις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς θεωρούσαν ότι μόνο μετά τα δεκαέξι οι μαθητές μπορούν να συλλάβουν έννοιες, όπως αίτια, συνέπειες κι εξέλιξη³¹ (Schoeman 2014, 1351΄ Keating & Sheldon 2011, 10-11΄ Σμυρναίος 2008, 78΄ Colby 2007, 60-61΄ Μπουντά 2006, 55-56΄ Ρεπούση 2004, 242΄ Moniot 2002, 168΄ Ρεπούση 2000α, 329-330΄ Booth 1996, 35-36΄ Booth 1987, 25΄ Sanson 1987, 117-118).

Έτσι, οι δύο ερευνητές σύντομα αντιμετώπισαν επικρίσεις (Schoeman 2007, 713΄ Moniot 2002, 134-135, 167-171΄ Cooper 1994΄ Booth 1987, 18-20΄ Sanson 1987, 118΄

³⁰ Τα στάδια ανάπτυξης κατά Piaget είναι το αισθησιοκινητικό, το προσυλλογιστικό, το στάδιο συγκεκριμένης σκέψης, το στάδιο αφαιρετικής σκέψης (Παρασκευόπουλος 1985, 59-60΄ Inhelder & Piaget 1958, 64-65).

³¹ Οι Peel (1967) και Hallam (1970) υποστήριξαν ότι η Ιστορία είναι ένα αφηρημένο αντικείμενο που δεν μπορεί να γίνει κατανοητό σε μαθητές παρά μόνο σε ένα προηγμένο στάδιο ηλικίας 16,2 με 16,6 ετών, όταν έχουν αναπτύξει την επαγωγική σκέψη. Γι΄ αυτό μόνο στο στάδιο αφαιρετικής σκέψης μπορούν οι μαθητές να διατυπώσουν σύνθετους συλλογισμούς από περιορισμένες πληροφορίες και να διατυπώσουν υποθέσεις σε σχέση με κίνητρα και αιτιολογήσεις (Schoeman 2007, 713, 715). Οι διαπιστώσεις αυτές, βέβαια, υπονοούν ένα δομικό πρόβλημα στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο που εγείρει προβληματισμούς για τις δυνατότητες βελτίωσης (Ρεπούση 2004, 341-342΄ Ρεπούση 2000α, 330). Για τις ποικίλες κατηγοριοποιήσεις που προτάθηκαν κυρίως κατά τη δεκαετία του 1960 για την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, σύμφωνα με το πρότυπο του Piaget, βλ. Cooper 1994, 104-106.

Dickinson & Lee 1978, 97-99) και μάλιστα υπό την επίδραση της θεωρίας του Bruner, ο οποίος υποστήριξε ότι μπορεί κάθε ηλικία να διδαχθεί οτιδήποτε, αρκεί να διδάσκεται με τον κατάλληλο τρόπο, που θα λαμβάνει υπόψη κάθε στάδιο νοητικής ανάπτυξης και θα δομείται σπειροειδώς σε επίπεδα αυξανόμενης πολυπλοκότητας, με έμφαση στην ανακάλυψη και την έρευνα και τη διαδικαστική έναντι της δηλωτικής γνώσης (Ματσαγγούρας 2011α, 180΄ Κάββουρα 2011, 141-143΄ Σμυρναίος 2008, 79-80΄ Colby 2007, 61΄ Μπουντά 2006, 57058΄ Taylor & Young 2003, 18΄ Moniot 2002, 173-174΄ Κόκκινος 2000, 14-15΄ Ρεπούση 2000α, 330-331΄ Ρεπούση 2000β, 196΄ Αβδελά 1998, 113-114΄ Bruner 1960). Στο πλαίσιο αυτό κι επηρεασμένοι από το Bruner, πολλοί μελετητές υποστήριξαν ότι η ιστορική κατανόηση εξαρτάται από τον πλούτο των ερεθισμάτων του μαθησιακού περιβάλλοντος, από τα κίνητρα των μαθητών, από τη συμμετοχή και τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν και από τη σταδιακή εξοικείωσή τους με τον κριτικό λόγο (Σμυρναίος 2008, 80).

Έτσι, η Donaldson το 1978 έδειξε ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία μπορούν να αναπτύξουν ορθολογική, αναφορική και τεκμηριωμένη ιστορική σκέψη, με βάση τη γλωσσική τους ανάπτυξη, ιδιαίτερα στο επίπεδο της ιστορικής επιστήμης, ενώ ο Booth (2002, 155-156΄ 1987΄ 1983΄ 1969΄ βλ. ακόμη Κάββουρα 2011, 141΄ Κόκκινος & Γατσωτής 2008β, 393΄ Μπουντά 2006, 58-59΄ Taylor & Young 2003, 18΄ Moniot 2002, 187), αλλά και οι Dickinson και Lee (1978΄ 1984) υποστήριξαν ότι το γνωστικό πλαίσιο του Piaget είναι πολύ περιοριστικό εργαλείο για την ανάλυση σύνθετων ιστορικών παραγόντων. Κι αυτό γιατί εξετάζει την εξέλιξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε ένα σχηματικό μοντέλο σταδίων συνδεδεμένων με την ηλικία, όπως στις φυσικές επιστήμες το μοντέλο αυτό σχετίζεται με τη λογικομαθηματική σκέψη, η οποία αντιπροσωπεύει ένα πολύ μικρό μέρος των διανοητικών διαδικασιών, μέσω των οποίων τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Egan 1983). Η θεώρηση αυτή αγνοεί το κοινωνικοπολιτισμικό τους επίπεδο και την ποιότητα της εκπαίδευσης που έχουν λάβει στο παρελθόν, παράγοντες άμεσα συνδεδεμένους με την ικανότητα διατύπωσης ιστορικών συλλογισμών (Booth 1987, 26-27), και καθιστά τελικά την Ιστορία μια αυστηρή διανοητική διαδικασία υποταγμένη στις σχολικές εξετάσεις (Σμυρναίος 2008, 78-79΄ Schoeman 2007, 713-714΄ Ρεπούση 2000α, 131-132΄ Booth 1996, 37΄ Booth 1987, 26).

Έτσι, τα επόμενα μοντέλα ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, χωρίς να αρνούνται εντελώς τον αναπτυξιακό δομισμό του Piaget (Berti et al. 2009, 279), προσανατολίζονται σε σχήματα, τα οποία αναπτύσσονται παράλληλα με τη γνωστική ικανότητα του παιδιού κι

επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες³², όπως είναι η προηγούμενη εμπειρία, η περιέργεια, οι προκαταλήψεις και οι ήδη διαμορφωμένες ιδέες για το παρελθόν³³, το γλωσσικό επίπεδο και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας· τα στοιχεία αυτά πρέπει να τα διερευνά ο εκπαιδευτικός που έχει στόχο να άρει τις παρεξηγήσεις και να δομήσει πάνω στις ιδέες των μαθητών του (Maggioni 2010α, 49· Donovan & Bransford 2005, 1, 4-5· Lee 2005, 31· Husbands 2004, 110-113· Lee & Shemilt 2003, 15· Taylor & young 2003, 6-8· Moniot 2002· Dulberg 2002, 7, 10, 27, 43-44· Sadoun-Lautier 1992).

Παρακάτω αναλύονται τα βασικά μοντέλα ανάπτυξης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, δομημένα σε δύο κατηγορίες, καθώς στην παρούσα μελέτη για λόγους παιδαγωγικούς θεωρήθηκε πρόσφορο να χωριστεί η Ιστορική Ενσυναίσθηση σε δύο τύπους σκέψης, μία γνωστική, ως κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, και μία θυμική, ως ενδιαφέρον για την Ιστορία· ο διαχωρισμός αυτός έγινε με βάση την τρέχουσα βιβλιογραφία³⁴ με σκοπό να συμπεριληφθούν όλες οι πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην ιστορική μελέτη (Ματσαγγούρας 2011β, 569) και να είναι εφικτό να γίνει μια σαφέστερη καταγραφή της αναπτυξιακής δομής της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στους μαθητές. Εξάλλου, η ίδια η φύση της Ιστορίας, ως διερεύνησης και ως αναλογίας με το παρόν, καθιστά αντίστοιχα διττή και την προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης τουλάχιστον στη σχολική τάξη (Rogers 1987, 3, 10-16).

IV.4.i. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση του παρελθόντος αφορά στην αναγνώριση ότι είναι δυνατό να υπάρχουν ποικίλες οπτικές που αναφέρονται στο ίδιο ιστορικό γεγονός, καθώς και στην ικανότητα αναγνώρισης του πώς η εκάστοτε οπτική μπορούσε να επηρεάσει τη δράση σε συγκεκριμένες περιστάσεις· πρόκειται, δηλαδή για μια ενσυνείδητη διαδικασία και το επίτευγμά της (Αυγέρη 2011, 133), στο οποίο καταλήγουμε, όταν γνωρίζουμε τις σκέψεις των ιστορικών υποκειμένων, τους στόχους, τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους (Lee & Ashby 2001, 24), μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο (Lee et al. 1997, ό.π.).

Η ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης με τη διάσταση αυτή, προέρχεται κι

³² Ο Booth χαρακτηρίζει την ιστορική σκέψη «προσαγωγική», καθώς συνδυάζει πολλά και ποικίλα στοιχεία, ενώ η Lautier και ο Mosconici χρησιμοποιούν για την ιστορική γνώση τον όρο «γνωστική πολυφασία», γιατί ασχολείται με την επεξεργασία διαφορετικού τύπου γνώσεων (Κάββουρα 2011, 150· Σμυρναίος 2008, 80).

³³ Τις ήδη διαμορφωμένες ιδέες για το παρελθόν ο Husbands (2004, 111-113) τις ονομάζει «μικροθεωρίες» (microtheories).

³⁴ Βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2.ii. & III.2.iv' ιδιαίτερα Barton & Levstik 2008 και Levstik & Barton 2011.

αναπτύσσεται σε στενή σχέση και συνάρτηση με την ιστορική σκέψη. Ωστόσο, δεν είναι σαφές με ποιο τρόπο αναπτύσσεται ως δεξιότητα (Meier 2009, 19), αν και η έρευνα πάνω στις δεύτερου βαθμού έννοιες της Ιστορίας τείνει να καταλήξει στο ότι οι μαθητές δεν προσθέτουν απλώς πληροφορίες για το παρελθόν στις ήδη υπάρχουσες, αλλά κατακτούν την κατανόηση με συγκεκριμένους τρόπους, καθώς μαθαίνουν για την Ιστορία (Lee & Shemilt 2003, 14).

Αυτό στο οποίο αρκετοί μελετητές συμφωνούν είναι ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση εντάσσεται σε επίπεδα³⁵ (Ashby & Lee 1987' Dulberg 2002' Barton & Levstik 2008, 277-292), τα οποία απαρτίζουν άλλοτε μια εξελικτική κι άλλοτε μια λογική ιεραρχία, ανάλογα με την τυπολογία (Ashby & Lee 1987, 66-67). Οι ιεραρχίες αυτές διαφέρουν από τα στάδια ανάπτυξης του Piaget, καθώς αφορούν αποκλειστικά στο χώρο της Ιστορίας, στηρίζονται περισσότερο στις υποθέσεις που διατυπώνουν οι μαθητές, παρά στα συμπεράσματα και τη διαδικασία της αιτιολόγησης, αλλά κυρίως το περιεχόμενο και η ακολουθία τους δεν είναι ούτε σταθερά ούτε αμετάβλητα (Berti 2009, 279).

Ένα από αυτά τα μοντέλα προτάθηκε το 1978 από τον Lee (1978) κι ελέγχθηκε εμπειρικά από τους Dickinson και Lee (1978)' πρόκειται για ένα σύστημα επιπέδων και κατηγοριών για την κατανόηση αντιφατικών καταστάσεων και δράσεων στην Ιστορία, στηριγμένο στην παραδοχή ότι μια σημαντική πτυχή της ιστορικής σκέψης είναι η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει μεταξύ των σύγχρονων αξιών και οπτικών και των αξιών και οπτικών της εποχής που εξετάζει. Ο Lee πρότεινε μια πρώτη σχηματική απόδοση πιθανών επιπέδων και κατηγοριών³⁶ κατανόησης των ιστορικών περιστάσεων και

³⁵ Η έννοια των προτύπων σταδίων ή επιπέδων στην ιστορική σκέψη κι Ενσυναίσθηση προκύπτουν συνήθως από έρευνες που γίνονται με σκοπό να αναδείξουν βασικές κατηγορίες ιδεών σε απαντήσεις μαθητών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Lee & Shemilt 2003, 15' Lee et al. 1993, 5). Τα πρότυπα αυτά είναι ιεραρχικά ή μάλλον εξελικτικά και κανονιστικά, καθώς στηρίζονται στην παραδοχή ότι οι μαθητές δομούν σταδιακά από τις πιο απλές στις πιο περίπλοκες ιδέες (Lee & Shemilt 2003, 16). Ένα πρότυπο σταδίων εξέλιξης, όμως, δε συνιστά ένα μονοπάτι για κάθε μεμονωμένη περίπτωση μαθητή και είναι χρήσιμο για ομάδες, όχι για άτομα (Lee & Shemilt 2003, 16)' μπορεί απλώς να μας δώσει το εύρος των ιδεών που είναι δυνατό να συναντήσουμε, καθώς οι ιδέες των μαθητών εξελίσσονται, δείχνοντάς μας πώς οι περισσότεροι μαθητές μιας δεδομένης ηλικίας θα μπορούσαν να απαντήσουν (Lee & Shemilt 2003, 16). Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι ότι στην Ιστορία έχει παρατηρηθεί το κενό των «επτά ετών», σύμφωνα με το οποίο μαθητές επτά ετών είναι πιθανό να αναπτύξουν απαντήσεις αιτιολόγησης αντίστοιχου επιπέδου με αυτές μαθητών δεκατεσσάρων ετών (Lee & Shemilt 2003, 16' Lee & Ashby 2000). Εξάλλου, αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στη διδασκαλία, ακόμη και στην κοινωνία, μπορούν να πυροδοτήσουν μετασχηματισμούς στα μοντέλα αυτά (Lee & Shemilt 2003, 16), τα οποία, ωστόσο, αποτελούν χρήσιμους οδηγούς για ένα στοιχειώδη τουλάχιστον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Lee & Shemilt 2003, 19).

³⁶ Αν και το σύστημα επιπέδων αυτού του τύπου με μεγαλύτερες ή μικρότερες διαφοροποιήσεις αποτελεί από τη δεκαετία του 1980 το βασικό πλαίσιο σκιαγράφησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών, ενστάσεις για τη δόμηση των σχημάτων του πάνω στη λογική των επιπέδων (levels) έχουν διατυπωθεί για παράδειγμα ο VanSledright (2001, 56) υποστηρίζει πως η κατηγοριοποίηση

γεγονότων (Lee 1978, 86-88· Dickinson & Lee 1978, 102-107):

Επίπεδο Ένα (Level I)

Κατηγορία 1 (Category 1): Η ιστορική δράση αντιμετωπίζεται ως ακατάληπτη, χωρίς συνοχή στην ερμηνεία των στόχων των ιστορικών υποκειμένων και με προφανείς αντιφάσεις.

Επίπεδο Δύο (Level II)

Κατηγορία 2 (Category 2): Η δράση ερμηνεύεται με συνδυασμό προσωπικών αναφορών, στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπερασμάτων, που στηρίζονται εν μέρει στην ιστορική συγκυρία, αλλά αγνοούν ή αδυνατούν να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των γεγονότων.

Κατηγορία 3 (Category 3): Η δράση δεν γίνεται κατανοητή, γιατί δε λαμβάνεται υπόψη τι θα μπορούσε να γνωρίζει ή να μη γνωρίζει το ιστορικό υποκείμενο, δε γίνεται δηλαδή αντιληπτή η διαφοροποίηση μεταξύ της οπτικής του σύγχρονου ιστορικού και του ιστορικού υποκειμένου.

Επίπεδο Τρία (III)

Κατηγορία 4 (Category 4): Η δράση ερμηνεύεται με αναφορά στις ιδιαίτερες προθέσεις του ιστορικού υποκειμένου και τη δική του οπτική γωνία, αλλά περιορισμένα στο πλαίσιο μιας περιγραφής υπό την οποία η δράση αυτή πρέπει να ερμηνευθεί. Η διάκριση μεταξύ σύγχρονου ιστορικού και ιστορικού υποκειμένου στο επίπεδο αυτό είναι δεδομένη.

Κατηγορία 5 (Category 5): Η δράση δεν γίνεται κατανοητή, καθώς, αν και διακρίνεται η οπτική του ιστορικού υποκειμένου από το σύγχρονο ιστορικό, δεν είναι δυνατή η συγκρότηση του γενικού ιστορικού πλαισίου.

Επίπεδο Τέσσερα (Level IV)

Κατηγορία 6 (Category 6): Η δράση ερμηνεύεται με αναφορά στη διάκριση μεταξύ της οπτικής της ιστορικής συγκυρίας και του σύγχρονου ιστορικού και γίνεται κατανοητή στο ευρύτερο πλαίσιο της εποχής των γεγονότων. Οι αντιφατικές πλευρές της δράσης ερμηνεύονται μέσα από τη διαφορετική οπτική γωνία της περιστασης και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της εποχής. Η ερμηνεία των πράξεων δε συμβαδίζει με την επιδοκιμασία τους από τους μαθητές.

Η κατηγοριοποίηση αυτή βρήκε σημαντική υποστήριξη από το Shemilt (1984· 1980), ο οποίος υπογραμμίζει ότι τα βασικά βήματα προς την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης παιδιών κι εφήβων είναι δυνατό να περιγραφούν (Ashby & Lee 1987, 66), όπως φάνηκε στο άρθρο του “Beauty and the Philosopher”³⁷. Με βάση το πώς οι έφηβοι βλέπουν τους ανθρώπους του παρελθόντος και το πώς αντιλαμβάνονται τη σκόπιμη δράση,

της ιστορικής σκέψης των μαθητών με αυτόν τον τρόπο είναι εξίσου προβληματική με τις πιαζετιανής έμπνευσης κατηγοριοποίηση σε στάδια.

³⁷ Βλ. ακόμη και Λεοντσίνης 1999, 131-135· Καλογηράτου 1999.

ο Shemilt (1984), αξιολογώντας το Schools Council History 13-14 Project (Shemilt 1980), ξεκινά από τον εντοπισμό πέντε ιεραρχικών σταδίων³⁸ (stages) Ιστορικής Ενσυναίσθησης που διακρίνονται με όρους (α) διάκρισης ανάμεσα στην πράξη και το γεγονός, (β) σημασίας που δίνεται στη μοίρα, η οποία εξουσιάζει τα πάντα, (γ) έμφασης σε τελεολογικές ερμηνείες, (δ) αντίληψης της σημασίας των σκόπιμων και μη ενεργειών και των τυχαίων συνδέσεων τους, του αιτιολογικού, δηλαδή, τρόπου ερμηνείας και (ε) σύνδεσης μεταξύ ενσυναισθητικής και αιτιολογικής ερμηνείας (βλ. Shemilt 1984, 50-79). Συνοπτικά, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των μαθητών ως τεκμήρια της ιστορικής τους σκέψης ο Shemilt καταλήγει σε ένα μοντέλο τεσσάρων επιπέδων (Shemilt 1984, 76)³⁹:

Επίπεδο 1 (Level 1): Οι μαθητές χαρακτηρίζονται από αβάσιμη εφαρμογή της ιστορικής γνώσης ή της ενσυναισθητικής κατανόησης· στην καλύτερη περίπτωση εφαρμόζουν ερμηνείες της κοινής λογικής, ταυτολογικές ή βιολογικές, και ιστορικισμό.

Επίπεδο 2 (Level 2): Οι μαθητές προβαίνουν σε βάσιμη ιστορική ανάλυση, αλλά «έξω από» το ιστορικό πλαίσιο, χωρίς τεκμήρια των ιστορικών τους ερμηνειών.

Επίπεδο 3 (Level 3): Οι μαθητές ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα «μέσα από» το ιστορικό πλαίσιο, αλλά με όρους «καθημερινής ενσυναίσθησης», μέσα από την οπτική της σύγχρονης εποχής.

Επίπεδο 4 (Level 4): Οι μαθητές παρουσιάζουν γνήσια Ιστορική Ενσυναίσθηση· στηριγμένοι σε τεκμήρια και υποβοηθούμενοι από τη φαντασία τους, δομούν τις έννοιες του παρελθόντος και ερμηνεύουν τους ατομικούς και συλλογικούς ρόλους στην Ιστορία.

Οι ζυμώσεις από τις εξελίξεις αυτές οδήγησαν στη διαμόρφωση της πιο εμπειριστατωμένης κι ευρέως χρησιμοποιούμενης κλίμακας για την αξιολόγηση της σκέψης των μαθητών στον τομέα αυτό (Barton & Levstik 2008, 277· Collins 2004, 11-14, 20-21). Πρόκειται για το σύστημα επιπέδων ενσυναίσθησης των Ashby και Lee (1987), οι οποίοι

³⁸ Τα στάδια εδώ δεν έχουν σχέση με τη θεωρία του Piaget με την έννοια ότι αφορούν μάλλον στις υποθέσεις και τις προτάσεις που οι μαθητές διατυπώνουν στην Ιστορία· το περιεχόμενο και η διαδοχή των σταδίων δεν είναι σταθερά και αμετάβλητα κι εξαρτώνται από τη διδασκόμενη ύλη, τη λογική δομή της Ιστορίας και το επίπεδο του μαθητή (Shemilt 1984, 83).

³⁹ Βλ. και Καλογηράτου 1999, 155. Το εξελικτικό μοντέλο του Shemilt, αποτελούμενο ουσιαστικά από ευρύτερα «προ-ενσυναισθητικά» και «κυρίως ενσυναισθητικά» επίπεδα, βρήκε ιδιαίτερη αποδοχή στην Αγγλία, επηρεάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα (π.χ. SREB 1986), που καθιέρωσαν ως εξελικτικά επίπεδα: (i) την «καθημερινή ενσυναίσθηση», ως διακριτό επίπεδο από την «κυρίως Ιστορική Ενσυναίσθηση», (ii) την «στερεοτυπική Ιστορική Ενσυναίσθηση» και (iii) τη «διαφοροποιημένη Ιστορική Ενσυναίσθηση». Κατά το πρώτο επίπεδο οι μαθητές προβάλλουν τα δικά τους συναισθήματα και σκέψεις στα ιστορικά υποκείμενα, χωρίς να διαφοροποιούν καθόλου την εποχή τους από την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο· κατά το δεύτερο επίπεδο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διαφορές στις ιδέες και τις αξίες των παλαιότερων κοινωνιών, αλλά υπό το πρίσμα υπερφυσικών και συχνά παραπλανητικών γενικεύσεων· κατά το τρίτο στάδιο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα του παρελθόντος όχι μονοδιάστατα, αλλά μέσα από την παραδοχή ότι διαφορετικές ομάδες και άτομα στο παρελθόν είχαν διαφορετικές απόψεις (SREB 1986, 1-8).

(Lee et al. 1996, Lee et al. 1997), μετά από μικρής κλίμακας έρευνες σε δείγματα μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ηλικίας 11-16 ετών), πρότειναν τα εξής επίπεδα:

Επίπεδο 1 (Level 1): «Το Παράξενο/απλοϊκό (Dini) Παρελθόν» - Η δράση στο παρελθόν είναι ακατάληπτη, επειδή οι άνθρωποι στο παρελθόν ήταν ανόητοι, όχι τόσο έξυπνοι όσο εμείς, με ηθικές ελλείψεις ή δεν ήξεραν τίποτα καλύτερο να κάνουν. Οι μαθητές στο στάδιο αυτό θεωρούν το παρελθόν μια σειρά ακατανόητων ή ανόητων πράξεων⁴⁰.

Επίπεδο 2 (Level 2): «Γενικευμένα Στερεότυπα (Generalized Stereotypes)» - Η δράση στο παρελθόν ερμηνεύεται με όρους συμβατικών στερεότυπων ρόλων και η ερμηνεία αυτή εκφράζεται με πολύ γενικευτικούς όρους, χωρίς καμία προσπάθεια ένταξης των πράξεων στο ιστορικό πλαίσιο. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές δεν μπορούν να διακρίνουν τις γνώσεις και τις ιδέες των σύγχρονων ανθρώπων από αυτές των ανθρώπων του παρελθόντος.

Επίπεδο 3 (Level 3): «Καθημερινή (Every Day) Ενσυναίσθηση» - Η δράση στο παρελθόν εξηγείται με όρους της ειδικής περίπτωσης στην οποία αναπτύσσεται, αλλά αυτό γίνεται με δεδομένα της σύγχρονης εποχής, χωρίς συνεπή διάκριση ανάμεσα στις παλαιότερες και τις σύγχρονες αντιλήψεις και αξίες. Οι μαθητές στο στάδιο αυτό φαντάζονται πώς θα είχαν οι ίδιοι αντιδράσει σε μια ανάλογη περίπτωση.

Επίπεδο 4 (Level 4): «Περιορισμένη (Restricted) Ιστορική Ενσυναίσθηση» - Αναγνωρίζεται ότι οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι αξίες του δρώντος προσώπου μπορεί να διαφέρουν από τις δικές μας, και οι στόχοι και σκοποί του μπορεί να είναι περίπλοκοι. Όμως, οι μαθητές στο στάδιο αυτό επικεντρώνουν τη σκέψη τους σε περιορισμένες καταστάσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

⁴⁰ Η αντίληψη της κατωτερότητας του παρελθόντος οφείλεται στην προσπάθεια των μαθητών να ερμηνεύσουν με τα δεδομένα της σημερινής εποχής τις αποτυχημένες προσπάθειες των ανθρώπων στο παρελθόν να πράξουν ό,τι κάνουμε κι εμείς σήμερα. Το παρελθόν συνήθως προσδιορίζεται μέσα από την έννοια της έλλειψης, οπότε κάθε διαφορά προς αυτό νοείται ως κατωτερότητα (Lee 2006, 45-46). Μεταγενέστερη έρευνα, με τον τίτλο CHATA (Concepts of History and teaching Approaches at Key Stages 2 and 3) των ίδιων ερευνητών σε παιδιά μικρότερων ηλικιών (7-14 ετών) έδειξε πιθανή ανάγκη εισαγωγής δύο ακόμη επιπέδων, συγγενών με το Επίπεδο 1 (Lee et al. 1997, 241-243, Booth 1996, 39-40, Dickinson & Lee 1994, 38, 41-42, Lee et al. 1993, 1) συγκεκριμένα, πριν το πρώτο επίπεδο προτάθηκε η εισαγωγή επιπέδου με χαρακτηριστική ονομασία «ακατανόητο (Buffling) παρελθόν», ενώ μετά το «παράξενο (Dini) παρελθόν», οι μελετητές εντόπισαν ένα άλλο, που το ονόμασαν «ανίδεο (Ignorant) παρελθόν». Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά, ακόμη κι αν έδειχναν ενδιαφέρον, αρνούσαν τη δυνατότητα οποιασδήποτε ερμηνείας για το παρελθόν (Dickinson & Lee 1994, 41-42) στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές θεωρούσαν τους ανθρώπους του παρελθόντος υποανάπτυκτους κι όχι τόσο έξυπνους (Dickinson & Lee 1994, 42). Είναι φανερό πως οι δύο αυτές κατηγορίες συγγενεύουν με το αναφερόμενο εδώ ως επίπεδο 1, το «ανόητο παρελθόν», χαρακτηρίζονται από παντελή έλλειψη ιστορικής ενσυναίσθησης από τους μαθητές και αποτελούν διακρίσεις που αφορούν σε μικρότερες ηλικίες, χωρίς να αναιρούν την ανωτέρω βασική πρόταση των πέντε επιπέδων, τα οποία έχουν εφαρμογή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (Dickinson & Lee 1994, 38).

Επίπεδο 5 (Level 5): «Ενσυναίσθηση σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο (Contextual)» - Η δράση στο παρελθόν τοποθετείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αντιλήψεων και αξιών και αναγνωρίζεται ότι πρέπει να γίνει κατανοητή ως ένα πλαίσιο στόχων σχετικών με θέματα πέρα από τα προφανή χαρακτηριστικά του. Οι μαθητές στο στάδιο αυτό μπορούν να εξετάζουν και να αναλύουν τη δράση σημαντικών παραγόντων και να φτάνουν σε συμπεράσματα σχετικά με τις ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες οπτικές για το παρελθόν⁴¹.

Οι μελετητές τονίζουν ότι πρόκειται κατ' ουσίαν για ένα σύστημα λογικής κι όχι αναπτυξιακής ιεραρχίας, καθώς τα προτεινόμενα επίπεδα είναι πολύ χαλαρά και οι μαθητές κινούνται σε αυτά ελεύθερα, ανάλογα προς το βαθμό εξοικείωσης με το εξεταζόμενο γεγονός ή με τις συνθήκες διεργασίας του ιστορικού υλικού (Ashby & Lee 1987, 66-67). Έρευνα των Lee, Dickinson και Ashby (Lee et al. 1997) για τη χαρτογράφηση της ανάπτυξης των ιδεών των παιδιών στην Ιστορία στις ηλικίες μεταξύ 7 και 14 ετών, έδειξε πως ακόμη και τα μικρά παιδιά έχουν μία έστω και στοιχειώδη δυνατότητα να ερμηνεύουν τα γεγονότα μέσα από την καθημερινή εμπειρία (Lee et al. 1997, 241, 243). Όμως, όπως υποστηρίζουν οι Lee και Shemilt (2003, 13), η ανταπόκριση των μαθητών με υψηλά επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες δε σημαίνει απόλυτη κατάκτηση της δεξιότητας της ιστορικής κατανόησης. Ωστόσο, οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν αποτελεσματικά στην Ιστορία κι αυτό το γεγονός εγείρει νέες διδακτικές απαιτήσεις και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς (Dickinson & Lee 1984, 151).

Τα εξελικτικά ή λογικά μοντέλα ιεράρχησης της ιστορικής σκέψης των μαθητών⁴² καταδεικνύουν ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση των μαθητών είναι ποιοτικά διαφοροποιημένη και πολύπλευρη σε όλη την έκταση της εξέλιξης της ιστορικής σκέψης, καθώς δομείται κι εκφράζεται πάνω στην ατομική γνωστική ανάπτυξη κάθε ατόμου. Κι αυτό οδηγεί στη σκέψη ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί σε βάθος χρόνου στο πλαίσιο ενός σχεδιασμένου για το σκοπό αυτό αναλυτικού προγράμματος

⁴¹ Για τα επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης κατά Lee, Ashby και Dickinson στην ελληνική βιβλιογραφία, βλ. Κουργιαντάκης 2005, 107-114· Κουργιαντάκης 2006, 458· Νάκου 2000α, 109-110.

⁴² Στο ίδιο πλαίσιο, ο Downey (1995), αναφερόμενος αποκλειστικά στην εξέλιξη της διανοητικής διάστασης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, ως «οπτικής γωνίας», προτείνει, επίσης, μια ιεραρχική διάκριση σταδίων· στο πρώτο επίπεδο (Level I) οι μαθητές κατανοούν ότι το παρελθόν διαφέρει από το παρόν κι ότι τα αποτελέσματα του παρελθόντος είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις ιστορικές περιστάσεις· στο δεύτερο επίπεδο (Level II) μπορούν να διακρίνουν μεταξύ των οπτικών του παρελθόντος και μπορούν να τις παρακολουθήσουν και να τις περιγράψουν με τρόπο αντικειμενικό· στο τρίτο επίπεδο (Level III) μπορούν να ερμηνεύσουν τις διαφορετικές οπτικές του παρελθόντος και να αντιληφθούν τις επιπτώσεις τους στα ιστορικά δρώντα υποκείμενα· στο τέταρτο επίπεδο (Level IV) οι οπτικές των μαθητών θεμελιώνονται σε ιστορικά τεκμήρια και είναι ακριβείς και τεκμηριωμένες.

(Dulberg 2002, 7).

Από την άλλη, οι Barton και Levstik (2008) γενικά δέχονται την έννοια των σταδίων, και μάλιστα αυτών των Ashby και Lee (1987), ως ένα «πολύτιμο οδηγητικό μίτο» (Barton & Levstik 2008, 277), αλλά προτιμούν να αναγνωρίζουν ως κριτήρια της δεξιότητας αυτής στοιχεία, τα οποία άλλοτε εξελίσσονται γραμμικά κι άλλοτε παρουσιάζονται σε διαφορετικά επίπεδα κάθε φορά (Barton & Levstik 2008, 277-292)· πρόκειται για:

- την αναγνώριση της διαφορετικότητας των ανθρώπων, την αντίληψη δηλαδή του ότι οι άνθρωποι σκέφτονται κι αισθάνονται διαφορετικά από εμάς·
- την αίσθηση της κανονικότητας της διαφορετικότητας αυτής, με την έννοια ότι γίνεται αντιληπτό πως οι διαφορές με τους ανθρώπους του παρελθόντος δεν οφείλονται στο ότι ήταν ανόητοι ή είχαν παρωχημένες ιδέες, αλλά στο ότι οι ιδέες τους αυτές γίνονται κατανοητές μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο·
- την επίγνωση του ιστορικού πλαισίου, με την έννοια της ερμηνείας των πράξεων με βάση τις αξίες, τα πιστεύω και τις στάσεις της εποχής·
- την κατανόηση της πολλαπλότητας των ιστορικών οπτικών και των πιθανών συγκρούσεων που μπορούν να προκύψουν από αυτές σε κάθε ιστορική στιγμή·
- τη συνειδητοποίηση της ιστορικότητας των σύγχρονων οπτικών, με την έννοια ότι η κατανόηση αυτή οφείλει και πρέπει να οδηγήσει τους μαθητές σε κοινωνική δράση.

IV.4.ii. Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Η αντιμετώπιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως αποκλειστικά γνωστικής διαδικασίας είναι αποπροσανατολιστική, υποστηρίζουν αρκετοί μελετητές, καθώς περιορίζει τις ευκαιρίες για πλήρη ιστορική εμπειρία. Η εμπειρία αυτή μπορεί να επιτευχθεί, όταν η Ιστορική Ενσυναίσθηση αγγίζει τόσο το γνωστικό όσο και το θυμικό στοιχείο (Taylor & Young 2003, 65· Newman 1988, 4· Portal 1987· Little 1983β), καθώς οι άνθρωποι στο παρελθόν δεν έζησαν απλώς σε διαφορετικές συνθήκες, αλλά κυρίως βίωσαν διαφορετικά συστήματα αξιών, η διερεύνηση των οποίων έχει σχέση με μια ηθική ή θυμική προσέγγιση που ξεπερνά την έννοια της ανιστορικής φαντασιακής αναβίωσης του παρελθόντος, αλλά και της απλής γνωστικής διαδικασίας (Seixas 1996, 774). Το παράδοξο της Ιστορικής Ενσυναίσθησης με την έννοια της θυμικής διάστασης είναι ότι περιλαμβάνει μια προσπάθεια να κατανοήσουμε το διαφορετικό μέσα από την τοποθέτηση των προσωπικών πλαισίων πάνω στον «άλλο», εισάγοντας μια ιδιόμορφη διαπραγμάτευση μεταξύ της συγγένειας και της διαφοράς (Davison 2011, 35-37· Seixas 1996, 776· Egan 1990, 232· Marrou 1954, 98).

Μερικοί μελετητές, εξάλλου, συσχετίζουν την έννοια της Ενσυναίσθησης, πέρα από τη διανοητική διάσταση της κατανόησης, και με το ενδιαφέρον για την Ιστορία (Bellino & Selman 2011, 29-30, 39)· αυτοί θεωρούν πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση εξαρτάται και από τους δύο παράγοντες, το συναίσθημα και τη σκέψη (Dulberg 2002, 3), οι οποίοι επιδρούν μαζί, όταν τα παιδιά μελετούν Ιστορία, εκτοξεύοντας τη διάθεσή τους για έρευνα κι ωθώντας τα να βρουν απαντήσεις στις δικές τους πραγματικές ερωτήσεις για το παρελθόν (Dulberg 2002, 8).

Η Dulberg (2002, 3) υποστηρίζει ότι η οπτική της Ενσυναίσθησης με την έννοια του ενδιαφέροντος ή της συναισθηματικής εμπλοκής στο παρελθόν θα μπορούσε να ταυτιστεί με τον όρο «Ενσυναίσθηση», ενώ η γνωστική πλευρά της σκέψης ως «ικανότητα να βλέπει κανείς από την οπτική γωνία του άλλου» (perspective taking). Η ίδια (Dulberg 2002, 15-40) κάνει λόγο για πρώτη φορά για επίπεδα Ενσυναίσθησης, στα οποία διαφαίνεται διάσταση γνωστική και συναισθηματική ταυτόχρονα. Συγκεκριμένα, με δείγμα μαθητών 9-12 ετών, διαπίστωσε ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν σε κάποιο βαθμό ιστορική σκέψη, εφόσον ξεκινήσουν με ερεθίσματα που σταδιακά εμπλέκουν προσωπικά το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας του την «ανάγκη» ή το ενδιαφέρον, να μάθει. Στην έρευνά της εντόπισε τρία επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης, με διανοητικό και θυμικό χαρακτήρα:

Στο πρώτο επίπεδο (Level 1) οι μαθητές χρειάζονται σαφή καθοδήγηση, για να δουν το παρελθόν μέσα από διαφορετική οπτική. Στην περίπτωση αυτή αδυνατούν να διακρίνουν τις πιθανές προκαταλήψεις, να αναγνωρίσουν τις διαφορές στις αξίες και τις πεποιθήσεις και να ερμηνεύσουν τις διαφορετικές ιστορικές εκδοχές για το ίδιο γεγονός που παρουσιάζουν τα τεκμήρια. Οι απαντήσεις τους είναι περιορισμένες.

Στο δεύτερο επίπεδο (Level 2) οι μαθητές χρειάζονται στενή σύνδεση του παρελθόντος με προσωπικές εμπειρίες, ώστε να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από τα μάτια ενός ανθρώπου της εποχής αυτής, χωρίς να έχουν πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι απαντήσεις τους είναι εκτενέστερες από αυτές του πρώτου επιπέδου.

Στο τρίτο επίπεδο (Level 3) οι μαθητές μπορούν να κάνουν ποικίλες προσωπικές συνδέσεις, μέσω της φαντασίας και των υποθέσεων, για να δουν το παρελθόν μέσα από τα μάτια μιας ιστορικής προσωπικότητας, ενώ μπορούν να συσχετίσουν την ιστορική λογοτεχνία με το ιστορικό γεγονός. Κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, κρίνοντας και αξιολογώντας τις διαφορές.

Ωστόσο, στη νοηματοδότηση της θυμικού τύπου Ιστορικής Ενσυναίσθησης ιδιαίτερη είναι η συμβολή των Barton και Levstik (2008, 301-319)· οι μελετητές αυτοί

αναγνωρίζουν στο θυμικό στοιχείο της Ενσυναίσθησης τον παράγοντα του ενδιαφέροντος για την Ιστορία ως κινητήρια δύναμη σχεδόν κάθε ιστορικής έρευνας και υποστηρίζουν ότι μέσω αυτού εδραιώνεται η σχέση με το παρελθόν. Η αρχή της παραδοχής αυτής ανάγεται στον Dewey (1913), ο οποίος υποστήριξε ότι, για να υπάρξει πραγματική μάθηση, θα πρέπει να συνυπάρχει το ενδιαφέρον και η προσπάθεια, διαπίστωση με την οποία συμφωνεί κι ο Piaget (1981), που θεωρεί το συναίσθημα και τη νόηση ως παράγοντες άρρηκτα συνδεδεμένους⁴³.

Σύμφωνα με τους Barton και Levstik (2008, 303-316), λοιπόν, η έννοια αυτή της Ιστορικής Ενσυναίσθησης περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία, τα οποία, όπως και τα γνωστικά κριτήρια (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.4.i.), άλλοτε εξελίσσονται γραμμικά κι άλλοτε παρουσιάζονται σε διαφορετικά επίπεδα:

- προσωπικό ενδιαφέρον για τα ιστορικά ζητήματα, το οποίο εκδηλώνεται με διατυπώσεις προτιμήσεων για το τι θα ήθελαν οι μαθητές να διδαχθούν
- ενδιαφέρον για διατύπωση ηθικών κρίσεων για το παρελθόν, με ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα που αφορούν τη δικαιοσύνη
- ενδιαφέρον για τα θύματα που αδικήθηκαν στην Ιστορία, με έκφραση υποστήριξης ή και διάθεση προσφοράς βοήθειας σε αυτά, αν και είναι κατανοητό ότι κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό
- κι ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων μέσα από την ιστορική εμπειρία.

Στη μαθησιακή διαδικασία το συναισθηματικό στοιχείο ως ενδιαφέρον είναι το κίνητρο που ενεργοποιεί τη μάθηση (Dulberg 2002, 11· Γρυντάκις 1999, 231), αφού η γνώση έχει νόημα μόνο αν απαντά σε ερωτήματα της ζωής που έχει θέσει ο μαθητής τουλάχιστον, εφόσον αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ανήκοντα σε κάποια συλλογικότητα, μέσα στην οποία δρα ως μέλος και υποκείμενο (Κάββουρα 2011, 49-51). Η γνώση που αναπτύσσεται με τον τρόπο αυτό στηρίζεται στην «προσωπική» σχέση του μαθητή με την Ιστορία και στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης προς το παρελθόν (Κάββουρα 2011, 55).

Αυτό που πρέπει να τονιστεί, ωστόσο, είναι ότι η Ιστορία δεν είναι ένα «διδασκτικό κατασκεύασμα» με στόχο την κατάρτιση, όπως ίσως θα την ερμήνευσαν κάποιοι υπό το

⁴³ Επηρεασμένοι από τις θέσεις αυτές πολλοί μελετητές ψυχολόγοι αναγνωρίζουν δύο πλευρές της ενσυναίσθησης, τη συναισθηματική και τη γνωστική (Sams & Truscott 2004, 34-35· Damon 1988, 13-21). Ως γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης νοείται η ικανότητα να γίνεται κατανοητή από το άτομο η κατάσταση ενός άλλου ατόμου, χωρίς απαραίτητα την ανάπτυξη συναισθημάτων για την κατάσταση αυτή· η συναισθηματική πλευρά νοείται ως η ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί σωστά συναισθηματικές καταστάσεις ή και να μπαίνει στη θέση του άλλου προσώπου. Ο Damon (1988, 15, 87-88, 93-94) αναφέρεται στην προηγμένη γνωστική πτυχή ως «ικανότητα να βλέπει κανείς από την οπτική γωνία του άλλου» (perspective taking), η οποία αναπτύσσεται με την ηλικία.

σχήμα της θυμικής Ενσυναίσθησης· η αλήθεια αυτή αποδεικνύεται από την άλλη διάσταση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, που επιβάλλει την ορθολογική αντιμετώπιση του παρελθόντος μέσα από τη λογική ότι ο ιστορικός χρόνος δεν είναι ίδιος ούτε κοινός (Κρεμμυδάς 1999, 176). Θυμικό και γνωστικό στοιχείο στην Ιστορική Ενσυναίσθηση, αν και διαφορετικά ως προς τη φύση τους, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και ενισχύουν το ένα το άλλο κατά την μαθησιακή διαδικασία (Davison 2011, 36-37).

IV.5. Η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην τάξη

Η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος την οπτική⁴⁴ των ανθρώπων στο παρελθόν είναι ένα προαπαιτούμενο της ιστορικής σκέψης και κατανόησης (Dulberg 2002, 2, 4· Foster 2001, 175-178· Μακρής 1999, 120· Ashby & Lee 1987, 63). Πρόκειται για μια διεργασία, που ξεκινά από το προσωπικό ενδιαφέρον για εμπλοκή στην έρευνα και οργανώνεται με συνδυασμό φαντασίας, διατύπωσης υποθέσεων με βάση τις πηγές και αφαίρεσης (Dulberg 2002, 13· Κυρκίνη 1999, 184-185· Λεοντσίνης 1999, 138-140· Portal 1987, 94· Rogers 1972, 131-132). Η προσωπική εμπλοκή ξεκινά από το σημείο στο οποίο η νέα μαθησιακή εμπειρία συνδέεται και αλληλεπιδρά με μια ιδέα, μια άποψη, μια σκέψη ήδη υπάρχουσα κι εσωτερικευμένη, χωρίς κριτική ή συναισθηματική αναφορά (Levstik & Barton 2011, 14-15· Dulberg 2002, 42-43· Lee & Ashby 2001, 21-22· Yeager & Foster 2001, 13) και προχωρά μέσα από γόνιμη αλληλεπίδραση, που προωθεί τη διατύπωση αυθεντικών ερωτήσεων από τους μαθητές (Dulberg 2002, 44). Βασικά προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι η βαθιά γνώση (Davis 2001, 6· Foster 2001, 176) και η διερεύνηση σύνθετων ιστορικών ζητημάτων, που υποστηρίζονται από αντιφατικές οπτικές (Κόκκινος & Γατσωτής 2008β, 395· Saye & Brush 2002, 78· Foster 2001, 171, 175-176) κι έχουν ανοιχτό κι

⁴⁴ Ο Piaget ερεύνησε την οπτική γωνία, όταν μελέτησε τη χωρική και φυσική οπτική ως γνωστική ικανότητα να βλέπει το παιδί μια φυσική δομή από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Dulberg 2002, 8). Το πολύ γνωστό ως «Έργο των Τριών Βουνών» πείραμα των Piaget και Inhelder (1967), με στόχο τη διερεύνηση της χωρικής αντίληψης του παιδιού, έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν σκέψη εγωκεντρική· δεν μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου και να δουν τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία. Αντίθετα, περιγράφουν την πραγματικότητα αποκλειστικά μέσα από τη δική τους οπτική. Το πείραμα αυτό έκανε τον Piaget να συμπεράνει πως η οπτική γωνία σε φυσικό επίπεδο συνδέεται με την «αποκέντρωση», τη διαδικασία με την οποία το παιδί προχωρά σταδιακά από την εγωκεντρική σκέψη της νηπιακής ηλικίας στην αντίληψη των διαφορετικών οπτικών σε επίπεδο φυσικό και κοινωνικό (Piaget 1981). Μόνο μετά το στάδιο αυτό μπορεί το άτομο να δομήσει διαφορετικές οπτικές για το ίδιο θέμα και να τις διαχειριστεί ταυτόχρονα στο μυαλό του, κατάκτηση που τυπικά συμβαίνει γύρω στα 9 με 12 χρόνια της ζωής (Dulberg 2002, 9, 42). Αν και η έρευνα του Piaget αφορούσε τη χωρική διάσταση της σκέψης κι ο ίδιος δεν προχώρησε σε σύνδεση μεταξύ χωρικών και κοινωνικών οπτικών, σε παλαιότερη έρευνά του για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Piaget 1934) αντιμετώπισε την κοινωνική αλληλεπίδραση ως καθοριστικό παράγοντα για την αναπτυξιακή διαδικασία και μάλιστα για τη μετάβαση από τον εγωκεντρισμό στην αποκέντρωση· για να μπορεί ένα παιδί να ανταποκριθεί σε μια κοινωνική σχέση αμοιβαιότητας, πρέπει να βγει για λίγο από τον εαυτό του και να δει την αλήθεια με τα μάτια των άλλων (Piaget 1934, 159-162).

ευρύ πεδίο πιθανών λύσεων (Foster 2001, 178).

Στόχος δεν είναι να γίνουν οι μαθητές ιστορικοί (Dickinson et al. 1978, 13-14), αλλά να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία της Ιστορίας, να μάθουν να χρησιμοποιούν τη βιβλιογραφία, να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση και κριτική σκέψη (Πρασσά 1999, 38) γι' αυτό η σχετική έρευνα στρέφεται στην ποιότητα της ενασχόλησής τους με την Ιστορία αντί της ποσότητας απομνημόνευσης (Cooper 1994, 103-104 Endacott & Sturtz 2015). Η Ιστορική Ενσυναίσθηση προϋποθέτει ανάλυση, αξιολόγηση κι ερμηνεία πηγών, ενταγμένη σε ένα επαρκές πλαίσιο γνώσης της ιστορικής εποχής που εξετάζεται (Tally & Goldenberg 2005 De La Paz 2005 Dulberg 2002, 8), με έμφαση στην ίδια τη διαδικασία, τον τρόπο δηλαδή ανακατασκευής του παρελθόντος (Wineburg 1991, 74). Σύμφωνα με τους Ashby και Lee (1987, 85-86), μάλιστα, η καλλιέργεια Ενσυναίσθησης σε μαθητές εξαρτάται περισσότερο από τη διάδραση και τη συζήτηση των μαθητών και λιγότερο από τη διδακτική καθοδήγηση.

Ιδιαίτερης, επίσης, σημασίας για την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι η έννοια του «πλαisiού στήριξης» (scaffolding), το οποίο αναφέρεται στη στήριξη του εκπαιδευτικού προς το μαθητή⁴⁵, ώστε να ενισχυθεί στα σημεία του μαθησιακού έργου που είναι αναγκαία για την ολοκλήρωση της διαδικασίας (Levstik & Barton 2011, 17-18, 125 Ματσαγγούρας 2011β, 124 Meier 2009 Τσιάρας 2005, 90 Σέξτου 2005, 46 Taylor & Young 2003, 69 Ge & Land 2003 Saye & Brush 2002, 78-80 Bowell & Hear 2001, 51-52, 62 Foster 2001, 177 Hogan & Pressley 1997 VanSledright 1994, 23). Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στο πλαίσιο των γνωστικών δυνατοτήτων που μπορεί να αναπτύξει ο τελευταίος αναφέρεται στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης⁴⁶», όπως έχει ονομαστεί από τον Lev Vygotsky η αλληλεπίδραση αυτή εξασφαλίζει τη συνεχή βελτίωση του μαθητών και παίρνει τη μορφή της «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding) αυτό συμβαίνει γιατί, ενώ ελάχιστα πράγματα μπορούν να επιτύχουν οι μαθητές μόνοι τους από την αρχή (Ματσαγγούρας 2011β, 124 & 136 Ματσαγγούρας 2008, 33-34 & 40), σταδιακά, αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες οργάνωσης της ιστορικής τους σκέψης, χρειάζονται όλο και λιγότερη καθοδήγηση (Levstik & Barton 2011, 17-18

⁴⁵ Ο Meier (2009) σε έρευνα για τη διδακτορική του διατριβή με μια πειραματική ομάδα Γυμνασίου που ήρθε σε επαφή με χρήση πρωτογενών πηγών μέσω «πλαisiού στήριξης», και δύο ομάδες ελέγχου, μία με χρήση πρωτογενών πηγών χωρίς «πλαisiού στήριξης» και μία χωρίς χρήση πρωτογενών πηγών, έδειξε ότι το «πλαisiού στήριξης» βοηθά στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, χωρίς, όμως, να φανούν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

⁴⁶ Κατά το Vygotsky, η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» είναι η «απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτό προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη [ατομική] επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της ενδυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα [του ατόμου] να επιλύει προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους» (Vygotsky 1978, 86 από Ματσαγγούρας 2011β, 122).

Κάββουρα 2011, 42, 59˚ Donovan & Bransford 2005, 11-12).

Το περιεχόμενο της καθοδήγησης αυτής στην Ιστορία έχει να κάνει όχι μόνο με τη χρήση του διαλόγου και την κοινωνική διάδραση, αλλά και με διαδικασίες μετασχηματισμού των ερεθισμάτων σε οργανωμένα σχήματα (Ματσαγγούρας 2011β, 124) μέσω πρότυπων τρόπων διδασκαλίας (modeling) [Levstik & Barton 2011, 18˚ Ματσαγγούρας 2011β, 136], καθοδήγησης κι ερωτήσεων που διαμορφώνονται με βάση τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ge & Land 2003, 21˚ Foster 2001, 177). Αναγκαία, όπως γίνεται φανερό, είναι η προσεκτική προετοιμασία του μαθήματος από το διδάσκοντα και η ευελιξία στη δόμηση των δραστηριοτήτων με βάση τις γνωστικές κατακτήσεις των μαθητών (Levstik & Barton 2011, 106-107).

Ένα κενό που παρατηρείται, ωστόσο, στη σύγχρονη έρευνα είναι ότι δεν έχει εξακριβωθεί ακόμη από ποια ηλικία και με ποιο τρόπο είναι δυνατό να επιδιώκεται η Ιστορική Ενσυναίσθηση στην τάξη. Ο Thompson (1983) πιστεύει ότι η Ενσυναίσθηση πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο με στόχο τη δημιουργία καλύτερων σύγχρονων κοινωνιών, την επίγνωση της θέσης των άλλων και την καλλιέργεια πολλών άλλων διανοητικών δεξιοτήτων, αλλά και την καθιέρωση μιας περισσότερο «απολαυστικής» Ιστορίας˚ από την άλλη, η Little (1983β), ο Shemilt (1984) και ο Lee (1984α) υποστηρίζουν ότι η Ενσυναίσθηση έχει σχέση κατεξοχήν με την κατανόηση χαρακτήρων στο παρελθόν, διαδικασία που απαιτεί εμπειρίες ζωής (Newman 1988, 54). Στις διαφοροποιήσεις αυτές των επιστημόνων οφείλονται οι διαφωνίες που διατυπώνονται ως προς το ηλικιακό φάσμα των μαθητών που μπορεί αποτελεσματικά να ασχολείται με την Ενσυναίσθηση. Ο Thompson (1983) θεωρεί την έννοια προσεγγίσιμη από ευρύ ως προς την ηλικία και τις δυνατότητες φάσμα παιδιών, ενώ ο Shemilt (1984) και η Little (1983β) πιστεύουν ότι πρέπει εφαρμόζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και ανώτερο νοητικό επίπεδο (Newman 1988, 55).

IV.5.i. Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ενσυναίσθησης: Γενικές τάσεις

Για τη σχολική Ιστορία ίσως το πιο σημαντικό έργο είναι οι μαθητές να κατακτήσουν τη διάθεση να προσεγγίσουν ενσυναισθητικά το παρελθόν και ν΄ αναπτύξουν στρατηγικές για να το επιτύχουν˚ η επιδίωξη αυτή συνδέεται με αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά και με την επίγνωση από μέρους των μαθητών του τι είναι Ενσυναίσθηση και γιατί είναι σημαντική. Οι μαθητές που το έχουν επιτύχει αυτό έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να προσεγγίσουν με βαθιά κατανόηση το παρελθόν, αλλά και να αναπτύξουν ενεργό ρόλο στο σύγχρονο κόσμο, καθώς η Ιστορία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε όχι μόνο το παρελθόν, αλλά και το παρόν και το μέλλον (Ashby & Lee 1987, 64-65).

Το ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στα αναλυτικά προγράμματα ξεκίνησε, όπως έχει αναφερθεί, στην Αγγλία από τη δεκαετία του 1970 στο πλαίσιο της αποδοχής της «Νέας Ιστορίας». Όμως, από την αρχή αφήνεται αποκλειστικά στους διδάσκοντες το έργο να βρουν με τι είδους δραστηριότητες είναι δυνατό να επιδιωχθεί η κατάρκτηση της έννοιας αυτής, ως διαδικασίας ή ως επιτεύγματος, στην τάξη (Keating & Sheldon 2011, 10-11· Coltham 1972, 278-279). Έτσι, οι διδάσκοντες Ιστορία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκονται λίγο πολύ στο σκοτάδι σχετικά με τις μεθόδους και τις διαδικασίες που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν (Newman 1988, 66) με δεδομένες, μάλιστα, τις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν δραστηριότητες που προωθούν τη σκέψη πάνω σε ιστορικά γεγονότα, επιδιώκοντας τη διασύνδεση του παρελθόντος με το παρόν μέσα στην τάξη, χωρίς να υπάρχει κάποιο σύστημα ή μέθοδος για την αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος (Barker 1978, 122).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές μαθαίνουν Ιστορία καλύτερα και σε μεγαλύτερο βάθος, όταν ο δάσκαλος λειτουργεί ως διευκολυντής, που καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν ενεργητικά τη γνώση. Γι' αυτό ο παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου ως φορέα γνώσης πρέπει να επανεξεταστεί και να μετασχηματιστεί έτσι, ώστε να καθοδηγεί τους μαθητές του στη δόμηση προσωπικών κι αιτιολογημένων οπτικών κι ερμηνειών (Yeager & Foster 2001, 111-112), ενθαρρύνοντάς τους να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες αιτιολογήσεις για τη δράση και τα κίνητρα του παρελθόντος (Kempere 2011, 7-8· Bain 2005, 181· Taylor & Young 2003, 8-9· Foster 2001, 172· Ogawa 2000).

Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική της Ενσυναίσθησης πρέπει να είναι να εμπλέξει τους μαθητές (Dulberg 2002, 44) σε μια δυναμική μαθητικών δραστηριοτήτων ως αντιστάθμισμα στη μετωπική διδασκαλία, με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής των δραστηριοτήτων (Ρεπούση 2000α, 341) και της διερευνητικής μάθησης (Ζάγκου 1999, 93-96). Πρώτη βασική παραδοχή από την πλευρά του δασκάλου είναι ότι η περιγραφή δεν είναι ο μόνος τρόπος για το σχηματισμό εικόνων και δομών με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν στην Ιστορία και στις κοινωνικές επιστήμες, όπου το αντικείμενο διδασκαλίας απέχει από τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, η προσωπική εμπλοκή και το ενδιαφέρον τους για αποτελεσματική μάθηση μπορεί να κινητοποιηθεί από την ενεργό συμμετοχή τους (Barker 1978, 122) σε παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις, σε ανάγνωση ιστορικής λογοτεχνίας, σε επεξεργασία πρωτογενών πηγών, φωτογραφιών, ακόμη και στην ακρόαση μουσικής ή την τέχνη (Σμυρναίος 2008, 174· Dulberg 2002, 44).

Βασική προϋπόθεση είναι οι δραστηριότητες αυτές να απαιτούν ενεργοποίηση κι όχι μίμηση ή απομνημόνευση (Barker 1978, 122), ενώ η σημαντικότερη επιδίωξη είναι τα προϊόντα της σχετικής ενασχόλησης των μαθητών να έχουν τις «αρετές» της Ιστορίας και να αποφεύγουν τους χονδροειδείς αναχρονισμούς και την καλπάζουσα φαντασία (Κάββουρα 2011, 113)· το ζητούμενο στις δραστηριότητες αυτές δεν είναι η ιστορική λογοτεχνία, αλλά η ίδια η Ιστορία (Shemilt 1984, 66). Ο παιδαγωγικός χρόνος, επίσης, που δαπανάται σε τέτοιου είδους ασκήσεις είναι πολύ σημαντικός, καθώς στη διάρκειά του οι μαθητές αναπτύσσουν εμπλαισιωμένα τη σκέψη τους και καταβάλλουν ίσως την πιο σοβαρή τους προσπάθεια να κατανοήσουν την Ιστορία (Davis 2001, 3).

IV.5.ii. Οι πρώτες προτάσεις

Ο Hallam (1970), αν και θεωρεί πως δεν μπορεί η ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης να επισπευστεί, προτείνει μεθόδους βελτίωσης της ιστορικής λογικής σκέψης, όπως ομαδικές δραστηριότητες, επισκέψεις, σύγκριση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, δραματοποίηση εναλλακτικών οπτικών, σκηνικές αποδόσεις υπό το πρίσμα της πιαζετιανής θεωρίας (Αβδελά 1998, 112· Hallam 1970, 171-176).

Παρόμοιες προτάσεις κάνουν και οι ειδικοί κάτω από την επίδραση της θεωρίας του Bruner, χωρίς να θεωρούν ότι εξασφαλίζεται με τις πρακτικές αυτές απόλυτα η ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης, δεδομένου ότι είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την ιστορική σκέψη των μαθητών (Αβδελά 1998, 114).

Ο Rogers (1972) θεωρεί ότι η αναδόμηση του παρελθόντος πρέπει να γίνεται μέσα από κριτική εκτίμηση και διασταύρωση των τεκμηρίων· υποστηρίζει ότι η ανακατασκευή δεν έχει στόχο μόνο την πληροφορία, που συνάγεται άμεσα από τις πηγές, αλλά και τις λογικές διεργασίες και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές (Rogers 1972, 131-132). Ο Rogers (1979) ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να καταδείξει πώς αυτή θα μπορούσε σταθερά να διδάσκεται σπειροειδώς στην τάξη με βάση τις αρχές του Bruner. Έτσι, δίνει έμφαση στην ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων πειραματισμού, διαχείρισης τεκμηρίων και διατύπωσης γνήσιων υποθέσεων μέσω της αναδόμησης του παρελθόντος. Αυτό θα μπορούσε να γίνει δυνατό με σπειροειδή διάταξη και με τη χρήση των τριών μοντέλων αναπαράστασης της γνώσης, σύμφωνα με τον Bruner⁴⁷: της «πραξιακής»

⁴⁷ Στην έρευνά του πάνω στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, ο Bruner (1974, 49· 1966) διέκρινε τρεις τρόπους αναπαράστασης της γνώσης: (α) την πραξιακή αναπαράσταση (enactive representation) από τη γέννηση μέχρι 18 μηνών, που βασίζεται στην πράξη, (β) την απεικονιστική αναπαράσταση (iconic representation) από 18 μηνών μέχρι 6/7 ετών, η οποία στηρίζεται στις προσωπικές εικόνες και (γ) τη συμβολική αναπαράσταση (symbolic representation) από 7 ετών κ.εξ., που εξαρτάται από τα σύμβολα και στηρίζεται στη γλώσσα (Moniot 2002, 171· Combs 2001).

(enactive representation), της «απεικονιστικής» (iconic representation) και της «συμβολικής» (symbolic representation). Ο Rogers, επίσης, μίλησε για τη χρήση πηγών που μπορούν να παράσχουν αναδόμηση του παρελθόντος μέσω της Ενσυναίσθησης (Rogers 1979). Αργότερα, ο ίδιος (Rogers 1984α) συνδέει την Ιστορική Ενσυναίσθηση με την «απεικονιστική» ανακατασκευή της γνώσης για το παρελθόν με βάση ιστορικές πηγές (Rogers 1984α, 160, 167) και πιστεύει ότι η «απεικονιστική» αναπαράσταση σταδιακά μπορεί να εξελίσσεται σε «συμβολική» (Rogers 1984α, 154).

Οι Dickinson και Lee (1978) θεωρούν χρήσιμες για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών διδακτικές μεθόδους που θα επιτρέπουν τον εντοπισμό των παρανοήσεων και των λανθασμένων συμπερασμάτων των μαθητών, χωρίς το φόβο αντιδράσεων από συμμαθητές και δασκάλους. Ιδιαίτερα σημαντικές ως προς το στόχο αυτό θεωρούν τις προσομοιώσεις και τα παιχνίδια ρόλων, στόχος των οποίων δεν είναι ακριβώς να αναπαραστήσουν πιστά την πραγματικότητα, αλλά να λειτουργήσουν διαγνωστικά και ενισχυτικά ως προς τη μαθητική κατανόηση της Ιστορίας (Dickinson & Lee 1978, 108).

Ο Lee αργότερα με τη σύμπραξη της Ashby (Ashby & Lee 1987, 85-87) τονίζει την ανάγκη αλληλεπίδρασης των μαθητών με την προϋπόθεση ότι ο διδάσκων είναι προετοιμασμένος να ανεχτεί πιθανά λάθη, αξιολογώντας τη συμβολή κάθε μαθητή στην αναζήτηση της αλήθειας· η Ιστορία είναι μια «δημόσια μορφή γνώσης» που δεν παρέχει βεβαιότητες, γι' αυτό και οι δοτές «σωστές» απαντήσεις δεν αποτελούν γνώμονα για την ιστορική γνώση και κατανόηση· αυτή προκύπτει μόνο μέσα από την επεξεργασία των διαφορετικών ιστορικών οπτικών με το διάλογο. Αυτό που πρέπει να γίνει σαφές, κατά τον Lee (2006, 63), είναι ότι εγκαταλείποντας τη μία και μοναδική επιστημονική εκδοχή του παρελθόντος, δεν παραβλέπεται η αξίωση ότι κάθε αποδεκτή εκδοχή πρέπει να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, που υπακούουν στη λογική και διυποκειμενική διάσταση της Ιστορίας. Πρόκειται, βέβαια, για διαδικασία που απαιτεί υπομονή, χρόνο και συστηματική προσπάθεια.

Ο Barker (1978) προτείνει διάφορες τεχνικές που μπορούν να εντάξουν τους μαθητές σε ιστορικά θέματα και προβλήματα. Στις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους ενταγμένους στο ιστορικό πλαίσιο με στόχο την ερμηνεία των γεγονότων και την προώθηση της σκέψης (Barker 1978, 124-132).

Κατά τον Edwards (1978), το πιθανό χάσμα ανάμεσα στα νοήματα του παρελθόντος και του παρόντος απεικονίζεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση χρήσης αυτοσχέδιου Δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η χρήση πηγών στην περίπτωση αυτή κρίνεται αναγκαία, αλλά σε λελογισμένο βαθμό και με πολλή προσοχή, καθώς πολλά τεκμήρια

μπορούν να καταπνίξουν το Δράμα, ενώ με λίγα η ιστορική φαντασία θα καταρρεύσει από την άγνοια, με κίνδυνο να προκριθεί η καθημερινή γνώση ως υποκατάστατο της ιστορικής (Edwards 1978, 65).

Ο Stockley (1981β, 13) υποστηρίζει πως η ενσυναισθητική ανακατασκευή είναι «μια δύσκολη εργασία, που απαιτεί σημαντική δόμηση, προνοητικότητα και γνώση του πλαισίου», με σταθερή προσήλωση στα ιστορικά τεκμήρια, η οποία φέρνει το μαθητή κοντά στην προσέγγιση του επαγγελματία ιστορικού· θεωρεί ότι για την Ιστορική Ενσυναίσθηση σημαντικό είναι οι μαθητές να διατυπώνουν υποθέσεις σε ενσυναισθητικές αναβιώσεις/ανακατασκευές που βάζουν τα παιδιά να βλέπουν τα πράγματα «από μέσα». Κατά τον Stockley οι ασκήσεις του τύπου «φαντάσου πως...» παρέχουν μικρή καθοδήγηση στο μαθητή· γι' αυτό προτιμά τις ασκήσεις «δομημένου διλήμματος» και μια άλλη εκδοχή αυτών, τις ασκήσεις «υποθέσεων», με τη μορφή προσομοιώσεων και παιχνιδιών ρόλων για μαθητές εφηβικής ηλικίας. Ο ίδιος θεωρεί ότι οι ασκήσεις αυτές είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη της κοινής ανθρώπινης αίσθησης στους μαθητές και κατ' επέκταση της αυτογνωσίας τους (Stockley 1981β, 14, 16) και θεωρεί ότι έχουν ιδιαίτερη δυναμική και αξία για την ενσυναισθητική αναπαράσταση, αν διανθιστούν από συνεντεύξεις, κατά τις οποίες οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις για τις πιθανές συνέπειες των γεγονότων, και από δραστηριότητες κατά τις οποίες καλούνται να εστιάσουν σε πιθανές λύσεις ενός προβλήματος ή να λάβουν καίριες αποφάσεις (Stockley 1981α, 15-16).

Ο Thompson (1982, 21-22) θεωρεί προϋπόθεση της κατανόησης του πώς ζούσαν και τι πίστευαν οι άνθρωποι στο παρελθόν τη μελέτη μια μεγάλης ποικιλίας από πηγές, ώστε τα παιδιά να μπορούν να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που προκύπτουν από αυτές, αφυπνίζοντας την κοινωνική τους ευαισθητοποίηση. Ο ίδιος (1983, 22-24) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι δυνατό να στηριχθεί στο Δράμα, το παιχνίδι ρόλων, τη βιωματική προσέγγιση και τη μουσική· τονίζει, μάλιστα, τη δυνατότητα ταύτισης των μαθητών με τους ανθρώπους του παρελθόντος μέσω της Δραματοποίησης, αν και πιστεύει ότι οι ιδέες που αναπτύσσουν οι μαθητές στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι ακριβώς αναβίωση των σκέψεων των ανθρώπων του παρελθόντος, αλλά σκέψεις για τους ανθρώπους του παρελθόντος.

Ο Cowling (1983, 39) υποστηρίζει ότι σε κάθε προσπάθεια για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην τάξη πρέπει να προβλέπεται η παρουσίαση σχετικών γεγονότων με ακρίβεια, η αποτελεσματική χρήση ενός εύρους λεπτομερειών στηριγμένων σε αποδεικτικά στοιχεία, η λογική σύνθεση των γεγονότων, η ιστορική οπτική χωρίς ασυνέπειες και η κατανόηση ποικίλων οπτικών.

Ο Booth⁴⁸ (1983) θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική τη συχνή χρήση ιστορικών πηγών, την επιτόπια έρευνα, το παιχνίδι ρόλων και τη θεωρητική κι εννοιολογική συζήτηση, αν και πιστεύει πως κι αυτές οι μέθοδοι δεν μπορούν να εξασφαλίσουν αυθεντική ιστορική σκέψη κι ερμηνεία. τις θεωρεί, ωστόσο, βασικά στοιχεία που επιτρέπουν στο δάσκαλο να δημιουργήσει καταστάσεις, στις οποίες οι μαθητές μπορούν να κινητοποιηθούν και να λειτουργήσουν ενεργητικά, χωρίς τον περιορισμό των δυνατοτήτων της ηλικίας. Ο Booth έρχεται σε αντίθεση με την πιαζετιανή θεωρία (Booth 2002, 161· Booth 1987, 29-38), αλλά και με τον Shemilt (1984, 80), ο οποίος υποστηρίζει ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση αναπτύσσεται ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Moniot 2002, 186-187· Κόκκινος 2000, 15).

Η Little (1983α, 12-16), επίσης, ισχυρίζεται ότι η Δραματική Τέχνη στην Ιστορία μπορεί να πείσει τα παιδιά για την πραγματικότητα του παρελθόντος και να προσφέρει ευκαιρίες για ιστορική σκέψη και δημιουργική χρήση της φαντασίας. Το Δράμα, κατά τη Little, περιέχει τα στοιχεία της δράσης και της συζήτησης και με τις προσομοιώσεις και τα παιχνίδια ρόλων καλλιεργεί δεξιότητες ιστορικής σκέψης, ενισχύοντας τα παιδιά να δουν ιστορικές καταστάσεις σε «τρισεδιάστατη» μορφή και να αναζητήσουν τις επιπτώσεις των γεγονότων που ανακαλύπτουν. Η συμμετοχή στο Δράμα, επίσης, κεντρίζει την προσωπική και ομαδική έρευνα, που έτσι γίνεται ακριβής και μπορεί μερικές φορές να επιτύχει μια διείσδυση στο υποκειμενικό επίπεδο ως έννοια βαθύτερης κατανόησης.

Ο Plummer (1984, 4) αναλύει τη σημασία των εικόνων στην Ιστορική Ενσυναίσθηση και υποστηρίζει πως αυτές μπορούν να κάνουν τους μαθητές να κατανοήσουν τι σκέφτονταν ή τι αισθάνονταν οι άνθρωποι σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, πράγμα που, κατά τον Plummer, αποτελεί την ουσία της Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Έτσι, μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί ενεργούσαν οι άνθρωποι με συγκεκριμένο τρόπο στην εποχή τους.

IV.5.iii. Η πρώτη συστηματική ανάλυση

Ο Shemilt (1984, 78-81) υποστηρίζει πως οι μαθητές δεν μπορούν να αναπτύξουν αυθεντική Ενσυναίσθηση με τη διδασκαλία, αλλά ότι αυτό που μπορεί να διδαχθούν είναι η ενσυναισθητική αναπαράσταση ως μια γνωστικού κι όχι συναισθηματικού τύπου διαδικασία. Θεωρεί, μάλιστα, ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση θα πρέπει να επιδιώκουν

⁴⁸ Ο Booth ήδη από το 1969 στηριγμένος σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μίλησε για αλλαγή τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και του εξεταστικού συστήματος κι εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο μαθητές και δάσκαλοι αντιμετωπίζουν την Ιστορία με τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης ιστορικής σκέψης. Η βασική του ιδέα ήταν ότι πρέπει να εισαχθούν νέες μέθοδοι διδασκαλίας, με τις οποίες τα παιδιά να μπορούν να αξιοποιήσουν τεκμήρια της Ιστορίας, όπως τα αρχεία και τα έγγραφα, και να έχουν μια στοιχειώδη επίγνωση των μεθόδων με τις οποίες οι ιστορικοί ερευνούν το παρελθόν (Booth 1969, 122).

να καλύψουν στόχους σύμφωνους με τη φύση του αντικειμένου και τις ιδέες που έχουν οι έφηβοι, ανάλογα με το στάδιο της εννοιολογικής τους ανάπτυξης.

Οι μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, κατά τον Shemilt (1984, 66), ποικίλουν ανάλογα με τη μορφή της Ενσυναίσθησης που απαιτείται (περιγραφικής ή επεξηγηματικής), τη φύση της δραστηριότητας (παραστατικής ή δράσης-αντίδρασης) και τη λογική δομή της δράσης (σύνθεση στοιχείων, προβολή προσωπικών απαντήσεων, σφυρηλάτηση δεσμών, διάψευση προσδοκιών, υιοθέτηση εναλλακτικών απόψεων ή επίλυση προβληματικών καταστάσεων). Ο ίδιος (1984, 67-78), μάλιστα, στην «πρώτη ίσως συστηματική ανάλυση» σχετικών ασκήσεων (Dickinson et al. 1984, x), έχει καταγράψει μια σειρά από πιθανούς τύπους δραστηριοτήτων, που ταιριάζουν σε εφήβους, ως εξής:

1. **Βιογραφίες**, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως γραπτές εργασίες και απαιτούν σύνθεση στοιχείων που προκύπτουν από πρωτογενείς ή και δευτερογενείς πηγές·
2. **Δράμα**, για το οποίο ο Shemilt υποστηρίζει ότι η στενή ταύτιση με τα ιστορικά πρόσωπα εισάγει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, που δεν ταιριάζει με την ιστορική έρευνα· γι' αυτό το θεωρεί ένα περιστασιακό, αν και θεαματικό, όπλο στη διάθεση του εκπαιδευτικού·
3. **Ασκήσεις προβολής** στα συναισθήματα και τις σκέψεις των προγόνων, οι οποίες συμπληρώνουν τις δραστηριότητες της δραματικής τέχνης, με τη μορφή προβολής συναισθημάτων («Φαντάσου ότι...»), γραφής στο προσωπικό ημερολόγιο ή σε επιστολή προς οικείου· κατά τον Shemilt, ενέχουν σοβαρό κίνδυνο αναχρονισμών·
4. **Επιτόπια αναπαράσταση**, ώστε να αναβιώσει μια κατάσταση του παρελθόντος στο χώρο, όπου συνέβη· οι δραστηριότητες αυτές δεν μπορούν να αναβιώσουν την οπτική και τις στάσεις των ανθρώπων του παρελθόντος·
5. **Φαντασιακή αναβίωση**, η οποία διαφέρει από τις προηγούμενες ως προς το ότι ο μαθητής δεν προβάλλει τον εαυτό του στο παρελθόν, αλλά προσπαθεί να το παρακολουθήσει ως παρατηρητής, με απογοητευτικά συνήθως, κατά τον Shemilt, αποτελέσματα·
6. **Παιχνίδια και προσομιώσεις**, τεχνικές που επιβάλλουν μια επεξηγηματική προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης·
7. **Λήψη απόφασης**, όπου οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με διαφορετικές απαντήσεις ερμηνείας πάνω στο ίδιο θέμα και καλούνται να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα κάθε πλευράς και να καταλήξουν στις πιο αξιόπιστες λύσεις, συγκρίνοντάς τις με τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα και τα διαθέσιμα τεκμήρια·

8. **Ασκήσεις που συνδέουν τον πολιτισμό και την οικονομία**, οι οποίες καλούν τους μαθητές να αναζητήσουν λογικούς δεσμούς μεταξύ φαινομενικά ανεξάρτητων περιοχών της εμπειρίας, ώστε να ανασυγκροτήσουν μια όψη της παλαιότερης ζωής, στηριγμένη στις ιδέες, τις απόψεις, τις πρακτικές και τις δομές παραγωγής του παρελθόντος·
9. **Πειραματική αναβίωση**, η οποία μοιάζει με την επιτόπια (βλ. παραπάνω 4), αλλά διαφέρει στο ότι εδώ τίθεται ένα πρόβλημα προς επίλυση κι όχι μια σκηνή για να αναπαρασταθεί, με στόχο να φανεί ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος μοιράζονταν την ίδια ικανότητα για σκέψη και αισθήματα, όπως και οι σημερινοί·
10. **Ασκήσεις διάψευσης**, κατά τις οποίες οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η πραγματικότητα στο παρελθόν ήταν τελείως διαφορετική από αυτό που περίμεναν ή πίστευαν·
11. **Το δίλημμα της Ενσυναίσθησης**, με βασική τεχνική την παράθεση στους μαθητές πληροφοριών, που δεν έχουν ισχύ και νόημα στη σημερινή εποχή, για το τι έκαναν ή πίστευαν οι άνθρωποι στο παρελθόν·
12. **Δομημένες συγκρίσεις μεταξύ παρόντος και παρελθόντος**, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η ερμηνεία του παρελθόντος μέσα από τις αξίες και τις αρχές της σύγχρονης εποχής δίνει την εντύπωση ότι το παρελθόν ήταν παράδοξο.

IV.5.iv. Νεότερες διδακτικές προσεγγίσεις

Ο Portal (1987, 94-97) υποστηρίζει ότι κατάλληλη μέθοδος για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι η ομαδοσυνεργατική και πρόσφορες δραστηριότητες οι προσομοιώσεις, οι επισκέψεις σε χώρους αρχαιολογικού και ιστορικού ενδιαφέροντος, το Δράμα, οι κατασκευές (Portal 1987, 95)· ως πιο σημαντική τεχνική από τον ίδιο προβάλλεται η αφήγηση από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι δραστηριότητες, κατά τον Portal, θα πρέπει να επιδιώκουν την προσωπική προβολή του μαθητή στο γεγονός, να στηρίζονται σε προϋπάρχουσα γνώση για την ιστορική περίσταση και να παρέχουν τις αναγκαίες αυθεντικές λεπτομέρειες, ώστε να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη, κατά τον ίδιο, ταύτιση του μαθητή. Το μάθημα καλό είναι να δομείται γύρω από ένα παράδοξο γεγονός, ώστε να εμπλέκει τους μαθητές σε ενεργό διερεύνηση και να αναπτύσσεται με άξονα ένα ιδιαίτερο πρόσωπο ή περίσταση, προσπαθώντας να φτάσει στη λύση ενός καίριου ιστορικού και ανθρώπινου διλήμματος. Επιβεβλημένη είναι και η χρήση ιστορικών πηγών, διανθισμένων με αρκετές πληροφορίες, ώστε να διαχωρίζει ο μαθητής την εποχή που εξετάζει από τη δική του.

Ο Sanson (1987) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ερμηνεία των ανθρώπινων κινήτρων

μέσω ιστορικών τεκμηρίων, διλημμάτων και σύγκρισης προβληματικών καταστάσεων. Στις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν ιστορικές περιστάσεις και να εκτιμήσουν πιθανές αντιδράσεις ατόμων που έζησαν σε συγκεκριμένη εποχή ή να συγκρίνουν ανθρώπινες πράξεις του παρελθόντος με σύγχρονες (Sanson 1987, 137). Ο Sanson, ωστόσο, θεωρεί πως ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων είναι επίπονη διαδικασία για το διδάσκοντα, καθώς έχει στη διάθεσή του ελάχιστα μέσα για να σχεδιάσει τέτοιου είδους δραστηριότητες σε όλο το εύρος της ύλης (Sanson 1987, 137-139).

Η Cooper (1994, 103) υποστηρίζει ότι είναι δυνατό να ενισχυθούν ακόμη και τα μικρά παιδιά, ώστε να αναπτύξουν ιστορικά επιχειρήματα για τις ιστορικές μαρτυρίες, αν τους διδάξουμε το πώς. Οι ψυχολόγοι, κατά την ίδια, υπαινίσσονται ότι πρέπει να τους παρέχουμε ενδιαφέρουσες, αξιομνημόνευτες εμπειρίες, να τους ρωτάμε απλές, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και να διδάσκουμε το κατάλληλο λεξιλόγιο.

Οι McCarthy Young και Leinhardt (1998, 160) τονίζουν την ανάγκη οι μαθητές να εμπλέκονται σε διάλογο, μέσα από τις εναλλακτικές οπτικές του παρελθόντος και ως ερμηνευτές στο παρόν· προτείνουν την αναλογία ως «επεξηγηματικό εργαλείο», με σκοπό την ιστορική ερμηνεία σε γεγονότα για τα οποία οι μαθητές δεν έχουν επαρκή γνωστικό εξοπλισμό.

Η Field (2001, 130) προτείνει εναλλακτικού τύπου δραστηριότητες, όπως αναπαραστάσεις με παιχνίδια ρόλων ή προσομοιώσεις, μελέτη αντικειμένων, σχεδιασμό και οργάνωση εκθέσεων, αλλά και τεκμηρίωση πληροφοριών· η ίδια τονίζει την ανάγκη για χρήση παιχνιδιών ρόλων και προσομοιώσεων, καθώς και δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, ώστε να αναδειχθεί η δυνατότητα κατανόησης από την πλευρά των μαθητών της έννοιας των διαφορετικών οπτικών. Η αξιοποίηση στις δραστηριότητες αυτές λογοτεχνικών κειμένων και τεχνουργημάτων αποτελεί, επίσης, χρήσιμο μέσο.

Ο Davis (2001, 4) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης σχετίζεται με τις γνώσεις του διδάσκοντος, ιστορικές και παιδαγωγικές, με τις παρεχόμενες ιστορικές πηγές και με το επίπεδο των μαθητών ως προς την κριτική ιστορική σκέψη. Ο διδάσκων πρέπει να αντιμετωπίζει τις λανθασμένες απαντήσεις μέσω της διερεύνησης της αληθοφάνειας και του ελέγχου αστήρικτων απόψεων. Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι καθοριστικός για την επιλογή των δραστηριοτήτων και την κατανομή του διδακτικού χρόνου, αλλά και για τις οδηγίες, τις ερωτήσεις, τις εναλλακτικές λύσεις και τη βοήθεια που θα απευθύνει στους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν την έρευνά τους, προσεγγίζοντας ενίοτε τα ιστορικά θέματα μέσα από τη λογική των ποικίλων οπτικών (Davis 2001, 9-11).

Οι Foster, Yeager και Doppen (Yeager & Foster 2001, 14· Yeager & Doppen 2001, 97)

θεωρούν πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση δεν μπορεί να βασίζεται απλά σε δραστηριότητες φαντασίας («Φαντάσου ότι...»), ταύτισης («Σκέψου ότι είσαι ο Χίτλερ...») ή συμπάθειας («Σκέψου πώς νιώθει...»)· για αυτούς η ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι μια ενεργητική διαδικασία σύμφωνη με τις αρχές της ιστορικής επιστήμης, η οποία περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: (α) την εισαγωγή σε ένα ιστορικό γεγονός που έχει στοιχεία ανθρώπινης δράσης τα οποία πρέπει να αναλυθούν, (β) την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου, (γ) την ανάλυση των ιστορικών τεκμηρίων κι ερμηνειών και (δ) τη δόμηση μιας αφήγησης μέσω της οποίας θα διατυπώνονται τα ιστορικά συμπεράσματα.

Ειδικότερα, ο Foster (2001, 175-178) υποστηρίζει ότι η Ενσυναίσθηση πρέπει να στοχεύει σε αινιγματικές ή παράδοξες καταστάσεις τους παρελθόντος, να στηρίζεται σε μια στοιχειώδη γνώση του ιστορικού πλαισίου και της χρονολόγησης, να αξιοποιεί πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, να ενθαρρύνει τους μαθητές να θέσουν καίρια ερωτήματα, να βασίζεται σε ένα πλαίσιο στήριξης (scaffolding) από το διδάσκοντα, ώστε σταδιακά οι μαθητές να αναπτύσσουν τις αναγκαίες δεξιότητες, μεταξύ των οποίων και η αξιολόγηση των πηγών· παράλληλα, οι μαθητές είναι χρήσιμο, κατά τον Foster, να γνωρίζουν πως τα συμπεράσματά τους δεν μπορεί να είναι απόλυτα και οι διδάσκοντες να κατανοούν ότι η κατάκτηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης απαιτεί χρόνο, ενέργεια και ποικίλες πηγές.

Ο Seixas (2002) υποστηρίζει ότι οι ιστορικές ταινίες, η εκπαιδευτική τηλεόραση, οι εκδηλώσεις μνήμης και η παραδοσιακή μουσική αυξάνουν το ενδιαφέρον, την ενασχόληση και τη φαντασία των μαθητών κάνοντας γνωστό το «μύθο»⁴⁹ και την πολιτιστική κληρονομιά. Τονίζει, μάλιστα, ότι ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την κριτική ενασχόληση με το παρελθόν στην τάξη του, καθώς ο ίδιος μπορεί να κρίνει πώς οι πηγές που χρησιμοποιεί είναι δυνατό να ανατρέψουν την ανιστορική σκέψη των μαθητών του (βλ. και Seixas 2006).

Οι Harris και Foreman-Peck (2004) υποστηρίζουν πως οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες που τους ωθούν να αναλύουν και να ερμηνεύουν, να περιγράφουν και να επεξεργάζονται ιστορικά τεκμήρια· πρέπει, ακόμη, να αποκτούν μέσα από τις δραστηριότητες αυτές σαφή αίσθηση της ιστορικής περιόδου και βαθιά γνώση των στάσεων και των αντιλήψεων της δεδομένης εποχής. Ως καταλληλότερες τεχνικές προτείνουν το παιχνίδι ρόλων, τις προσομοιώσεις, τα παιχνίδια με βάση κανόνες και τις ασκήσεις που τους θέτουν ενώπιον της ανάγκης λήψης αποφάσεων. Θεωρούν, ωστόσο, πως οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να δομούνται με προσοχή και με αυστηρά κριτήρια, ώστε να μην καταλήγουν φτωχές διδακτικά εμπειρίες, που επιτρέπουν στους

⁴⁹ Για το «μύθο» και τη σχέση του με την Ιστορία, βλ. Λιάκος 2007, 47-51.

μαθητές να ταξιδεύουν ανεξέλεγκτα με τη φαντασία, με την πλαστή εντύπωση πως έτσι γράφεται η Ιστορία.

Οι Bryant και Clark (2006, 1042-1043, 1060) θεωρούν ότι τα απτά αντικείμενα μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένες εντυπώσεις, αν χρησιμοποιούνται αποκομμένα από το ιστορικό συγκείμενο στο οποίο ανήκουν. Πιστεύουν, ακόμη, ότι η χρήση οπτικοποιημένων ντοκιμαντέρ με ιστορική αφήγηση χρωματισμένη με συναίσθημα, επιβάλλει την εξέταση κι άλλων ποικίλων πηγών κι εναλλακτικών, συχνά ανταγωνιστικών, οπτικών, ώστε οι μαθητές να προχωρήσουν πέρα από το συναίσθημα προς την κριτική σκέψη και την Ιστορική Ενσυναίσθηση. Θεωρούν, επίσης, ότι απαιτείται η επίγνωση τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών ότι η επεξεργασία τους μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση, χωρίς, όμως, να μπορεί να αναδομήσει πλήρως το παρελθόν.

Οι Van Drie και Van Boxtel (2007, 89-103) θεωρούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικών συλλογισμών στους μαθητές τα εξής στοιχεία: διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων περιγραφικού, αιτιολογικού, συγκριτικού ή αξιολογικού τύπου, χρήση ιστορικών πηγών, τοποθέτηση στο ιστορικό πλαίσιο, επιχειρηματολογία, κατανόηση ουσιαστών εννοιών και δεύτερης τάξης ιστορικών όρων, όπως η ιστορική αλλαγή, η σύγκριση των ιστορικών φαινομένων, η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων και η χρήση πηγών. Οι ίδιοι τονίζουν το σημαντικό ρόλο του δασκάλου στον εμπλουτισμό της ιστορικής σκέψης των μαθητών με την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης (Van Drie & Van Boxtel 2011).

Τέλος, οι Levstik και Barton (2011, 3, 109) έχουν τονίσει ότι για να αποκτήσουν οι μαθητές μια πλουραλιστική εικόνα των οπτικών του παρελθόντος, πρέπει η διδασκαλία να εστιάζει σε βασικά ανθρώπινα διλήμματα με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, αντιμετωπίζοντας τις ποικίλες ερμηνείες με σκεπτικισμό. Η δόμηση ερμηνειών με αυτόν τον τρόπο πρέπει να βασίζεται σε ιστορικά δεδομένα και να μην πιέζεται χρονικά, ιδιαίτερα όσον αφορά στους μικρότερους μαθητές. Προϋπόθεση για επιτυχημένη προσέγγιση είναι η χρήση των κατάλληλων ιστορικών πηγών και η παροχή χρόνου, ώστε να μελετήσουν τις διαφορετικές οπτικές τους, συζητώντας κι ανταλλάσσοντας ιδέες (Barton & Levstik 2008, 289), μέσω προσομοιώσεων ή ανάληψης ρόλων (Levstik & Barton 2011, 147-150, 166· Barton & Levstik 2008, 308-313).

Ο Çelikkaya (2014) συνδέει τις κοινωνικές επιστήμες με το Δράμα και θεωρεί ότι αυτό παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της σκέψης, την ερμηνεία και την κατανόηση των γεγονότων, που έτσι εντυπώνονται βαθύτερα στους μαθητές. Τονίζει, μάλιστα, ότι η Δραματική Τέχνη είναι μια απόλυτα εφαρμόσιμη μέθοδος διδασκαλίας στο μάθημα της

Ιστορίας, ιδιαίτερα για τους μαθητές Δημοτικού σχολείου.

IV.5.v. Οι διδακτικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα

Κατά την Αβδελά (1998, 123-124), ιδιαίτερα αποτελεσματική για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μπορεί να θεωρηθεί η «θεατρική παρουσίαση» του παρελθόντος, κατά την οποία τα παιδιά μαζί με το διδάσκοντα οργανώνουν θεατρικές σκηνές ή παραστάσεις με ιστορίες από το παρελθόν. Η ίδια πιστεύει ότι οι δραστηριότητες αυτές, κατά τις οποίες οι μαθητές υποδύονται ρόλους ιστορικών προσώπων ή αναπαριστούν ιστορικές εποχές, έχουν τη δυνατότητα να δώσουν στα παιδιά κίνητρα για μάθηση, ώστε να κατανοήσουν τις σκέψεις των ιστορικών προσώπων, να αντιληφθούν την ιστορική διαδικασία, να αφομοιώσουν ευκολότερα την ιστορική ύλη και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Ο Λεοντσίνης (1999, 135-146) θεωρεί ως κατάλληλη τεχνική για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης τον κατάλληλο χειρισμό της ιστορικής μαρτυρίας και των προσεκτικά επιλεγμένων έμμεσων κι άμεσων πηγών, ώστε οι μαθητές να προβαίνουν σε συγκρίσεις και παραλληλισμούς με ό,τι αποκομίζουν από το υλικό των πηγών και τη βιβλιογραφία. Προκρίνει, επίσης, τη ζωντανή αφήγηση, ως υποβοηθητικό στοιχείο και πρόσφορο ερέθισμα για ενσυναισθητική προβολή, ενώ προτείνει και την περιβαλλοντική προσέγγιση της Ιστορίας, σε συνδυασμό με επιτόπια σχολική έρευνα και μελέτη, ώστε ο μαθητής να θεωρεί το παρελθόν και το παρόν ως μια ενιαία συνεχιζόμενη οργανική ενότητα. Πιστεύει, ακόμη, πως η μίμηση, η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι αποτελούν δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν και να αποβάλλουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, μέσα από τη διάσταση της πολιτικής ή της κοινωνικής Ιστορίας, ενώ χρήσιμη θεωρεί και την καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά και τη διδακτική χρήση του ιστορικού μυθιστορήματος. Η εργασία των μαθητών, κατά τον Λεοντσίνη, πρέπει να είναι ελεύθερη κι ομαδική, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν τις προκαταλήψεις και τις ιδέες τους και να φτάνουν σε συλλογικά διατυπωμένες λογικές κρίσεις.

Η Φραγκάκη (2004, 3-4) προτείνει για την ανάπτυξη Ιστορικής Ενσυναίσθησης στους μαθητές Δημοτικού περιβάλλοντα με αλληλεπιδραστικές ιδιότητες, τα οποία επιτρέπουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσέγγισης πτυχών του παρελθόντος· η προσέγγιση σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεται μέσω της εικονικής πραγματικότητας και της φαντασίας, σε πιθανό εικονικό μουσείο που περιλαμβάνει πλήθος βάσεων δεδομένων για επεξεργασία (Φραγκάκη 2004, 3-4).

Ο Γιαννακόπουλος (2004, 137) αναφέρει συνοπτικά ότι η ιστορική παιδεία καθορίζεται από την ιστορική κρίση των μαθητών που καθοδηγούνται από τον καθηγητή τους στην αξιοποίηση ιστορικών πηγών ή ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δραματοποιημένο διάλογο στην τάξη.

IV.5.vi. Η σημασία των ιστορικών πηγών για τη σχολική Ιστορική Ενσυναίσθηση

Η συζήτηση για την καταλληλότητα των ιστορικών πηγών⁵⁰ ως υλικού διερεύνησης στη σχολική τάξη, και μάλιστα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εγκαινιάστηκε το 1910 από τον Keatinge (1910), οι απόψεις του οποίου συζητήθηκαν και είχαν συνεχή επίδραση σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα⁵¹, προβάλλοντας κυρίως την ιδέα ότι ο μαθητής μπορεί και πρέπει να έχει ενεργό συμμετοχή στην ανάπτυξη του διδασκόμενου αντικειμένου (Keating 2011, 9).

Η κυρίαρχη άποψη είναι ότι οι πρωτογενείς πηγές ποικίλων ειδών μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη όχι μόνο για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και να απεικονίσουν θέματα ή γεγονότα, αλλά, επίσης, ως τεκμήρια της Ιστορίας⁵², ως πρώτη ύλη δηλαδή για το

⁵⁰ Ιστορικές πηγές θεωρούνται «το σύνολο των ιχνών που άφησαν, ηθελήμενα ή αθέλητα, τα ιστορικά πρόσωπα» (Σμυρναίος 2008, 139). Πρωτογενείς πηγές είναι τεκμήρια που δημιουργήθηκαν από κάποιον σύγχρονο προς τα εξεταζόμενα γεγονότα κι αποτελούν αυτούσια κατάλοιπα του παρελθόντος· πρόκειται για επιστολές, πρακτικά συνεδριάσεων, έγγραφα, κείμενα διαμαρτυρίας, φωτογραφίες, κινηματογραφικό και τηλεοπτικό υλικό, ανασκαφικά ευρήματα κλπ. Δευτερογενείς πηγές είναι τεκμήρια που στόχο έχουν να δώσουν ειδήσεις για μια εποχή, ερμηνεύοντας συχνά το παρελθόν· πρόκειται για ιστοριογραφικά κείμενα, ιστορικά λογοτεχνικά έργα, ιστορικές κινηματογραφικές ταινίες κλπ (Καρδαράς 2009, 13· Σμυρναίος 2008, 140-141· Burke 2003· Wineburg 1991).

⁵¹ Ο Keatinge (1910) θεωρούσε πως όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται Ιστορία και στόχος του ήταν να βελτιώσει τη διδασκαλία. Γι' αυτόν η προσέγγιση της Ιστορίας μέσω των πηγών ήταν ένας τρόπος, ώστε να ενθαρρυνθεί ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, ως αντιστάθμισμα στην παθητικότητα με την οποία αντιμετώπιζαν την ύλη της Ιστορίας οι μαθητές. Θεωρούσε αναγκαίο να «ζωντανεύει» την Ιστορία μέσω γεγονότων και προσωπικοτήτων με τη χρήση γραμμών χρόνου, εικόνων, χαρτών. Πίστευε ότι για να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται ιστορικά θα έπρεπε να διδάσκονται ένα ευρύ πλαίσιο εξελίξεων, αντί λεπτομερειών, και να έχουν μια καλή γνώση της γενικής πολιτικής κατάστασης σε κάθε εποχή (Keatinge 1910, 152-161). Ο Osborne (2004, 4) θεωρεί ότι η μέθοδος του Keatinge δε γνώρισε μεγάλη επιτυχία στην εποχή της, γιατί απαιτούσε θεμελιώδεις αλλαγές στη σχολική εκπαίδευση, οι οποίες δεν έγιναν, και γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι.

⁵² Η πεποίθηση αυτή πηγάζει από το θετικιστικό πρότυπο της Ιστοριογραφίας του 19^{ου} αιώνα, τον Ιστορικισμό, σύμφωνα με το οποίο η Ιστορία χωρίς πηγές δεν είναι δυνατή (Λιάκος 2007, 85-89· Hexter 1971, 97), άποψη που έχει εν μέρει αμφισβητηθεί (Μαμούρα 2011, 16-21· Σμυρναίος 2008, 141-142)· όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Le Goff (1998, 247), «...ο ιστορικός στοχασμός αφοσιώνεται εξίσου στην απουσία τεκμηρίων, στις σιωπές της ιστορίας... Πρέπει να κάνουμε την απογραφή των αρχείων της σιωπής. Και να κάνουμε ιστορία στη βάση και των τεκμηρίων και της απουσίας τεκμηρίων». Ο Jenkins (1991) χαρακτηρίζει την εμμονή στη μελέτη ιστορικών πηγών «φετίχ» του ιστορικού (Jenkins 1991, 58), που αδυνατεί εκ των πραγμάτων να εξασφαλίσει την υποτιθέμενη αντικειμενικότητα στην ιστορική έρευνα (Jenkins 1991, 60). Ανεξάρτητα, όμως, από την επιστημολογική προσέγγιση της ιστοριογραφίας, η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας θεωρείται ως η «πλέον μοντέρνα μέθοδος ιστορικής διδασκαλίας», επιβεβλημένη για την κατασκευή

πεδίο εργασίας της Ιστορίας και μάλιστα σε σχέση και αναφορά με την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης⁵³. Εξάλλου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας ιστορικών πηγών με κύριο στοιχείο το ενδιαφέρον για την ιστορική αλήθεια, όσο αυτή είναι εφικτή πέρα από το πλαίσιο του ακραίου εμπειρισμού (Κόκκινος 2003, 210-211), είναι θεμελιώδης για την εφαρμογή διαδικασιών ιστορικής σκέψης (Fines 1994, 124-125· Shemilt 1987· Smallbone 1987, 148-149· Lee 1984β, 5).

Από τη στιγμή που ο μαθητής θα αντιληφθεί ότι οι ιστορικές πηγές είναι τεκμήρια που λειτουργούν επαγωγικά κι όχι φορείς της απόλυτης ιστορικής αφήγησης, έχει αρχίσει να αναπτύσσει την ιστορική του σκέψη (Lee 2005, 37· Moniot 2002, 265-282). Σκοπός της χρήσης των πηγών στη σχολική τάξη δεν είναι η δημιουργία επιστημόνων της έρευνας, αλλά η διαμόρφωση μιας αίσθησης οπτικής προς το παρελθόν και η εμβάθυνση σε αυτό· οι πρωτογενείς πηγές στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται για να κεντρίσουν την περιέργεια, το ενδιαφέρον ή να αναδείξουν ειδικά σημεία (Elton 1970, 228-229), καλώντας τα παιδιά, έστω και στοιχειωδώς, να τις αντιμετωπίσουν ως τεκμήρια για το παρελθόν (Dickinson et al. 1978, 2).

Η χρήση των ιστορικών πηγών ως τεκμηρίων αποτελεί το μεγάλο ζητούμενο της Ιστορίας στο σχολείο για πολλούς εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι η διδασκαλία του μαθήματος πρέπει να καλλιεργεί στα παιδιά μια μεθοδολογία ιστορικής έρευνας, ακολουθώντας τα βήματα του ιστορικού (Chaffer 1973, 48). Κατά την Palmer (1973, 88), μάλιστα, ο χαρακτηρισμός του συνόλου του υλικού που χρησιμοποιείται στην ιστορική έρευνα ως ιστορικών τεκμηρίων αναγνωρίζεται μέσα από τη χρήση τους και την ιστορική κατανόησή τους, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να αντιλαμβάνονται τις

από τους ίδιους της ιστορικής αφήγησης (Σμυρναίος 2008, 148). Είτε χρησιμοποιούνται ως εργαλείο της νεωτερικότητας, με τη μορφή της εμπλουτισμένης συλλογικής μνήμης ή των αντίθετων οπτικών πάνω στο ίδιο ιστορικό γεγονός, είτε ως ερεθίσματα για τη διατύπωση υποθέσεων, τη σύγκριση πιθανών λύσεων και τη λήψη αποφάσεων με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης, οι πηγές αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας της Ιστορίας (Μαμούρα 2011, 34-44). Εξάλλου είναι νωρίς να λάβει κανείς θέση μεταξύ νεωτερικότητας και μετανεωτερικότητας ως προς το θέμα της διδασκαλίας του μαθήματος (Μαμούρα 2011, 48). Ανάλογες αναφορές γίνονται και στο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 181/23/01/2015, 2405-2593), όπου τονίζεται ότι η Ιστορία είναι κατασκευή του ιστορικού και πρώτη ύλη της ιστορικής έρευνας είναι οι πηγές, οι οποίες με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση στην τάξη -και δη με την αξιοποίηση αντικρουόμενων πηγών- ενισχύουν την ιστορική φαντασία και την Ενσυναίσθηση, ευνοώντας την πολυπρισματική προσέγγιση (ό.π. 2542-2543) με την ανάπτυξη δεξιοτήτων διατύπωσης υποθέσεων, νόμων ή ορισμών, γενικεύσεων και διασύνδεσης γεγονότων (ό.π. 2593). Βλ. επίσης, Κόκκινος 2003, 210-211, 262· Κάββουρα 2011, 120-123.

⁵³ Βλ. σχετικά: Stripling 2011, 82-89· Μαμούρα 2011· Maggioni 2010α, 3-5· Maggioni 2010β, 201· Κάββουρα 2011, 113-115· Paras et al. 2010· Nye et al. 2009· Colby 2008, 71-72· Ashby et al. 2005· Lee 2004· Ρεπούση 2004, 301-308· Husbands 2004, 31-49· Κόκκινος 2003, 209-224· Taylor & Young 2003, 40-50· Moniot 2002, 81-82, 265· Weisman Deitch 1998· Rouet et al. 1996· Shemilt 1987· Smallbone 1987, 149· Dickinson et al. 1978, 1.

ιστορικές πηγές ως σημαντικές για την Ιστορία, χωρίς να θεωρείται πως αυτομάτως αυτές μεταφέρουν τα παιδιά στο παρελθόν.

Εκτός από τις πρωτογενείς και οι δευτερογενείς πηγές αποτελούν βασικό στοιχείο της Ιστορίας στην τάξη (Stripling 2011, 85· Maggioni 2010β, 156-158· Fines 1994, 125· Newman 1988, 245-246· Sylvester et al. 1976, 18). Κατά τον Shemilt (2000) οι έμμεσες ιστορικές πηγές είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους μικρότερους μαθητές, αλλά σταδιακά πρέπει να εισάγονται στη μελέτη πρωτογενών ιστορικών πηγών με όσο το δυνατό πιο μεγάλη ποικιλία οπτικών· η χρήση των τελευταίων είναι ίσως το πιο σημαντικό και κατάλληλο μέσο για την ενσυναισθητική προσέγγιση της Ιστορίας, καθώς έχει τη δυνατότητα να μετατρέπει την ιστορική μάθηση σε ιστορική δράση (Lee 2004), δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις να βρουν τρόπο έκφρασης και να αυτενεργήσουν (Tally & Goldenburg 2005).

Η διαδικασία ανάλυσης των ιστορικών πηγών ξεκινά από τη διατύπωση ερωτήσεων και την εξέταση των βασικών τους στοιχείων και καταλήγει στη συγγραφή της Ιστορίας (Dickinson et al. 1978, 11-13). Στην τάξη, ωστόσο, η διαδικασία γίνεται πιο σύνθετη, καθώς υπάρχουν δύο παράγοντες που καθορίζουν τη διαδικασία, ο ιστορικός και ο παιδαγωγικός (Dickinson et al. 1978, 13)· σύμφωνα με τον Elton (1970, 228-229), μόνο στις πανεπιστημιακές σπουδές είναι δυνατό να αναπτυχθεί η αναλυτική σκέψη, που απαιτείται κατά την ιστορική έρευνα· έτσι, στο σχολείο βασικός στόχος παραμένει απλώς η ανάπτυξη κινήτρων στα παιδιά, ώστε να επιθυμούν να μάθουν για το παρελθόν, προχωρώντας ίσως σε απλές μορφές έρευνας, που δεν επιτρέπουν, όμως, τη διατύπωση σαφών ιστορικών συμπερασμάτων, όπως αυτών του ιστορικού (Dickinson et al. 1978, 14)· η δραστηριότητα αυτή είναι σαφές πως πλησιάζει ή ταυτίζεται με την έννοια της προσομοίωσης της εργασίας του ιστορικού κι όχι με την ίδια την ιστορική επιστημονική μέθοδο (Lamont 1972, 170-171).

Το υλικό αυτό είναι προτιμότερο να δίνεται στους μαθητές ως ερέθισμα, παρά ως ένα σύνολο κειμένων που επιβάλλεται να γνωρίζουν (Portal 1987, 95-96)· κι αυτό, γιατί ο όγκος των ιστορικών πληροφοριών που απαιτούνται για την ώριμη ιστορική σκέψη μπορεί να αποθαρρύνει το μαθητή (Barker 1978, 123). Αυτό που ο δάσκαλος πρέπει να κάνει είναι να αναδείξει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός κεντρικού γεγονότος μέσω της χρήσης ιστορικών πηγών, αφήνοντας τα περιθώρια για έρευνα και πειραματισμό πάνω σε πραγματικές ανθρώπινες καταστάσεις, που θα μπορούσαν να έχουν ποικίλα πιθανά αποτελέσματα (Portal 1987, 95-96· Barker 1978, 123-124). Για να μπορέσει, μάλιστα, ο μαθητής να αναπτύξει ευχερέστερα τη δυνατότητα ενσυναισθητικών διαδικασιών, πρέπει να παρατηρεί τις ιστορικές πηγές «εκ των έσω» (Booth 1987, 29-30), ενταγμένες δηλαδή

στο ευρύτερο ιστορικό τους πλαίσιο. Αυτή η ιδιαίτερη χρήση των πρωτογενών πηγών, ενταγμένων στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής τους, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο σύνδεσης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 2^ο: Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση

I. Εισαγωγή

Πολλοί θεωρούν ότι το Δράμα ή το θέατρο είναι κάτι που συμβαίνει σε μια σκηνή, η οποία χωρίζει το κοινό από τους καλλιτέχνες· κατά τον Bernie Warren αυτό δεν ευσταθεί κι αποτελεί μια παρεξήγηση των δυνατοτήτων του Δράματος, πολύ περιοριστική, καθώς έτσι νοείται ως μοναδικό απόκτημα των ατόμων που έχουν συγκεκριμένες δεξιότητες και ταλέντα. Απέναντι σε αυτήν την αντίληψη επαγγελματίες του θεάτρου σήμερα έχουν να αντιπροτείνουν έννοιες, όπως Διαδραστικό (Interactive) ή Αναπτυξιακό (Developmental) Δράμα και δραματοθεραπεία (drama therapy) (Λενακάκης 2013α· Ο' Toole et al. 2009, 80, 89-93· Warren 2000, 111).

Η προέλευση του Δράματος βρίσκεται στην αφήγηση και τις τελετουργίες, οι οποίες συνήθως προκύπτουν από αυθόρμητες ενέργειες, που σταδιακά αποκτούν συμβολικό χαρακτήρα. Καθώς οι συμβολικές αυτές πράξεις επαναλαμβάνονται, το αυθόρμητο στοιχείο χάνεται και στη θέση του οι τελετουργίες επιβάλλουν το συνειδητό έλεγχο των πράξεων, εμποδίζοντας τη φαντασία και τη συναισθηματική αντίδραση (Warren 2000, 111· Άλκηστις 1998, 11-12). Ωστόσο, κατά τη γένεσή του το Δράμα διαμορφώνεται από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, λεκτική, φυσική και συναισθηματική, η οποία διέπει όλη την ανθρώπινη ζωή, καθώς σε αυτήν συνεχώς αλλάζουμε ρόλους, ώστε να ανταποκριθούμε σε καταστάσεις που βρίσκονται συχνά έξω από τον έλεγχό μας (Warren 2000, 111-112).

Κατά τον Bernie Warren (2000, 112-113), το Δράμα δημιουργείται από τη στιγμή που ο ατομικός κόσμος της φαντασίας γίνεται πράξη, γι' αυτό κι έχει πρωτίστως επικοινωνιακή διάσταση· η έλλειψη ευελιξίας στην εναλλαγή ρόλων στη ζωή, σημαίνει και αδυναμία επικοινωνίας. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, το ίδιο το Δράμα ως διαδικασία είναι δυνατό να ενεργοποιήσει την επικοινωνιακή δεξιότητα· μέσω του παιχνιδιού ρόλων και της διερεύνησης του χαρακτήρα μπορεί κάποιος να αρχίσει να φαντάζεται πώς θα αισθανόταν αν ήταν κάποιος άλλος, εναλλάσσοντας κοινωνικούς ρόλους και δοκιμάζοντας τα συναισθήματα που τους αντιστοιχούν.

Είναι, επομένως, η διαδικασία του Δράματος αυτή που μπορεί μέσω της ανάληψης ρόλων και της συνδρομής της φαντασίας και των συναισθημάτων, να αναπτύξει τις δυνατότητες επικοινωνίας και να καταστήσει το άτομο ικανό να αλληλεπιδρά στην κοινωνία· στη λειτουργία του αυτή αναγνωρίζεται μια άλλη, πέρα από την κοινώς δεκτή και καθαρά αισθητική, διάσταση του Δράματος, αυτή της παιδαγωγικής – ανθρωπαγωγικής

διαμόρφωσης συνειδήσεων (Beauchamp 1998, 13).

II. Δράμα και Θέατρο στην Εκπαίδευση

Το θέατρο, όπως και το Δράμα, αποτελούν κοινωνικά, αισθητικά και μορφωτικά φαινόμενα συγγενή μεταξύ τους. Ο Παπαδόπουλος (2012, 206-208) βλέπει και στα δύο τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής παράστασης της κλασικής εποχής, που επείχε το ρόλο *διδασκαλίας*: σύγχρονες μορφές δραματικής έκφρασης αποτελούν μέσα βιωματικής μάθησης, κατά τα οποία το παιδί ή ακόμη κι ο ενήλικας επικοινωνεί με τον εαυτό του, με την ανθρώπινη φύση και με το περιβάλλον του, διοχετεύοντας όλους τους ψυχολογικούς ενδοιασμούς του στη δημιουργικότητα. Η μίμηση, πρωταρχική ουσία του κλασικού δράματος, γίνεται έτσι κι εδώ το μέσο με το οποίο ο μαθητευόμενος γνωρίζει τον κόσμο και αφομοιώνει την επαφή του με αυτόν.

II.1. Σχολικό θέατρο

Ως μορφωτικά φαινόμενα το θέατρο και το Δράμα έχουν ιδιαίτερη σχέση με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών και των εφήβων και μάλιστα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο (educational context) με τα ποικίλα χαρακτηριστικά του (Κουτσογιάννης 2011). Πρόκειται για έναν επιστημονικό χώρο, το «σχολικό θέατρο», που έχει μελετηθεί θεωρητικά τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο, ανοίγοντας, κατά τον Γραμματά, μια «ελπιδοφόρα προοπτική, η οποία εγγυάται ένα γόνιμο μέλλον για την ανανέωση στο σχολείο και την αξιοποίηση των κωδίκων του δράματος και του θεάτρου στο σύνολο σχεδόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Γραμματάς 2004, 11), με σκοπό την καλλιέργεια εμπειριών και την ανανέωση του τρόπου διδασκαλίας όλων των μαθημάτων (Lankshear & Knobel 2011· Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου 2002, 15· Καβαλιέρου 2006, 472· Πούχνηρ 1997, 17-75).

Ιστορικά, και το Δράμα και το θέατρο, τα οποία εμπεριέχονται από κοινού στην έννοια του σχολικού θεάτρου, έχουν αναγνωριστεί ως πιθανά μέσα μάθησης· οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται, ωστόσο, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι εντελώς νέοι (Adigüzel 2009, 85-91· Moore 2004, 2, 7· Beauchamp 1998, 64). Κατά τον Kempe (2005, 39-46), το σχολικό θέατρο μπορεί να έχει μορφή:

(α) *Θεατρικής παράστασης* που προετοιμάζεται από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και παρουσιάζεται στο κοινό σε τακτά χρονικά διαστήματα, προτάσσοντας την έννοια του θεάτρου αντί του Δράματος·

(β) *Ενίσχυσης της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος*, όπου με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές ασκούνται στην ανάπτυξη συμβόλων

για τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, με βασικότερα μαθήματα αναφοράς τα Μαθηματικά, τη Γλώσσα, την Τεχνολογία, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Μουσική και τα Εικαστικά η προσέγγιση αυτή προσιδιάζει στο Δράμα:

(γ) *Ενίσχυσης του βασικού διδακτικού πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος*, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών σε ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων διεπιστημονικής προσέγγισης, με αναφορά και πάλι στους κώδικες του Δράματος:

(δ) *Αυτόνομου μαθήματος*, με άξονα τις θεατρικές σπουδές και γνωριμία με τομείς, όπως ο σκηνικός χώρος, η άσκηση στην υποκριτική, τα κοστούμια και τα σκηνικά, ο φωτισμός και τα χρώματα, που έχει σχέση περισσότερο με το πλαίσιο της επιστήμης της Θεατρολογίας.

II.2. Σύγκριση εννοιών Θεάτρου και Δράματος: Διαφορές και ομοιότητες

Αντίθετα προς τη γενική αντίληψη, που ταυτίζει το θέατρο και το Δράμα (Ζαφειριάδης χ.χ., 1), το δεύτερο είναι περισσότερο μία παιδαγωγική τεχνική παρά μια μορφή τέχνης, η οποία εντάσσεται στις βιωματικές μορφές μάθησης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 9· Δεδούλη 2001, 153-155) και προβάλλεται ως μια μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να καταστήσει ελκυστική κι ενδιαφέρουσα την κατάκτηση της γνώσης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 13), ενεργοποιώντας την κοινωνικοποίηση, τον προβληματισμό, τις εκφραστικές φόρμες και την εκφραστική απόδοση (Σέργη 1991, 13).

Η μεγαλύτερη διαφορά των δύο εννοιών είναι ότι το Δράμα είναι άτυπο και εστιάζει στη διαδικασία της δραματικής ενεργοποίησης⁵⁴ για τις ανάγκες του μαθητευομένου κι όχι του κοινού ή των θεατών (Baldwin 2009, 100-101· Σέργη 1991, 17-26· Heinig 1988· Wagner 1976, 147) σύμφωνα με τον Way (1967) το θέατρο ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την επικοινωνία μεταξύ ηθοποιών και κοινού, ενώ το Δράμα κατεξοχήν με την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και είναι ανεξάρτητο από οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας με ένα κοινό. Δίνοντας έμφαση σε αυτή τη διαφορά, οι Farris και Parke (1993) χρησιμοποίησαν για το Δράμα το χαρακτηρισμό «διαδικαστικό» (process-centered drama) και για το θέατρο τον προσδιορισμό «κοινοκεντρικό» (audience-centered theatre). Είναι φανερό πως η διαδικαστική πλευρά του Δράματος αφορά στην αυθόρμητη αυτοέκφραση του ατόμου, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να συνθέσουν και να ερμηνεύσουν ιδέες με μία προσωπική γεμάτη νόημα μορφή (Andersen 2002), με στόχο την ανάπτυξη της φαντασίας, την αυτογνωσία, την εκφραστικότητα και πάνω από όλα τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητευομένων (Jackson 2006α, 8-9).

⁵⁴ Η δραματική ενεργοποίηση αφορά τόσο στην παρουσίαση ενός πρωτογενούς κειμένου με τον κώδικα της δραματικής έκφρασης όσο και στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό (πβ. Άλκηστις 2012α & 1998· Μώρου 2002, 25· Σέργη 1991, 25).

Μια άλλη διαφορά ανάμεσα στο Δράμα και το θέατρο είναι ότι η διαδικασία του Δράματος δεν είναι γραπτή, όπως του θεάτρου· γι' αυτό δεν μπορεί να απομνημονευθεί. Κι επειδή είναι αυθόρμητο και δεν μπορεί να επαναληφθεί, δεν ενδιαφέρει η παρουσίασή του⁵⁵. Στόχος του Δράματος δεν είναι μια φροντισμένη παράσταση, γιατί δεν προορίζεται να παρουσιαστεί σε ένα κοινό, αν και κάτι τέτοιο δεν αποκλείεται κατηγορηματικά. Η υποκριτική, επίσης, στο Δράμα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένας τρόπος για διερεύνηση διαφορετικών ρόλων και συμπεριφορών, πέρα από την επιφάνεια των πραγμάτων. Έτσι, οι συμμετέχοντες δε χρειάζεται να υποδύονται ως επαγγελματίες ηθοποιοί ούτε να κάνουν πρόβες, καθώς η επιτυχία των δραστηριοτήτων δεν εξαρτάται από το επίπεδο θεατρικών δεξιοτήτων· κατά ανάλογο τρόπο δε χρειάζεται σκηνικό χώρο και η ανάπτυξή του μπορεί να γίνει οπουδήποτε (Άλκηστις 2012β, 10-11· Παπαδόπουλος 2012, 210· Neelands 2008, 2-7· Παπαδόπουλος 2007, 29· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 20· Kelner 1993· Annarella 1992· Σέργη 1991, 26-28· Wagner 1976, 15).

Το θέατρο, από την άλλη, ακόμη και αυτό που απευθύνεται σε παιδικό κοινό⁵⁶, στηρίζεται σε προϋπάρχον κείμενο, το οποίο γίνεται κατ' ουσίαν θέατρο από τη στιγμή που παρουσιάζεται στη σκηνή, κι έχει κατεξοχήν αισθητικές αξιώσεις· προϋποθέτει δηλαδή τη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία, το φωτισμό, τη χορογραφία και τη μουσική επένδυση (Μαυρολέων 2010, 27). Βέβαια, και στο Δράμα και γενικώς στις παρουσιάσεις των μαθητών θα μπορούσε ένα ζητούμενο να είναι και η αισθητική φροντίδα, καθώς, όπως γράφει η Σέξτου (2007, 11), ο περιορισμός των στόχων αποκλειστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, κινδυνεύει να περιορίσει την αισθητική παιδεία στο σχολείο.

Εφόσον στην παρούσα μελέτη το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδασκαλία, είναι σαφές πως η έμφαση δίνεται στο Δράμα και μάλιστα στη μορφή της ενίσχυσης της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο τομέα του αναλυτικού προγράμματος (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, II.1.), αυτόν της Ιστορίας.

III. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την «Αμερικανική Ένωση για το Θέατρο και την Εκπαίδευση» (American Alliance for Theatre and Education) το Δράμα είναι μία αυτοσχεδιαστική, διαδικαστική δραστηριότητα, στην οποία οι συμμετέχοντες οδηγούνται από έναν καθοδηγητή στο να φανταστούν, να ενεργήσουν και να σκεφτούν πάνω στις ανθρώπινες εμπειρίες (Heinig

⁵⁵ Για το θέμα βλ. ενδεικτικά Kondoyianni et al. 2013, 30· Τριλίβα et al. 2012, 187-189· Άλκηστις 2012β, 10-11· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 20· Σέξτου 2005, 82-84· Duatepe 2004· Fransen 2003· Porteous 2003· Beauchamp 1998, 64-66· Kitson & Spiby 1997· Kelner 1993· Σέργη 1991, 22-23· Heinig 1988.

⁵⁶ Για το θέατρο που απευθύνεται σε παιδικό κοινό βλ. κυρίως Deldime 1996 και Beauchamp 1998.

1988), με απώτερο σκοπό την προσωπική τους ανάπτυξη ως μέθοδος μάθησης το Δράμα περιλαμβάνει τη διάδραση του μυαλού με την πληροφορία, τη συζήτηση, την αισθητηριακή και κιναισθητική εμπειρία, την αξιολόγηση και τη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση σύνθετων θεμάτων (Patterson 2010, 41· Martin-Smith 1993), καθώς μέσω της δράσης και του στοχασμού τα παιδιά βιώνουν σύνθετες καταστάσεις, σχηματίζοντας τη δική τους εικόνα για τον κόσμο (Παπαδόπουλος 2007, 35· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 20-21· Catterall 2002, 62· Heathcote 1991, 78). Οι λειτουργίες αυτές καθώς και ο χώρος ανάπτυξης του Δράματος, το συνδέουν στενά με την εκπαίδευση, εισάγοντας έναν νέο όρο, αυτόν της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

III.1. Θέματα ορολογίας

Είναι γεγονός πως, όταν γίνεται λόγος για το θέατρο για παιδιά ή για το σχολικό θέατρο, παρατηρείται μια χαρακτηριστική διάσπαση σε επιμέρους έννοιες και ορολογία, που δεν παύει να εξελίσσεται: δραματικό ή θεατρικό παιχνίδι, σωματική ή δραματική έκφραση, θεατρική εμπύχωση, δραματική τέχνη (Beauchamp 1998, 30)· ο Γραμματάς, μάλιστα, έχει ονομάσει το σύνολο των εννοιών και θεωριών αυτών με το γενικό όρο «παιδαγωγίζουσα θεατρολογία» (Γραμματάς 1999α, 39).

Ειδικότερα, όμως, για το Δράμα ως παιδαγωγικό εργαλείο στο σχολείο παρατηρείται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σημαντική ποικιλία στην ορολογία (Λενακάκης 2013α)· ενδεικτικά, συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι «Δράμα στην Εκπαίδευση» [Drama in Education (Bolton 1979)], «Διαδικαστικό Δράμα» [Process Drama (Bowel & Hear 2001, 7-8· O' Neil 1995)], «Δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο» [Context Drama (Baldwin 2009, 98)], «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (Κοντογιάννη 2012), «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Kempere 2005), «Δραματοποίηση στη Διδασκαλία» (Καραγιάννης 2012, 17-49· Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 19· Παπαδόπουλος 2007, 22-23· Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου 2002, 22-24· Schuman 1989), «Θεατροπαιδαγωγική» (Λενακάκης 2013α· Λενακάκης 2013β, 6· Λενακάκης 2008) με μικρές ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους· για παράδειγμα, ο Τσιάρας θεωρεί ότι το «Εκπαιδευτικό Δράμα» δεν αναφέρεται μόνο στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, αλλά και στη σκέψη και τη φαντασία τους, ενώ το «Αναπτυξιακό Δράμα» είναι ένα εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου (Τσιάρας 2014, 13-14). Η εξαιρετική ρευστότητα που παρατηρείται (Catterall 2002, 59· Martello 2001, 195· Γραμματάς 1999α, 15, 86-88) υποδεικνύει πως θα ήταν γόνιμο να καταλήξει η σχετική έρευνα σε ένα κοινό πλαίσιο ορολογίας και μεθοδολογίας, καθώς η έλλειψή του οδηγεί σε παρανοήσεις μεταξύ των μελετητών (Jardine 1995, 37), με δεδομένη την ποικιλία των

πειραματισμών από τους επαγγελματίες του Δράματος (Prior 2015).

Η ουσία, ωστόσο, του θέματος της ορολογίας τίθεται μάλλον παραστατικά από την ίδια την εισηγήτρια του Δράματος στην Εκπαίδευση, την Dorothy Heathcote, η οποία χαρακτηριστικά ανέφερε: «Δεν έχω ένα όνομα γι' αυτό που κάνω. Ως άτομο μου φαίνεται ότι απλώς στέκομαι ανάμεσα σε όλα αυτά που συνέβησαν πριν έρθω και αυτό που συμβαίνει τώρα» (Wagner 1976, 13' πβ. και Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 19' Taylor 1998, 15)' η ίδια θεωρεί τη δραστηριότητα αυτή μια συνειδητή υιοθέτηση των στοιχείων του Δράματος, με σκοπό την εκπαίδευση, φέρνοντας στην επιφάνεια αυτό που τα παιδιά γνωρίζουν, αλλά δεν ξέρουν ότι το γνωρίζουν (Wagner 1976, 13).

Ακολουθώντας, λοιπόν, την οπτική της Heathcote, η οποία έχει θεωρηθεί θρυλική μορφή του Δράματος (Τσιάρας 2014, 50-51), η παρούσα μελέτη υιοθετεί εφεξής τον όρο Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή απλώς Δραματική Τέχνη ή Δράμα ή Δραματοποίηση, για να δηλώσει μια σειρά από πρακτικές που ευνοούν το παιχνίδι ρόλων και την προσποίηση ως αυθεντικά εργαλεία για τη μάθηση.

III.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Εννοιολόγηση

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη αναζήτηση της γνώσης του εαυτού στην ανθρώπινη συμπεριφορά και την αυτοέκφραση, με τη χρήση κίνησης, ρυθμού, λόγου, ήχου και παιχνιδιού ρόλων' αποτελεί μια καλλιτεχνική διαδικασία μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον βασισμένη στο παιχνίδι' η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να μιλήσουν, να ασχοληθούν, να δεχτούν, να απορρίψουν και να κατανοήσουν αυτόν το σύνθετο κόσμο, δομώντας νέες οπτικές από οικείες δράσεις κι επεκτείνοντας τη φαντασία τους μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση και συνεργασία. Επομένως, το Δράμα είναι μια φυσική διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να διευρύνουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους μέσω της τέχνης⁵⁷ (Erickson 1988, 17-18).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, επομένως, είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που, αντλώντας στοιχεία από το παραδοσιακό θέατρο και από άλλες μεθόδους

⁵⁷ Γενικά, η συμβολή της Τέχνης με τη μορφή του Δράματος, του χορού, της μουσικής και των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα ζωή των εκπαιδευομένων (Dickinson 2002), ιδιαίτερα όταν η εφαρμογή της ξεκινά στο σχολείο από μικρή ηλικία (Moore & Caldwell 1993)· η UNESCO, μάλιστα, δέχεται πως η καλλιτεχνική εκπαίδευση συμβάλει στην αισθητική, τη γνωστική, την κοινωνική, τη συναισθηματική και πολιτιστική ανάπτυξη των παιδιών και φαίνεται πως μπορεί να επηρεάσει θετικά τις σχολικές τους επιδόσεις (Iwai 2003). Η επίδραση αυτή της Τέχνης σχετίζεται με τη δυνατότητα που παρέχει να ενσωματώνονται στη διαδικασία μάθησης όλοι οι συμμετέχοντες (Glass 2010' Catterall et al. 1999' Schubert & Melnick 1997).

θεραπευτικής προσέγγισης, όπως το ψυχόδραμα (Κοντογιάννη 2012, 16), επιτρέπει στους μαθητές να αυτοσχεδιάσουν και να δομήσουν νόημα για μια λέξη, μια ιδέα, μια σύλληψη, μια εμπειρία ή ένα περιστατικό με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου και παιγνιώδη διάθεση (Kondoyianni et al. 2013, 31΄ Λενακάκης 2013α΄ Duatepe 2004, 28΄ Moore 2004, 3΄ Wagner 2002΄ Wilhelm & Edmiston 1998).

Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία μάθησης που περιλαμβάνει διάδραση και επικοινωνία των μαθητευομένων, βασισμένη σε προσωπικά βιωμένες εμπειρίες αναφέρεται, βέβαια, σε όλες τις ηλικίες, ακόμη και στους ενήλικες, εφόσον νοούνται ως συμμετέχοντες σε ποικίλης μορφής διαδικασίες μάθησης, συχνά μέσα από ευαίσθητους κοινωνικούς ρόλους, όπως αυτοί των προσφύγων, των μεταναστών, των τροφίμων φυλακών ή των ηλικιωμένων (Καγιαβή 2014΄ Kondoyianni et al. 2013΄ Aitken 2010΄ Ο΄ Toole et al. 2009, 110-111)΄ αφορά, όμως, κυρίως στην παιδική και εφηβική ηλικία, που κατεξοχήν αποτελεί υποκείμενο της μάθησης στο σχολείο, και μάλιστα σε όλους τους τομείς γνώσης, όπως οι ανθρωπιστικές και οι φυσικές επιστήμες (Kondoyianni et al. 2013, 28΄ Κοντογιάννη 2012, 15΄ Baldwin 2009, 98).

Σύμφωνα με το γενικό πλαίσιο της οι μαθητές δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο, υποδύονται ρόλους, βιώνουν εμπειρίες ατομικές και συλλογικές, διαπραγματεύονται τα νοήματα της ιστορίας που δημιουργούν, λαμβάνουν αποφάσεις και τις αξιολογούν (Kondoyianni et al. 2013, 28-29΄ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 19΄ Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου 2002, 24-25). Στη διαδικασία αυτή δεν υπάρχει κείμενο έτοιμο εκ των προτέρων, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα αυτενέργειας και προσωπικής εμπλοκής στους μαθητές (Παπαδόπουλος 2007, 29). Η Άλκηστις αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Δεν μιλάμε για σενάριο γραμμένο από ένα συγγραφέα. Δεν μιλάμε για προκαθορισμένα κείμενα. Δεν μιλάμε για ρόλους που μοιράζονται και που τα παιδιά μαθαίνουν απέξω. Δεν μιλάμε για ηθοποιούς ή για παιδιά-ηθοποιούς που τους υπαγορεύουμε τι θα κάνουν, τι θα πουν και πώς θα το πουν. Δεν μιλάμε για εξωτερικό προσκεκλημένο σκηνοθέτη ή σκηνοθέτη δάσκαλο. Δεν μιλάμε για στήσιμο παράστασης. Δεν μιλάμε για σκηνικά. Δεν μιλάμε για θεατές. Μιλάμε... (ενν. για τη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση)».

(Άλκηστις 2008, 15-16)

Κατά την Baldwin (2009, 94), η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ιδανικά περιλαμβάνει ευκαιρίες για γνωριμία των μαθητών με τη δραματική έκφραση, χρήση της δραματικής μεθοδολογίας σε μαθήματα εκτός των γλωσσικών και των εξ ορισμού δραματικών, διερεύνηση θεμάτων και ιδεών από την ολομέλεια της τάξης, επαφή με την

τέχνη του θεάτρου και ευκαιρίες για συμμετοχή των μαθητών σε δημιουργικές εργασίες· πάνω απ' όλα, όμως, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει στους μαθητές ευκαιρίες για ελεύθερο και υποστηριζόμενο δραματικό παιχνίδι.

III.3. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και παιχνίδι

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος, η οποία ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά και ανθρώπινα θέματα (Δεδούλη 2001, 148). Γι' αυτό και αντλεί τη θεωρητική της στήριξη από τη μεγάλη παράδοση της βιωματικής μάθησης⁵⁸, που προέρχεται από τους Dewey και Piaget (Δεδούλη 2001, 146), αλλά και από την ταύτιση του παιχνιδιού με το θέατρο και το Δράμα, όπως έχει τονιστεί από τον Peter Brook (Τσιάρας 2014, 26· Κοντογιάννη 2012, 44-61· Beauchamp 1998, 116).

Οι μαθητές μπορούν να βρουν πλήρη ευχαρίστηση στο Δράμα, επειδή ακριβώς έχει τόσο στενή σχέση με το παιχνίδι, επιδρώντας σε όλες τις λειτουργίες του πνεύματος, ανοίγοντας το δρόμο για τη δημιουργική μάθηση και βοηθώντας τους να συλλάβουν τη σχέση όλων των τομέων γνώσης (Erickson 1988, 19). Η ταύτιση αυτή εντάσσει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην «Παιδαγωγική του Παιχνιδιού» (Lucid Pedagogy), καθιστώντας τη μια «τέχνη της ζωής» (Janssens 2014)].

III.3.i. Θεωρητική τεκμηρίωση σχέσης Δραματικής Τέχνης και παιχνιδιού

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού⁵⁹, βασικό χαρακτηριστικό της Δραματικής Τέχνης

⁵⁸ Για το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο από την αρχαιότητα βλ. Τσιάρας 2014, 91-102 και Caillouis 2001, 248-259· ως ιδιαίτεροι σταθμοί για την ανάπτυξη του παιχνιδιού αναφέρονται ο Πλάτωνας κι ο Αριστοτέλης στην αρχαιότητα και αργότερα ο Schiller και ο Spenser, οι Hall και Gulick, ο Groos, ο Pestalozzi, ο Froebel και η Montessori· οι θεωρίες αυτών επηρέασαν σημαντικά τους Dewey και Piaget, αλλά και τους Chateau, Kerschensteiner, Decroly, Isaacs που υποστήριξαν ότι το παιχνίδι έχει παιδαγωγική αξία και προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή.

⁵⁹ Για το παιχνίδι γενικά, βλ. Huizinga 1989 και Caillouis 2001. Ο Huizinga (1989, 28, 49) τόνισε τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του πολιτισμού, τονίζοντας τη σημασία του παιγνιώδους πνεύματος στο σχηματισμό κοινωνικών ομάδων, που διέπονται από κοινούς κανόνες και συμπεριφορές. Ο Caillouis (2001, 23, 87) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι έχει τεράστια εκπαιδευτική αξία, γιατί συνδυάζει τις ιδέες των ορίων, της ελευθερίας και της επινόησης· αναγνωρίζει, μάλιστα, μια μεγάλη ομάδα παιχνιδιών, τα οποία εντάσσει στην κατηγορία της αυταπάτης και της μίμησης (mimicry), ενός κλειστού και συμβατικού μυθοπλαστικού σύμπαντος, στο οποίο ο συμμετέχων γίνεται ένα απατηλό πρόσωπο και συμπεριφέρεται ανάλογα· με τον τρόπο αυτό το παιδί μιμείται τους ενήλικες, για να γνωρίσει τον κόσμο και να ταυτιστεί με τον κοινωνικό του ρόλο, διαδικασία η οποία επεκτείνεται και στην ενήλικη ζωή. Είναι φανερό πως το παιχνίδι αυτού του είδους βρίσκεται πολύ κοντά στη θεατρική παράσταση και τη δραματική ερμηνεία και είναι απόλυτα συγγενές με τη δράση, τη φαντασία και την ερμηνεία, όπως εμπεριέχονται στη Δραματική Τέχνη (Caillouis 2001, 61-66). Βλ. επίσης Τσιάρας 2003, 15-23.

στην Εκπαίδευση, έγινε δημοφιλής μέσω της θεωρίας του John Dewey (1980). Ο Dewey αναγνώρισε την ανάγκη να γίνει η μάθηση σημαντική κι ανέδειξε τη χρησιμότητα της τέχνης ως αναπαράστασης της ανθρώπινης εμπειρίας, όχι διακριτής ή πάνω από τα άλλα αντικείμενα, αλλά ως ενός κεντρικού μέρους της μάθησης. Υποστήριξε, επίσης, τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, έναντι της δασκαλοκεντρικής και μίλησε για τη διδακτική αρχή της βίωσης και αναβίωσης και τη μάθηση μέσω δράσης (learning by doing), που μπορεί να στηριχθεί στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς αυτή παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να «ενεργεί» και να «παίζει», αναδεικνύοντας μέσα από τη διατύπωση υποθέσεων κοινωνικές στάσεις, ρόλους και συμπεριφορές, αλλά ακόμη και τις αιτιώδεις σχέσεις των φαινομένων⁶⁰. Η προσέγγιση του Dewey, που δίνει έμφαση σε «αυτό που συμβαίνει» στο παιχνίδι, επηρέασε την αμερικανική προσέγγιση του δραματικού παιχνιδιού, η οποία ανέπτυξε μια μεθοδολογία με κύριο στόχο την ίδια τη δράση (Τσιάρας 2014, 36-37).

Ο Jean Piaget (2007), από την άλλη, σημείωσε ότι το παιχνίδι έχει άμεση σχέση με τη σκέψη του παιδιού και είναι συμβολικό. Όπως υποστήριξε, η γνωστική (νοητική) δομή περιλαμβάνει δύο διαδικασίες: την αφομοίωση (assimilation) και τη συμμόρφωση ή προσαρμογή (accommodation). Το παιχνίδι αφομοιώνει τη νέα εμπειρία σε γνωστική δομή, που ονομάζεται σχήμα (schema). Αν η νέα πληροφορία είναι εντελώς άγνωστη και δεν υπάρχει γνωστικό σχήμα για να την ενσωματώσει ή, σε περίπτωση που υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στο σχήμα και την πληροφορία, τότε το γνωστικό σχήμα πρέπει να συμμορφωθεί, για να ενσωματώσει τη νέα πληροφορία. Έτσι, δημιουργείται ένα πλέγμα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, που προωθούν τη γνώση (Κάββουρα 2011, 57-58· Ο΄ Toole et al. 2009, 12· Σέξτου 2005, 45· Τσιάρας 2003, 34-35· Δεδούλη 2001, 146· Pierce 1976, 37-67). Ο χαρακτήρας του συμβολικού παιχνιδιού του Piaget φαίνεται πως επηρέασε τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία, δίνοντας έμφαση στην εμβάθυνση στη δραματική διαδικασία και στο «τι θα μπορούσε να συμβαίνει» (Τσιάρας 2014, 37).

Παράλληλα, ο Lev Vygotsky και ο Jerome Bruner συναρτούν τη γνωστική ανάπτυξη με το διαδραστικό παιχνίδι, μέσα σε περιβάλλοντα που είναι κατά τι ανώτερα από το πραγματικό φυσικό και διανοητικό τους επίπεδο (Wagner 1998, 15). Ο Vygotsky θεωρεί πως με το παιχνίδι το παιδί ξεπερνά το μέσο όρο της ηλικίας του, σύμφωνα με τη θεωρία της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης», με τον ενήλικα σε υποστηρικτικό ρόλο (Τσιάρας 2014, 121· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 25)· από την άλλη, ο Bruner, όπως και ο Louis Arnaud

⁶⁰ Βλ. σχετικά: Τσιάρας 2014, 98-99· Ματσαγγούρας 2011β, 180· Ο΄ Toole et al. 2009, 71-72· Baldwin 2009, 95-96· Καβαλιέρου 2006, 475· Σέξτου 2005, 45· Duatepe 2004, 29· Moore 2004, 15-16· Δεδούλη 2001, 146-147· Hendy & Toon 2001· Γραμματάς 1999α, 18, 73· Pellegrini 1984α· Pellegrini 1984β· Pellegrini 1980· Fink 1976.

Reid (1986), μιλά για ένα είδος γνώσης που στηρίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία και γι' αυτό έχει ευμετάβλητη και προσωπική χροιά, αλλά παρέχει δομές για την κατανόηση της θέσης του ατόμου στον κόσμο (Ο' Toole et al. 2009, 33), καθώς ενσωματώνει τα συναισθήματα, τη φαντασία και τις αξίες του παιδιού (Bowell & Hear 2001, 2-3)· η έννοια αυτής της γνώσης συνδέεται ιδιαίτερα με την παιδαγωγική φύση του Δράματος (Τσιάρας 2014, 122· Κοντογιάννη 2012, 21· Kempe 2005, 27· Σέξτου 2005, 45-46· Τσιάρας 2003, 35-36· Drege 2000). Εξάλλου, η θεωρία του «πλασιού στήριξης» [(scaffolding) βλ. παραπάνω, Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.], που θεμελιώθηκε από τον Bruner και επεκτάθηκε από τον Vygotsky, παρέχει μια στέρεη θεμελίωση για τη χρήση του Δράματος στην τάξη⁶¹ (Ο' Toole et al. 2009, 50-51· Bowell & Hear 2001, 10) ως ενός τρόπου που βαθαίνει κι επεκτείνει την κατανόηση (Σέξτου 2005, 46).

Ο Howard Gardner (1985), πάλι, δεν αναφέρεται ακριβώς στο παιχνίδι, αλλά εισάγει τη θεωρία του για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν με πολλούς και ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που έχουν κυρίως αναπτύξει· αν ο εκπαιδευτικός διδάσκει τα παιδιά με σκοπό να τους παράσχει καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση, τότε το Δράμα παρέχει εξαιρετικές δυνατότητες· οι προσεκτικά επιλεγμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, προωθούν όχι μόνο την επικοινωνία και την έκφραση, αλλά παρέχουν και τα εργαλεία για τη δόμηση του νοήματος με ποικίλους τρόπους, καθώς το Δράμα επιτρέπει πολυαισθητηριακές βιωματικές εμπειρίες (Baldwin 2009, 96· Άλκηστις 2008, 164-165· Τσακίρη & Καπετανίδου 2007β, 51-53· Ματσαγγούρας 2004, 289-296· Moore 2004, 13-15· Taylor & Young 2003, 98-100· Gardner 1985).

III.3.ii. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και θεατρικό παιχνίδι

Επειδή η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αντλεί τη θεωρητική της θεμελίωση από τη θεωρία του παιχνιδιού, συχνά συγχέεται με το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι. Ωστόσο, οι δύο έννοιες διαφέρουν, καθώς το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί την πρώτη επαφή του παιδιού με τη θεατρική έκφραση και στοχεύει πρωτίστως στην ψυχαγωγία, την συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού και στην εν γένει καλλιέργειά του

⁶¹ Ο Anderson (2004) συνδέει την πρακτική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη γνωστική θεωρία, εστιάζοντας ειδικά στην περιοχή της θεωρίας της εγκαθιδρυμένης μάθησης [situated learning (Jean Lave & Etienne Wenger 1991)]. Κατά τον Anderson, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τείνει να πλασιώνει τη μάθηση μέσα σε ένα υποθετικό ('as-if') κόσμο. Στο χώρο αυτό ο διδάσκων δημιουργεί σχήματα που περιλαμβάνουν τη «σκαλωσιά» (scaffolding), η οποία επιτρέπει υπό όρους συμμετοχή των συμμετεχόντων σε ρόλους που αναπτύσσονται αναλόγως. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκομίζουν μέσα στους υποθετικούς κόσμους περισσότερα μαθησιακά οφέλη σε σχέση με αυτά που προέρχονται από ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης.

(Παπαδόπουλος 2007, 24΄ Τσιάρας 2007α, 12΄ Τσιάρας 2003, 49-54΄ Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου 2002, 15-19΄ Faure & Lascar 1994, 8-14).

Η Σέξτου (2007, 31, 199-200) ονομάζει «θεατρικό παιχνίδι» τη δραστηριότητα που βασίζεται σε επινοημένο από την ομάδα θέμα. Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ευχαρίστηση και ο αυθορμητισμός, με κύρια μέσα το ρόλο και τη δράση και με όχημα τον αυτοσχεδιασμό γι΄ αυτό είναι αυθόρμητο κι εφήμερο και ενθαρρύνει την επικοινωνία, αποφορτίζοντας τα παιδιά από το άγχος της παρουσίας (Παπαδόπουλος 2012, 208΄ Κουρετζής 2009΄ Κουρετζής 2008΄ Σέξτου 2007, 19-20΄ Παπαδόπουλος 2007, 24-26΄ Τσιάρας 2007α, 11-12΄ Γραμματάς 1999β, 41-42΄ Beauchamp 1998, 65). Συνήθως αποτελεί μια μέθοδο κατάλληλη για τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού στην τάξη, εξομαλύνοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς και τους ανταγωνισμούς που πιθανόν παρατηρούνται (Τσιάρας 2007α).

Αντίθετα, στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση το παιδαγωγικό πλαίσιο είναι συνήθως πιο αυστηρό, καθώς υπακούει σε πολύ συγκεκριμένους στόχους και δεδομένα γι΄ αυτό και χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον για την ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος (Παπαδόπουλος 2007, 27).

III.3.iii. Παιχνίδια ρόλων (*role playing*) στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η σύνδεση του παιχνιδιού με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση γίνεται μέσω της έννοιας του ρόλου, που είναι στοιχείο δανεισμένο από το θέατρο, μαζί με την ένταση, το στόχο, τα σύμβολα και την αντανάκλαση⁶²: ο ρόλος, που υποδύεται ο μαθητής, είναι το στοιχείο το οποίο μέσω της μίμησης τον οδηγεί στην αναγνώριση του κόσμου και των αντιλήψεων που τον διέπουν· η ένταση τον αναγκάζει να σκεφτεί και να ενεργήσει μέσα σε αντιφατικές ή προβληματικές καταστάσεις· ο στόχος κατευθύνει μεθοδικά το μάθημα· τα σύμβολα απεικονίζουν ιδέες, συνθήκες και καταστάσεις στη σκηνική πράξη· η αντανάκλαση συμβάλλει στη συνειδητή μάθηση με συγκρίσεις (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 38-39΄ Baldwin 2009, 95-96΄ Graves 2008΄ Tuovinen 2003, 2-3΄ Martello 2001, 197΄ Knobel & Healy 1998΄ Cusworth & Simons 1997).

Ιδιαίτερη σημασία έχει για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση η έννοια του παιχνιδιού ρόλων (*role playing*), μέσω του οποίου ο μαθητής περνά από οικείες

⁶² Τα στοιχεία αυτά αναπτύσσονται μέσα από τις βασικές δομές του Δράματος, το δραματικό μύθο και τις δραματικές καταστάσεις, τη δράση, το απρόοπτο και τη σύγκρουση, τη δραματική συμπύκνωση, τα πρόσωπα και τους χαρακτήρες, το χώρο και το διάλογο, το χρόνο (Kempe 2005, 37-39΄ Μώρου 2002΄ Γραμματάς 1999α, 100-102΄ πβ. Ο΄ Toole 1992, 13-46΄ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 43-52), χωρίς να αποκλείεται η «θεαματικότητα», η επίδραση, δηλαδή, στη σκέψη και τη συνείδηση των μαθητών, οι οποίοι ταυτόχρονα είναι δρώντα υποκείμενα και θεατές (Γραμματάς 1999α, 48, 76).

καταστάσεις στη γνωριμία του με τον κόσμο⁶³ με το παιχνίδι το παιδί μέσα από διαφορετικούς ρόλους εισέρχεται στον κόσμο της φαντασίας, τον οποίο μόνο με το ρόλο μπορεί να προσεγγίσει· έτσι, σταδιακά αποβάλλει τα οικεία χαρακτηριστικά του και υιοθετεί τη συμπεριφορά που απαιτεί ο ρόλος (Γραμματάς 1999α, 17-18, 75-76), ανακαλύπτοντας την έννοια του «άλλου» και διαμορφώνοντας παράλληλα μια αίσθηση της ταυτότητας και των πολλαπλών πλευρών του εαυτού μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Άλκηστις 2008, 28-29· Garaigordobil 2008). Το παιχνίδι ρόλων με την έννοια αυτή νικά τα εμπόδια της συμβατικής γνώσης και γίνεται μια πολλά υποσχόμενη επένδυση για το μέλλον (Korosteleva 2010).

III.4. Η θεμελίωση των αρχών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της επίδρασης σημαντικών καινοτομιών του 20^{ου} αιώνα στο τομέα της παιδαγωγικής· η ανάγκη για αποτελεσματική μάθηση, η σύνδεση της κοινωνίας και της βελτίωσής της με την αφύπνιση των συνειδήσεων, η πεποίθηση ότι ο κόσμος μπορεί να βελτιωθεί, αν τα άτομα προσπαθήσουν για το καλύτερο, οδήγησαν ιδιαίτερα μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σε μια αναζήτηση νέων μορφών προσέγγισης της γνώσης, όπου οι μαθητές γίνονται το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και οι διδάσκοντες αλλάζουν ρόλους. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η ανάγκη για βιωματικότητα και η αναγνώριση ότι η φαντασία αποτελεί ένα σημαντικό μέσο προσωπικής έκφρασης.

III.4.i. Η παιδοκεντρική προσέγγιση του Carl Ransom Rogers

Στη διδασκαλία μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης το περιβάλλον της τάξης είναι ανοιχτό με την ουμανιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης που καθιερώθηκε από τον Rogers (1983), με σκοπό να καλλιεργεί τη βιωματική κι ως εκ τούτου ολιστική μάθηση. Στο περιβάλλον της ουμανιστικής μάθησης το κλίμα της αποδοχής, η ψυχολογική ελευθερία και η ανοιχτή επικοινωνία είναι δεδομένες έννοιες, ενώ η διαφορετικότητα, ακόμη και τα λάθη των μαθητών είναι αποδεκτά· η αυτενέργεια, η ελεύθερη επιλογή και απόφαση ενθαρρύνονται, ενώ υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός που είναι χαρακτηριστικά ζωτικής σημασίας για τη μάθηση και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Όταν οι μαθητές έχουν μεταξύ τους κλίμα εμπιστοσύνης, μπορούν ελεύθερα να εκφράσουν τον εαυτό τους· όσο πιο άνετα αισθάνονται, τόσο περισσότερο μαθαίνουν. Γι΄ αυτό η διαμόρφωση της κατάλληλης ατμόσφαιρας για τις δραστηριότητες είναι σημαντική.

⁶³ Για το παιχνίδι ρόλων βλ. Joyce & Weil 1986· Μουδατσάκις 1994, 32-35.

Ο Rogers διέκρινε δύο τύπους μάθησης, τη γνωστική και τη βιωματική. Η διαφορά ανάμεσά τους είναι ότι, ενώ η γνωστική καθορίζεται έξωθεν, η βιωματική μάθηση αφορά στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητευόμενου και προκύπτει αβίαστα, όταν το θέμα είναι σχετικό με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή· είναι, δηλαδή, παιδοκεντρική. Η πιο βέβαιη μάθηση είναι αυτή που ξεκινά με πρωτοβουλία του μαθητευόμενου, ενεργοποιεί κι εμπλέκει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τη διαίσθηση και τις αισθήσεις οδηγώντας στην ολιστική μάθηση. Η παιδοκεντρική προσέγγιση του Rogers αποτελεί το θεμέλιο λίθο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (βλ. και Patterson 1977, Κεφ. 5).

III.4.ii. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική του Paulo Freire

Η έννοια της κριτικής ή μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, με την οποία συνδέεται στενά η Δραματική Τέχνη την Εκπαίδευση, διατυπώθηκε από τον Paulo Freire (1993), ο οποίος το 1970 δημοσίευσε το γνωστότερο βιβλίο του, την *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*⁶⁴, όπου υποστήριξε ότι το παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας είναι μια διαδικασία «κατάθεσης» (banking) γνώσης, στην οποία οι μαθητές λειτουργούν ως απλοί αποδέκτες και ο δάσκαλος ως «καταθέτης», γεγονός που διαιώνίζει την καταπίεση των αδυνάτων και τη στασιμότητα στην κοινωνία (Freire 1993, 72).

Αντίθετα, κατά τον Freire (1993), η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι μια ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή θα έπρεπε να εναλλάσσονται και όλοι μαζί να εμπλέκονται σε μια συμμετοχική διαδικασία στην οποία όλοι θα έχουν αμοιβαία οφέλη (Freire 1993, 69, 79-80). Για το σκοπό αυτό ο Freire αρνείται τον αφηγηματικό χαρακτήρα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και θεωρεί πως ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στην εγγενή δημιουργική δύναμη του ανθρώπου (Freire 1993, 71-75), εισάγοντας την εκπαίδευση «που θέτει προβλήματα» [(«problem posing» education) Freire 1993, 79-86], η οποία στηρίζεται στον ανοιχτό και απελευθερωτικό διάλογο και την πράξη, με σκοπό την κοινωνική εξέλιξη (Freire 1993, 87-183· βλ. επίσης Άλκηστις 2008, 153-159· Nagda 2003· Mitchell 2000, 135).

III.4.iii. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal

Εμπνευσμένος από τον Freire, ο Boal (2002) θεωρεί ότι το θέατρο είναι μια μορφή γνώσης⁶⁵ κι ότι αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο μετασχηματισμού της κοινωνίας (Boal

⁶⁴ Για την ελληνική έκδοση βλ. Freire 2009.

⁶⁵ Οι ιδέες του Boal ακολουθούν, επίσης, την εξέλιξη που έχει συμβεί στο Θέατρο κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, με τον Konstantin Stanislavski, ο οποίος εισήγαγε την έννοια της βίωσης του ρόλου, τους Charles Dullin και Léon Chancerel, με τη νέα αντίληψη για την παιδαγωγική του

2002, 16), εισάγοντας το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» («Theatre of the Oppressed»), όπου το κοινό γίνεται ενεργός συμμετοχός στη δράση, με στόχο να αλλάξει την πραγματικότητα στην οποία ζει (Boal 2002, 18-28). Ο Boal εισάγει ένα θέατρο απελευθερωτικό, όπου οι άνθρωποι παίρνουν την ευθύνη για τη ζωή τους.

Χαρακτηριστική της απελευθερωτικής τέχνης του θεάτρου, κατά τον Boal, είναι η δυνατότητα των συμμετεχόντων να σχηματίζουν, με την ενίσχυση του μεσολαβητή (joker), οι ίδιοι εικόνες, για να αποδώσουν συλλογικές σκέψεις, άλλοτε δηλωτικά κι άλλοτε συνυποδηλωτικά (Eriksson 1998, 230). Η εξεικόνιση των συναισθημάτων αποτελεί μια συγκεκριμενοποίηση αυτού που οι άνθρωποι σκέφτονται, ανασύροντας από την εμπειρία της ζωής, χωρίς το άγχος της ακριβούς γλωσσικής έκφρασης, μέσα από ρεαλιστικές, ουτοπικές ή συμβολικές εκφράσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία απελευθερωτική από τα στερεότυπα της έκφρασης, η οποία οξύνει τη φαντασία κι ευαισθητοποιεί το συμμετέχοντα, ώστε να μελετά ό,τι βλέπει γύρω του και να γίνεται παρατηρητής του εαυτού του, χωρίς τα στερεότυπα της λεκτικής επικοινωνίας (Τσιάρας 2014, 29· Eriksson 1998, 234).

Το Θέατρο της Εικόνας (Picture Theatre), όπως ονομάζεται η προσέγγιση αυτή, δίνει τη δυνατότητα σε όλους, είτε πρόκειται για μαθητές είτε για ενήλικες, να γίνουν από θεατές (spectators) ενεργά μέλη (spect-actors), που εξερευνούν, αναλύουν, μετατρέπουν, αλλάζουν την πραγματικότητα, στην οποία ζουν, αποκτώντας ευθύνη για τη ζωή (Άλκηστις 2008, 29-30· Eriksson 1998, 235). Εξελισσόμενο το Θέατρο της Εικόνας, εμπλουτισμένο πια με το λόγο, γίνεται Θέατρο της Εφημερίδας (Newspaper Theatre)⁶⁶, Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre)⁶⁷ ή ακόμη και Αόρατο Θέατρο (Invisible Theatre)⁶⁸ ή Νομοθετικό Θέατρο (Legislative Theatre)⁶⁹, που από κοινού αποτελούν συστατικά μέρη του Θεάτρου του Καταπιεσμένου [Theatre of the Oppressed (Snyder-Young 2011· Φανουράκη 2010, 68-71· Άλκηστις 2008, 44-74· Ζώνιου 2003· Σέξτου 2005, 41-43· MacDonald & Rachel 2001)].

θεάτρου, και κυρίως τον Bertolt Brecht, που αντιλαμβανόταν το θέατρο ως ένα μέσο αλλαγής του κόσμου (Παπαδόπουλος 2010α, 31-32· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 33-37· Σέξτου 2005, 36-38).

⁶⁶ Το Θέατρο της Εφημερίδας χρησιμοποιείται ευρέως σε δραστηριότητες θεάτρου του δρόμου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να καταγγεληθούν παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή άλλες βιαιότητες. Έτσι, προκαλείται το ενδιαφέρον και η προσοχή των ανθρώπων γύρω από τη δράση.

⁶⁷ Το Θέατρο της Αγοράς είναι διαδραστικό θέατρο με στόχο την αντιπαράθεση πάνω σε σοβαρά προβλήματα και την ενεργό συμμετοχή των θεατών που καλούνται να «παίξουν» στη σκηνή μια δική τους εκδοχή της ιστορίας.

⁶⁸ Το Αόρατο Θέατρο προετοιμάζεται από ηθοποιούς, με σκοπό να εμπλέξει το κοινό που συμμετέχει σε αυτό αυθόρμητα, χωρίς να το γνωρίζει.

⁶⁹ Το Νομοθετικό Θέατρο στοχεύει με τεχνικές του Θεάτρου της Αγοράς να οδηγήσει σε προτάσεις για νόμους, διατάγματα και κανονισμούς για τη λειτουργία ενός πολιτεύματος.

III.4.iv. Άλλες προσεγγίσεις

Σε ανάλογο πλαίσιο με αυτό του Boal, εναλλακτικοί καλλιτέχνες, όπως η Joan Littlewood, ο Jerzy Grotowsky, ο Peter Brook, ο Edward Bond χρησιμοποίησαν τεχνικές αυτοσχεδιασμού και είδαν το θέατρο ως ένα μέσο αλλαγής και μετασχηματισμού του κόσμου σε κάτι πιο δίκαιο, μέσω της διάδρασης του κοινού με το θεατρικό έργο και της ενσυναίσθησης, πέρα από τα όρια της γλώσσας (Doona 2010΄ Παπαδόπουλος 2010α, 33-35΄ Άλκηστis 2008, 22΄ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 41). Παράλληλα, οι John Hodgson και Ernst Richards με το σημαντικό έργο τους *Improvisation* (Hodgson & Richards 1966) υποστήριξαν ότι η βασική δραστηριότητα της υποκριτικής είναι ο αυτοσχεδιασμός, ο οποίος αποτελεί το βασικό εργαλείο στη δραματική διαδικασία (Ο΄ Toole et al. 2009, 102).

Κάτω από το πρίσμα των εξελίξεων αυτών στο θέατρο, το 1964 με πρωτοβουλία του Gordon Vallis θεσμοθετείται το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education -T.i.E.) στο Belgrade Theatre του Coventry (Turner 2010, 3΄ Jackson 2006α, 3΄ Ο΄ Toole et al. 2009, 103). Ο νέος θεσμός είχε στόχο τη θεατρική αγωγή των μαθητών μέσω αυτοσχεδιαστικών και συμμετοχικών θεατρικών τεχνικών και έργων συμβατών με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα οποία μεταφέρονταν από θιάσους επαγγελματιών στα σχολεία, σε ένα οργανωμένο συστηματικό πλαίσιο εκπαιδευτικής προσέγγισης της κοινωνίας (outreach). Τα θέματα των έργων που προετοιμάζονταν είχαν σχέση με τη διερεύνηση πολιτισμικών, κοινωνικών, πολιτικών και ηθικών θεμάτων και την ανάπτυξη κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης (citizenship)⁷⁰. Ο θεσμός αυτός αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση⁷¹ (Ο΄ Neill 2015, 2΄ Παπαδόπουλος 2010α, 36).

III.5. Η εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η ιστορία της εξέλιξης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα μπορούσε να συγκεφαλαιωθεί σε πέντε σταθμούς (πβ. Τσιάρας 2014, 31-89΄ Port 2000):

1. Την πρώιμη σύνδεση της Δραματικής Τέχνης με την προοδευτική εκπαίδευση, με πρωτοπόρους τη Harriet Finley-Johnson και τον Henry Caldwell Cook στο Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και τη Winifred Ward και τη Viola Spolin στις Η.Π.Α.΄
2. Τη δεκαετία του 1950 με τη μαθητοκεντρική θεωρία του Peter Slade (1958) και την ψυχολογική θεμελίωση του Δράματος στο σχολείο΄

⁷⁰ Βλ. σχετικά: Schininà et al. 2011΄ Greer 2011΄ Turner 2010΄ Yeoman 2010΄ Γκουτζαμάνης 2008, 4-8΄ Jackson 2006α΄ Jackson 2006β΄ Pammenter 2006΄ Mirrione 2006΄ Σέξτου 2005΄ Taylor & Young 2003, 107-130΄ Σέρρη 1991, 46.

⁷¹ Για τη σχέση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, βλ. Bolton 2006, Vine 2006, 110 και Readman 2006΄ τόσο το Θέατρο όσο και το Δράμα στην Εκπαίδευση αντλούν το περιεχόμενό τους από τη δραματική τέχνη και την παιδαγωγική επιστήμη και στοχεύουν σε μια «αλλαγή της κατανόησης» (Bolton 2006, 44).

3. Τη θεωρία για την προσωπική ανάπτυξη του Brian Way (1967) και τις συνακόλουθες εξελίξεις της δεκαετίας του 1960΄
4. Το μοντέλο της Dorothy Heathcote και του Gavin Bolton (Heathcote & Bolton 1995) για το Δράμα ως ένα εργαλείο μάθησης, κατά τις δεκαετίες 1970-1980΄
5. Τη δεκαετία του 1990 κ.εξ. με την έμφαση του David Hornbrook (1998΄ 1991) στην καλλιτεχνική φύση του Δράματος και την ανάπτυξη θεωρητικής επιχειρηματολογίας απέναντί του από τους επιγόνους των Heathcote και Bolton.

Οι σταθμοί αυτοί, καίριας σημασίας για την εξέλιξη του Δράματος, αναλύονται παρακάτω.

III.5.i. Πρώιμες προσπάθειες

Πρώιμα δείγματα χρήσης του Δράματος κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα στην Αγγλία βρίσκουμε σε δύο πηγές· η πρώτη είναι το επαναστατικό για την εποχή του βιβλίο της Harriet Finlay-Johnson με τίτλο *The Dramatic Method of Teaching* (Finlay-Johnson 1911), η οποία προχώρησε στην πρακτική εφαρμογή της διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση, εισάγοντας τη συνεργατική μάθηση και τον υποστηρικτικό ρόλο του δασκάλου (Finlay-Johnson 1911, 7)· η δεύτερη πηγή είναι το βιβλίο του Henry Caldwell Cook *The Play Way*, όπου τονίστηκε ότι η ενεργός μάθηση είναι πολύ αποδοτικότερη για τους μαθητές από την ανάγνωση κι ακρόαση και ότι οι νέοι πρέπει να μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού, που εξασφαλίζει την απελευθέρωση της φαντασίας και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Caldwell Cook 1917). Τόσο η Finlay-Johnson όσο και ο Cook δίνουν έμφαση στη δραματική διαδικασία παρά στην θεατρική έκφραση (βλ. και Τσιάρας 2014, 22-23, 37-42΄ Παπαδόπουλος 2010α, 30΄ Ο΄ Toole et al. 2009, 52, 97-100).

Σε ανάλογο πλαίσιο κινήθηκε στη Βόρειο Αμερική με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης ως παιδαγωγικής μεθόδου σε παιδιά Δημοτικού η Winifred Ward (Ward 1930), η οποία πρώτη εισήγαγε τη Δραματοποίηση ως θεατροπαιδαγωγική μέθοδο και θεωρείται η μητέρα του Δημιουργικού Δράματος (Creative Drama). Η Ward έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοσχέδια δράση με την αφήγηση ιστοριών μέσα από μη λεκτική έκφραση και παντομίμα, η οποία σταδιακά εξελίσσεται σε διάλογο και τελικά σε ολοκληρωμένο Δράμα, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών· οι ιστορίες που αφηγούνταν οι μαθητές της είχαν αφετηρία τη λογοτεχνία, το λαϊκό πολιτισμό και τα παραμύθια, αλλά και την ποίηση και σε αυτές δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη των χαρακτήρων ως βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των εναλλακτικών οπτικών στη ζωή (Ward 1930΄ βλ. και Τσιάρας 2014, 33-34΄ Παπαδόπουλος 2010α, 29-30΄ Ο΄Toole et al. 2009, 73, 100-101΄

Τσιάρας 2007γ, 128-129).

Στην Αμερική, επίσης, στη δεκαετία του 1930 ξεκίνησε ως δασκάλα του Δημιουργικού Δράματος η Viola Spolin (1986· 1963), η οποία στη συνέχεια, επηρεασμένη από τον Jacob Moreno (1946), πατέρα του κοινωνιοδράματος (sociodrama) και της ψυχοδραματικής θεραπευτικής μεθόδου (drama therapy) (Baldwin 2009, 98· Άλκηστις 2008, 41-44), έθεσε τις αρχές του θεατρικού παιχνιδιού, κάνοντας εφαρμογές κυρίως με στόχο την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτοέκφρασης σε μετανάστες εφήβους που βίωναν πολιτισμικό και εθνικό αποκλεισμό. Η ίδια έδινε μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, παρά στην πιθανή πραγματοποίηση μιας θεατρικής παράστασης (Spolin 1986, 56, 131· βλ. και O'Toole et al. 2009, 78).

III.5.ii. Δεκαετία 1950: Peter Slade

Η ανάπτυξη, ωστόσο, της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κορυφώθηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ακολουθώντας τις αρχές της νέας παιδαγωγικής και των αναπτυξιακών ψυχολογικών θεωριών (Κοντογιάννη 2012, 63· Παπαδόπουλος 2010α, 32-33). Τότε, ο Slade καθιέρωσε το δραματικό παιχνίδι ως ένα τρόπο μάθησης για την παιδική ηλικία, μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη δημιουργική αυτοέκφραση (Booth 2012, 5).

Ο Peter Slade, ο οποίος έγινε στο Birmingham ο πρώτος σύμβουλος για το Δράμα το 1943 καθιέρωσε σχετικά μαθήματα στην εκπαίδευση των δασκάλων· το 1954, μάλιστα, επηρεασμένος από τους James Sully και Joseph Lee, που πρώτοι διέκριναν το δραματικό παιχνίδι ως διακριτή κατηγορία του γενικού όρου «παιχνίδι» και μίλησαν για τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό και τη θεατρική παράσταση (Τσιάρας 2014, 43), δημοσίευσε το σημαντικό βιβλίο του *Child Drama* (Slade 1954), στο οποίο διατυπώνει την άποψη ότι προτεραιότητα της εκπαίδευσης είναι να προωθήσει συνολικά την εξέλιξη του ατόμου. Αυτό πιστεύει πως μπορεί να γίνει μέσω του ελεύθερου κι αυθόρμητου παιχνιδιού (Παπαδόπουλος 2010α, 36), όπως είναι οι φωνές, το τρέξιμο, το παιχνίδι με την μπάλα, το παιχνίδι ρόλων, η προσποίηση και τα αθλήματα.

Ο Slade διακρίνει το παιχνίδι σε προβολικό (projected play) και προσωπικό (personal play)· και τα δύο είδη αφορούν στο δραματικό παιχνίδι, με το προβολικό να αναφέρεται στην πνευματική απορρόφηση με αντικείμενα που χρησιμοποιεί το παιδί, δημιουργώντας φανταστικούς μονολόγους και διαλόγους, και το προσωπικό να έχει σχέση με την ολόπλευρη συμμετοχή του παιδιού στη δράση. Ειδικά για το Δράμα ο Slade πίστευε ότι αυτό αποτελεί για τα παιδιά μια βιωματική τέχνη με αυθόρμητη προσωπική έκφραση,

πολύ διαφορετική από αυτή των παραστατικών τεχνών (Ο΄ Neill 2015, 2), στην οποία εξέχοντα ρόλο έχει ο δάσκαλος που κινητοποιεί το μαθητή (Τσιάρας 2014, 44΄ Παπαδόπουλος 2010α, 36). Το παιδικό Δράμα κατά τον Slade βασιζόταν στον αυτοσχεδιασμό και επιδρούσε στο παιδί μέσω της απορρόφησης, της συγκέντρωσής του δηλαδή σε αυτό που κάνει, και της ελικρίνειας, της ταύτισής του με το ρόλο (Ο΄ Toole et al. 2009, 73, 75-76΄ Τσιάρας 2007γ, 130-131΄ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 23΄ Σέργη 1991, 25-26).

III.5.iii. Δεκαετία 1960: Brian Way και άλλοι

Ο Way στη δεκαετία του 1960 με το βιβλίο του *Development through Drama* (1967) ενίσχυσε τη θεωρία του Slade τονίζοντας τη διαφορά μεταξύ θεάτρου και Δράματος και αναγνώρισε πως το δεύτερο επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης και της φαντασίας (Ο΄ Neill 2015, 2), αλλά και της αυτοπραγμάτωσης και της αυτογνωσίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 23). Θεώρησε, μάλιστα, ιδιαίτερα σημαντική την αυτοσχέδια θεατρική εμπειρία, την οποία αντιλαμβάνεται ως μια συμμετοχική διαδικασία (participation theatre) που επιτρέπει στους μαθητές να συνδιαμορφώσουν με τη συμμετοχή τους το αποτέλεσμα (Παπαδόπουλος 2010α, 37΄ Παπαδόπουλος 2007, 23), εισάγοντας τεχνικές του Stanislawski για την ενεργοποίηση του συναισθήματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 23).

Ο Way πίστευε ότι οι δραστηριότητες που δίνονται στους μαθητές δεν είναι αναγκαίο να συνθέτουν μια ολοκληρωμένη δραματική ενότητα· ο ίδιος έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη δραματική διαδικασία, καθώς πίστευε πως η Δραματοποίηση δεν πρέπει να οδηγεί σε θεατρική παράσταση (Τσιάρας 2014, 47-50).

Στην ίδια δεκαετία του 1960, ο Richard Courtney (1968) εισάγει το Αναπτυξιακό Δράμα (Developmental Drama), με έμφαση στη χρήση του ως εργαλείου για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και για αποτελεσματική μάθηση (Courtney 1990). Παράλληλα, η Nellie McCaslin (1968) αξιοποιώντας την παράδοση της Δημιουργικής Δραματοποίησης (Creative Dramatics) από τις σχολές της Αγγλίας του Slade και της Αμερικής των Ward και Spolin προτείνει το Δημιουργικό Δράμα (Creative Drama), που βασίζεται στον αυθορμητισμό μέσω της ενεργητικής ανάληψης ρόλων σε υποθετικές καταστάσεις και στοχεύει στην πηγαία έκφραση συναισθημάτων (Παπαδόπουλος 2010α, 37΄ Ο΄Toole et al. 2009, 73-74΄ Blatner 2007, 79-89΄ Τσιάρας 2007γ, 131-133).

III.5.iv. Δεκαετίες 1970-1980: Dorothy Heathcote, Gavin Bolton

Dorothy Heathcote: Οι μαθητοκεντρικές και προοδευτικές αυτές θεωρίες άφησαν

γόνιμο έδαφος για την **Heathcote**, η οποία κατά τη δεκαετία του 1970 αντιμετώπισε το Δράμα ως ένα μέσο για την προσέγγιση μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (Booth 2012, 5), ανοίγοντας το δρόμο για τη συστηματική ανάπτυξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Drama in Education)· η Heathcote εισήγαγε δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ελέγχουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους και με αυτό τον τρόπο να τις κατανοούν μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, κατά τη θεωρία του Piaget (Duarte 2004, 29· O'Toole et al. 2009, 101-102· Kitson & Spiby 1997).

Πράγματι, η καταξίωση της διδασκαλίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βρίσκεται στην επαναστατική προσέγγιση της Heathcote (Haseman 2014· Johnson & O' Neill 1991) και των επιγόνων της (Miller & Saxton 2004· Grady 2000· Wilhelm & Edmiston 1998· O' Neill 1995)· η ίδια επηρεάστηκε αισθητά από το παιδαγωγικό πλαίσιο του Kindergarden του Froebel⁷² (O' Neill 2015, 1· Τσιάρας 2014, 37), την παιδαγωγική του Freire (Heathcote 2012, 13-15, 27, 31, 40), αλλά και τον Brecht, τον οποίο επικαλείται συχνά, για να υποστηρίξει με επιχειρήματα τη μέθοδό της (Τσιάρας 2014, 54· Eriksson 2014, 4-9).

Η Heathcote (Johnson & O' Neill 1991) θεώρησε τη μάθηση και τη διδασκαλία ως ένα δίκτυο αλληλεπιδράσεων, όπου διδάσκοντες και μαθητευόμενοι συμβάλλουν στην παραγωγή νέων μορφών κατανόησης (Raphael 2014, 3-4)· βασισμένη στη μεγάλη εμπειρία που είχε αποκομίσει στην εκπαίδευση (O' Neill 2015, 1· Booth 2012, 3), υποστήριξε πως ιδανικός δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής (mediator), αυτός που βλέπει τους μαθητές, όπως πραγματικά είναι, αποφεύγοντας τις ετικέτες και τα στερεότυπα· είναι αυτός που αναλαμβάνει το ρίσκο να αφήσει τον άνετο και δογματικό ρόλο του παραδοσιακού δασκάλου, συμμετέχοντας κι ίδιος ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, μπαίνοντας για πρώτη φορά σε «ρόλο» (teacher in role)· είναι, επίσης, ο δάσκαλος που δεν διστάζει να πιέσει τους μαθητές του να ξεπεράσουν τα όριά τους, προσπαθώντας να προσπελάσουν τη γνώση, πρότυπο που ενσάρκωσε και η ίδια σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής της σταδιοδρομίας (Τσιάρας 2014, 51-54, 60-63· Booth 2012, 3· Heathcote 2012, 16-17· Radley 2002, 6-9). Ο εκπαιδευτικός, κατά την Heathcote, λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το θόρυβο, την απόσταση που θα κρατήσει από τους μαθητές, το μέγεθος των ομάδων, τη στάση του ως προς το βαθμό γνώσης που θα παράσχει στους μαθητές του και τις προσδοκίες γνωστικής επίτευξης της τάξης του (Wagner 1976, 34-47).

⁷² Ο Froebel στήριξε εν πολλοίς τη θεωρία του στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία από πρώτο χέρι, στο συλλογικό παιχνίδι, στη συζήτηση και την ανατροφοδότηση, αναγνωρίζοντας τον ενεργό ρόλο, τα συναισθήματα και τη σκέψη των παιδιών (O' Neill 2015, 1).

Το Δράμα, για την Heathcote, είναι μια επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης στην οποία είναι δυνατός ο έλεγχος των προτύπων συμπεριφοράς με την επιλογή της κατάλληλης χρονικής στιγμής (Heap 2014) για μελέτη και προβληματισμό και με άντληση στοιχείων από το θέατρο, που κυρίως ασχολείται με τη μελέτη των ανθρώπινων διλημμάτων (Kempre 2005, 36; Johnson & O' Neill 1991, 202). Πρόκειται για μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική στο σχολείο (Johnson & O' Neill 1991, 202-204), καθώς στοχεύει στην ποιοτική κι όχι την ποσοτική εκπαίδευση· κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, αναζητώντας την κατάλληλη γλώσσα, για να εκφράσουν την ένταση που νιώθουν (Wagner 1976, 13). Πρόκειται, παράλληλα, για μια μορφή ενασχόλησης πρωτεύουσας σημασίας κι όχι μόνο για μια απλή δραστηριότητα που στοχεύει να διασκεδάσει όσους συμμετέχουν ή παρακολουθούν (Kempre 2005, 36).

Χαρακτηριστικό της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Drama in Education), κατά την Heathcote, είναι ότι αντλεί στοιχεία από την καθημερινή ζωή, τα οποία γίνονται αντικείμενο Δραματοποίησης, ώστε να καταστούν προσιτά στην εμπειρία των συμμετεχόντων, που είτε θα συμφιλιωθούν με αυτά, αν υπήρξαν τραυματικά, είτε θα αποτελέσουν ευκαιρία για μια νέα οπτική απέναντι στην πραγματικότητα (Wagner 1976, 16). Η διαδικασία αυτή είναι ανοιχτή κι ελεύθερη κι επιτρέπει στους μαθητές να αποφασίζουν για τα ουσιώδη στοιχεία του Δράματος και της ανάπτυξής του, μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό του μαθήματος και με βάση την εγγενή ανθρώπινη ικανότητα το άτομο να μπορεί να ταυτίζεται με καταστάσεις και πρόσωπα που δεν μπορεί να γνωρίζει (Wagner 1976, 20-33).

Ερεθίσματα για σκέψη και διερεύνηση είναι οι ερωτήσεις, τα μη λεκτικά σύμβολα και οι ειδικές πληροφορίες ή ιδέες, που χρησιμοποιούνται με στόχο το Δράμα να διερευνά αξιόλογες ανθρώπινες εμπειρίες (Wagner 1976, 60), αυτό που η ίδια τη Heathcote ονομάζει «δράση της κοινής αίσθησης του να είσαι άνθρωπος» [“human-being-common-sense-action” (Heathcote 2012, 24)]. Οι ερωτήσεις που θέτει έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των πέντε επιπέδων του νοήματος της ανθρώπινης δράσης, την πράξη, το κίνητρο, την προσδοκία, το πρότυπο και τη στάση του δρώντος υποκειμένου στο πλαίσιο της δραματικής έντασης (Τριλίβα et al. 2012, 190). Οι εμπειρίες αυτές ξεκινούν από ατομικές πεποιθήσεις και οδεύουν προς το παγκόσμιο και πανανθρώπινο, μέσω του αναστοχασμού, της επιβράδυνσης, της παρουσίασης τελετών, της κατηγοριοποίησης των απαντήσεων σε μεγάλες κατηγορίες που αντιστοιχούν σε μεγάλα ανθρώπινα ερωτήματα, του ελέγχου των προκαταλήψεων και της χρήσης συμβόλων (Wagner 1976, 76-77). Το Δράμα έτσι γίνεται το μέσο για την πολιτικοποίηση των συμμετεχόντων, με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου

κόσμου (Eriksson 2011).

Κατά την Ο΄ Neill (2015, 3-5), η μεθοδολογία της Heathcote περνά από τρεις φάσεις: (α) η πρώτη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η φάση του «εμπειρικού» (living through) Δράματος, κατά το οποίο οι μαθητές αναλάμβαναν ρόλους που τους απέδιδαν εμπειρικά και στη συνέχεια η ίδια τους καλούσε σε αναστοχασμό· (β) η δεύτερη θα μπορούσε να ονομαστεί φάση των «απεικονίσεων» και των «συμβάσεων» (depictions – conventions), όπου μέσω της δράσης και της επιβράδυνσής της, καλούνταν οι μαθητές σε διερεύνηση σημαντικών πλευρών του αναλυτικού προγράμματος· (γ) η τρίτη θα μπορούσε να ονομαστεί φάση του «μανδύα του ειδικού» (mantle of the expert)· με την τεχνική αυτή οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες για σκόπιμες δράσεις, ώστε να θεωρούν το έργο που επωμίζονται περισσότερο σοβαρό.

Gavin Bolton: Στενός συνεργάτης της Heathcote (Jardine 1995, 127-132) κι επίσης ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς του Δράματος στην Εκπαίδευση, ο Bolton (1984· 1985· 1979) στο γνωστότερο βιβλίο του με τίτλο *Towards a Theory of Drama in Education* διατυπώνει τις αρχές μιας νέας θεωρίας συνδεδεμένης με τις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky· στο βιβλίο του ο Bolton εξετάζει τα μοντέλα παιχνιδιού και τη σχέση τους με το Δράμα, καθώς και τη χρήση του Δράματος ως στρατηγικής για την προώθηση της γνώσης. Συγκεκριμένα, μέσα από το Δράμα επιδιώκει την αυθεντική κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου από τον ίδιο το μαθητή, μέσω ατομικής έρευνας, που αναπτύσσεται με το παιχνίδι (game)⁷³, κατά το οποίο το παιδί υποκρίνεται ότι βρίσκεται σε ένα φανταστικό υποθετικό κόσμο (“as-if”) και λειτουργεί σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες· το παιχνίδι, κατά τον Bolton, βοηθά το παιδί να θεμελιώσει τη σχέση του με τους άλλους, με τη ζωή και την κοινωνία και είναι ουσιώδες για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς μέσα από αυτό αναπτύσσονται δεξιότητες επίλυσης σύνθετων προβλημάτων. Το Δράμα για τον Bolton είναι μια ομαδική διαδικασία που επιτρέπει την ατομική ανάπτυξη, ανοίγοντας το δρόμο στην τέχνη και τη δημιουργικότητα (Τσιάρας 2014, 68-74· Tsiaras 2013· Radley 2002, 9-11· Jardine 1995).

III.5.v. Δεκαετία 1990 κ.εξ.: David Hornbrook κι επίγονοι

Η παράδοση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση της Heathcote και του Bolton έχει γνωρίσει κι έντονη κριτική, καθώς έχει θεωρηθεί ανορθόδοξη, υπερβολικά πιεστική, με αμφίβολα αποτελέσματα, χωρίς αισθητικό-καλλιτεχνικό πλαίσιο (Ο΄ Neill 2015, 4· Haseman 2014· Τσιάρας 2014, 65· Booth 2012, 11-12).

⁷³ Το παιχνίδι (game) του Bolton παρουσιάζει σημαντική διαφορά από το αυθόρμητο παιχνίδι (play) του Slade, καθώς το πρώτο υποτάσσεται σε κανόνες και αυστηρό σχεδιασμό.

David Hornbrook: Ο κυριότερος από τους επικριτές αυτούς είναι ο Hornbrook (1991· 1989), ο οποίος με το βιβλίο του *Education in Drama: Casting the National Curriculum* άσκησε δριμυία κριτική στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τον ισχυρισμό ότι η σύνδεση της Δραματικής Τέχνης με την έννοια πρωτίστως του μέσου μάθησης και λιγότερο της ad hoc αισθητικής μελέτης έχει αποτέλεσμα την αποκοπή των παιδιών από τον κόσμο του θεάτρου, αλλά και από κάθε συλλογική αισθητική διάσταση. Με το βιβλίο του, μάλιστα, *Education and Dramatic Art* (1989, 157) κατηγορεί την Heathcote και τον Bolton ότι εισάγουν μια «αντι-θεατρική» πρακτική χωρίς θεωρία και παντελώς ανεδαφική ως προς την εφαρμογή της στην τάξη (Ο΄ Toole et al. 2009, 122-124· Radley 2002, 13-17· Jardine 1995, 79). Αναφερόμενος σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποστηρίζει τη διαμόρφωση ενός οργανωμένου πλαισίου προγράμματος σπουδών για το Δράμα, με στόχο την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχεδιασμού, σκηνοθεσίας, υποκριτικής, γραφής και αξιολόγησης - όλων μέσα στην περιοχή του ιστορικού πλαισίου του δραματικού έργου· πεποίθησή του είναι ότι η εργασία του παιδιού στην τάξη και η δουλειά του ηθοποιού στη σκηνή δεν παρουσιάζουν διαφορές (Hornbrook 1989, 108).

Επίγονοι: Πολλοί παιδαγωγοί και ερευνητές του Δράματος στην Εκπαίδευση δέχτηκαν τις παρατηρήσεις του Hornbrook ως χρήσιμες για τη θέση της τέχνης στο σχολείο, θεωρώντας ότι έθεσε έναν αναγκαίο προβληματισμό στη θεωρία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, αλλά εξακολουθούν να υπερασπίζονται τη μεθοδολογία της Heathcote και του Bolton (Τσιάρας 2014, 30· Ο΄ Toole et al. 2009, 124). Εξάλλου, η ίδια η πράξη, όπως αποτυπώνεται σε ποικίλα άρθρα και βιβλία, που έχουν γραφτεί για τη μέθοδο της Heathcote, αποδεικνύει ότι αυτή, στηριγμένη στην ανθρώπινη δράση, την αλληλεπίδραση, τη δέσμευση και την υπευθυνότητα, προωθεί την κριτική σκέψη και τη διαθεματική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος ως βασικές δεξιότητες για τον πολίτη του μέλλοντος (Ο΄ Neill 2015, 4· Österlind & Hallgren 2014· Heathcote 2012· Combs 2001· Bolton 2000, 21· Ο΄ Toole et al. 2009, 103-194· Taylor 1998, 43· Ο΄ Neill 1995, xvii). Μερικοί από τους επιγόνους της Heathcote είναι οι Norah Morgan και Juliana Saxton (1987), ο John Somers (1994), ο David Davis (2014), ο Mike Fleming (2011), ο Jonathan Neelands (1984) και ο John Ο΄ Toole (1992)⁷⁴. Ιδιαίτερη θέση στη χορεία των μελετητών αυτών έχουν ο

⁷⁴ Βλ. σχετικά και Radley 2002, 6-22· Jardine 1995, 73-89. Ο Τσιάρας (2014, 74-75) προτείνει για τους επιγόνους της Heathcote και του Bolton, μεταξύ των οποίων και για τους Booth και Ο΄Neill, τον όρο «δομιστές», επειδή επιδίωξαν να δώσουν μια δομή στις έννοιες και τις πρακτικές των δύο πρωτεργατών της Δραματικής Τέχνης και διαμόρφωσαν ένα θεωρητικό πλαίσιο συνεχώς εξελισσόμενο, για τη δόμηση και το σχεδιασμό των μαθημάτων σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου αυτής· για παράδειγμα ο Neelands (1984· Neelands & Goode 2000) αναφέρεται στην ποικιλία των δραστηριοτήτων που είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών, οι Morgan και Saxton (1987) ασχολούνται με την αποσαφήνιση δομών της Heathcote, ενώ ο Ο΄Toole (1992) ορίζει το χώρο του

Booth και η Ο' Neill.

David Booth: Ο Booth (1994), επηρεασμένος από την παράδοση της Heathcote, με το βιβλίο του *Story Drama: Creating Stories Through Role Playing, Improvising, and Reading Aloud* εισάγει τη Δραματοποίηση Ιστορίας (Story Drama), μια μέθοδο για την προσέγγιση της ανάγνωσης και κατανόησης των κειμένων. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο διδάσκων χρησιμοποιεί ζητήματα, θέματα, χαρακτήρες, διαθέσεις, συγκρούσεις ή το πνεύμα μιας ιστορίας ως αρχή για τη δραματική εξερεύνηση. Θεωρεί πως ιδιαίτερα χρήσιμο είναι η δομή του Δράματος να βασίζεται σε καταστάσεις που αφορούν στην πριν την αρχή ή τη μετά το τέλος πιθανή κατάσταση του κειμένου που εξετάζεται, πράγμα που επιτρέπει στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οπτικές που διέπουν τα γεγονότα και να εξετάζουν τα θέματα σε βάθος⁷⁵.

Cecily O' Neill: Επηρεασμένη βαθιά από την Heathcote, η Ο' Neill (1995) με το βιβλίο της *Drama Worlds: A Framework for Process Drama* εισάγει το Διαδικαστικό Δράμα (Process Drama), που το θεωρεί μια δυναμική διδακτική μεθοδολογία, με την οποία ο δάσκαλος και οι μαθητές εργάζονται μαζί για να δημιουργήσουν ένα φαντασικό δραματικό κόσμο· ο κόσμος αυτός στηρίζεται σε ένα προκείμενο (pretext), ένα αρχικό κείμενο δηλαδή, που θέτει τις προϋποθέσεις της δράσης κι οδηγεί στη διερεύνηση ενός ιδιαίτερου προβλήματος, μιας κατάστασης ή μιας σειράς από σχετικά θέματα· η διερεύνηση της δράσης γίνεται όχι για ένα διακριτό κοινό, αλλά για χάρη των ίδιων των συμμετεχόντων. Στο διαδικαστικό δράμα οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και αξιολογούν τις καταστάσεις, προσπαθώντας να σκεφτούν πέρα από τη δική τους οπτική, διαδικασία που μπορεί να ωθήσει στην αυτογνωσία και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία, ώστε να βελτιωθεί. Η Ο' Neill (1995) θεωρεί ότι οι μαθητές, μέσω της διαδικασίας, έχουν την ευκαιρία να δομήσουν γνώσεις θεωρητικά και πρακτικά και πως οι τέχνες πρέπει να αποτελούν βασικό μέρος του σχολικού προγράμματος, καθώς παρέχουν γνώση για την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις συνέπειές της (βλ. και Τσιάρas 2014, 75-81, 104-106· Bowell & Hear 2001, 58-68, 151-152).

III.5.vi. Εξελίξεις στην υπόλοιπη Ευρώπη

Οι παραπάνω εξελίξεις αφορούν κυρίως στον Αγγλοσαξονικό χώρο και την Αμερική

«διαδικαστικού» Δράματος και προτείνει εργαλεία για την διδασκαλία του (βλ. αναλυτικότερα Τσιάρas 2014, 82-90).

⁷⁵ Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Edmiston, Enciso και King (Edmiston et al. 1987), με την εισαγωγή του Αφηγηματικού Θεάτρου (Narrative Theater), το οποίο περιλαμβάνει τη μελέτη των κειμένων και των ιστοριών που περιέχονται σε αυτά, τη δημιουργία δραματικού πλαισίου και τη χρήση θεατρικών συμβάσεων.

(Deldime 1996, 27). Ανάλογες εξελίξεις παρατηρούνται και στη Γαλλία, στη Γερμανία, τη Σοβιετική Ένωση, αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου η θεατροπαιδαγωγική έρευνα ασκείται σε πανεπιστήμια και συνέδρια, στο σχολείο, αλλά και σε χώρους πολιτισμού (Λενακάκης 2014΄ Παπαδόπουλος 2010α, 39-40΄ Reiss 2009΄ Ο΄ Toole et al. 2009, 25)΄ στη Γαλλία ο παιδαγωγικός ρόλος του Δράματος αναγνωρίζεται ιδιαίτερα είτε με τη μορφή της Δραματικής Τέχνης είτε με τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού (Chanceler et al. 1936)΄ στη Γερμανία από το μεσοπόλεμο, καθώς η παιδική ηλικία γίνεται το βασικό ιδεολογικό ζητούμενο, το θέατρο για παιδιά στρέφεται στην κατεύθυνση του προλεταριακού παιδικού θεάτρου ή στην παιδαγωγική θεώρησή του μέσω της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής (Παπαδόπουλος 2007, 23΄ Deldime 1996, 26-27)΄ σε ανάλογο πλαίσιο κινείται το θέατρο για παιδιά και στη Σοβιετική Ένωση με στόχο την «οικοδόμηση του σοσιαλισμού» (Deldime 1996, 27-28).

III.5.vi. Εξελίξεις στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα πρωτοπόρος στη σύνδεση του σχολείου με το θέατρο και στην πεποίθηση για τον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου ήταν στα τέλη της δεκαετίας του 1930 ο Μίλτος Κουντουράς, που με το πρωτοποριακό του έργο στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης εισήγαγε σύμφωνα με τις αρχές του Σχολείου Εργασίας την εργασία σε ομάδες, αλλά και το σχολικό θέατρο΄ το τελευταίο, κατά τον Κουντουρά, έπρεπε να στηρίζεται στη δημιουργικότητα και την αυτοεξέλιξη, στην καλλιέργεια της τέχνης και στη χαρά των αισθήσεων, που γίνονται πνεύμα και ιδέα. Ιδιαίτερο ήταν μάλιστα το ενδιαφέρον του για τη Δραματοποίηση λογοτεχνικών έργων, λαϊκών παραδόσεων και σχολικών μαθημάτων, όπως η Ιστορία. Η εργασία των μαθητών ξεκινούσε με τη συγγραφή θεατρικών αποσπασμάτων σε ομάδες, οι οποίες συνέθεταν στη συνέχεια τα μέρη σε ενιαία θεατρικά έργα΄ όταν η σύνθεση ολοκληρωνόταν, το έργο διαβαζόταν στην τάξη, γινόταν κριτική και σχολιασμός και σταδιακά προχωρούσε στη διαδικασία της παράστασης, με συνεργασία μαθητών όλων των τάξεων και μερικών καθηγητών (Παπαδόπουλος 2010α, 32΄ Γραμματάς 2004, 147-165΄ Γραμματάς 2003΄ Καραμηνάς & Ψάλτη 2002΄ Αγγελίδου-Τσιμποπούλου 1976, 111-118).

Την παράδοση αυτή συνεχίζουν κι αναπτύσσουν σήμερα αρκετοί θεατροπαιδαγωγοί, καλλιτέχνες, ερευνητές και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, οι οποίοι χρησιμοποιούν και προβάλλουν το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο στην Εκπαίδευση και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσα παιδαγωγικής αφύπνισης στο σχολείο΄ χαρακτηριστικά αναφέρονται ο Θόδωρος Γραμματάς (2004΄ 1999α΄ 1999β), που μελετά όλο

το εύρος του Θεάτρου ή του Δράματος για νεανικό κοινό, ο Λάκης Κουρετζής (2008) κι ο Νίκος Γκόβας (2002), που έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με το θεατρικό παιχνίδι, η Άλκηστις (2008), ο Τηλέμαχος Μουδατσάκης (1994), ο Σίμος Παπαδόπουλος (2010α), ο Αστέριος Τσιάρας (2005), οι Άβρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007), ο Αντώνης Λενακάκης (2013α· 2013β) κι ο Γιάννης Παπαδόπουλος (2012· 1997), που κινούνται ως επί το πλείστον στο χώρο της Δραματικής Τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου στην Εκπαίδευση, και η Περσεφόνη Σέξτου (2005· Sextou 2004), που το ερευνητικό της ενδιαφέρον αφορά κυρίως στο Θέατρο στην Εκπαίδευση.

III.6. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην πράξη

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές πλούσιες ευκαιρίες γνωριμίας με τον κόσμο και τη ζωή, μέσα από ένα πλέγμα στοιχείων σεβασμού στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. Η Σέξτου (2007, 33-36) θεωρεί πως η χρήση του Δράματος ή της σχολικής Δραματοποίησης σχετίζεται με βασικά και θεμελιωμένα δικαιώματα του παιδιού, όπως το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών για επαφή με τον πολιτισμό και την τέχνη, το δικαίωμα να γνωρίσει τον κόσμο μέσα από διαφορετικό οπτικό πρίσμα, το δικαίωμα για συνεργασία και αλληλεπίδραση, το δικαίωμα να αφυπνιστεί κοινωνικά, να ευαισθητοποιηθεί και να αναπτύξει κριτική σκέψη, να γνωρίσει την πολιτισμική του κληρονομιά και να πειραματιστεί μέσα σε μια δημιουργική εκπαίδευση.

Η μάθηση με τον τρόπο αυτό γίνεται πολυεπίπεδη και καλύπτει ολιστικά τις ανάγκες του μαθητευομένου. Η Ann Cattanach (1996), επηρεασμένη από τη Sue Jennings (1978), αναγνωρίζει τρία μοντέλα μάθησης μέσω του Δράματος, τα οποία αφορούν τόσο τη γενική όσο και την ειδική εκπαίδευση:

(α) Το δημιουργικό κι εκφραστικό μοντέλο, με στόχο τη δημιουργικότητα και την αναζήτηση νέων τρόπων έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων· είναι φανερό πως το μοντέλο αυτό στοχεύει κυρίως στο τελικό προϊόν.

(β) Το μοντέλο για δραστηριότητες και δεξιότητες, όπου η παρέμβαση του δασκάλου είναι σχεδιασμένη, ώστε να αναπτύξει εξειδικευμένες δραστηριότητες με στόχο οι μαθητές να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες αδυναμίες· το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ενασχόληση των συμμετεχόντων στη διαδικασία κι όχι στο τελικό προϊόν του Δράματος.

(γ) Το μοντέλο της αυτεπίγνωσης ή ενδοσκόπησης, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με απλές καθημερινές καταστάσεις, οι οποίες θα αναπαρασταθούν στην τάξη, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να διερευνήσουν προβληματικές καταστάσεις και να αναπτύξουν μηχανισμούς αντιμετώπισης, γνωρίζοντας τον εαυτό τους και κατακτώντας σταδιακά την

ταυτότητά τους, επιδίωξη που βρίσκεται πολύ κοντά στο θέατρο του Augusto Boal και τη λογική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως προσδιορίστηκε στην παρούσα έρευνα.

III.6.i. Οφέλη από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Τα οφέλη από τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην τάξη αφορούν σε δεξιότητες γνωστικές, φυσικές, κοινωνικοπολιτισμικές, συναισθηματικές και δημιουργικές (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 23-25· Ζαφειριάδης χ.χ., 4· Martello 2001, 196-197), καθώς στηρίζεται στην ενεργητική, σωματική έκφραση των μαθητών (Kempre 2005, 11), είναι ομαδοκεντρική και διαθεματική (Τριλίβα et al. 2012, 189) και προβαίνει στη σύγκριση διαφορετικών εκδοχών μέσω της αναδιήγησης, του διαλόγου και της σύνταξης κειμένων (Martello 2001, 200).

Το Δράμα εξ ορισμού είναι μια σημαντική μέθοδος επικοινωνίας, καθώς προσφέρει ποικιλία από επικοινωνιακές εμπειρίες στους μαθητές (Kempre 2005, 35· Bailin 1993· Heinig 1988), οι οποίοι με τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης ενθαρρύνονται να εκφράσουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν τα μηνύματα των άλλων χρησιμοποιώντας λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με όλες τις αισθήσεις (Duaterpe 2004, 32· Schoon 1997). Με άλλα λόγια, το Δράμα παρέχει ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και κοινωνική ενδυνάμωση των ατόμων, ιδιαίτερα αυτών που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό (Nelson 2010· Schiller 2008· Baldwin 2009, 96-97), αλλά και για αλλαγή στάσης, ευαισθητοποίηση, δημιουργική και καλλιτεχνική έκφραση, ανάπτυξη της φαντασίας και αυτοπεποίθηση (Τριλίβα et al. 2012, 189· Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 111-124). Γι' αυτό και εξόχως σημαντική είναι η συμβολή του στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁷⁶.

Η συνεργασία των συμμετεχόντων είναι αναγκαία προϋπόθεση της δραματικής έκφρασης, γι' αυτό και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει πρωτίστως κοινωνικό ρόλο (Κοντογιάννη 2012, 71-77· Σέργη 1991, 37). Η κοινωνική διαπραγμάτευση διευκολύνει τους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στο φαντασιακό κόσμο και τη Δραματοποίηση, να αδράξουν το αναφαίρετο δικαίωμα που έχουν στο λόγο και να δομήσουν κοινές ερμηνείες των συμβάντων και των αντικειμένων· και η συλλογική δημιουργία σε ομάδα αποτελεί έναν

⁷⁶ Για την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στους μαθητευομένους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βλ. ενδεικτικά Raphael 2014· Κοντογιάννη 2012· Goodley & Runswick-Cole 2011· Ζαφειριάδης χ.χ., 3· Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010· Λενακάκης 2008· Jindal-Snape & Vettraino 2007· Kempre 2005· Payne 2005· Peter 2005· Brigg 2005· Hodgkin 2005· Beat & Barrett 2005· Gray 2001· Κοντογιάννη & Ντολιοπούλου 2000· Άλκηστις 1998, 218-219· Καραγεωργίου-Short 1998· Walsh et al. 1991· Wagner 1976, 210-217.

εξαιρετικό παιδαγωγικό χώρο, όπου τα παιδιά μαθαίνουν το ένα από το άλλο, σύμφωνα με ένα κοινό σχέδιο, αναπτύσσοντας οπτικές που οδηγούν στην κατανόηση και το σεβασμό των άλλων μέσω της ενσυναίσθησης (Sextou 2012˙ Cawthon et al. 2011, 1-2, 4-5˙ Baldwin 2009, 97˙ Garaigordobil 2008˙ Graves et al. 2007˙ Akyol & Hamamci 2007˙ McGregor 2003, 42˙ Jarvis et al. 2002˙ Poorman 2002, 34˙ Steinfeld 2001˙ Beauchamp 1998, 39-41, 76-77˙ Philbin & Myers 1991˙ Heinig 1988).

Τα καθαρά παιδαγωγικά ευεργετήματα του Δράματος πηγάζουν από τη σύνδεση της εμπειρίας του εκπαιδευομένου με το προς διαπραγμάτευση θέμα (Courtney 1990) και από τη δυνατότητα συνειδητοποίησης της γνώσης (Gray 2001˙ Warren 1999). Η δημιουργική περιέργεια και φαντασία και η δραματική ενέργεια βιώνονται ταυτόχρονα, ώστε οι μαθητές να συνθέτουν το νόημα του αληθινού κόσμου (Adigüzel & Timuçin 2010˙ Heyward 2010˙ Freeman 2000˙ Mitchell 2000, 135), μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων και την έκφραση απόψεων και ιδεών, με υπεύθυνη κριτική σκέψη, αλληλεπίδραση και διαδικασίες επίλυσης προβλήματος (Anderson & Dunn 2013˙ Bannister 2012˙ Montgomerie 2010˙ Neelands 2008, 9˙ Moore 2004, 22˙ Fransen 2003˙ Μώρου 2002˙ Jarvis et al. 2002˙ Martello 2001˙ Cusworth & Simons 1997˙ Bailin 1998˙ Bailey 1997˙ Bolton et al. 1987). Η υπευθυνότητα στην κριτική σκέψη έχει να κάνει με την έννοια της ηθικής κατανόησης, την ενεργητική ενσυναίσθηση, τη δυνατότητα απάντησης σε κρίσιμα ερωτήματα, την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και πιθανού μέλλοντος και την αναγνώριση του του τρόπου με τον οποίο τα γεγονότα είναι δυνατό να οδηγήσουν στην αλλαγή (Montgomerie 2010, 2)˙ πρόκειται για επίτευγμα το οποίο στηρίζεται στη δράση και το διάλογο μέσα στον κόσμο του Δράματος (Montgomerie 2010, 12). Γι΄ αυτό κι ο Neelands (1984, 54) υποστηρίζει ότι «το Δράμα είναι μια διαλεκτική κι όχι μια διδακτική διαδικασία μάθησης», που συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης και της γλωσσικής έκφρασής της (Neelands 2008, 9).

Καθώς οι μαθητές δομούν ενεργά τις δικές τους ερμηνείες του κόσμου, χωρίς το φόβο του λάθους, κατακτούν βαθύτερα τις ιδέες, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν μια αναγκαία για τη ζωή δεξιότητα, αυτή του πνευματικού θάρρους (Fines & Verrier 1974, 40). Η κοινωνική διαπραγμάτευση προωθεί τη δόμηση της κοινής ερμηνείας των γεγονότων και των αντικειμένων, δίνει βαρύτητα στη γνώση και την εδραιώνει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Law 2014˙ Ragnarsdóttir & Þorkelsdóttir 2012˙ Τριλίβα et al. 2012, 188˙ Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 27-28˙ Jarvis et al. 2002˙ Poorman 2002, 32˙ Heathcote & Herbert 1985). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να ρισκάρουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να πειραματιστούν και να στοχαστούν πάνω

σε ανθρώπινα θέματα και προβλήματα, αλλά και να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες των επιλογών και των αποφάσεων που λαμβάνουν στο δραματικό περιβάλλον (Farris & Parke 1993). Έτσι, αποκτούν μια αίσθηση κοινότητας και ταυτότητας, οξύνοντας τη φαντασία και την κρίση τους, ώστε να αναπτύξουν δεσμούς δικαιοσύνης και ανεκτικότητας μεταξύ τους (Schneider et al. 2007), χωρίς ρατσιστικές ή άλλου είδους προκαταλήψεις (McGregor 2003· Jarvis et al. 2002· Steinfeld 2001· Annarella 1999β· McGregor 1993).

Κατά την Άλκηστι (1998, 7) η Δραματοποίηση είναι μια παιδαγωγική με θεραπευτική σημασία, η οποία απελευθερώνει το δυναμισμό των μαθητών, παρέχοντάς τους ένταση, εκφραστικότητα και δημιουργικότητα· ο μαθητής δεν είναι πλέον θεατής ή απλός αποδέκτης, αλλά δημιουργός (Κοντογιάννη 2012, 17-18· Άλκηστις 1998, 22) που εμπλουτίζει την κινητικότητα και παραστατικότητα του, μαθαίνει να συνεργάζεται και να αναπτύσσει σχέσεις με τους άλλους, να δομεί ταυτότητα και αυτοσυναίσθημα, να ευαισθητοποιείται καλλιτεχνικά, να κατακτά τη γνώση βιωματικά, να διευρύνει τη γλώσσα του και να απολαμβάνει τελικά τη διαδικασία της μάθησης, μέσα από τη δυναμική της ομάδας (Άλκηστις 2012β, 7-9· Άλκηστις 1998, 28, 32-34).

Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007, 19, 51) θεωρούν το Δράμα στην Εκπαίδευση μια μορφή τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, που κύριο στόχο έχει τη μάθηση με την έννοια της επεξεργασίας και της διαμόρφωσης νοήματος. Οι συμμετέχοντες βιώνοντας μια κατάσταση διαμορφώνουν ιδέες που μπορούν να ανταλλάξουν και να δοκιμάσουν μέσω της δραματικής μορφής και με αυτόν τον τρόπο προχωρούν σε βαθύτερη κατανόηση νοημάτων (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 51).

Ο Παπαδόπουλος (2010α, 42-61) θεωρεί ότι η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση βλέπει τον κόσμο ως ένα ενιαίο σύστημα, στο οποίο όλα τα επιμέρους τμήματα του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν και βρίσκονται σε επικοινωνία. Ο ίδιος πιστεύει ότι η θεατρική έκφραση κι επικοινωνία συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη μέσω της ενσυναίσθησης και της ταύτισης, αλλά και μέσω της απρόσωπης στάσης του ρόλου και κατ' επέκταση επιδρά θετικά στη δημιουργική φαντασία και μάθηση και στη δημιουργικότητα, ενώ καλλιεργεί τις δεξιότητες νοητικών αναπαραστάσεων και κριτικής-στοχαστικής σκέψης. Παράλληλα, ενισχύει το αισθητικό κριτήριο, την αισθητική συγκίνηση, τη φαντασία και την αναζήτηση του ωραίου και καλλιεργεί τη συνοχή της ομάδας, τη δημοκρατική διάθεση και τη συνεργατικότητα (Παπαδόπουλος 2010α, 55-61).

Ο Λενακάκης (2012) τονίζει τη διαπολιτισμική διάσταση της θεατροπαιδαγωγικής, η οποία ως μάθηση κοινωνική και καλλιτεχνική φέρει στην επιφάνεια ιδιαίτερες πλευρές της

ατομικότητας, αναδεικνύει τη διαφορετικότητα ως στοιχείο της και δέχεται την επαφή με τον «άλλο» ως ευκαιρία ταύτισης του εαυτού με τη θέση του στη ζωή. Μέσα από το Δράμα η βίωση της διαφορετικότητας γίνεται θετική εμπειρία ατομική και κοινωνική, καθώς όλοι συμμετέχουν ελεύθερα.

Ο Τσιάρας (2014, 114-120, 138-257), υποστηρίζει ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση επηρεάζει τα παιδιά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό Δράμα εξασφαλίζει την ενεργοποίηση διαδικασιών μεταγνώσης, που επηρεάζουν πολλαπλώς τις γνωστικές δομές του παιδιού και προωθούν την κοινωνικο-γλωσσική ανάπτυξή του και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του, ενώ η ευαισθητοποίηση απέναντι στις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις στάσεις των άλλων επιδρά σημαντικά στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητευομένων. Η παιδαγωγική του Δράματος, εξάλλου, κατά τον Τσιάρα, είναι μια παιδαγωγική της ειρήνης που μπορεί να απαλείψει την πληθώρα βίαιων ερεθισμάτων, επιδρώντας θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να παράσχει διεξόδους συναισθηματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων συναισθηματικού τύπου (Τσιάρας 2014, 229-257).

III.6.ii. Δυσκολίες στην εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης στην τάξη

Οι δυσκολίες της υλοποίησης προγραμμάτων εμπνευσμένων από τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην τάξη είναι αρκετές. Το πρώτο βασικό πρόβλημα είναι το γεγονός ότι συνήθως οι μαθητές δεν είναι προετοιμασμένοι για τέτοιου είδους απαιτητικές δραστηριότητες, ενεργητικές, ομαδοσυνεργατικές κι ελεύθερες, με αποτέλεσμα αρχικά να αισθάνονται άβολα και να αναπτύσσουν συγκρουσιακές συμπεριφορές· γι' αυτό μια σοβαρή πρόκληση που έχει συχνά να αντιμετωπίσει ο διδάσκων είναι η διαχείριση της τάξης, τουλάχιστον στις πρώτες συναντήσεις (Τσιάρας 2007α, 19-22· Fines & Verrier 1974, 65-66).

Παράλληλα, δυσχέρειες μπορεί να παρουσιαστούν και λόγω του χώρου, καθώς οι σχολικές τάξεις δεν είναι κατάλληλα εφοδιασμένες για το Δράμα, αλλά και του χρόνου, επειδή οι προβλεπόμενες από το νόμο διδακτικές ώρες των 40-45 λεπτών δεν επαρκούν συνήθως για την ανάπτυξη ενός πλήρους μαθήματος με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης (Ιωακειμίδης 2011, 64-68, 329-338· Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 41-45· Τσιάρας 2007α, 84-90).

Ένα άλλο σοβαρό θέμα είναι η γλωσσική έκφραση των μαθητών, η οποία είτε δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένη για τις ανάγκες του Δράματος είτε μπορεί να παρουσιάζει

δυσχέρειες, λόγω φυσικών αναστολών των μαθητών ενώπιον της τάξης (Fines & Verrier 1974, 37). Γι΄ αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή και σχεδιαστή των δραστηριοτήτων είναι καίριας σημασίας, αν και ένας ακόμη παράγοντας πρόσθετων δυσκολιών είναι η αμηχανία των ίδιων των διδασκόντων, οι οποίοι δεν είναι επιμορφωμένοι και παράλληλα είναι απρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες τεχνικές διδασκαλίας (Λενακάκης 2013α΄ Άλκηστις 2008, 16-17)΄ όπως ο Gavin Bolton (Jardine 1995, 65, 76) αναφέρει, κάθε δραστηριότητα που επαναφέρει το θέμα της διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολη στην εφαρμογή της, γιατί απαιτεί ένα νέο πλαίσιο, μια νέα γλώσσα, μια νέα θεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή.

III.6.iii. Ο ρόλος του δασκάλου

Όπως έγινε φανερό, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται μαζί, για να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό, εξυπηρετώντας παράλληλα στόχους διαπροσωπικών επαφών και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Άλκηστις 2008, 161-164). Στο πλαίσιο αυτό και ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη αλλάζει, καθώς ευθύνη του πλέον είναι να εμπυχώνει την ομάδα του στο μέγιστο της δημιουργικότητάς της και να προτείνει καταστάσεις και δράσεις που να ευνοούν τη μάθηση (Beauchamp 1998, 91)΄ γι΄ αυτό και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι προσιτή σε κάθε εκπαιδευτικό (Wagner 1976, 15) που είναι διατεθειμένος να εγκαταλείψει τα παραδοσιακά σχήματα και να αναλάβει το ρόλο του διευκολυντή⁷⁷ της μαθητικής εξερεύνησης, της ανάπτυξης, της έκφρασης και της επικοινωνίας των ιδεών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων περισσότερο από το να είναι απλός μεταφορέας γνώσης⁷⁸.

Αν και είναι καλό να γνωρίζει από θέατρο και φυσικά να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας του, στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ο δάσκαλος δεν είναι ο απολύτως ειδικός ή αυτός που ξέρει τα πάντα΄ είναι αυτός που μοιράζεται τη δόμηση της γνώσης με τους μαθητές του, αναζητώντας το υλικό, τα σύμβολα, τη δραματική εστίαση, το βάθος της έντασης και το ρυθμό της δράσης (Wagner 1976, 15). Ο δάσκαλος,

⁷⁷ Κατά τις Τριλίβα, Ξαρχή, Σπινθάκη (Τριλίβα et al. 2012, 152-185) ο διευκολυντής κάθε ομαδικής διαδικασίας οφείλει να προετοιμάζεται διεξοδικά και να διαχειρίζεται επιμελώς την ομάδα, να χρησιμοποιεί σκόπιμα το χρόνο και το χώρο, να εκμαιεύει τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, να έχει αυτοπεποίθηση κι αυθεντικότητα, να τεκμηριώνει τις διαδικασίες και τα προϊόντα της ομάδας, να δημιουργεί θετικό κλίμα και να προγραμματίζει εύστοχες βιωματικές δραστηριότητες.

⁷⁸ Βλ. σχετικά ενδεικτικά Λενακάκης 2013α΄ Heathcote 2012΄ Κοντογιάννη 2012, 28-30΄ Άλκηστις 2008, 176-185΄ Τσιάρας 2007α, 23-25΄ Franssen 2003΄ Γραμματάς 1999α, 80΄ Wilhelm 1998΄ Beauchamp 1998, 61-62΄ Άλκηστις 1998, 36-39΄ Jardine 1995, 65-66΄ Μουδατσάκης 1994, 55-56΄ Σέρρη 1991, 52-53΄ Heinig 1988΄ Morgan & Saxton 1987.

έτσι, γίνεται ένας μαθητευόμενος ανάμεσα σε μαθητευομένους, ένας συμμετέχων κι ένας οδηγός, που δανείζει εμπειρία στους μαθητές του (Τριλίβα et al. 2012, 188-189΄ Σέξτου 2007, 36-38΄ Γραμματάς 1999α, 80-81΄ Wilhelm 1998΄ Wagner 1976, 97), κατά το πρότυπο του μεσολαβητή (joker) στο Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal (Vine 2006, 116-118΄ Ζώνιου 2003΄ MacDonald & Rachel 2001) ή του διαμεσολαβητή (mediator) της Heathcote και του Bolton (Jardine 1995, 77).

Ανάλογα προς το βαθμό συμμετοχής του διδάσκοντος στο Δράμα, κατά την Άλκηστη (1998, 37-38, 70-74), αυτό μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

- (α) Αυτοσχέδια έκφραση ως απόκριση σε ερέθισμα του περιβάλλοντος χώρου΄
- (β) Αυτοσχέδια έκφραση χωρίς ερέθισμα, με ελεύθερη απόκριση των μαθητών, κατάλληλη κατ΄ εξοχήν για εφήβους΄
- (γ) Προγραμματισμένη από τους μαθητές Δραματοποίηση με περιθώρια για αυτοσχεδιασμούς, κατάλληλη για μικρά παιδιά΄
- (δ) Κατευθυνόμενη Δραματοποίηση, χωρίς συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην έκφραση, κατάλληλη για παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με ανάλογους τρόπους εργασίας΄
- (ε) Δραματοποίηση με συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ρόλο, ο οποίος τροφοδοτεί και ενδυναμώνει τους συνεκτικούς δεσμούς της ομάδας.

Ο δάσκαλος μπορεί ακόμη να ελέγχει και να καθοδηγεί δραστηριότητες, να προκαλεί και να επεκτείνει τη σκέψη, κατά τη θεωρία του «πλαισίου στήριξης», αναλαμβάνοντας ρόλο μαζί με τους μαθητές, όπως και η Heathcote έχει τονίσει (Booth 2012, 7-8΄ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 29΄ Wilhelm 1998΄ Wagner 1976, 128-146), και παρέχοντάς τους επιλογές τρόπων έκφρασης (Beauchamp 1998, 63). Έτσι, μπορεί να παράσχει άμεση ανατροφοδότηση, όταν αυτό είναι αναγκαίο, ανοίγοντας ένα μονοπάτι για βαθύτερη ανάλυση αυτού που συμβαίνει, καθώς πέρα από τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής σχέσης η ανάληψη ρόλου δίνει τη δυνατότητα ελέγχου του τι κάνουν οι μαθητές (Heinig 1988)΄ γι΄ αυτό ο Bolton (1998) υποστήριξε ότι χωρίς το δάσκαλο σε ρόλο η δραστηριότητα των μαθητών θα ήταν παρόμοια με ένα παιδικό παιχνίδι (Duatere 2004, 30).

Η πιο σημαντική ευθύνη του δασκάλου είναι να τροφοδοτήσει την επικοινωνία (Καβαλιέρου 2006, 473΄ Σέργη 1991, 27-30΄ Heinig 1988). Πρέπει να αξιολογεί και να σέβεται ειλικρινά, να ενθαρρύνει και να τιμά την επικοινωνία, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε οι μαθητές να σκέφτονται πιο βαθιά΄ οι τυπικές ερωτήσεις που υποδεικνύουν στο μαθητή αυτό που ο δάσκαλος έχει στο μυαλό του και του υποβάλλουν τη δική του γλωσσική και θεωρητική δομή πρέπει να αποφεύγονται

(Tarlington 1985΄ Fines & Verrier 1974, 40). Επειδή, μάλιστα, η Δραματική Τέχνη είναι μια ευαίσθητη και ριψοκίνδυνη διαδικασία στην τάξη, καθώς μπορεί, όπως αναφέρθηκε, στην αρχή τουλάχιστον να προβληματίσει και να φοβίσει μερικούς μαθητές, ο δάσκαλος έχει την απόλυτη ευθύνη της καλλιέργειας ενός θετικού κλίματος, που θα εστιάζει την προσοχή των μαθητών στους ευρύτερους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές ενώνονται μαζί σε ένα κοινό σχέδιο εκπαιδευτικής χειραφέτησης (Kempe 2012, 9-10΄ Güven 2009, 112΄ Mitchell 2000, 142-143΄ Tomas 1996).

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν συνήθως τις κατάλληλες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις και συχνά ταυτίζουν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με το θέατρο, ισχυριζόμενοι πως δεν είναι επαρκείς για να τη χρησιμοποιήσουν στην τάξη (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 20)΄ πολύ συχνά, πάλι, αντιμετωπίζουν τα σχετικά προγράμματα με δυσπιστία, με δεδομένα το ζήτημα της έλλειψης χρόνου, τις περικοπές των απολαβών και τις πιέσεις του αναλυτικού προγράμματος (Λενακάκης 2013α΄ Τριλίβα et al. 2012, 21-26).

Γ΄ αυτό η επιμόρφωση είναι αναγκαία, ώστε οι ίδιοι να καταρτίζουν τα προγράμματά τους σε σχέση και συνάρτηση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των μαθητών τους⁷⁹, διαμορφώνοντας την αναγκαία ταυτότητα του επαγγελματία⁸⁰. Έρευνες έχουν δείξει ότι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιες μορφές επιμόρφωση ή μάθημα στο πανεπιστήμιο πάνω στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να αντιληφθούν τη διαδικασία αυτή ως αποτελεσματική και να αναγνωρίσουν τη σημασία της περαιτέρω κατάρτισης στο Δράμα (Moore 2004, 1).

Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής, που έχει επιμορφωθεί στη Δραματική Τέχνη και τη χρησιμοποιεί συστηματικά στην τάξη του, ονομάζεται από τον Αντώνη Λενακάκη (Lenakakis 2004) *Paedagogus Ludens* («παίζων παιδαγωγός»), κατά την έννοια του *Hominis Ludentis* του Huizinga (1989). Απαντώντας στις προκλήσεις για την αποστολή του σχολείου σήμερα, ο δάσκαλος αυτός, κατά τον Λενακάκη, διαθέτει διευρυμένες δεξιότητες, που δεν αφορούν τόσο στην παρέμβασή του ως ειδικού για τη διαμεσολάβηση της γνώσης, αλλά πολύ περισσότερο στο συνοδευτικό, υποστηρικτικό κι εμπυχωτικό του ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

⁷⁹ Κατά τη Σέργη (1991, 47) ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών, τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης, την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, τις κινητικές και γλωσσικές δεξιότητές τους, την προηγούμενη εκπαίδευσή τους, το χώρο που έχει στη διάθεσή του και τις διαθέσιμες πηγές υποστήριξης του μαθήματος.

⁸⁰ Για την ταυτότητα του επαγγελματία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βλ. Λενακάκης 2013α΄ Λενακάκης 2013β, 10΄ Τριλίβα et al. 2012, 25΄ Dawson et al. 2011΄ Baldwin 2009, 101-102΄ Schonmann 2009΄ Özdemir & Çakmak 2008΄ Σέξτου 2007, 36-37΄ Belliveau 2006΄ Σέξτου 2005, 66΄ Mullen et al. 2005΄ Griggs 2001΄ Sebba 2000, 165-167΄ Erickson 1988, 17.

III.6.iv. Δομή μαθήματος κατά τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Οι έμπειροι δάσκαλοι γενικά χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές του Δράματος για να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους, όταν έχουν νέες πληροφορίες να παρουσιάσουν (Cherif et al., 1998)· οι δραστηριότητες αυτές δομούνται σε ένα σύνολο που ονομάζεται «σενάριο»⁸¹. Ένα μάθημα που βασίζεται σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης αποτελείται γενικά από τρία μέρη: εισαγωγή, ανάπτυξη και κλείσιμο⁸².

Στην εισαγωγή⁸³, οι δραστηριότητες για «ζέσταμα» χρησιμοποιούνται για να χαλαρώσουν τους μαθητές, να τους προετοιμάσουν για την εργασία τους με αρμονία, να αναπτύξουν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και να τους διασκεδάσουν, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την ανάπτυξη του μαθήματος. Οι δραστηριότητες αυτές για «ζέσταμα» δίνουν στους μαθητές και μερικά χρήσιμα στοιχεία για το μάθημα.

Στο τμήμα της ανάπτυξης⁸⁴, δημιουργείται ένα εικονικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές υποκρίνονται σαν να συμβαίνει κάτι (as-if-world· «ας κάνουμε σαν να...»). Η εικονική ατμόσφαιρα δημιουργεί ένα φυσικό χώρο για το Δράμα και προϋποθέτει αφαίρεση και φαντασία μέσω του παιχνιδιού· το εικονικό παιχνίδι είναι ουσιαστικά μια διανοητική δραστηριότητα όπου το νόημα δημιουργείται από τη συμβολική χρήση των δράσεων και των αντικειμένων (Σέξτου 2007, 27-28· Σέργη 1991, 56· Bolton et al. 1987). Παράλληλα, παρουσιάζονται οι ρόλοι που συνθέτουν τη δραματική πλοκή, ώστε οι μαθητές, με την επεξεργασία τους, να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος.

Σε αυτό το «μεταφορικό» περιβάλλον οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με εντάσεις, εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσουν, αποστολές που πρέπει να ολοκληρώσουν,

⁸¹ Ο όρος «σχεδιασμός σεναρίου» (scenario planning) αναφέρεται στην επινόηση ενός συνόλου διαδικασιών, με τις οποίες επιχειρούμε τη λεπτομερή περιγραφή μιας φάσης της πραγματικότητας, ώστε να λάβουμε αποφάσεις για το χρόνο και τον τρόπο παρέμβασης σε αυτήν, με σκοπό τη βελτίωσή της (Ringland 2006, 13)· είναι μια αλληλουχία πρωτοτυπικών γεγονότων, μια διάρθρωση πληροφοριών, ώστε να γίνουν κατανοητές επιλογές, πράξεις κι εκβάσεις γεγονότων (Schank & Abelson 1977, 96). Όταν ο όρος «σενάριο» αφορά στην εκπαίδευση (educational scenario) αναφέρεται σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται, για να προσεγγιστεί διδακτικά ένα θέμα (Γκίκα 2002, 353-354). Η διάρκεια κάθε σεναρίου μπορεί να ποικίλλει από μία ώρα μέχρι αρκετές, εξαρτώμενες από την ηλικία, το χρόνο που θέλει ο εκπαιδευτικός να δαπανήσει και το ενδιαφέρον των μαθητών. Συνιστάται τάξεις που δεν έχουν συνηθίσει τη διαδικασία να αρχίζουν με σύντομες δραστηριότητες (20-30 λεπτά) που θα επεκτείνονται χρονικά, καθώς οι μαθητές κερδίζουν έτσι αυτοπεποίθηση και εμπειρία (Belliveau et al. 2008, 4).

⁸² Για τη δομή βλ. ενδεικτικά Παπαδόπουλος 2010α, 61-62· Belliveau et al. 2008, 4· Τσιάρας 2007β, 39-51· Τσιάρας 2005, 93-106· Kempre 2005, 53-60· Γραμματάς 1999α, 79-80· Άλκηστις 1998, 42-46· Moore 1995, 194· Turner 1989· Heinig 1988· Taylor & Walford 1972, 17.

⁸³ Για την εισαγωγή βλ. ενδεικτικά Παπαδόπουλος 2010α, 61· Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 57-68· Παπαδόπουλος 2007, 99-100· Τσιάρας 2007β, 39-44· Τσιάρας 2005, 94-99· Murphy 2005, 51· Duatere 2004, 65· Γκόβας 2002, 21-42· Γραμματάς 1999α, 79· Άλκηστις 1998, 43, 87· Heinig 1988.

⁸⁴ Για την ανάπτυξη του σεναρίου διδασκαλίας βλ. ενδεικτικά Παπαδόπουλος 2010α, 62· Παπαδόπουλος 2007, 101-103· Τσιάρας 2007β, 44-48· Τσιάρας 2005, 99-103· Duatere 2004, 32· Beauchamp 1998, 44.

καταστάσεις που πρέπει να αμφισβητήσουν (Güven 2009, 110-112· Duatere 2004, 33· Neelands & Goode 2000, 5-8). Η δραματική δομή έτσι κερδίζει την προσοχή των συμμετεχόντων και διατηρεί το ενδιαφέρον τους, δημιουργώντας αγωνία που κρατά τους μαθητές σε ένα επίπεδο προσδοκίας για την έκβαση του προβλήματος (Heinig 1988). Για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αυτές, οι μαθητές πρέπει να δομήσουν ιδέες και να τις συζητήσουν με τους συμμαθητές τους, αποκτώντας έτσι κίνητρο για λόγο και μάθηση (Booth 1985).

Τέλος, στο κλείσιμο⁸⁵, συνοψίζονται τα βασικά σημεία της δραστηριότητας και αξιολογούνται, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια κι όχι βάσει προτύπου (Kempere 2005, 81)· η φάση αυτή στοχεύει στην εξέταση των πεποιθήσεων ή των γνώσεων οποιασδήποτε μορφής, οι οποίες αποτέλεσαν τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης (Dewey 1933, 118). Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση, εξάλλου, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο στοχασμό και τον αναστοχασμό, καθώς με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η δόμηση της γνώσης πάνω στην εμπειρία. Οι μαθητές ανακαλούν ό,τι έμαθαν μέσω της διαδικασίας ή παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του έργου τους (Duatere 2004, 33· Γραμματάς 1999α, 80· Άλκηστις 1998, 49-50· Cherif et al., 1998), ενώ ο διδάσκων επανερμηνεύει την εμπειρία, με στόχο να την αναλύσει προσεκτικά (Τριλίβα et al. 2012, 57· Σέξτου 2007, 38-41· Άλκηστις 1998, 50-51).

Αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το Δράμα για τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος, τότε αυτό αξιολογείται με βάση τα αποτελέσματα στην πρόοδο του μαθητή και με βάση την τρέχουσα δραστηριότητα· βασικές, ωστόσο, παράμετροι θα μπορούσαν να θεωρηθούν η κατάκτηση του περιεχομένου του Δράματος, το στοιχείο του πραγματικού, η μορφή και η γλώσσα της Δραματικής Τέχνης και το στοιχείο της αισθητικής (Kempere 2005, 81-85).

III.6.v. Σχεδιασμός μαθήματος και Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης

Για το σχεδιασμό ενός μαθήματος, σύμφωνα με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ο διδάσκων κατ' αρχάς επιλέγει ένα πρόβλημα, το οποίο θα πρέπει να αναπτύξει σε διδακτικό «μύθο», κατά το αντίστοιχο των δραματικών μύθων της κλασικής τραγωδίας. Στόχος του πρέπει να είναι η μάθηση, η διδασκαλία, σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει και τη δυναμική των μαθητών που έχει στη διάθεσή

⁸⁵ Για το κλείσιμο και τον αναστοχασμό βλ. ενδεικτικά Τριλίβα et al. 2012, 188· Άλκηστις 2012β, 89-90· Παπαδόπουλος 2010α, 62· Άλκηστις 2008, 274-297· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 95-99· Παπαδόπουλος 2007, 103· Τσιάρας 2007β, 49-51· Τσιάρας 2005, 103-106· Kempere 2005, 81· Beat & Barrett 2005, 216-217· Γραμματάς 1999α, 80· Άλκηστις 1998, 49-56· Fines & Verrier 1974, 64.

του (Παπαδόπουλος 2012, 209-210).

Το πρόβλημα αυτό αποτελεί το ερέθισμα και εισάγει το *προκείμενο* (pretext), τον πυρήνα, δηλαδή, της ιστορίας, που αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη του Δράματος, του ονομαζόμενου *κειμένου* [text (O' Neill 1995, 19-23)]. Το προκείμενο μπορεί να στηρίζεται σε μια ιστορία ή σε μια αναλογία, με βάση υπάρχον κείμενο ή σύνθεση στοιχείων από διαφορετικές πηγές που αναφέρονται στο ίδιο θέμα και λειτουργούν ως ερεθίσματα για την ανάπτυξη (Σέξτου 2007, 199-200' Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 58-62). Στη συνέχεια επιλέγονται οι *ρόλοι*, οι οποίοι μπορεί να είναι κοινωνικοί, να έχουν τη μορφή του κοινού ρόλου ή να καλούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση μέσα από συγκεκριμένη οπτική γωνία. Τέλος, ο δάσκαλος επιλέγει αν θα αναλάβει ο ίδιος να συμμετάσχει στο Δράμα, με την τεχνική του δασκάλου σε ρόλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 62-68).

Στη συνέχεια, για τη δημιουργία επεισοδίων και την ανάπτυξή τους, απαιτείται η επιλογή των κατάλληλων ερωτημάτων και τεχνικών (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 68-75). Τα ερωτήματα μπορεί να στοχεύουν στο δραματικό πλαίσιο, στη δραματική ένταση, στα συναισθήματα, στη λήψη αποφάσεων και στον αναστοχασμό (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 72). Όχημα για τη μεταφορά των ερωτήσεων αυτών στους μαθητές είναι οι τεχνικές που θα επιλεγούν, οι οποίες ποικίλλουν και προέρχονται από την παρακαταθήκη ερευνητών της Δραματικής Τέχνης και της εκπαίδευσης (Boal 2002' Johnson & O' Neill 1991, 204-209' O' Neil 1995)' οι τεχνικές αυτές έχουν ως μέσα έκφρασης το ρόλο, την αφήγηση και τη γλώσσα (Τριλίβα et al. 2012, 193-194), λεκτική ή οπτική (Eriksson 1998).

Δεν ταιριάζουν, όμως, όλες οι τεχνικές για τη διδασκαλία κάθε θέματος, αλλά ανταποκρίνονται περισσότερο ή λιγότερο σε διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, μαθήματα και διδακτικούς σκοπούς (Παπαδόπουλος 2010α, 130-134' Παπαδόπουλος 2007, 101-103' Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 86-99' Neelands & Goode 2000, 7-8' Simic & Smith 1990). Για κάθε μάθημα οι τεχνικές επιλέγονται με βάση τις ανάγκες και την εμπειρία της ομάδας, το περιεχόμενο, το διαθέσιμο χρόνο και χώρο (Neelands & Goode 2000, 94-104)' αν ο δάσκαλος τις κατέχει, μπορεί να τις χρησιμοποιήσει κατάλληλα για αντίστοιχα θέματα και αντίστοιχη τάξη, αρκεί να θεωρεί ότι είναι ωφέλιμες για τους μαθητές (Kemp 2005, 39). Η υιοθέτηση των κατάλληλων τεχνικών είναι, κατά συνέπεια, αρμοδιότητα του δασκάλου (Duatere 2004, 34-37), που επιδιώκει να δημιουργήσει για τους μαθητές του εμπειρίες μοναδικές κι ανεπανάληπτες (Τριλίβα et al. 2012, 194).

Οι τεχνικές έχουν ως αφητηρία συνήθως τον αυτοσχεδιασμό⁸⁶ (improvisation), ο οποίος δε στηρίζεται σε σενάριο, αλλά στην αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και στην επινόηση της στιγμής· μπορεί να είναι απολύτως ελεύθερος ή να έχει τη μορφή δομημένου ή καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού, όπως προτείνει η Ο'Neill (Τσιάρας 2014, 81), εφόσον ο δάσκαλος έχει επιλέξει συγκεκριμένο θέμα, στο οποίο τα παιδιά βιώνουν τους ρόλους τους (Κουρετζής 1993, 46). Ο αυτοσχεδιασμός αφορά στη δημιουργία των δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος, στην επιδίωξη του σκοπού και των δυσκολιών που διέπουν τη δράση, καθώς και στην άντληση των αναγκαίων πληροφοριών (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 47). Οι συνηθέστερες τεχνικές είναι οι εξής:

-Κινητικές δραστηριότητες, με τις οποίες συνήθως ξεκινά το Δράμα ή δημιουργείται σκηνικό και κατάλληλη ατμόσφαιρα για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, καθώς ενεργοποιείται η δημιουργικότητα των μαθητών· συνοδεύονται πάντα από μουσική (Galaska & Krasoή 2011· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 97-99· Σέξτου 2007, 21· Τσιάρας 2005, 85· Kempe 2005, 73· Sebba 2000, 130-131· Σέργη 1991, 41, 57, 59).

-Δάσκαλος σε ρόλο (Teacher in Role)⁸⁷: Ο δάσκαλος διαχειρίζεται τις μαθησιακές δυνατότητες που παρέχονται στο Δράμα μέσα στο ίδιο το πλαίσιο του με την υιοθέτηση ενός κατάλληλου ρόλου. Έτσι, εγείρει το ενδιαφέρον, ελέγχει τη δράση και καλεί σε συμμετοχή που προκαλεί ένταση, θέτει σε κριτική επιπόλαιες σκέψεις, δημιουργεί επιλογές και αμφισημίες, αναπτύσσει την αφήγηση και δημιουργεί δυνατότητες, ώστε η ομάδα να αλληλεπιδράσει μέσα σε ρόλο. Ο δάσκαλος δεν ενεργεί αυθόρμητα, αλλά προσπαθεί να εξυπηρετήσει με πολλή προσοχή τους στόχους του μέσω της συμμετοχής του στο Δράμα· ιδανικά καθοδηγεί τους μαθητές, παρά αποτελεί αυθεντία (Τσιάρας 2014, 62-63· Belliveau et al. 2008, 6-8).

-Ο Μανδύας του Ειδικού (Mantle of the Expert)⁸⁸: Δίνεται στους μαθητές ο ρόλος των ειδικών σε μια ιδιαίτερη γνωστική περιοχή και ο δάσκαλος τους ζητά τις προτάσεις τους για

⁸⁶ Για τον αυτοσχεδιασμό βλ. ενδεικτικά Άλκηστις 2012α, 11· Φανουράκη 2010, 34-36· Παπαδόπουλος 2007, 70· Παπαδόπουλος 2006, 222· Σέξτου 2007, 22-27· Kempe 2005, 61-62· Άλκηστις 1998, 87-96· Gallagher 1997· Μουδατσάκης 1994, 48-50· Σέργη 1991, 25· Way 1967, 183-184· Hodgson & Richards 1966.

⁸⁷ Για την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» βλ. ενδεικτικά Hatton et al. 2014, 13-15· Τριλίβα et al. 2012, 196-197· Patterson 2010, 41· Shu 2010· Άλκηστις 2008, 174· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 92· Ο' Toole et al. 2009, 103, 106· Καβαλιέρου 2006, 486· Τσιάρας 2005, 118-120· Kempe 2005, 64-65· Γκόβας 2002, 151· Bowell & Hear 2001, 46-51· Neelands & Goode 2000, 40· Σέργη 1991, 44-45· Wagner 1976, 128-146· Fines & Verrier 1974, 56-57.

⁸⁸ Για το «μανδύα του ειδικού» βλ. ενδεικτικά Τσιάρας 2014, 62-63· Aitken 2014· Raphael 2014, 5-6· Booth 2012, 8· Τριλίβα et al. 2012, 197· Παπαδόπουλος 2011· Heathcote 2010α· Heathcote 2010β· Heathcote 2010γ· Patterson 2010, 41· Παπαδόπουλος 2010α, 148-149· Ο' Toole et al. 2009, 106· Καβαλιέρου 2006, 486· Taylor & Edmiston 2005· Τσιάρας 2005, 124-125· Neelands & Goode 2000, 34· Heathcote & Herbert 1985.

την επίλυση των συγκρούσεων που προκύπτουν στο Δράμα. Οι μαθητές γίνονται «ειδικοί», για παράδειγμα μαθηματικοί, ιστορικοί, αρχαιολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ο.κ., κι έχουν κατάλληλες για την περίπτωση γνώσεις και δεξιότητες. Γενικά, το έργο που αναλαμβάνουν οι μαθητές απαιτεί «ειδικές» δεξιότητες και κατανόηση, για να ολοκληρωθεί, μετατοπίζοντας τη διαχείριση της μάθησης από το δάσκαλο στο μαθητή. Η τεχνική αναπτύχθηκε από την Dorothy Heathcote ως απάντηση στον κίνδυνο οι δάσκαλοι με την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» να επεκτείνουν την εξουσιαστική τους σχέση με τους μαθητές, αντί να την περιορίσουν.

-Προσομοιώσεις (Simulations): Πρόκειται για μέθοδο που τείνει να αναπαραστήσει ή να μιμηθεί τις πραγματικές συνθήκες που υπάρχουν σε μια δεδομένη κατάσταση, γεγονός ή διαδικασία (Stradling 2001, 125' Δεδούλη 2001, 153).

-Συσκέψεις (Meetings): Οι μαθητές συγκεντρώνονται για να ακούσουν νέα, να σχεδιάσουν δράσεις, να πάρουν αποφάσεις από κοινού και να προτείνουν στρατηγικές για να λύσουν τα προβλήματα που ανέκυψαν. Η σύσκεψη μπορεί να διευθύνεται από το δάσκαλο σε ρόλο ή μία ομάδα μαθητών (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 93' Kempe 2005, 72-73' Neelands & Goode 2000, 35).

-Παιχνίδι ρόλων (Role play)⁸⁹: Το παιχνίδι ρόλων είναι μια διδακτική στρατηγική που ταιριάζει με τη συνεργατική μορφή μάθησης και αντιμετωπίζει τη συνεργατική συμπεριφορά ως ερέθισμα κοινωνικό και διανοητικό των μαθητών (Jarvis et al. 2002). Η ουσία της τεχνικής αυτής είναι ο μαθητής να υποθέτει ότι είναι μια ειδική προσωπικότητα έξω από τον εαυτό του (Monohan 2002). Σύμφωνα με τον Jones (1982), «οι μαθητές πρέπει να δεχτούν τις αρμοδιότητες και ευθύνες των ρόλων και των λειτουργιών, και να κάνουν το καλύτερο που μπορούν στην κατάσταση στην οποία βρίσκουν τους εαυτούς τους». Συνήθως το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιείται ως μια στρατηγική με την οποία οι μαθητές εμπειδώνουν τη διδαχθείσα ύλη και αξιολογούνται.

-Παγωμένη εικόνα (Still Image): Για να γίνει σαφές και να δοθεί έμφαση σε μία στιγμή, μια ιδέα, μια σύλληψη ή ένα θέμα, οι μαθητές δομούν μία εικόνα χρησιμοποιώντας τα σώματά τους (Patterson 2010, 41' Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 86' Παπαδόπουλος 2006, 224-225' Καβαλιέρου 2006, 486' Τσιάρας 2005, 122' Kempe 2005, 76-77' Neelands & Goode 2000, 25). Πρόκειται για ψυχολογική ανάλυση της στιγμής· μια εικόνα μπορεί να μεταφραστεί από άλλους συμμετέχοντες με όρους μηνύματος, πληροφορίας, σχέσεων, σκέψεων ή

⁸⁹ Για την «ανάληψη ρόλου» και τη «δραματοποίηση» βλ. ενδεικτικά Άλκηστις 2012α, 17' Φανουράκη 2010, 31-32' Παπαδόπουλος 2007, 71' Παπαδόπουλος 2006, 223' Davies & Webb 1996, 17-18' Τσιάρας 2005, 123' Murphy 2005, 52' Δεδούλη 2001, 153-154' Mitchell 2000' Lloyd, 1998' Jones 1982.

συναισθημάτων (Belliveau et al. 2008, 6-8), αποδίδοντας συμπυκνωμένα και πλήρη νοήματα (Τριλίβα et al. 2012, 195).

-Ομαδικό γλυπτό (Group Sculpture): Οι συμμετέχοντες παίρνουν ελεύθερα θέση ο καθένας σε ένα ομαδικό σχήμα, για να αποδώσουν από κοινού πλευρές ή καταστάσεις του εξεταζόμενου θέματος· οι αποδόσεις αυτές είναι συνήθως συμβολικές, σε αντίθεση με αυτές της παγωμένης εικόνας που είναι ρεαλιστικές (Άλκηστις 2008, 283· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 96· Neelands & Goode 2000, 79-80).

-Φωνές στο κεφάλι (Voices in the head): Η τεχνική χρησιμοποιείται για εμβάθυνση στις παγωμένες εικόνες με ανείπωτες σκέψεις που αρθρώνονται· μπορεί να πάρει τη μορφή της παρακολούθησης σκέψης (Thought-Tracking) (Patterson 2010, 41· Belliveau et al. 2008, 6-8· Παπαδόπουλος 2006, 223-224· Τσιάρας 2005, 121-122· Neelands & Goode 2000, 91-92).

-Αντιπαράθεση απόψεων / Αγώνας λόγων (Debate): Στο πλαίσιο του σεναρίου αντιπαρατίθενται αντίθετες απόψεις με επιχειρήματα που προετοιμάζονται από τους μαθητές σε ρόλους υποστηρικτικούς της μιας ή της άλλης άποψης (Τριλίβα et al. 2012, 198· Γκόβας 2002, 154-155· Δεδούλη 2001, 154).

-Παιχνίδια (Games): Παραδοσιακά παιχνίδια και κατάλληλες διασκευές τους χρησιμοποιούνται για να εδραιώσουν εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση και κανόνες. Επιλέγονται για να απλοποιήσουν μια σύνθετη εμπειρία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ένταξη στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 89· Kempe 2005, 67-69· Neelands & Goode 2000, 17· Σέρρη 1991, 44).

-Αντικείμενα του χαρακτήρα (Objects of the character): Η δραστηριότητα αυτή είναι κατάλληλη για τη δημιουργία και την ενσάρκωση ενός χαρακτήρα. Επιλεγμένα αντικείμενα δίνουν στοιχεία για το χαρακτήρα αυτό και στοιχειοθετούν τεκμήρια της ζωής, της δράσης και του έργου του. Η ομάδα ερμηνεύει τα αντικείμενα αυτά, συνδέοντάς τα με πιθανές σκέψεις, ιδέες, αντιδράσεις, ακόμη και την ιστορία της ζωής (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 90· Τσιάρας 2005, 97· Neelands & Goode 2000, 20-21· πβ. Durbin et al. 2003).

-Επιμέρους παιχνίδι ρόλων (Small-group play making): Μικρές ομάδες σχεδιάζουν, διαχειρίζονται και παρουσιάζουν αυτοσχεδιασμούς ως μέσα αναπαράστασης μιας ιδέας, μιας υπόθεσης ή για να δείξουν διαφορετικές οπτικές της δράσης. Οι αυτοσχεδιασμοί εκφράζουν την αντίληψη για μια συνθήκη ή εμπειρία (Patterson 2010, 41· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 94· Neelands & Goode 2000, 72).

-Ομάδα σε ρόλο (Whole Group Role Play): Ολόκληρη η τάξη συμπεριφέρεται σαν να είναι μια ομάδα που αντιμετωπίζει μια κατάσταση σαν να συμβαίνει πραγματικά γύρω της. Η γλώσσα και η συμπεριφορά της ομάδας περιορίζονται από τη συνθήκη και τον

εμπλεκόμενο χαρακτήρα γι' αυτό η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών πρέπει να είναι κατάλληλη για την περίσταση (Patterson 2010, 41' Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 91).

-Συλλογικός χαρακτήρας (Collective Character): Το σύνολο της ομάδας αυτοσχεδιάζει πάνω σε έναν χαρακτήρα κι όλοι οι μαθητές μιλούν σαν να είναι ο χαρακτήρας αυτός (Τριλίβα et al. 2012, 199' Patterson 2010, 41' Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 90' Παπαδόπουλος 2006, 224-225' Καβαλιέρου 2006, 486' Neelands & Goode 2000, 13).

-Μαθητές σε ρόλο (Students in role): Οι μαθητές φαντάζονται τους εαυτούς τους σε διάφορους ρόλους. Κάθε ρόλος έχει ευθύνες και γνώσεις που τους ωθούν να λάβουν σχετικές αποφάσεις ή να λύσουν προβλήματα από την άποψη της οπτικής και των φιλοδοξιών του ρόλου' κάθε ρόλος έχει, επίσης, τις έγνοιες του, τις οπτικές του και το πρόγραμμά του που θα επηρεάσει το πώς οι μαθητές σε αυτούς τους ρόλους θα αλληλεπιδράσουν και τι αποφάσεις θα πάρουν (Belliveau et al. 2008, 6-8).

-Ο κύκλος της ζωής (Circle of life): Ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί χωρίζεται σε τέσσερα μέρη με έναν κύκλο στο κέντρο, όπου γράφεται το όνομα και η ηλικία του ήρωα. Τα τέσσερα μέρη αναφέρονται σε πλευρές της ζωής του χαρακτήρα και στις σχέσεις του με τους ανθρώπους της εποχής του. Αυτά τα μέρη θα μπορούσαν να φέρουν τίτλο το καθένα: Σπίτι, οικογένεια, κοινωνική ζωή/ασχολίες, καθημερινότητα. Οι ομάδες των μαθητών καταγράφουν τα χαρακτηριστικά και δημιουργούν σύντομες σκηνές για κάθε ένα από τα τέσσερα σημεία αναφοράς (Levstik & Barton 2011, 147-148' Neelands & Goode 2000, 10-11)' η δραστηριότητα είναι συγγενής με την τεχνική του **ρόλου στον τοίχο (Role on the Wall)** που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση ενός χαρακτήρα (Neelands & Goode 2000, 22).

-Τηλεφωνική επικοινωνία (Telephone Conversation): Η τεχνική παρουσιάζεται ως διμερής συζήτηση ανάμεσα σε ζευγάρια ή ως μονόδρομη συζήτηση, όπου η ομάδα ακούει μόνο τη μία πλευρά της. Η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξηγηθεί η κατάσταση και να πληροφορηθεί τα αναγκαία ένα άτομο που έχει χάσει κάποιες πληροφορίες (Άλκηστις 2008, 283' Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 93' Τσιάρας 2005, 122' Neelands & Goode 2000, 42)

-Συνεντεύξεις (Interviews): Οι συνεντεύξεις είναι απαιτητικές καταστάσεις που σχεδιάζονται για να αποκαλύπτουν πληροφορίες, συμπεριφορές, κίνητρα, δεξιότητες και δυνατότητες. Αυτός που παίρνει τη συνέντευξη πρέπει να αποσπάσει ανάδραση μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων (Belliveau et al. 2008, 6-8' Παπαδόπουλος 2007, 68' Neelands & Goode 2000, 33).

-Ανακριτική/καυτή καρέκλα ή καρέκλα των αποκαλύψεων (Hot Seating)⁹⁰: Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να θέσουν ερωτήσεις ή να πάρουν συνέντευξη από ένα άτομο που παραμένει σε ρόλο, υποδυόμενο έναν χαρακτήρα. Το άτομο αυτό κάθεται στην «καυτή καρέκλα» κι έχει να απαντήσει ερωτήσεις μέσα από την οπτική του ρόλου/χαρακτήρα που υποδύεται. Οι «καυτές καρέκλες» καλούν τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά και κριτικά και τους παρέχουν ευκαιρίες να δομήσουν πάνω στις ιδέες τους και στη γραμμή αφήγησης που επιλέγουν (Belliveau et al. 2008, 6-8).

-Ακρόαση συζήτησης (Overhead Conversation): Οι μαθητές ακούνε μία συζήτηση στην οποία μπορεί να μη γνωρίζουν ποιοι είναι οι συνομιλητές. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από αυτή τη συνομιλία μπορεί να αναφέρονται από κατασκόπους ή να παρουσιάζονται με τη μορφή κουτσομπολιού ή φήμης. Οι συνομιλίες προσθέτουν ένταση ή πληροφορίες για μια κατάσταση που δε θα έπρεπε να γίνει γνωστή. Η ομάδα μπορεί να πάει πίσω στο χρόνο, για να ξαναδημιουργήσει συζητήσεις που διαφωτίζουν την τωρινή κατάσταση (Neelands & Goode 2000, 37).

-Διάδρομος συνείδησης (Conscience alley): Οι συμμετέχοντες παρέχουν συμβουλές σε έναν χαρακτήρα, καθώς αυτός προχωρά μέσα από το συμβολικό μονοπάτι που σχηματίζεται από τους ίδιους χωρισμένους σε δυο υποομάδες και τοποθετημένους μετωπικά σε δύο παράλληλες γραμμές· η τεχνική χρησιμοποιείται ως ανασκόπηση των βασικών συγκρούσεων που χαρακτηρίζουν τον κεντρικό ρόλο ή την κατάσταση (Τριλίβα et al. 2012, 195-196· Patterson 2010, 41· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 92· Καβαλιέρου 2006, 487· Τσιάρας 2005, 122).

-Το φάσμα της διαφοράς (Spectrum of difference): Πρόκειται για μια σύμβαση που απαιτεί τα μέλη της ομάδας να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους σε μια νοερή γραμμή που ενώνει δύο εναλλακτικές οπτικές, δείχνοντας την προτίμησή τους μέσω της επιλογής της θέσης τους. Ο αναποφάσιτος τοποθετείται στο κέντρο. Αυτή η δραστηριότητα επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν την πιθανή απόσταση μεταξύ των απόψεων σε μια ομάδα (Neelands & Goode 2000, 87· πβ. Γκόβας 2002, 152).

-Ρεπορτάζ (Reportage): Αυτό παρέχει μια ερμηνεία των γεγονότων, των καταστάσεων και των εννοιών μέσα από τη δημοσιογραφική οπτική. Παρουσιάζεται με τη μορφή τηλεοπτικών ειδήσεων ή ντοκιμαντέρ. Οι μαθητές μπορεί να είναι σε ρόλο ενδιαμέσων που μεταφέρουν αυτό που έγινε από μια απόσταση, με έμφαση στο πώς τα γεγονότα μπορούν να ερμηνευθούν από εξωτερικούς φορείς (Stathopoulou et al. 2012· Neelands & Goode

⁹⁰ Για την τεχνική «καυτή καρέκλα» βλ. ενδεικτικά Τριλίβα et al. 2012, 196· Patterson 2010, 41· Άλκηστις 2008, 283· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 91· Παπαδόπουλος 2007, 67· Kempe 2005, 70· Τσιάρας 2005, 122· Murphy 2005, 53· Neelands & Goode 2000, 32.

2000, 38).

-Ομαδική δημιουργία χώρου (Defining Space): Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αντικείμενα και άλλα σκηνικά μέσα, για να αναπαραστήσουν το χώρο του Δράματος, αξιοποιώντας δημιουργικά υλικό που έχουν στη διάθεσή τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 88; Neelands & Goode 2000, 15).

-Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre): Μια μικρή ομάδα μαθητών ασχολείται με μια κατάσταση ή μια έννοια (επιλέγεται από τους μαθητές να φωτίσουν ένα θέμα ή μια εμπειρία σχετική με το Δράμα), ενώ οι άλλοι παρατηρούν. Και οι ηθοποιοί και οι παρατηρητές έχουν το δικαίωμα να σταματήσουν τη δράση, όταν αισθανθούν ότι η πορεία αποπροσανατολίζεται ή όταν χρειάζονται βοήθεια. Οι παρατηρητές μπορούν να προχωρήσουν μέσα στη δράση και να προσθέσουν ένα ρόλο ή να αναλάβουν έναν ήδη υπάρχοντα. Πρόκειται για μια δημιουργική συνεργατική μη βίαιη προσέγγιση επίλυσης προβλήματος (Chinyowa 2012; Τριλίβα et al. 2012, 197-198; Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 94; Γκόβας 2002, 153-154, 157; Neelands & Goode 2000, 59).

-Αναλογία (Analogy): Ένα πρόβλημα ανακύπτει μέσω της εργασίας πάνω σε μια παρόμοια κατάσταση που αντανακλά το πραγματικό πρόβλημα. Γενικά, αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται όπου το πραγματικό πρόβλημα είναι σχετικό· συνδέσεις μπορούν να γίνουν μεταξύ οικείων και μη οικείων εμπειριών (Neelands & Goode 2000, 48).

-Αναπαράσταση (Re-enactment): Ένα γεγονός αναπαρίσταται με λεπτομέρειες, για να φανεί τι μπορεί να έχει συμβεί ή για να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες πτυχές του. Η αναπαράσταση μπορεί να γίνεται από την ολομέλεια ή από μια επιμέρους ομάδα (Δεδούλη 2001, 154; Neelands & Goode 2000, 67).

-Αναδρομές στο παρελθόν (Flashbacks): Γεγονότα του παρελθόντος αναμειγνύονται με την παρουσίαση τρεχουσών καταστάσεων. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται συχνά για να αναδείξει τις μνήμες ενός χαρακτήρα ή για να εξηγήσει το αποτέλεσμα βασικών δράσεων, για να θυμηθούμε όσα συνέβησαν στο παρελθόν (Duatepe 2004, 36; Belliveau et al. 2008). Εδώ εντάσσονται και οι τεχνικές **φαντάσματα (Ghosts)** και **τα κόκκαλα που κλαίνε (Crying bones)**, κατά τις οποίες μαθητές σε ρόλο φαντασμάτων σχολιάζουν το πώς έζησαν στο παρελθόν (Patterson 2010, 41).

-Δραματοποιημένη αφήγηση (Action Narration) ή απλή Αφήγηση (Narration): Η δραματοποιημένη αφήγηση είναι ενσωματωμένη στο δραματικό πλαίσιο κι αποτελεί στοιχείο ανάδειξης της ατμόσφαιρας ή σχόλιο για την έναρξη του Δράματος, για την ανάπτυξή του και για τη δημιουργία έντασης (Παπαδόπουλος 2007, 71; Παπαδόπουλος 2006, 221; Neelands & Goode 2000, 45)· η απλή αφήγηση διασπά το Δράμα, παρέχοντας

πληροφορίες για την περαιτέρω ανάπτυξή του (Kempre 2005, 74-75· Δεδούλη 2001, 153-154· Neelands & Goode 2000, 85).

-Παντομίμα (Mime Activity)⁹¹: Οι μαθητές ενεργούν χωρίς να μιλούν. Αυτή η δραστηριότητα δίνει έμφαση στην κίνηση, τις δράσεις και τις φυσικές αντιδράσεις περισσότερο από το διάλογο ή την έκφραση σκέψεων. Ο λόγος μπορεί να περιλαμβάνεται ως βοηθητικό στοιχείο για την αναπαράσταση, ενθαρρύνοντας μια επίδειξη ή συμπεριφορά.

-Οπτικοποίηση (Visualization): Πρόκειται για κατευθυνόμενη από το δάσκαλο δραστηριότητα. Μεμονωμένα άτομα ή μια ομάδα μαθητών οδηγεί τους συμμετέχοντες βήμα-βήμα σε μια ειδική περιπέτεια ή περιβάλλον, το οποίο περιγράφουν. Οι οπτικοποιήσεις είναι χρήσιμες για να θέσουν την περίσταση που ερευνούν, για να κινητοποιήσουν τους μαθητές να αναζητήσουν τα ιστορικά συμβάντα ή για να τους προετοιμάσουν για μια δραστηριότητα γραφής σε ρόλο (Belliveau et al. 2008, 6-8· Kempre 2005, 70-71).

-Γραφή σε ρόλο (Writing in Role)⁹²: Οι μαθητές γράφουν ένα γράμμα, μία αναφορά κλπ, ενώ υποδύονται ένα χαρακτήρα της ιστορίας, καταθέτοντας ένα πρόβλημα, πρόκληση ή περίσταση και καταγράφοντας τις σκέψεις, τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες του χαρακτήρα. **Ημερολόγια (Diaries), Επιστολές (Letters), Εφημερίδες (Journals), Μηνύματα (Messages)** γράφονται εντός ρόλου με στόχο την ανατροφοδότηση της εμπειρίας, την ανασκόπηση της εργασίας ή για να δομήσουν το συνολικό πλαίσιο μιας δραστηριότητας που διάρκεσε πολύ (Neelands & Goode 2000, 16).

III.7. Η μέχρι σήμερα έρευνα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η έρευνα για τη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και τις ποικίλες εκδοχές της έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των επιδράσεών της σε ποικίλους τομείς της μαθητικής δράσης (Fleming et al. 2011). Υπάρχουν μελέτες για τη σχέση του Δράματος με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και τη σχέση τους με τη λογοτεχνία, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, την κατανόηση των φυσικών επιστημών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη διαπολιτισμική και την περιβαλλοντική εκπαίδευση σε μαθητές όλων των νοητικών επιπέδων κι όλων των ηλικιών, αν και, όπως θα φανεί παρακάτω, οι περισσότερες έρευνες

⁹¹ Για την «παντομίμα» βλ. Άλκηστις 2012α, 68-69· Άλκηστις 2008, 283-284· Παπαδόπουλος 2007, 72· Kempre 2005, 73· Τσιάρας 2005, 97· Neelands & Goode 2000, 63· Άλκηστις 1998, 93-96· Μουδατσάκις 1994, 46-48· Σέργη 1991, 75-76.

⁹² Για τη «γραφή σε ρόλο» βλ. ενδεικτικά Belliveau et al. 2008, 6-8· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 96· Παπαδόπουλος 2007, 67· Παπαδόπουλος 2006, 226-227· Sandwell & Woloshen 2006· Murphy 2005, 34-49, 53· Kempre 2005, 79· Τσιάρας 2005, 123· Husbands 2004, 136-155· Field 2001, 126-129· Δεδούλη 2001, 154· Neelands & Goode 2000, 16· Fines & Verrier 1974, 64.

αφορούν σε τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης και Δημοτικού σχολείου.

III.7.1. Η διεθνής ερευνητική εμπειρία

Προηγούμενες έρευνες έχουν αποδείξει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει θετικές επιδράσεις στη *γλωσσική ανάπτυξη* και τις *επικοινωνιακές δεξιότητες* των παιδιών.

Η Goodman (1990) μελέτησε τη σχέση Δράματος και ανάπτυξης γραμματισμού σε παιδιά πέντε έως έξι ετών, εφαρμόζοντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης για περισσότερο από πέντε μήνες σε ομάδα δεκαεπτά μαθητών. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Ο Flennoy (1992) μελέτησε τα αποτελέσματα της Δραματικής Τέχνης στις επικοινωνιακές δεξιότητες μαθητών της Α΄ τάξης Δημοτικού, τα οποία έδειξαν πως η Δραματική Τέχνη αύξησε τις επικοινωνιακές δεξιότητες κι έκανε τους μαθητές πιο επιμελείς.

Ο De la Cruz (1995) ερεύνησε κατά πόσο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, την προφορική τους έκφραση και τη γλωσσική κατανόηση, αν εμπλακούν σε ένα πρόγραμμα Δημιουργικού Δράματος. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι μαθητές που παρακολούθησαν μαθήματα σύμφωνα με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης πράγματι παρουσίασαν μετά το τέλος του προγράμματος στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες και την προφορική έκφραση, όχι, όμως, και στη γλωσσική κατανόηση. Οι μαθητές, επίσης, έδειξαν ιδιαίτερη ευχαρίστηση από την παρακολούθηση του προγράμματος.

Η McMaster (1998) εξέτασε τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην εξοικείωση με τη γλώσσα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το Δράμα είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί ένα από τα ελάχιστα μέσα που διαθέτουν για να υποστηρίξουν κάθε πλευρά της γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται η γλωσσική κατανόηση, η εκφραστική ευχέρεια, ο λεξιλογικός πλούτος, η συντακτική επάρκεια, η ικανότητα της ομιλίας, η δυνατότητα αποκωδικοποίησης της γνώσης και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Μάλιστα, κατά την ερευνήτρια, αυτό συμβαίνει, επειδή το Δράμα λειτουργεί ενισχυτικά προς όλους τους μαθητευομένους, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο.

Η Ballou (2001), επίσης, μελέτησε την επίδραση του Δράματος στις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη στάση προς το σχολείο μαθητών Στ΄ τάξης με προβληματική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη είχε στατιστικά σημαντική

θετική επίδραση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και στη στάση τους προς το σχολείο και τη μάθηση.

Οι Creech και Bhavnagri (2002) ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα με μαθητές Α΄ τάξης Δημοτικού, κατά το οποίο μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση εξοικειώθηκαν σταδιακά με το γραπτό λόγο κι ανέπτυξαν δεξιότητες δημιουργικής γραφής, συντάσσοντας τα δικά τους κείμενα, τα οποία και δραματοποιούσαν. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν από τους ερευνητές και επιδράσεις στη συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι συνεργάστηκαν χωρίς τριβές και εντάσεις.

Οι Schnapp και Olsen (2003) ανέπτυξαν πρόγραμμα ενίσχυσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες 15-18 ετών με τη χρήση Δράματος, κατά το οποίο παρατηρήθηκε βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και η δυνατότητά τους να αναπτύσσουν λόγο δημόσια.

Οι Prendiville και Yoye (2007) ασχολήθηκαν με τη χρήση του Δράματος για την ανάπτυξη της ομιλίας και της ενεργητικής ακρόασης σε μαθητές Δημοτικού, συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι συγγραφείς παρουσίασαν καινοτόμες μεθόδους για τη διδασκαλία, οι οποίες μπορούν να ενεργοποιήσουν όλους τους μαθητές, ακόμη και τους πιο απρόθυμους, αναδεικνύοντας τη διδασκαλία μέσω του Δράματος ως μια μαθησιακή προσέγγιση «χωρίς αποκλεισμούς».

Ο Look (2008) απέδειξε ότι η δημιουργία θεατρικών κειμένων από τους μαθητές, σύμφωνα με τις αρχές της δραματοθεραπείας, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη ικανότητα γραφής μαθητών της μέσης εκπαίδευσης.

Η Macy (2010) θεώρησε τη «ματιά του Δράματος» μια νέα οπτική του γλωσσικού γραμματισμού, που παρέχει ευρύτερες δυνατότητες από την απλή ανάγνωση και γραφή· οι δυνατότητες αυτές έχουν τη μορφή ζωντανής γλωσσικής εμπειρίας.

Ο Montogomerie (2012) έδωσε έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάπτυξης προφορικού λόγου μέσω του Δράματος ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, ακόμη και σε μικρά παιδιά.

Μελέτες, επίσης, έχουν δείξει ότι η διδασκαλία μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα στις τυποποιημένες δοκιμασίες επάρκειας, στην κριτική σκέψη και την κατανόηση κειμένου.

Η Page (1983) μελέτησε στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τις διαφορές στο επίπεδο κατανόησης κειμένου που παρουσιάζουν οι μαθητές, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες Δραματοποίησης κι όταν το παρακολουθούν ως απλοί ακροατές. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά σε

Δραματοποιήσεις κατανοούν καλύτερα τη βασική ιδέα του κειμένου, τους χαρακτήρες και τα κίνητρά τους, ενώ μπορούν να ανακαλούν πιο εύκολα την αφηγηματική δομή της ιστορίας, να αναπαράγουν λεπτομέρειες και να αξιοποιούν το λεξιλόγιο του κειμένου. Οι διαφορές αυτές είναι πιο χαρακτηριστικές στους μικρότερους μαθητές της Α΄ τάξης.

Η Wagner (1986) με έρευνά της σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού και Β΄ Γυμνασίου διαπίστωσε ότι το παιχνίδι ρόλων είναι περισσότερο αποτελεσματικό από τη διάλεξη, όταν στοχεύει στη διατύπωση κειμένων πειθούς από τους μαθητές.

Η DuPont (1992) ανέπτυξε μία μελέτη για την αξιολόγηση της βελτίωσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων της Ε΄ τάξης μετά τη συμμετοχή τους σε διδασκαλία με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Η ανάλυση έδειξε ότι η πειραματική ομάδα πέτυχε σημαντική διαφορά στην επίδοση των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Οι Parks και Rose (1997) αξιολόγησαν την εφαρμογή προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Δ΄ τάξη Δημοτικού ως προς τα αποτελέσματα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην αναγνωστική δεξιότητα και τα τυποποιημένα τεστ επίδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική πρόοδο των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες και τη μη λεκτική επικοινωνία.

Η Barnes (1998) μελέτησε, επίσης, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στα τυποποιημένα τεστ επάρκειας των κοινωνικών επιστημών της Γ΄ τάξης Γυμνασίου. Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές μέσω του Δράματος άρχισαν να κάνουν πιο ουσιαστικές συνδέσεις ανάμεσα στη ζωή τους και το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ άρχισαν να χρησιμοποιούν και νέο λεξιλόγιο κατάλληλο για το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η Hertzberg (1998) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα Δραματοποίησης με μαθητές Δημοτικού, οι οποίοι έδειξαν ότι, μέσω της αναπαράστασης σκηνών των κειμένων που διάβαζαν, ανέπτυξαν την αναγνωστική τους δεξιότητα και την κριτική τους ανάγνωση.

Η Podlozny (2000) μελέτησε κατά πόσο το Δράμα στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τις λεκτικές δεξιότητες των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της ήταν πολύ ενθαρρυντικά για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εισαγάγουν τη Δραματική Τέχνη στην τάξη, με στόχο να βελτιώσουν τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών τους.

Οι Ruben, Liao και Braun (Ruben et al. 2001) οργάνωσαν εργαστήρια Δράματος, για να βοηθήσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραμματισμού. Αν και με αρκετές δυσκολίες διαχείρισης της τάξης στην αρχή, οι μαθητές σταδιακά άρχισαν να κατανοούν σε βάθος τα κείμενα που διάβαζαν και, τέλος, δημιούργησαν δικά τους έργα, τα οποία δραματοποίησαν.

Ο Wetterstrand (2002) εξέτασε κατά πόσο οι μαθητές Ε΄ Δημοτικού εκφράζουν κριτική σκέψη στο Δράμα και ποιες είναι οι ιδιότητες αυτής της σκέψης. Η μελέτη ανάδειξε την ιδιαίτερη φύση της κριτικής σκέψης, στην οποία οι μαθητές εμπλέκονται με τις δραματικές δραστηριότητες.

Η έρευνα έχει επίσης ασχοληθεί με την σχέση μεταξύ Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και *εκμάθησης ξένων γλωσσών*.

Οι Janudom και Wasanasomsithi (2009), για παράδειγμα, έδειξαν ότι η χρήση τεχνικών του Δράματος μπορεί να βελτιώσει, και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά, τη στάση και τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Η έρευνά τους αφορούσε σε προπτυχιακούς φοιτητές στο πανεπιστήμιο της Ταϊλάνδης.

Αντίστοιχη έρευνα των Lizasoain Conejeros και Ortiz de Zárate Fernández (2009) στη Χιλή ανέδειξε την καταλληλότητα της Δραματικής Τέχνης ως μεθόδου διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, αφήνοντας, όμως, αναπάντητα ερωτήματα, καθώς δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

Η Demircioğlu (2010) χρησιμοποίησε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της Αγγλικής γλώσσας σε εννιάχρονους μαθητές με μητρική γλώσσα την τουρκική. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στις δραστηριότητες και βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς την εμπέδωση και τη χρήση νέου λεξιλογίου.

Οι Ryan-Scheutz και Marini-Maio (2011) έδωσαν έμφαση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και πολιτισμών μέσω του θεάτρου. Στηριγμένοι σε θεωρητικές μελέτες και πολλά παραδείγματα εφαρμογής του Δράματος και της παράστασης ως μεθόδων μάθησης κι εξετάζοντας τα παιδαγωγικά ευεργετήματα μιας διαθεματικής προσέγγισης, υποστήριξαν σθεναρά την ενσωμάτωση θεατρικών κειμένων και τεχνικών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε κάθε επίπεδο.

Η Piazzoli (2014) εξέτασε την έννοια του αυθεντικού δασκάλου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας· η ίδια παρατηρεί ένα παράδοξο, καθώς θεωρεί πως η «αυθεντικότητα» (authenticity) της έκφρασης με την έννοια του σεβασμού στην προσωπικότητα και ταυτότητα των μαθητών δεν είναι εφικτή, όταν πρόκειται για τη σύνθεση και εκφορά λόγου σε ξένη γλώσσα. Η Piazzoli, ωστόσο, πιστεύει ότι η χρήση του Δράματος επιτρέπει και καλλιεργεί την αυθεντικότητα μέσω τεχνικών, όπως ο δάσκαλος σε ρόλο, που φέρνει το μαθητή σε επαφή με πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες.

Άλλοι μελετητές εξέτασαν τα αποτελέσματα του Δράματος στα *κοινωνικά*

χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η κοινωνικοποίηση, η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η εικόνα του εαυτού και η αυτογνωσία.

Οι Farris και Parke (1993) έκαναν μια μελέτη με μαθητές Στ' τάξης που συμμετείχαν σε ένα εργαστήριο Δράματος για τρεις εβδομάδες, για να διερευνήσουν τι σκέφτονταν οι μαθητές για το Δράμα και πώς αυτό μπορούσε να τους βοηθήσει στην τάξη. Το δείγμα είχε επιλεγεί από ένα σύνολο μαθητών που είχαν χαρακτηριστεί ως εξαιρετικά χαρισματικοί. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές υποστήριξαν ότι αυτή η προσέγγιση δημιούργησε μια ατμόσφαιρα αποδοχής, συνεργασίας, αυτοπεποίθησης, αυτοπραγμάτωσης και ενσυναίσθησης.

Η Yassa (1999) διεξήγαγε έρευνα με στόχο την εξέταση των διαθέσεων μαθητών Γυμνασίου να συμμετάσχουν στο Δημιουργικό Δράμα και τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων αυτής της συμμετοχής στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Τα ευρήματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι, σε πολλές περιπτώσεις, η συμμετοχή σε μαθήματα Δράματος ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Ο Freeman (2000) εξέτασε τα αποτελέσματα της συμμετοχής σε δραστηριότητες Δράματος ως προς την αυτογνωσία, τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών της Γ' και Δ' τάξης και, αν και δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρατήρησε αξιοσημείωτες αλλαγές στην πειραματική ομάδα εν συγκρίσει με την ομάδα ελέγχου.

Η Porteous (2003) ερεύνησε την αξία του Δράματος στην ανάπτυξη της επίγνωσης του εαυτού, όπως γίνεται αντιληπτός από νέους μαθητές μεταξύ 16 και 21 ετών. Συλλέγοντας τα δεδομένα μέσω συνεντεύξεων, συμπέρανε ότι το Δράμα βοηθά πολύ τους νέους ανθρώπους να κατανοήσουν τον εαυτό τους.

Η Crimmens (2006) μετά από έξι μαθήματα δραματοθεραπείας με μαθητές με ειδικές ανάγκες, διαπίστωσε ότι βελτιώθηκε σημαντικά η ικανότητα προσοχής των μαθητών και οι κοινωνικές τους δεξιότητες.

Η Garaigordobil (2008) αξιοποιώντας το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (sociodramatic play) με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε μαθητές 10-11 ετών παρατήρησε βελτίωση στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Συγκεκριμένα, αναγνώρισε αύξηση του αυτοελέγχου με παράλληλη πρόοδο στον αμοιβαίο σεβασμό στην τάξη, βελτίωση της συμπεριφοράς μαθητών με ηγετικές τάσεις και ανάπτυξη θετικότερης στάσης από γονείς και μαθητές για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Η Simpson (2010) με μικρής κλίμακας έρευνα διαπίστωσε τη δυνατότητα που έχει το Δράμα να αντιστρέφει την παραδοσιακή δυναμική μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και τη σημασία που έχει η νέα δυναμική για την ανάπτυξη «συνείδησης του πολίτη» (citizenship)

σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας.

Άλλοι ερευνητές έχουν μελετήσει τη θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη *διδασκτική προσέγγιση των επιστημών*.

Η Saab (1987) εξέτασε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας των μαθηματικών μέσω τεχνικών του Δράματος σε μαθητές Στ΄ τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τεχνικές αυτές έφεραν σημαντική αύξηση στα επίπεδα επίδοσης στα μαθηματικά.

Ο Kamen (1991) σχεδίασε μία έρευνα για να μελετήσει την αποτελεσματικότητα του Δράματος στη διευκόλυνση της κατανόησης των επιστημονικών εννοιών στο Δημοτικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές εξετάσεις βελτιώθηκαν σημαντικά και οι μαθητές και οι καθηγητές ανέφεραν ευεργετήματα από το Δράμα, συμπεριλαμβανομένων της καλύτερης κατανόησης των εννοιών και της τόνωσης του κινήτρου και του ενδιαφέροντος για την επιστημονική μάθηση. Οι μαθητές χάρηκαν με τη χρήση του Δράματος κι ένιωσαν ότι μάθαιναν περισσότερο με αυτή τη μέθοδο.

Οι Kase-Polisini και Spector (1992) περιέγραψαν μία ποσοτική μελέτη στην οποία συμμετείχαν μαθητές με υψηλές επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά. Οι συμμετέχοντες καθοδηγήθηκαν να δημιουργήσουν μία παράσταση στην οποία δραματοποίησαν συγκεκριμένες έννοιες μαθηματικών και φυσικής. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η διδασκαλία αυτής της μορφής είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Οι Warner και Andersen (2004), επίσης, απέδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επιδρά πολύ θετικά στην κατανόηση και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της φυσικής.

Η McNaughton (2004), επίσης, μελέτησε τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ένα πρόγραμμα για τη φύση και την αειφορία με μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού. Η έρευνα έδειξε πως με τις τεχνικές του Δράματος η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι περισσότερο αποδοτική, καθώς οι μαθητές δρουν σε ένα περιβάλλον κατάλληλο για έρευνα και ικανό να θέτει προβλήματα προς επίλυση έτσι, ώστε οι συμμετέχοντες να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης με στόχο ένα περιβάλλον αειφορίας.

Η Duatepe (2004 βλ. και Duatepe-Paksu & Ubuz 2009) ανέπτυξε μελέτη για τη διερεύνηση των επιδράσεων της διδασκαλίας μέσω τεχνικών του Δράματος σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου ως προς την αντίληψή τους στα μαθηματικά και τη γεωμετρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικά καλύτερη επίδοση της πειραματικής ομάδας μαθητών, καθώς το Δράμα έκανε την εκμάθηση πιο εύκολη και υποστήριξε την ενεργό συμμετοχή, δημιουργώντας ένα περιβάλλον συνεργατικής μελέτης.

III.7.ii. Η ελληνική ερευνητική εμπειρία

Η ερευνητική εμπειρία στην Ελλάδα σε σχέση με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αγγίζει πολλούς και ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, περισσότερο ή λιγότερο εξειδικευμένους κάθε φορά.

Οι Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου (2000) σε έρευνα δράσης με μαθητές με νοητική υστέρηση έδειξαν ότι οι δραστηριότητες που βασίζονται στη Δραματική Τέχνη είχαν ιδιαίτερη σημασία για την επικράτηση κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και την κατάκτηση εμπειριών. Η Κοντογιάννη (2012), επίσης, σε έρευνά της με μαθητές με νοητική υστέρηση, απέδειξε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είχε θετική επίδραση στην κοινωνική ικανότητα των μαθητών, δηλαδή την προσαρμοστική τους συμπεριφορά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Σε στενή σχέση με τη μητρική γλώσσα βλέπει η Άλκηστις (2008, 117-147) τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την οποία, επίσης, συνδέει με τη Δραματική Τέχνη, θεωρώντας πως η τελευταία μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη σημαντικών στόχων που συναποτελούν την οπτική της διαπολιτισμικότητας, όπως είναι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας σε πηγή γνωστικού και συναισθηματικού πλούτου, η κατανόηση της αξίας της μαθητικής κριτικής προσέγγισης, πέρα από κοινωνικά στερεότυπα, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης, της ανοχής, της κριτικής και της επικοινωνίας (Άλκηστις 2008, 103-104). Παρουσιάζει, μάλιστα, έρευνες και εφαρμοσμένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες, σύμφωνα με τις οποίες η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας (Άλκηστις 2008, 296).

Η Γεωργιάδου (2001) αξιοποίησε θεατρικά έργα του Μολιέρου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνά της έδειξε πως το ίδιο το θεατρικό έργο είναι χρήσιμο, ωφέλιμο και αναπλαστικό ως προς τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών, ενώ με τις θεατρικές δραστηριότητες επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, η οποία συμβάλλει στην αλληλεγγύη, την πρωτοβουλία και την αυτονομία, την ανεκτικότητα, την πειθαρχία, την ελεύθερη έκφραση, τον ενθουσιασμό και την ευαισθησία για το μάθημα. Τέλος, τονίζει τη σημασία του θεάτρου για το σχολείο.

Ο Σαρρής (2002) χρησιμοποίησε τη Δραματική Τέχνη ως «επικοινωνιακό διάμεσο» για μαθητές με ακουστικές μειονεξίες. Η εφαρμογή έδειξε ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτέλεσε για τα βαρήκοα παιδιά ένα θετικό διαμεσολαβητικό εργαλείο για τη βελτιστοποίηση της επεξεργασίας του σωματικού σχήματος και των γλωσσικών δεξιοτήτων

τους και τα βοήθησε να αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά και ικανότητες αυτονομίας, μέσω της καλά αρθρωμένης κι ακριβούς κίνησης στο χώρο.

Η Τζελετοπούλου (2005) χρησιμοποίησε το «κοινωνικό παιχνίδι υποκριτικής», το παιχνίδι δηλαδή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, που χαρακτηρίζεται από την παρουσία της φαντασίας και από το γεγονός ότι τα παιδιά δρουν σε έναν υποθετικό φανταστικό κόσμο. Το παιχνίδι της υποκριτικής, κατά την ίδια, είναι η πρώτη εκδήλωση της ικανότητας του παιδιού να ασχοληθεί με την αφηρημένη σκέψη, καθώς μαθαίνει να χρησιμοποιεί αντικείμενα ή χειρονομίες ως σύμβολα, για να αναπαραστήσει ένα άλλο αντικείμενο ή μια ιδέα που δεν είναι παρόντα στην πραγματική κατάσταση. Καθώς τα παιδιά δραματοποιούν τα σενάρια του παιχνιδιού της υποκριτικής, έρχονται σε επαφή με την έννοια του αλφαριθμητισμού και οικοδομούν τη μαθηματική σκέψη. Ταυτόχρονα το «παιχνίδι υποκριτικής», κατά τη Τζελετοπούλου, μειώνει τη σύγχυση και το φόβο των παιδιών και τα αποφορτίζει συναισθηματικά, ώστε να γίνονται περισσότερο ικανά κοινωνικά.

Ο Χαβιάρης (2006) μελέτησε την ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης της μαθηματικής σκέψης μαθητών 10-11 ετών στο συνεργατικό περιβάλλον του παιχνιδιού ρόλων. Συγκεκριμένα παρατήρησε πως το συνεργατικό αυτό περιβάλλον δίνει ευκαιρίες για ανάπτυξη μεταδιαλογικών διαδικασιών και αναστοχασμού, επηρεάζοντας θετικά την κοινωνικομαθηματική τους αλληλεπίδραση.

Οι Ζαφειριάδης και Παταπάτη (2007) ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από μαθητές με νοητική υστέρηση, οι οποίοι μπόρεσαν μέσω των δραστηριοτήτων Δραματοποίησης να αναπτύξουν κοινωνικότητα και να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς και τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.

Ο Τσιάρας (2003) σε έρευνα με ποσοτικά χαρακτηριστικά διερεύνησε τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της τάξης στο Δημοτικό και διαπίστωσε ότι με το παρεμβατικό πρόγραμμα που εφάρμοσε βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, αφού προηγήθηκε συνειδητοποίηση των προσωπικών τους αναγκών, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και βελτίωση της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές. Σε άλλη έρευνα ο ίδιος (Τσιάρας 2004, 72-92) τόνισε τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη αυτοαντίληψης στους μαθητές της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ο Τσιάρας, επίσης, σε έρευνες με ποιοτικά (Τσιάρας 2007α) και ποσοτικά (Τσιάρας 2006) χαρακτηριστικά, τις οποίες ανέπτυξε με ομάδα μαθητών Δημοτικού, που

παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, έδειξε πως με το θεατρικό παιχνίδι είναι δυνατό να περιοριστούν τα προβλήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, καθώς και μεταξύ των μαθητών. Γνωρίζοντας οι μαθητές με παγιωμένους κοινωνικούς ρόλους τα χαρακτηριστικά άλλων ρόλων μέσα στη δυναμική της ομάδας, κατανοούν τους συμμαθητές τους κι ενεργοποιούνται θετικά και δημιουργικά (βλ. και Τσιάρας 2009).

Ο Παπαδόπουλος (2007) πρότεινε μια σύγχρονη και καινοτόμο διάσταση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο, μέσω της Διερευνητικής Δραματοποίησης. Συγκεκριμένα, έδειξε ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης δημιουργούν κλίμα παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη, κινητοποιώντας τη φαντασία και την κριτική σκέψη· κυρίως, όμως, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λόγου σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, μέσα σε παιγνιώδη διάθεση, με αποτέλεσμα την παραγωγή ποικίλων ειδών κειμένων.

Η Περδικάρη (2007) διερεύνησε την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Περιβαλλοντική Αγωγή παιδιών νηπιαγωγείου. Η έρευνα έδειξε ότι το Δράμα προήγαγε τις περιβαλλοντικές γνώσεις των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα τους καλλιέργησε μια θετικότερη στάση απέναντι στο περιβάλλον.

Η Παρδάλη (2009) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με σύνδρομο Down, καθώς βασίζεται στις αρχές της δυναμικής των ομάδων και της βιωματικής μάθησης, βοηθώντας τα παιδιά να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να τηρούν κανόνες.

Η Φανουράκη (2010) εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο η θεατρική εκπαίδευση μπορεί να είναι χρήσιμη για τη διδασκαλία της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα δομήθηκε με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και διεξήχθη με δείγμα μαθητών και φιλολόγων από όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών και των φιλολόγων εξέφρασε θετική γνώμη για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω των τεχνικών του Δράματος, ενώ η αποτελεσματικότητα της μεθόδου συνδέθηκε με παράγοντες, όπως η κατανόηση και η αφομοίωση, η καλλιέργεια της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η δημιουργική αλλαγή στη σχέση μεταξύ μαθητή και δασκάλου, η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικών με το αντικείμενο διδασκαλίας.

Ο Παπαδόπουλος (2010β) εστιάζει στην εφαρμογή θεατρικών πρακτικών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο Δημοτικό. Τα

συμπεράσματα της έρευνάς του αναδεικνύουν τη δυνατότητα που έχει η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα και στην κατανόηση της φύσης της επιστήμης, στην ανάπτυξη διαφορετικών όψεων της γλωσσικής, αλλά και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, στη σφυρηλάτηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, στη μάθηση και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην εδραίωση μιας πιο θετικής στάσης για τις φυσικές επιστήμες.

Η Μπάκα (2011) εξέτασε αν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ενισχύσει την αυτο-αντίληψη και αυτο-εκτίμηση μαθητών με τυπική νοητική ανάπτυξη (ηλικίας 10-12) και με νοητική υστέρηση (ηλικίας 16-23). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι όλοι οι μαθητές, και εκείνοι της τυπικής νοητικής ανάπτυξης και εκείνοι με νοητική υστέρηση, επηρεάζονται θετικά από το θεατρικό παιχνίδι.

Η Κατσαρίδου (2011) μελέτησε τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό με τη χρήση της μεθόδου της Δραματοποίησης. Το ερευνητικό σχέδιο αξιοποίησε δραστηριότητες Δραματοποίησης, ανάγνωση κειμένων και παρουσίαση μιας αυτοσχέδιας θεατρικής παράστασης, βασισμένης σε εμπειρίες και προβληματισμούς της τάξης. Κατά την Κατσαρίδου, η έρευνα ανέδειξε την αξία της ανάγνωσης και της Δραματοποίησης για τα παιδιά, τα οποία, συνδυάζοντας τον κόσμο της Λογοτεχνίας με τον πραγματικό, ήταν σε θέση να αποκτήσουν γνώσεις, να κρίνουν καταστάσεις, να αναζητήσουν λύσεις και να ενδυναμωθούν αναφορικά με ζητήματα που τους προβλημάτιζαν.

Ο Μαρούδας (2012) μελέτησε πώς λειτουργεί το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο εκπαίδευσης μέσα από τεχνικές που προσιδιάζουν στο Δράμα και το θέατρο, με στόχο να αναλύσει την επίδρασή του στις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών Στ΄ τάξης Δημοτικού, από την άποψη της αμοιβαίας αποδοχής και της συνοχής της ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές, ως προς τους παράγοντες της αποδοχής και της συνοχής της ομάδας, με ένα μικρό ποσοστό απόρριψης να παραμένει.

Η Νικολούδη (2012) ασχολήθηκε με το θέμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσω τεχνικών του Δράματος στο σχολείο και παρατήρησε ότι οι έλληνες και αλλοδαποί μαθητές νηπιαγωγείου που παρακολούθησαν σχετικό πρόγραμμα παρουσίασαν μια θετική αλλαγή στις αλληλεπιδράσεις τους στο νηπιαγωγείο.

Η Σίμου (Simou 2013) περιγράφει ένα διεπιστημονικό ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο συνδυάζει τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεατρικών κειμένων χρησιμοποιώντας τεχνικές από τη Δραματική Τέχνη, με στόχο την επαναδιαπραγμάτευση των ταυτοτήτων του μετανάστη ως άλλου και του ντόπιου ως εαυτού στο σχολικό περιβάλλον. Η πρόταση της Σίμου αποτελεί ένα πρωτότυπο μοντέλο που συνδυάζει σκηνές από θεατρικά έργα με

διάφορες τεχνικές υποκριτικής. Η έρευνα είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αποδεικνύοντας τόσο την παιδαγωγική αξία του θεατρικού κειμένου όσο και του μέσου που επιλέχθηκε για την διδασκαλία του.

Η Λουκρέζη (2013) ανέπτυξε έρευνα για τη διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης αύξησε την επίδοση των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι, ενώ τα θεραπευτικά αποτελέσματα γενικεύτηκαν με άλλα πρόσωπα ως συμπαίκτες, με άλλα υλικά, καθώς και με αδίδακτες ιστορίες.

Η Σπανάκη (2014) ανέπτυξε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της παρουσιάζουν τη σημαντικότητα ψυχοκινητικών προγραμμάτων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να υποστηριχτεί ο μαθητής ως προς την κινητική, τη γνωστική και την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη.

Η Βαρσάμου (2014) παρουσιάζει μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών σε παιδιά Νηπιαγωγείου, αξιοποιώντας αφηγηματικές και θεατρικές δομές. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά, αφού έδειξαν ότι μέσω της θεατρικής αφήγησης, τόσο τα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός, εμπλέκονται σε καταστάσεις «συγγνωσιακής δράσης», εμβαθύνοντας στη γνώση και προχωρώντας σε εννοιολογικές αλλαγές. Παρόλα αυτά, η Βαρσάμου αναγνωρίζει περιορισμούς στη δημιουργία συγγνωσιακών πλαισίων και διατυπώνει προβληματισμό σχετικά με τις δυνατότητες ευρύτερης χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς.

Η επιστημονική διερεύνηση για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνεχίζεται με τρέχουσες έρευνες σε ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (βλ. για παράδειγμα Παπαϊωάννου et al. 2014΄ Καγιαβή 2014΄ Δημητριάδης 2014΄ Βίτσου 2014). Ένας από αυτούς είναι η σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη διδασκαλία της Ιστορίας, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 3^ο: Η διδασκαλία της Ιστορίας και της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

I. Εισαγωγή

Στην Αμερική και την Αγγλία ήδη από τη δεκαετία του 1960 ένα έντονο ενδιαφέρον έχει διαφανεί για νέες εκπαιδευτικές αναζητήσεις· οι αναζητήσεις αυτές άγγιξαν και τον τομέα της Ιστορίας, καθώς από την περίοδο αυτή και ιδιαίτερα μετά το 1970 νέες παιδαγωγικές έννοιες συνδέθηκαν με το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας, όπως «δεξιότητες», «ενσυναίσθηση» και «ενεργητική μάθηση». Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί αναζητήσαν μια εναλλακτική λογική για το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, δοκιμάζοντας καινοτόμες θεωρίες (Cooper 2013· Sheldon 2011α, 1-2· Sebba 2000, 135-137· Λεοντσίνης 1996, 230· Fines 1994, 124-125), με στόχο την εφαρμογή πρωτότυπων διδακτικών μεθόδων στην πράξη· αυτό είχε ως συνέπεια και την παραγωγή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας (Levstik & Barton 2011). Οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, η συλλογή προφορικών μαρτυριών, οι προσομοιώσεις, η παραγωγή παιχνιδιών, οι κατασκευές, η εκπαιδευτική τηλεόραση, οι νέες τεχνολογίες και φυσικά η Δραματική Τέχνη παρουσιάζονται συχνά ως τρόποι ενεργητικής διερεύνησης για τους μαθητές, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια, αλλά και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁹³.

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες Δράματος στην Ιστορία αποτελεί μια προέκταση των ρόλων που έχουμε στη ζωή και γενικά αντιμετωπίζεται ως μια ευχάριστη ενασχόληση για παιδιά κι ενήλικες. Η συμμετοχή αυτή επιτρέπει στους μαθητές να μπουν στη θέση άλλων ανθρώπων και να αισθανθούν τις εμπειρίες τους, διαμορφώνοντας μια ξεκάθαρη διανοητική εικόνα για το συμβάν και κατανοώντας τα κίνητρα, τη δράση και τις συνέπειες των πράξεών τους (πβ. De la Roche 1993). Γι΄ αυτό η συμμετοχή σε δραστηριότητες Δραματικής Τέχνης αποτελεί ένα εξαιρετικό διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο, με το οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν ιστορικό ενδιαφέρον, ερμηνεύοντας τους χαρακτήρες με σκοπό να τους κατανοήσουν πλήρως, να νιώσουν Ενσυναίσθηση για τη δράση τους και να κρίνουν τις πράξεις τους από την οπτική γωνία της εποχής (Pillay & Wassermann 2006, 136),

⁹³ Για τις καινοτόμες προτάσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας, βλ. ενδεικτικά Βακαλούδη 2014· Κωστή 2014α· Cooper 2013· Παπανικολάου 2013· Sheldon 2011α, 8-17, 19-20, 27, 32, 38-39, 45· Sheldon 2011β, 46-48· Salinas et al. 2011· Hernández-Ramos & De La Paz 2009· Τσιβάς 2009· Κωστή 2009· Barton & Levstik 2008, 39· Brush & Saye 2008· Σμυρναίος 2008, 207-240· Κωστή 2008· Κουνέλη 2008· Yang 2006· Κουνέλη 2006· Αλεξανδράτος 2005· Καραμηνάς 2004· Nakou 2003· Taylor & Young 2003, 131-156· Λιαντίνη 2001· Stradling 2001· Sebba 2000, 135-162· Αβδελά 1998, 123-124· Γκίκα 1997· Αντωνιάδης 1997, 37-38.

ανοίγοντας το δρόμο για την κατανόηση και του παρόντος και την ανάπτυξη μιας ταυτότητας του πολίτη στη σύγχρονη κοινωνία (Vass 2008, 14).

II. Δραματική Τέχνη και Ιστορία – Ιστορική Ενσυναίσθηση

Το ιδιαίτερο στοιχείο του Δράματος μέσω του οποίου γίνεται σαφής ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της Δραματικής Τέχνης είναι, όπως αναφέρθηκε, ο ρόλος και το παιχνίδι ρόλων. Μέσω του ρόλου ο μαθητής γνωρίζει τον εαυτό του και ανοίγεται προς τον κόσμο, εντοπίζοντας κοινά σημεία και διαφορές προς αυτόν (βλ. παραπάνω, Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.3.iii.). Οι Fines και Verrier (1974, 50), μάλιστα, την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων την ονομάζουν *ανάληψη ρόλου* (role-taking), αποδίδοντας έτσι στον όρο μια πιο επικοινωνιακή διάσταση⁹⁴, που συνδέει άμεσα τη Δραματική Τέχνη με την Ιστορική Ενσυναίσθηση.

Ο Newman (1988, 161-162) αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά της «ανάληψης ρόλων», υπογραμμίζει ότι αυτή είναι μια ψυχολογική εξελικτική κι αθροιστική διαδικασία που περιλαμβάνει προσωπική αλληλεπίδραση με τον εαυτό και τους άλλους, βασίζεται σε προηγούμενη ανάπτυξη δεξιοτήτων και ως εκ τούτου διδάσκεται η ανάπτυξή της στηρίζεται σε τεκμήρια, που οδηγούν σε συμπεράσματα. Όταν μάλιστα τα τεκμήρια που χρησιμοποιούνται είναι ιστορικά, τότε η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διεργασίας είναι η Ιστορική Ενσυναίσθηση.

Η διαδικασία της «ανάληψης ρόλων» για την ερμηνεία της Ιστορίας συμφωνεί εν πολλοίς με την φιλοσοφία του Collingwood (βλ. παραπάνω Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, II.3), πιστοποιώντας τη σχέση του Δράματος με την Ιστορική Ενσυναίσθηση. Ο διαπροσωπικός και ενδοπροσωπικός χαρακτήρας της ανάληψης ρόλων ταιριάζει με την άποψη του Collingwood ότι η αξία της μελέτης της Ιστορίας είναι η γνώση του ίδιου του εαυτού. Η έμφαση στις σκέψεις και τα συναισθήματα που περιλαμβάνεται στην ψυχολογική διαδικασία της αλληλεπίδρασης επιβεβαιώνουν την πεποίθηση του Collingwood ότι η Ιστορία είναι η αναπαράσταση (re-enactment) των σκέψεων του παρελθόντος. Η ανάλυση της διαδικασίας της ανάληψης ρόλων αποκαλύπτει μια σειρά από δεξιότητες αλληλεπίδρασης που παρέχουν μια μεθοδολογία για την αναπαράσταση των σκέψεων του παρελθόντος (Newman 1988, 168).

Η θεωρία του Collingwood έχει, βέβαια, αμφισβητηθεί από τη σύγχρονη επιστημολογία της Ιστορίας, έχει, όμως, και υπό όρους δικαιωθεί. Όπως έχει τονιστεί, σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες αποτελούν την ουσία της Ενσυναίσθησης στην Ιστορία, χωρίς να μειώνουν το διανοητικό της χαρακτήρα, αλλά τονίζοντας ένα θυμικό στοιχείο,

⁹⁴ Για την «ανάληψη ρόλων» έναντι του «παιχνιδιού ρόλων» βλ. Mead 1934· Coutu 1951· Turner 1956· Berlo 1960· Baumann 1975· Flavell 1975.

αναγκαίο για την αναγνώριση της ανθρώπινης διάστασής της (βλ. παραπάνω Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2.vi.). Εφόσον, λοιπόν, η μεθοδολογία που ακολουθείται ως προς την επεξεργασία των ιστορικών τεκμηρίων και τον έλεγχο των μαθητικών απαντήσεων πληρεί αυστηρές προϋποθέσεις, η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως διαδικασία και επίτευγμα στην τάξη είναι δυνατό να αναδειχθεί με την λογική της «ανάληψης ρόλων», που αναφέρεται στις ενεργητικές διαδικασίες της Δραματικής Τέχνης.

Επομένως, οι δεσμοί μεταξύ Δράματος και Ιστορικής Ενσυναίσθησης για τους μαθητές είναι πολύ ισχυροί⁹⁵. Ως πιο φυσική, εξάλλου, δραστηριότητα προβάλλεται συνήθως αυτή που καλεί τους μαθητές να φανταστούν τον εαυτό τους να αντιμετωπίζει παρόμοια προβλήματα ή αποφάσεις, όπως οι άνθρωποι στο παρελθόν, υιοθετώντας τη θέση, την οπτική, τις αξίες και τα κίνητρα της ιστορικής περιόδου, στηριγμένοι σε ιστορικές πηγές, που σκοπό έχουν να περιορίσουν το ανοιχτό πεδίο της ελεύθερης φαντασίας (Barker 1978, 122-123, 124-132).

II.1. Πρώιμες εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Ιστορία

Ήδη το 1911 η Harriet Finlay-Johnson (βλ. παραπάνω Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.5.i.) χρησιμοποίησε τεχνικές του Δράματος για την Ιστορία, τη Γεωγραφία και την Αριθμητική, οι οποίες κρίθηκαν «εξαιρετικά επιτυχημένες» (Holmes 1911, 155). Βασική της αρχή ήταν ότι τα παιδιά πρέπει μάλλον να μαθαίνουν ενεργώντας μόνα τους για τον εαυτό τους, παρά να έρχονται σε επαφή με τη «φιλτραρισμένη» γνώση των βιβλίων και των σχολικών εγχειριδίων (Finlay-Johnson 1911, 16, 19). Έτσι, χρησιμοποιούσε αποσπάσματα από ιστορικά μυθιστορήματα, προτρέποντας τους μαθητές να αναπαραστήσουν σκηνές από αυτά και καταλήγοντας σε συζητήσεις για το ιστορικό πλαίσιο της εποχής (Finlay-Johnson 1911, 37). Οι μαθητές μελετούσαν ιστορικά βιβλία, βιογραφίες και γεγονότα της πρόσφατης αγγλικής ιστορίας κι ετοίμαζαν σκηνές με επιλεγμένους προσεκτικά χαρακτήρες, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν χωρίς τυπικά να διδάσκονται (Finlay-Johnson 1911, 54) μέσω των προσωπικών κι ομαδικών τους έργων (Finlay-Johnson 1911, 69).

Ο Frederick Crossfield Harpold, επίσης, το 1928, επιδιώκοντας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτό που ονόμαζε «φαντασική αντίληψη της Ιστορίας» (Harpold 1928, 38), με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές του ότι η Ιστορία είναι κάτι δυναμικό (Harpold 1928, 37), τους ενθάρρυνε να γράφουν στίχους και τραγούδια, ημερολόγια, γράμματα και

⁹⁵ Βλ. σχετικά Kempe 2013· Kempe 2011· Alpargu et al. 2009· Erdal & Akar Vural 2009· Dumoulin 2007· Goalen 2001· Goalen 1995α, 65-66· Fairclough 1994· Porter 1994· Fleming 1992· Wilson & Woodhouse 1990· Childs & Pond 1990· May & Williams 1987· Murphy 1976· πβ. Ματσαγγούρας 2011β, 568.

διαλόγους μέσα από τη ματιά του αυτόπτη μάρτυρα στα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων αυτών υπογραμμίζει ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δει μια ζωντάνια που δεν είναι δεδομένη στη διδασκαλία με άλλες μεθόδους (Harrold 1928, 38).

Πρώιμα δείγματα διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω του Δράματος έχουμε και από τις Η.Π.Α. Ο Horace G. Brown (1913) χρησιμοποίησε τη Δραματοποίηση στη διδασκαλία του μαθήματος, ενώ η Eleanore Hubbard (1931) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα εκτός ωρών διδασκαλίας για την Ιστορία στο Γυμνάσιο, με σκοπό να αναπτύξει με τη χρήση της Δραματοποίησης ηθικά και πολιτικά ενδιαφέροντα (citizenship) κι αντίστοιχες συμπεριφορές στους μαθητές (πβ. και Getchell 1935· Tryon 1936).

II.2. Από τη Heathcote στους John Fines και Raymond Verrier

Ήδη από την αρχή της σταδιοδρομίας της εισηγήτρια της χρήσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ιστορία υπήρξε η Heathcote, η οποία χρησιμοποίησε τεχνικές, όπως τα «φαντάσματα», τα «κόκκαλα που κλαίνε», το «μανδύα του ειδικού», παρέχοντας σιγά σιγά την ιστορική πληροφορία, ώστε οι μαθητές να την επεξεργαστούν και να την καταστήσουν απτή. Οι διαδικασίες που εφάρμοσε κάλυπταν πολλές διδακτικές ώρες και είχαν στόχο να κάνουν τους μαθητές «συμμετόχους» στην Ιστορία (Heathcote 2008, 6· Wagner 1976, 198-206).

Ο Bolton, επίσης, ενδιαφέρθηκε για θέματα τα οποία αντλούνται από το παρελθόν με σκοπό τη διερεύνηση των σχέσεων παρελθόντος και παρόντος. Το πραγματικό περιεχόμενο του Δράματος για τον Bolton είναι ακριβώς ενσωματωμένο στην έννοια της Ιστορίας, όπου κυριαρχούν οι κακές πράξεις εναντίον των «άλλων», μέσα από την υποψία, την κατηγορία και την υπεράσπιση. Ο Bolton χρησιμοποιεί συχνά «δύσκολα» ιστορικά θέματα, προκαλώντας με την εναλλαγή οπτικών την εξέταση θεμελιωδών ηθικών ανθρώπινων διλημάτων (Jardine 1995, 75· Tarlington 1985).

Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κι επίδρασης, στάθηκε το βιβλίο των Fines και Verrier (1974), *The Drama of History*, στο οποίο παρουσίασαν, επηρεασμένοι από την Heathcote (Heathcote 2008), την εφαρμογή του Δράματος στην Ιστορία σε ένα ευρύ ηλικιακό πεδίο. Ιδιαίτερης σημασίας ήταν η επισήμανσή τους ότι το Δράμα δεν είναι ο στόχος, αλλά στόχος είναι η ιστορική κατανόηση· το παιχνίδι ρόλων πηγάζει από και οδηγεί στην επεξεργασία των τεκμηρίων και την έρευνα για περισσότερες πηγές και γνώση. Το βιβλίο, βέβαια, δεν αποτελεί μια τυπικής μορφής έρευνα, αλλά παρουσιάζει με πειστικό τρόπο τη διαδικασία του Δράματος στην Ιστορία (Booth 1996, 39) και λειτουργεί ως οδηγός για συνεργατική διδασκαλία.

Η εμπειρία τους έδειξε ότι υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ Ιστορίας και Δράματος, ιδιαίτερα από τη στιγμή που η πρώτη δε θεωρείται πια απλά συσσώρευση ιστορικών γεγονότων (Fines & Verrier 1974, 83). Στόχοι τους ήταν (α) να μεταφέρουν στα παιδιά τη βαθιά επιθυμία για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία δόμησης της γνώσης, (β) να αξιοποιήσουν περισσότερο τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών, (γ) να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη διαδικασία, ανεξάρτητα από τις γνώσεις, την επίδοση ή το υποκριτικό ταλέντο και (δ) να τους κάνουν να σκεφτούν την ανθρώπινη διάσταση της ιστορίας, μετουσιώνοντας τη γνώση που κατακτούν σε βίωμα (Fines & Verrier 1974, 11-13).

Οι ίδιοι θεωρούν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά την Ιστορία και να εμπλακούν στην ιστορική μάθηση ενεργά, μέσω διερευνήσεων, πειραματισμών και λήψης αποφάσεων, ενώ παράλληλα καλλιεργούν τη γλώσσα τους (Fines & Verrier 1974, 80-83· βλ. και Fines 2008).

Η εξαιρετική τους, πάντως, συνεισφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας ήταν ότι ενσωμάτωσαν στη διδακτική περίσταση του Δράματος την ιδέα της εργασίας με ιστορικές πηγές, κατά το πρότυπο της εργασίας του ιστορικού (Siebörger 1991, 9)· παρουσίασαν, μάλιστα, μία λίστα από δέκα στόχους, για να περιγράψουν τις δραστηριότητες του ιστορικού, που τα παιδιά πρέπει να αναλάβουν, αν επιδιώκεται να επιτύχουν μια πλήρη κατανόηση του ιστορικού έργου. Οι στόχοι περιλαμβάνουν (Fines & Verrier 1974, 84):

1. Την αναγνώριση ότι οι απόψεις των ανθρώπων του παρελθόντος μπορεί να ήταν διαφορετικές από αυτές που ισχύουν σήμερα·
2. Τη διαμόρφωση της στάσης και της οπτικής ενός παρατηρητή των γεγονότων·
3. Την αναπαράσταση των γεγονότων μέσω της οπτικής αυτής του παρατηρητή·
4. Την αξιολόγηση της αναπαράστασης με βάση τα κίνητρα και το σκοπό της·
5. Την αναζήτηση όλων των πιθανών τεκμηρίων·
6. Την επεξεργασία με κατάλληλο τρόπο όλων των τεκμηρίων·
7. Τη διάκριση μεταξύ διαφορετικών οπτικών με βάση τα τεκμήρια·
8. Τη σύγκρισή τους για να φανεί αν επιβεβαιώνουν το ένα το άλλο·
9. Τη δημιουργία μιας απεικόνισης του θέματος με τρόπο συνεκτικό κι αξιόπιστο, με βάση τα τεκμήρια και την προσωπική εμπειρία·
10. Τη δημιουργία ενός «προϊόντος» που θα είναι όσο γίνεται πιο αντικειμενικό σε σχέση με όλες τις πηγές.

Οι Fines και Verrier (1974) τόνισαν ιδιαίτερα τη σχέση της Δραματικής Τέχνης με την Ιστορική Ενσυναίσθηση, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «ίσως το πιο σημαντικό είδος ιστορικής γνώσης και κατανόησης που μπορεί να παράσχει το Δράμα είναι η δύναμη της

ενσυναίσθησης». Επισημαίνουν, μάλιστα, πως παρατήρησαν τρεις μορφές Ιστορικής Ενσυναίσθησης που προκύπτουν από τη χρήση του Δράματος στην τάξη:

(α) μια άμεση προσωπική Ενσυναίσθηση, στην οποία το παιδί αρχίζει να αισθάνεται λίγο αυτό που το άτομο ή η ομάδα που μελετάται μπορεί να ένιωθε⁹⁶

(β) Ενσυναίσθηση για μια κατάσταση στην οποία τα παιδιά μπορούν να αισθανθούν το πλέγμα των περιορισμών που βίωσαν κάποτε συγκεκριμένες ομάδες⁹⁷

(γ) μια Ενσυναίσθηση του χρόνου, κατά την οποία τα παιδιά ξαναζούν «σε ζωντανό χρόνο» μια συγκεκριμένη κατάσταση, αντιλαμβάνονται τη χρονική της διάσταση από το σήμερα και καταλαβαίνουν τους περιορισμούς που ο χρόνος συχνά επιβάλλει στην Ιστορία (Fines & Verrier 1974, 89-91). Όπως είναι φανερό, οι τρεις αυτές μορφές περιέχουν στοιχεία γνωστικής και θυμικού τύπου Ιστορικής Ενσυναίσθησης (βλ. παραπάνω Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.4.i. & IV.4.ii.).

II.3. Νεότερες θεωρήσεις

Η μελέτη των Fines και Verrier άσκησε ιδιαίτερη επίδραση ήδη από τη δεκαετία του 1970 ως προς τη σημασία του Δημιουργικού Δράματος και ιδιαίτερα του παιχνιδιού ρόλων στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων (Moore 1976). Έτσι, μετέπειτα έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις δείχνουν ότι πολλοί παιδαγωγοί του θεάτρου και της διδακτικής της Ιστορίας⁹⁶ καλούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους μέσω του Δράματος να προσεγγίσουν ιστορικές προσωπικότητες και να προσπαθήσουν να τις κατανοήσουν και να τις προσεγγίσουν ενσυναισθητικά (Woodhouse & Wilson 1988). Η παραδοχή αυτή στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν και να διερευνήσουν ιδέες, πριν τις καταγράψουν στο χαρτί, δίνοντάς τους κίνητρα για μάθηση (Pillay & Wassermann 2006, 136) μέσω της μελέτης των προκλήσεων του παρελθόντος στο παρόν (O' Toole et al. 2009, 192). Οι εξελίξεις αυτές παρατηρούνται κυρίως στην Αγγλία, τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία (O' Toole et al. 2009, 183-192⁹⁷ O' Toole & Bundy 2006⁹⁸ Fairhead 2006⁹⁹ Taylor & Young 2003, 56¹⁰⁰ SREB 1986, 22, 24-25¹⁰¹ Cowling 1983, 86-89).

II.3.i. Προσεγγίσεις στην Ιστορία στο διεθνή χώρο

Οι Wilson και Woodhouse (1990) ασχολούνται με το θέμα της Δραματικής Τέχνης και της Ενσυναίσθησης στην Ιστορία, τα οποία συνδέουν με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων Δράματος κυρίως εκτός τάξης σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος με τα παιδιά ντυμένα με

⁹⁶ Για τις αντιλήψεις των ειδικών στη διδασκαλία της Ιστορίας σχετικά με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την Ιστορική Ενσυναίσθηση, βλ. παραπάνω Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.

κοστούμια και προετοιμασμένα για συγκεκριμένους ρόλους. Πρόκειται για μια μέθοδο που σκοπό έχει να συνδέσει την Ενσυναίσθηση με τεχνικές του Δράματος σε χώρους που έχουν ιδιαίτερη φόρτιση λόγω της ιστορικής τους αναφοράς (Fairclough 1994). Ωστόσο, όπως παρατηρούν οι May και Williams (1987, 11), η τακτική αυτή τείνει να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς λόγω του χρόνου και της προετοιμασίας που απαιτείται για την πραγματοποίηση τέτοιων σχεδίων εργασίας. Η αλήθεια αυτή, ωστόσο, δεν απογοητεύει τους Wilson και Woodhouse (2008, 17), οι οποίοι δηλώνουν αισιόδοξοι, παρατηρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να είναι περισσότερο ευέλικτοι, να ελέγχουν οι ίδιοι το αναλυτικό πρόγραμμα και να σχεδιάζουν δραστηριότητες που να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές τους στη μάθηση.

Οι Paul Goalen και Lesley Hendy (Goalen 1995α΄ Goalen 1995β΄ Goalen & Hendy 1993΄ Goalen & Hendy 1992), βαθιά επηρεασμένοι από τους Fines και Verrier, ανέπτυξαν ερευνητική δραστηριότητα για τη σχέση Δράματος και Ιστορίας στην τάξη΄ σε έρευνά τους σημειώνουν ότι η Δραματική Τέχνη στην Ιστορία ωθεί τους μαθητές σε ενεργητική αντιμετώπιση του μαθήματος, επειδή τους ενώνει μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, προσαρμόζεται εύκολα στις ανάγκες κάθε μαθητή και είναι απελευθερωτική και προοδευτική (Goalen & Hendy 1992).

Οι ίδιοι ερευνητές (Goalen & Hendy 1993) σε άλλη έρευνά τους, ξεκινώντας από την παραδοχή ότι το Δράμα είναι ένας τρόπος ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των μαθητών, εργάστηκαν με παιδιά Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 9-11 ετών, σε ένα πρόγραμμα δώδεκα εβδομάδων με επιπλέον μαθήματα Δράματος και Ιστορίας για μία φορά ανά δεκαπενθήμερο. Στο πλαίσιο αυτό αποδείχθηκε πως οι μαθητές μεσαίας επίδοσης της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση της ιστορικής τους σκέψης μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (Goalen & Hendy 1993, 365).

Ποιοτική, επίσης, ανάλυση σχετικής έρευνας από τον Goalen (1995β, 135-137) έδειξε ότι οι μαθητές παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επίτευξης ιστορικής σκέψης συγκριτικά με τα αναμενόμενα για την ηλικία τους, αποδεικνύοντας ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προωθήσουν τη συζήτηση και να αποσαφηνίσουν ιδέες και οπτικές, ενώ οι μαθητές βελτιώνουν την ιστορική τους γραφή μέσω της ερμηνείας των ιστορικών πηγών. Ο Goalen θεωρεί σημαντική τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη ιστορικών γνώσεων και δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της Ενσυναίσθησης, και στην καλλιέργεια ενδιαφέροντος και ίσων ευκαιριών στο μάθημα για όλους τους μαθητές (Goalen 1995α, 73-74).

Ο Ronald Morris (1997) υποστήριξε ότι η μέθοδος του Δράματος βοηθά τους μαθητές να προετοιμάσουν τη σκέψη τους ως ενεργοί πολίτες στις δημοκρατικές κοινωνίες. Η έρευνά του επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την ουσία της Δραματικής Τέχνης στην Ιστορία με έμφαση στην εμπειρία της βίωσης των ιστορικών γεγονότων μέσω του Δράματος. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του ανέδειξαν τη σχέση της Δραματικής Τέχνης με την προώθηση της κριτικής σκέψης, την πολιτική ενεργοποίηση (citizenship), το δημοκρατικό διάλογο, την ενδυνάμωση των μαθητών στη μάθηση.

Ο ίδιος (Morris 2001) διαπιστώνει ότι η χρήση του Δράματος επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν και να αξιολογήσουν την εργασία τη δική τους και των συμμαθητών τους, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια κατάλληλη μέθοδος τόσο για τη διδασκαλία όσο και για την αξιολόγηση της μάθησης στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, σε συνεργασία με την Obenchain εστίασε στη χρήση του μελοδράματος ως ενός διδακτικού εργαλείου για την Ιστορία (Obenchain & Morris 2001) και τόνισε τη σημασία των Τεχνών στη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών (Morris & Obenchain 2001).

Την εμπειρία του ο Morris (2009) συγκεφαλαιώνει στο βιβλίο του *Bringing History to Life*, στο οποίο υπογραμμίζει πως η πρωτοπρόσωπη παρουσίαση ιστορικών αφηγήσεων από μαθητές κι εκπαιδευτικούς, με τη συνδρομή του Δράματος και των μουσειακών αντικειμένων, αποτελεί βασικό κίνητρο για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να αγαπήσουν την Ιστορία ως μάθημα, να την κατανοήσουν και τελικά να γίνουν ενεργοί πολίτες με αποφασιστική δράση στη σύγχρονη πολιτική και κοινωνική ζωή.

Η Sebba (2000) θεωρεί πως τα προγράμματα ζωντανής Ιστορίας ή ιστορικής αναβίωσης δίνουν στους μαθητές, και μάλιστα σε αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, τη δυνατότητα να βιώσουν όψεις μιας ιστορικής περιόδου και να κάνουν συγκρίσεις με τη σύγχρονη εποχή· τα προγράμματα αυτά παρουσιάζουν διαβαθμίσεις στη συμμετοχή των μαθητών και ποικίλλουν από τη μορφή απλής παρακολούθησης μέχρι τη δραστηριοποίηση με συμμετοχή σε δραστηριότητες ή σε ρόλο (Sebba 2000, 106-107).

Η ίδια θεωρεί ότι το Δράμα παρέχει έδαφος κατάλληλο για την ανάπτυξη των εναλλακτικών οπτικών στην Ιστορία, δίνοντας παράλληλα στους μαθητές την ευκαιρία της «ενεργητικής μάθησης» μέσα από μοναδικές κι ανεπανάληπτες μαθησιακές εμπειρίες που τους οδηγούν συνειδητά στην πλήρη κατανόηση του ιστορικού φαινομένου και των εννοιών του χρόνου, της ακολουθίας, της αλλαγής και της αιτίας (Sebba 2000, 138). Εν

κατακλείδι, τονίζει ότι η «θεατρική πράξη» αναγκάζει τα παιδιά να προβληματιστούν πάνω στα ιστορικά φαινόμενα, καλλιεργεί τη διάκριση παρελθόντος-παρόντος, εντάσσει τις ιστορικές πηγές και τα τεκμήρια στο ιστορικό τους πλαίσιο, ενισχύει τη δεξιότητα του ιστορικού λόγου, δίνει την ευκαιρία για διερεύνηση διαφορετικών εκδοχών και οπτικών, αλλά και για ενεργητική σύνδεση πεποιθήσεων και στάσεων του παρελθόντος, βοηθώντας στην ενεργητική ανακάλυψη πιθανών αιτιών και κινήτρων και δίνοντας τη βάση για περαιτέρω συζήτηση (Sebba 2000, 140-141).

Ο Stradling (2001, 125-129), μεταφέροντας την ευρωπαϊκή εμπειρία, θεωρεί ότι η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων στην ιστορική διδασκαλία έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τα στοιχεία και τους παράγοντες που είναι θεμελιώδεις για τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και το αντικείμενο μάθησης. Το παιχνίδι ρόλων, κατά τον Stradling, είναι λιγότερο δομημένο από την προσομοίωση· ωστόσο, πιστεύει πως και τα δύο δίνουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και την κατανόηση εναλλακτικών οπτικών (Stradling 2003), την εκτίμηση της δυναμικής των γεγονότων, τη διερεύνηση των διαδικασιών, τη σύνδεση μεταξύ γεγονότων και ενεργειών, την παρακολούθηση του παρελθόντος χωρίς διαμεσολάβηση και τη βιωματική εμπειρία των καταστάσεων άλλων εποχών. Παράλληλα, ο ίδιος πιστεύει ότι οι δραστηριότητες αυτές έχουν δυναμική συμβολή στη γενική εκπαίδευση των μαθητών, καθώς τους ωθούν σε ενεργό συμμετοχή και συνεργασία με άλλους συνομηλίκους, σε ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και σε αξιοποίηση της γνώσης.

Οι Pillay & Wassermann (2006, 138) τονίζουν ότι στο μάθημα της Ιστορίας το Δράμα έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει μαθητές κι εκπαιδευτικούς στην έρευνα, να τους ενθαρρύνει να μελετήσουν ιστορικές πηγές και να τους ωθήσει στον ενεργό διάλογο. Έτσι, υιοθετούν ρόλους και σχεδιάζουν ιστορικά σενάρια, τα οποία μπορούν να έχουν ποικίλες μορφές· με άλλα λόγια εργάζονται, ώστε να αναπτύξουν Ενσυναίσθηση προς τα ιστορικά δρώντα υποκείμενα. Πρόκειται στην ουσία για μια δημοκρατική μορφή μάθησης που ανατρέπει τα εμπόδια μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

Ο Lomas (2008) υποστηρίζει πως η Δραματική Τέχνη εξασφαλίζει δημιουργικότητα και φαντασία στην Ιστορία, επιτρέποντας την ευχερή εισαγωγή της επεξεργασίας πηγών στην τάξη· οι μαθητές αποκτούν κίνητρο για αναζήτηση των αιτιωδών σχέσεων, ενώ οι ποικίλες ερμηνείες τους μπορούν να επανεξεταστούν στο ίδιο το πλαίσιο του Δράματος. Έτσι, η επαφή με την Ιστορία γίνεται ευχάριστη και δημιουργική, γεγονός που έχει θετική επίδραση στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η Patterson (2010, 41) θεωρεί πως ο στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω

τεχνικών της Δραματικής Τέχνης είναι να καταστούν η Ιστορία, τα ιστορικά τεκμήρια και οι ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων περισσότερο προσιτά σε ένα ευρύτερο κοινό. Επηρεασμένη από τον Goalen (1995α, 73-74), υποστηρίζει ότι τα πλεονεκτήματα από τη διδασκαλία κατά τον τρόπο αυτό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η προώθηση της ιστορικής γνώσης, η ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και της κατανόησης των ποικίλων ιστορικών ερμηνειών, η καλλιέργεια μιας θετικότερης στάσης απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, η παροχή ίσων ευκαιριών και η απόκτηση αυτοπεποίθησης. Παράλληλα, κατά την Patterson, το Δράμα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ικανότητας γραφής των παιδιών, προωθώντας έτσι την αναλυτική και ενσυναισθητική προσέγγιση της Ιστορίας, όπως επίσης ο Goalen (1995β, 137) έχει υποστηρίξει.

Η Patterson (2010, 41), επηρεασμένη και από τον Rogers⁹⁷ (1979: Rogers & Aston 1977), συνδέει τη Δραματική Τέχνη με την Ιστορία μέσω της θεωρίας του Bruner για τις τρεις μορφές αναπαράστασης (Bruner 1974: 1966: βλ. παραπάνω Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.ii.). Έτσι, θεωρεί πως η «πραξιακή» (enactive) αναπαράσταση αξιοποιεί τη Δραματική Τέχνη για να παράσχει ένα πλαίσιο μάθησης, με τους μαθητές να διερευνούν και να συσχετίζουν την προσωπική τους αντίληψη με τις αντιλήψεις των άλλων πάνω στη δεδομένη ύλη: στη συνέχεια, η «απεικονιστική» (iconic) αναπαράσταση είναι χρήσιμη, όταν επιδιώκεται η τοποθέτηση του ιστορικού γεγονότος στο ιστορικό του πλαίσιο, μέσω ιστορικών πηγών: τέλος, σύμφωνα με την Patterson, όταν οι μαθητές τείνουν να προσεγγίσουν ιστορικά δρώμενα υποκείμενα στο ευρύτερο πλαίσιο της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, η αναπαράσταση γίνεται «συμβολική» (symbolic): στηρίζεται, δηλαδή, στα δεδομένα των δύο προηγούμενων, καταλήγοντας στη γραπτή απόδοση των νοημάτων, μέσα από μια σειρά συμβολικών συστημάτων (πβ. Combs 2001).

Οι Kronenberg και Blair (2010) αναδεικνύουν το Δράμα ως ένα φυσικό και ευχάριστο τρόπο μάθησης, ο οποίος εμπλέκει κι ενδυναμώνει τους μαθητές όλων των επιπέδων στο μάθημα της Ιστορίας. Εφαρμόζοντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σε ένα πρόγραμμα προσέγγισης των αρχαίων πολιτισμών της Μεσοποταμίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τη χρήση προσομοιώσεων και τη δημιουργία σύντομων σκηνών από τους μαθητές, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως το Δράμα δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας τόσο

⁹⁷ Το 1977 οι Rogers & Aston προσπάθησαν να ποσοτικοποιήσουν τα αποτελέσματα του «πραξιακού τρόπου αναπαράστασης». Επινόησαν μία σειρά από παιχνίδια, για να βοηθήσουν μια ομάδα σαράντα οκτώ (48) μαθητών μεταξύ εννέα (9) και ένδεκα (11) ετών να καταλάβουν το σχέδιο και το σκοπό ενός κατεστραμμένου κάστρου, συγκρίνοντας την παρουσίασή τους με βάση ένα γραπτό τεστ με ομάδα ελέγχου 35 μαθητών που προσέγγισαν το κάστρο με πιο συμβατικές μεθόδους. Η πειραματική ομάδα στην έρευνα αυτή παρουσίασε καλύτερη επίδοση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

ακαδημαϊκών ιστορικών γνώσεων όσο και κιναισθητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η Tollafiel (2011) θεωρεί τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω του Δράματος μια εύχρηστη μέθοδο για «διαφοροποιημένη διδασκαλία», καθώς παρέχει δυνατότητες ενίσχυσης ποικίλων μαθησιακών τύπων, ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν το περιεχόμενο της Ιστορίας περισσότερο αποτελεσματικά.

Ο Kempe (2011) υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη είναι ένας τρόπος έρευνας και μετάδοσης της Ιστορίας· καθώς οι χαρακτήρες που πραγματικά πήραν μέρος σε ιστορικά γεγονότα γίνονται πρόσωπα του Δράματος, οι ιστορίες τους μορφοποιούνται στο μάθημα της Ιστορίας όχι μόνο για την κάλυψη δραματικών αναγκών, αλλά και για χάρη των κοινωνικών, ψυχολογικών και πολιτισμικών αναγκών των ιστορικών αφηγητών και του κοινού. Η διαδικασία εκλαΐκευσης της Ιστορίας με τον τρόπο αυτό αναδεικνύει τις επιπτώσεις των γεγονότων στους ανθρώπους, πράγμα που ενισχύει την ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης και πιστοποιεί, σύμφωνα και με τον Somers (1994, 124), το πλεονέκτημα του Δράματος να αναπαριστά τις ανθρώπινες διαστάσεις της Ιστορίας, δίνοντας σάρκα και οστά στα γεγονότα του παρελθόντος και επιβεβαιώνοντας την πραγματική διάστασή τους (Kempe 2011, 4-5).

Ο ίδιος (Kempe 2011) διερευνώντας τις δραματοποιημένες ιστορίες προσφύγων και «παιδιών του πολέμου» στο πλαίσιο των βρετανικών σχολείων, υποστηρίζει ότι το Δράμα και η Ιστορία ως μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να βρουν κοινό έδαφος, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τόσο ως προς την ιστορική αφήγηση όσο και ως προς την ανάπτυξη Ιστορικής Ενσυναίσθησης, καθώς στηρίζονται στις αρχές της εκλεκτικότητας και της βιωματικότητας μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η γνώση. Ο ίδιος θεωρεί ότι το Δράμα παράλληλα, πληροφορεί, διαφωτίζει και εμπλουτίζει, ανοίγοντας το δρόμο για την ερμηνεία των ερεθισμάτων που δέχεται ο μαθητής στο μάθημα της Ιστορίας (Kempe 2013· Kempe 2011).

II.3.ii. Προσεγγίσεις στην Ιστορία στην Ελλάδα

Ο Μουδατσάκης (1994, 11, 21, 35, 88-97) θεωρεί τη χρήση του Δράματος στο μάθημα της Ιστορίας μια μέθοδο, η οποία ψυχαγωγεί και ταυτόχρονα μορφώνει, μια μέθοδο «που με την τεχνική των θεατρικών “ηδυσμάτων” μπορεί να μεταφέρει στους μαθητές το παιδευτικό μήνυμα»· η σύνδεση της Δραματικής Τέχνης με το μάθημα της Ιστορίας, πέρα από την παιδαγωγική της αξία, καλλιεργεί τη φαντασία των μαθητών μέσω της υποκριτικής απόδοσης, της οργάνωσης του χώρου δράσης, της μουσικής, της ρυθμικής κίνησης κ.ο.κ. Ο ίδιος πιστεύει ότι η προσέγγιση του μαθήματος με αυτόν τον τρόπο

καταργεί τη νοοτροπία της έδρας και εισάγει τη συμμετοχή του μαθητή στο έργο παραγωγής και εμπέδωσης της γνώσης μέσω της βιωματικής μεθόδου, προσφέροντας την εμπειρία της Ιστορίας με τη μελέτη των κινήτρων, των ιδεολογιών και της πάλης των τάξεων. Με αυτού του είδους τις δραστηριότητες ο μαθητής μαθαίνει να επικοινωνεί, να κρίνει, να επεξεργάζεται, εδραιώνοντας την άποψή του και θέτοντας βάσεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ο Μουδατσάκης στηρίζει τις πεποιθήσεις του αυτές στην εφαρμογή εξήντα πέντε δραματοποιήσεων κειμένων από τη Μυθολογία και τη νεότερη Ιστορία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης το 1992, οι οποίες, όπως αναφέρει, απομάκρυναν κάθε αμφιβολία για το ρεαλισμό της μεθόδου αυτής.

Ο Λεοντσίνης (1999, 144-145· 1996, 237-249) υποστηρίζει ότι η Δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων συνιστά ένα ιδιαίτερα ισχυρό μέσο ιστορικής έκφρασης και βαθύτερης διερεύνησης της Ιστορίας σε συνδυασμό με τη μελέτη πηγών και ποικίλου ιστορικού υλικού. Οι μαθητές, με τον τρόπο αυτό, ενισχύονται σημαντικά στο να συζητούν ιδέες και αντιλήψεις του παρελθόντος και να ελέγχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις για την υπό μελέτη ιστορική περίοδο. Η ενεργητική, ειδικότερα, συμμετοχή των μαθητών σε δραματικές αναπαραστάσεις ιστορικών γεγονότων, κατά το Λεοντσίνη, εγγυάται την ποιότητα του διδακτικού έργου.

Η Καβαλιέρου (2006, 472-484) θεωρεί ότι η τεχνική της Δραματοποίησης εμπριέχει ποικίλα πλεονεκτήματα κι αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, που ταιριάζει απόλυτα στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς αναδεικνύει τις ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης δράσης, της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των κινήτρων, των συνεπειών και των αποτελεσμάτων τους. Η Δραματοποίηση, επίσης, κατά την ίδια, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με το διάλογο, την ερμηνεία και την Ενσυναίσθηση.

Ο Σμυρναίος (2008, 176-181) συγκρίνει το παιχνίδι ρόλων (role-playing) με τη Δραματοποίηση. Στο πρώτο αναγνωρίζει, πέρα από την ψυχαγωγική του πλευρά, την τεχνική επίλυσης προβλήματος σε συγκρουσιακές καταστάσεις, ενώ στη δεύτερη το ζωντάνεμα του ενδιαφέροντος για την Ιστορία. Ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις, ο Σμυρναίος φαίνεται να προτιμά τη δεύτερη, καθώς η πρώτη αποτελεί μια «σαηνευτική τεχνική του σύγχρονου καταναλωτισμού», όπου ό,τι διδάσκεται πρέπει να έχει το χαρακτήρα διασκέδασης, ενώ η Δραματοποίηση είναι διδακτική και παράλληλα χειραφετεί κι

απελευθερώνει από στερεότυπες αντιλήψεις⁹⁸.

Οι Ζαφειριάδης και Δαρβούδης (2010, 125-156) θεωρούν πως η Δραματοποίηση αποτελεί μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας τόσο για μαθητές της γενικής όσο και για μαθητές της ειδικής αγωγής. Υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μπορούν μέσω του ρόλου να αντιλαμβάνονται πληρέστερα τη σχέση του τόπου και του χρόνου, καθώς και τις ιστορικές συγκυρίες που επέβαλαν συγκεκριμένες εξελίξεις στο παρελθόν, αποκτώντας τη δυνατότητα να αξιολογούν τα ιστορικά γεγονότα, να κρίνουν, να συμπεραίνουν και να τεκμηριώνουν, είτε αναπαριστώντας γεγονότα του παρελθόντος είτε εξετάζοντας την αντιπαράθεση δύο απόψεων στο ίδιο θέμα.

Η Αυγέρη (2011) προτείνει ασκήσεις προσομοίωσης και Δραματοποιήσεις, τις οποίες υποδέχονται θερμά οι μαθητές, αλλά τονίζει πως η διαδικασία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό πολύ καλή προετοιμασία στο σπίτι και την τάξη, ενώ τα αποτελέσματα δεν έρχονται από τη μια στιγμή στην άλλη, αλλά μετά από τριβή με τις επιμέρους διαστάσεις της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, όπως οι εναλλακτικές οπτικές, η αποστασιοποίηση κ.ο.κ.

II.4. Αντιρρήσεις ως προς την παιδαγωγική αξία του Δράματος στην Ιστορία

Παρά τη γενική αποδοχή της σχέσης της Δραματικής Τέχνης με την Ιστορία, οι αντιρρήσεις ως προς τη διδακτική μεθοδολογία της είναι πολλές και πηγάζουν από την ιδέα πως αποτελεί απλώς εκδήλωση υπέρβασης της πλήξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, με αποκλειστικό κριτήριο τον ενθουσιασμό των τελευταίων και με όχημα τον «εκπαιδευτικό ναρκισσισμό ενός εκπαιδευτικού-performer» (Σμυρναίος 2008, 209-212, 178-179). Είναι χαρακτηριστικό πως ακόμη κι ο Neil Postman, ο οποίος αρχικά είχε μιλήσει για τη σημασία μιας πλούσιας σε εμπειρίες και βιώματα εκπαίδευσης για το μαθητή (Postman & Weingartner 1975, 214, 255-270), στη συνέχεια επανέρχεται στηλιτεύοντας τη λογική της «διδασκαλίας ως ψυχαγωγικής δραστηριότητας» σε μια υπερκαταναλωτική κοινωνία, όπου όλα υπακούουν στο εύκολο γέλιο υπονομεύοντας την ίδια τη λογική του σχολείου. Μιλά μάλιστα για μετατροπή της σχολικής τάξης σε χώρο, όπου η διδασκαλία και η μάθηση μετατρέπονται σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες, με δασκάλους που έχουν καταστήσει τις τάξεις τους χαμηλής ποιότητας ψυχαγωγικά σόου, κάνοντας κατάχρηση «εποπτικών μέσων» (Postman 2007, 175-189).

Δεν είναι λίγοι, εξάλλου, όσοι θεωρούν ότι δραστηριότητες, όπως αυτές που σχετίζονται με το Δράμα, κινούμενες από το φόβο των αντιπαραθέσεων, σε ουδέτερα

⁹⁸Ο Σμυρναίος (2008, 211-212) υποστηρίζει πως η τάση «θεατροποίησης» του παρελθόντος αντανακλά την επιθυμία για την απόκτηση μιας χαμένης εθνικής ταυτότητας και τη συγκρότηση μιας κοινότητας με τα μέλη της εθνικής ομάδας.

ιδεολογικά πεδία, αποφεύγουν τη διερεύνηση της πολιτικής ή ιδεολογικής διάστασης των ιστορικών γεγονότων (Σμυρναίος 2008, 211) και κινδυνεύουν σταδιακά να καταλήξουν ανούσιες καταναλωτικού τύπου εκδηλώσεις, που στόχο έχουν αποκλειστικά την ικανοποίηση της επιθυμίας των μαθητών να «μαθαίνουν» διασκεδάζοντας (“fun extra activities”) (Dawson & Banham 2002· Σμυρναίος 2008, 211). Αυτό, σε συνδυασμό με το χρόνο που απαιτείται για τις δραστηριότητες, οδηγεί συχνά στην εντύπωση ότι ο έλεγχος της μάθησης από τους διδάσκοντες αργά ή γρήγορα κινδυνεύει να χαθεί (Güven 2009, 106· Vass 2008, 13· Van Ments 1983, 27).

Πάρα πολλοί, επίσης, μέμφονται τη Δραματική Τέχνη στη διδασκαλία της Ιστορίας, επειδή δίνει υπερβολική έμφαση στη συναισθηματική προσέγγιση του παρελθόντος, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για ανιστορικότητα και αναχρονισμούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Shemilt (βλ. παραπάνω Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.iii.), ο οποίος (1984, 67), αν και θεωρεί το «Δράμα» βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Ιστορίας (πβ. και Κυρκίνη 1999, 185), το συνδέει με την περιγραφική διάσταση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και θεωρεί πως έχει μικρή επίδραση στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Διατυπώνει, μάλιστα, τη γνώμη πως το Δράμα ενέχει σοβαρούς κινδύνους να ταυτιστούν οι μαθητές συναισθηματικά με τα ιστορικά πρόσωπα, εισάγοντας στοιχεία υποκειμενικότητας στην ιστορική διερεύνηση. Άλλες δραστηριότητες, σχετικές με το Δράμα, όπως οι ασκήσεις προβολής συναισθημάτων, η επιτόπια αναπαράσταση, τα παιχνίδια και οι προσομοιώσεις, καθώς και η λήψη αποφάσεων μέσα σε διλημματικές καταστάσεις θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τον ίδιο, αλλά δε συνδέονται με το Δράμα (Shemilt 1984, 67-78).

Από την άλλη, ο Newman (1988, 90, 97, 171) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διάκριση μεταξύ των όρων «παιχνίδι» και «ανάληψη ρόλου» (βλ. παραπάνω, Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, II), υποστηρίζοντας ότι τα παραδείγματα παιχνιδιών ρόλων και προσομοιώσεων είναι ανεπαρκείς διαδικασίες για την ερμηνεία των κρίσιμων χαρακτηριστικών της Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Θεωρώντας, επίσης, ότι βασικό στοιχείο της Ενσυναίσθησης είναι η κατανόηση των διαφορετικών ιστορικών οπτικών, τη συνδέει με την «ανάληψη» πολλαπλών ρόλων. Υποστηρίζει, μάλιστα, πως σε ποικίλα παραδείγματα ενσυναισθητικής προσέγγισης του παρελθόντος⁹⁹ υπονοείται ή αναφέρεται η ανάπτυξη της διαδικασίας του Δράματος με τη μορφή «ανάληψης ρόλων», αλλά ελλείπει σαφούς σχετικής θεωρίας και οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς η αναφορά στη διαδικασία αυτή είναι μάλλον χαλαρή (Newman 1988, 251).

⁹⁹ Για παραδείγματα βλ. ενδεικτικά Reid & Pickhaver 1984· Coupe & Andrews 1984· Cowling 1983· Rogers 1984α.

II.5. Αποκατάσταση της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας

Ένα σοβαρό κενό που παρατηρείται στο θεωρητικό χειρισμό της Δραματικής Τέχνης στο χώρο της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ορολογία. Συνήθως, όπως φαίνεται και στην περίπτωση του Shemilt (βλ. παραπάνω Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.iii. & Κεφάλαιο 3^ο, II.4.), οι θεωρητικοί της Ιστορίας αντιμετωπίζουν το Δράμα ως ένα παθητικό τύπο δραστηριότητας που ωθεί τους μαθητές να φαντάζονται ανεξέλεγκτα το παρελθόν, χωρίς τη χρήση πηγών και χωρίς τεκμηρίωση των επιλογών τους, επιδιώκοντας τη θυμηδία και φέρνοντας την εύκολη διασκέδαση στην τάξη. Φυσικά και κάτι τέτοιο δεν αποτελεί ιστορική μάθηση ούτε οδηγεί στην Ιστορική Ενσυναίσθηση, όπως ορίστηκε στην παρούσα μελέτη.

Όμως, το Δράμα ή η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην Ιστορία δεν είναι αυτό· όπως έχει εκτενώς αναφερθεί, είναι μια ενεργητική διαδικασία (Güven 2009, 108-109), η οποία στηρίζεται σε αυστηρό και σοβαρό σχεδιασμό και υπακούει σε ιστορικά τεκμήρια, όπως οι πρώτοι εισηγητές της Fines και Verrier (1974) έχουν καταδείξει (βλ. παραπάνω, Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III. & Κεφάλαιο 3^ο, II.2.), χρησιμοποιώντας συχνά την ευχάριστη διάθεση των μαθητών ως μέσο για κινητοποίηση, όχι, όμως, ως αυτοσκοπό (Teoh 2015, 10· Güven 2009, 106). Γι' αυτό είναι αναγκαία μια σαφής οριοθέτηση της ορολογίας και των παιδαγωγικών στόχων σχετικά με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (βλ. παραπάνω Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.1.), καθώς η ρευστότητα στις έννοιες που χρησιμοποιούνται συχνά προκαλεί συγχύσεις και επιστημονικές παρερμηνείες.

Από την πλευρά του θεάτρου, τώρα, η Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι απόλυτα συμβατή με το Δράμα όχι μόνο ως θυμική, αλλά και ως γνωστική ιδιότητα ή διαδικασία. Ο Augusto Boal (2002, 35-37), αναφερόμενος στο θέατρο, μιλά για τον εξορθολογισμό του συναισθήματος, ο οποίος επιτυγχάνεται σταδιακά μέσω της άσκησης και της εμπειρίας στο ρόλο. Η εμπειρία αυτή γεννά συναισθήματα, τα οποία, όμως, πρέπει να ερμηνευθούν και να εκλογικευτούν, ώστε να αναζητηθούν τα αίτια και οι συνθήκες που τα προκάλεσαν. Εξάλλου, ρόλος της τέχνης είναι, κατά τον Boal, όχι μόνο να δείχνει πώς είναι ο κόσμος αλλά και γιατί είναι έτσι και πώς μπορεί να μετασχηματιστεί. Γιατί μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει δυνατή η κοινωνική αλλαγή (Boal 2002, 37). Το θέατρο το ίδιο, και φυσικά πολύ περισσότερο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως παιδαγωγικό εργαλείο, υπογραμμίζει ότι το συναίσθημα είναι χαοτικό, όταν μόνο αυτό αναγνωρίζεται ως το στοιχείο που διέπει τις σχέσεις και τις αποφάσεις των ανθρώπων. Ο σημαντικότερος παράγοντας αναφορικά με το συναίσθημα είναι η αναγνώριση του τι αυτό σηματοδοτεί, ανοίγοντας το δρόμο για την αναζήτηση ειδικών νοημάτων, αιτιών, ιδεών (Boal 2002, 37). Μια τέτοια ενέργεια μεταβίβασης από το συναίσθημα στην ερμηνεία σηματοδοτεί στο

Δράμα μια «θεατρική δράση», αλλά και στην Ιστορία μια προσπάθεια για βαθύτερη κατανόηση του ιστορικά σημαντικού.

Άρα, η επίγνωση των όρων και των ορίων είναι αναγκαία προϋπόθεση, για να αποσοβηθούν οι προαναφερθέντες κίνδυνοι και να αρθούν οι αντιρρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης (Σμυρναίος 2008, 212). Κάθε συζήτηση για τη διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να συνδέει αυτήν με μιας μορφής ιστορική δραστηριότητα, που υπακούει στα κοινώς παραδεδεγμένα σχήματα της ιστορικής έρευνας· διαφορετικά κινδυνεύει να μείνει κενή και άστοχη (Dickinson et al. 1978, 3-4).

II.6. Η μέχρι σήμερα έρευνα για το Δράμα στη διδασκαλία της Ιστορίας

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των δραστηριοτήτων του Δράματος είναι το ενδιαφέρον που προκαλούν στους μαθητές και η καλλιέργεια μιας διάθεσης για βιωματική προσέγγιση του παρελθόντος (Κυρκίνη 1999, 186). Στο πλαίσιο αυτό έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές -και πολύ λιγότερο σε εγχώριο- επίπεδο έρευνες με ποικίλα ερευνητικά ζητούμενα.

II.6.i. Η διεθνής ερευνητική εμπειρία

Η Hardy (1978) εξέτασε ψυχολογικά, αισθητικά και παιδαγωγικά θέματα για τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο Δημοτικό και μελέτησε ιδιαίτερα τη μέθοδο της Heathcote, εφαρμόζοντας διδακτικές παρεμβάσεις με ανάλογες τεχνικές στη Λογοτεχνία και την Ιστορία· αξιολογώντας, μάλιστα, τις παρεμβάσεις αυτές διαπίστωσε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν ιδιαίτερα τη γλωσσική τους έκφραση και μπόρεσαν να εκφράζονται πιο άνετα για το παρελθόν με τη χρήση των κατάλληλων ρηματικών ιστορικών χρόνων.

Ο Orpenheim (1982) υποστήριξε ότι το Δράμα δεν είναι μια απλώς διασκεδαστική απασχόληση στην τάξη, αλλά πολύτιμος τρόπος ενίσχυσης της Ενσυναίσθησης, δηλαδή της επίγνωσης των κινήτρων που ώθησαν τα ιστορικά πρόσωπα σε συγκεκριμένες επιλογές.

Οι Whitcheo και Hickens (1980), ενσωματώνοντας χορό, Δράμα, καλλιτεχνική δημιουργία και μουσική σε μια μελέτη ιστορικών γεγονότων, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν επίγνωση του εαυτού τους και των χαρακτήρων του ιστορικού παρελθόντος.

Ο Berard (1983), δίνοντας έμφαση στην πολιτιστική Ιστορία, μέσω της ανάμειξης της λογοτεχνίας και του Δράματος με την παραδοσιακή Ιστορία, πρότεινε μια εντυπωσιακή εισαγωγή στο μάθημα για μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές.

Ο Ritter (1985) περιέγραψε υλικό που μπορεί να αναπτύξει ο δάσκαλος, για να το παρουσιάσει σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με θέμα την ανθρώπινη πλευρά

του πολέμου, αξιοποιώντας λογοτεχνικά κείμενα και τη συναισθηματική πλευρά του Δράματος.

Οι Dallas και Voguit (1986) υποστήριξαν ότι είναι πολύ ενισχυτικό για το μάθημα της Ιστορίας να ωθούνται οι μαθητές σε Δραματοποιήσεις, τις οποίες μπορούν να βιντεοσκοπούν για αξιολόγηση και χρήση σε άλλες τάξεις.

Η Nelson (1988) απέδειξε ότι το Δράμα παρέχει στα παιδιά εξαιρετικές ευκαιρίες να μάθουν Ιστορία, ειδικά εκείνα που δεν έχουν ακόμη φτάσει στο τυπικό επίπεδο ανάπτυξης· το πρόγραμμα της έρευνάς της αναπτύχθηκε σε συνεργασία με ένα ιστορικό μουσείο.

Ο Turner (1989) περιέγραψε τη χρήση του Διαδραστικού Δράματος στην Ιστορία για την εισαγωγή στο μάθημα μιας προβληματικής κατάστασης, για την οποία οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για να λύσουν το πρόβλημα. Ο ίδιος μαζί με την Hendricks (1989) θεώρησαν τη μέθοδο αυτή ικανή να καταστήσει το μάθημα πιο οικείο κι ενδιαφέρον στους μαθητές.

Από την άλλη, έρευνα του Dawson (1989) σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνει έμφαση στα πολλαπλά πλεονεκτήματα της χρήσης του Δράματος στην Ιστορία, με δεδομένο ότι παρέχει έναν ήπιο τρόπο απόκτησης γνώσης για σύνθετα θέματα· ο ίδιος τονίζει ότι οι φοιτητές με τη μέθοδο αυτή συνειδητοποιούν ότι η ανία δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με τη γνώση κι ότι η τελευταία μπορεί να είναι μια διαδικασία ευχάριστη κι ενεργητική.

Το 1989 ο Chilcoat πρότεινε το Δράμα ως διδακτική στρατηγική για την Ιστορία, με στόχο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ίδιος υποστήριξε ότι η χρήση του Δράματος ενισχύει τη μάθηση και κρατά σταθερή την προσοχή, με την προϋπόθεση να σχεδιαστούν κατάλληλες δραστηριότητες για τις ιστορικές περιστάσεις και τους χαρακτήρες που μελετώνται. Το Δράμα είναι ένας φαντασιακός τρόπος να εμπλακούν οι μαθητές στη διερεύνηση ενός ιστορικού γεγονότος.

Στη δεκαετία του 1990, ο Cassler (1990) περιγράφει τη δημιουργία ενός ιστορικού Δράματος, βασισμένου στην ιστορία της Magna Carta και προορισμένου αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση· ο ίδιος υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, αλλά παρουσιάζει και τις δυσκολίες σύνταξης τέτοιου είδους Δραμάτων, για τις οποίες παραθέτει προτάσεις αντιμετώπισης.

Πιο κοντά στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ο Scrofani (1990) υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι μπορούν να ζωντανέψουν την παγκόσμια Ιστορία στην τάξη μέσω αγώνων λόγου, θεατρικών έργων, αυτοσχεδιασμών, ανάγνωσης και γενικώς όλων των τεχνικών του Δράματος.

Οι Clarke, Sears, Smyth και Easley (Clarke et al. 1993) περιέγραψαν ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Ιστορίας το οποίο με το συνδυασμό βιογραφιών, ιστορικών μυθιστορημάτων, ταξιδιωτικών πληροφοριών, μύθων και θρύλων, θρησκευτικών ιστοριών, ποίησης και Δράματος, φιλοδόξησε να ζωντανέψει την Ιστορία και τη γεωγραφία μιας χώρας.

Η Hayes (1994) υποστήριξε ότι η αξιοποίηση της ιστορικής λογοτεχνίας σε δραστηριότητες που εμπνέονται από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να ενεργοποιήσει τη φαντασία πάνω σε ιστορικά γεγονότα, καλλιεργώντας τους παράλληλα τη δεξιότητα της περιγραφής. Οι δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν στην τάξη ή σε χώρους ιστορικής αναφοράς και είναι δυνατό, όταν στηρίζονται σε προσεκτικά επιλεγμένα λογοτεχνικά αποσπάσματα, να ενισχύσουν τη γνώση του παρελθόντος από την πλευρά των μαθητών.

Η Ali (1996) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα παιχνιδιού ρόλων σε διδαχθείσα ύλη για την Ιστορία της Ευρώπης. Στα συμπεράσματά της τονίζει ότι οι μαθητές μέσω της μεθόδου αυτής κερδίζουν μια αίσθηση ικανοποίησης, επειδή μπορούν να κατανοήσουν σύνθετες έννοιες των διεθνών σχέσεων και επειδή η άσκηση αυτή είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, όπως η προφορική επικοινωνία, η έρευνα και η ανάπτυξη διαφορετικής οπτικής απέναντι στο εκάστοτε μελετώμενο θέμα.

Ο Luff (2000) στηριζόμενος στην προσωπική του επαγγελματική εμπειρία και την εμπειρία από σεμινάρια κατάρτισης εκπαιδευτικών, τονίζει τη σημασία του Δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας, υπογραμμίζοντας πως οι σχετικές δραστηριότητες δεν έχουν χαρακτήρα χαλάρωσης ή διασκέδασης, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σοβαρές μαθησιακές δραστηριότητες με αυστηρούς μαθησιακούς στόχους σε ένα πλαίσιο αυστηρού σχεδιασμού και δόμησης. Ο ίδιος διαπιστώνει ότι το Δράμα επηρεάζει θετικά την αντίληψη των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και ιστορικής κατανόησης.

Ο Fogg (2001) τονίζει τη σημασία της Δραματικής Τέχνης για τη θετική στάση απέναντι στην Ιστορία, αναφέροντας έναν καθηγητή που παρατήρησε ότι οι φοιτητές του απαξίωναν το μάθημα της Ιστορίας, αλλά, αφού δοκίμασε το παιχνίδι ρόλων για ένα εξάμηνο, διαπίστωσε ότι οι ίδιοι ενδιαφέρονταν πολύ περισσότερο για το αντικείμενο.

Η Nolan (1997) εξετάζει το θέμα της εισαγωγής των τεχνών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα στο μάθημα της Ιστορίας, όπου μαζί με το Δράμα χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και τη μουσική.

Ο Scrubber (2001) αναγνώρισε τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι της

Ιστορίας, όταν επιδιώκουν να κερδίσουν την προσοχή των μαθητών τους, αλλά εξέφρασε την πεποίθηση ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να τους βοηθήσει, χωρίς να υποβαθμίζει την ποιότητα της εργασίας τους.

Ο Kelin (2001) περιέγραψε πώς ως δάσκαλος δημοτικού σχολείου στη Χαβάη χρησιμοποίησε το Δράμα και το λαϊκό πολιτισμό για να διδάξει τους μαθητές του για ιστορικά θέματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθοδηγώντας τους μέσα από ενεργητική αναπαράσταση δραματικών ιστορικών συμβάντων.

Η Turner-Bisset (2001) παρουσίασε μια μελέτη περίπτωσης μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας, της λογοτεχνίας και της μουσικής σε παιδιά Στ' Δημοτικού, η επιτυχία της οποίας συνδέθηκε με την αφήγηση ιστοριών, το Δράμα, το τραγούδι και τη συζήτηση.

Η England (2002) περιέγραψε την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός σχεδίου μαθήματος το οποίο συνδύασε Δράμα και ιστορική αφήγηση. Η διδακτική παρέμβαση αυτή είχε θετικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών στην κατανόηση της φύσης της ιστορικής γνώσης, της ιστορικής μελέτης και της απομνημόνευσης των γεγονότων.

Οι Arvaja, Rasku-Puttonen, Hakkinen και Etelapelto (Arvaja et al. 2003) μελέτησαν κατά πόσο οι μαθητές από δύο διαφορετικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντάλλαξαν και δόμησαν γνώσεις πάνω στο ιστορικό θέμα του ιμπεριαλισμού, με τη διάδραση που ανέπτυξαν μέσω ανάληψης ρόλων ιστορικών χαρακτήρων σε Web περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαμεσολάβηση του ιστορικού περιεχομένου αποκλειστικά μέσω του περιβάλλοντος Web ήταν μάλλον αδύναμη και ότι το αποτέλεσμα εξαρτιόταν από το επίπεδο του παιχνιδιού ρόλων που είχαν αναλάβει οι μαθητές κάθε σχολείου με την υπόδειξη του δασκάλου τους. Σημαντική ήταν, επίσης, και η συνεργασία που ανέπτυσαν οι μαθητές κατά το παιχνίδι ρόλων, καθώς υψηλότερα επίπεδα ιστορικής έκφρασης και σκέψης παρουσίασαν εκείνοι που κατέγραφαν τα κείμενά τους σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων, έναντι των μαθητών που απαντούσαν μεμονωμένα.

Οι Otten, Stigler, Woodward και Staley (Otten et al. 2004) εξέτασαν την επίδραση στη μάθηση και την ευχαρίστηση από το μάθημα ενός προγράμματος για την Ιστορία με βάση τις αρχές της Δραματικής Τέχνης. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε σε θεωρίες για την αποτελεσματική χρήση του Δράματος στην τάξη και για την επιτυχημένη διδασκαλία της Ιστορίας. Η διαδικασία αφορούσε στη δημιουργία ιστορικών πληροφοριών από τους μαθητές ως μέρους μιας συνεκτικής ιστορικής αφήγησης, ενσωματωμένης σε ένα μουσικό Δράμα, πάνω στο οποίο οι μαθητές έκαναν πρόβες και το παρουσίασαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση των ιστορικών γνώσεων των μαθητών που συμμετείχαν στο

πρόγραμμα, γεγονός που οι ερευνητές το συνέδεσαν με τα επίπεδα ευχαρίστησης στο μάθημα.

Η Bianchetti (2004) ως καθηγήτρια Ιστορίας έδωσε έμφαση στην ιστορική αφήγηση και την ανθρώπινη διάσταση των ιστορικών δρώντων υποκειμένων. Με δεδομένο ότι οι μαθητές της μέσης εκπαίδευσης βρίσκονται στη δίνη της αναζήτησης της προσωπικής τους ταυτότητας και προσπαθούν να ορίσουν τον κόσμο τους, η Bianchetti θεώρησε ότι η διδασκαλία της Ιστορίας με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και με τη μορφή δραματικών ιστοριών ανθρώπινης αδυναμίας, δύναμης, αποτυχίας και θριάμβων γοητεύει τους εφήβους μαθητές και τους εμπλέκει περισσότερο αποτελεσματικά στην ιστορική κριτική σκέψη.

Οι Lement και Dunakin (2005) πρότειναν εργαλεία για την επεξεργασία καίριων στιγμών της αμερικανικής ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν τέσσερα παραδείγματα μαθημάτων, μέσα από τα οποία επιδίωξαν να εξατομικεύσουν την ύλη του μαθήματος στις ανάγκες κάθε μαθητή, καλώντας τον να εξετάσει αντιφατικές οπτικές και να λάβει αποφάσεις για το πώς θα μπορούσε ο ίδιος να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις της Ιστορίας.

Οι Kornfeld και Leyden (2005) περιέγραψαν μια επιτυχημένη συνεργασία εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό ενός διεπιστημονικού προγράμματος στην Α΄ Δημοτικού, με στόχο την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας και του Δράματος, ώστε οι μαθητές να ενημερωθούν και να προβληματιστούν για την ιστορία των αφροαμερικανών. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη συγγραφή, την παρακολούθηση και την παρουσίαση τριών έργων, διαδικασία που είχε σημαντική επίδραση στην σκέψη τους. Η ενασχόληση με το Δράμα διέυρνε την κατανόηση των ιστοριών και προσέθετε βάθος και οπτική στα σενάρια, τις συνθέσεις και τους χαρακτήρες· οι ιστορίες που δημιούργησαν οι μαθητές κέντρισαν το ενδιαφέρον τους και τους έφεραν σε γόνιμο διάλογο μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για την Ιστορία.

Οι White, O'Brien, Smith, Mortensen και Hileman (White et al. 2006) ασχολήθηκαν με το χάσμα ανάμεσα στο πνεύμα της εθνικής Ιστορίας και στην προσπάθεια για την άρση του σχολικού αποκλεισμού που βιώνουν οι μαθητές με μέτρια ή χαμηλή επίδοση στο μάθημα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η δημιουργία μιας τάξης με τη μορφή εργαστηρίου για την προώθηση της ιστορικής έρευνας παρέχει έναν τρόπο περιορισμού του χάσματος αυτού. Μία τεχνική που προτείνουν για να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να εργαστούν στο πλαίσιο αυτό είναι μεταξύ άλλων το Δράμα.

Η Maher (2006) υποστήριξε πως, επειδή η Ιστορία είναι γεμάτη από

συναρπαστικές, θαρραλέες μορφές που ενεργούν με απροσδόκητο τρόπο, οι έφηβοι πολλές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων. Η ίδια πιστεύει πως αυτό μπορεί να αλλάξει αν αξιοποιείται στην τάξη το θέατρο του αναγνώστη (reader's theatre), που μπορεί να δώσει ζωή σε ανθρώπους, ιστορίες και γεγονότα της Ιστορίας (βλ. παρακάτω Α΄ Μέρος, 3^ο Κεφάλαιο, III.1). Οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία αναλαμβάνοντας ρόλους σχετικούς με τα ιστορικά γεγονότα. Όταν οι έφηβοι μπουν στους ρόλους τους, καταπνάνονται με βασικές δεξιότητες και έννοιες της Ιστορίας, διερευνούν τις ιδέες τους και αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους. Το θέατρο των αναγνωστών δεν απαιτεί προηγούμενη εξάσκηση στη Δραματική Τέχνη, καθώς το κείμενο πάνω στο οποίο εργάζονται οι μαθητές είναι δεδομένο. Η Maher πιστεύει πως αυτός είναι ένας ιδανικός τρόπος για τη δημιουργία μιας τάξης, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης και εμπλουτίζουν και διευρύνουν την κατανόηση της Ιστορίας.

Οι Cruz και Murthy (2006) θεώρησαν πως το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, με άλλα λόγια η Δραματική Τέχνη, σε συνδυασμό με τη χρήση κατάλληλων ιστορικών πηγών είναι ικανά να αναπαραστήσουν μια εποχή, ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή να δώσουν ζωή σε χαρακτήρες της Ιστορίας. Το παιχνίδι ρόλων σε ιστορικό πλαίσιο βοηθά τους μαθητές να αναδείξουν την έμφυτη περιέργειά τους για τα ιστορικά γεγονότα. Καθώς οι μαθητές υιοθετούν τη φωνή, τα επιχειρήματα και τα συναισθήματα των ανθρώπων του παρελθόντος, η μάθηση της ιστορικής ύλης γίνεται πιο φυσική.

Ο Howlett (2007) επιδιώκοντας να περιορίσει το άγχος των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 16-17 ετών, στο μάθημα της Ιστορίας, εισήγαγε διασκεδαστικές δραστηριότητες. Κουρασμένος κι ο ίδιος ο διδάσκων από την επανάληψη, τη μετωπική διδασκαλία και την παθητικότητα, εισήγαγε ενεργητικές διαδικασίες μελέτης της Αμερικανικής Ιστορίας: κάλεσε στο σχολείο δικηγόρους και δικαστές, για να μιλήσουν με τους μαθητές του για την εφαρμογή των νόμων και τη λειτουργία τους στην κοινωνία. Η πραγματική πρόκληση, ωστόσο, ήταν ότι έβαλε τους μαθητές του στη συνέχεια να εφαρμόσουν ό,τι έμαθαν από τους επισκέπτες τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να παρουσιάσουν θεατρικά έργα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή, βασισμένη σε νομικές υποθέσεις συγκεκριμένης περιόδου, περιλάμβανε σύνταξη κειμένων, σκηνική απόδοσή τους στην τάξη και αξιολόγηση, γεγονός που, κατά τον Howlett, συνέβαλε στην εμπέδωση των ιστορικών γεγονότων και στην ανάπτυξη αναλυτικής, ερμηνευτικής και κριτικής ιστορικής σκέψης.

Ο Güven (2009) αναφέρθηκε στη χρήση της Δραματικής Τέχνης στα Δημοτικά

σχολεία της Τουρκίας για τη διδασκαλία των μαθημάτων Κοινωνικών Επιστημών, μεταξύ των οποίων και η Ιστορία, τονίζοντας ότι οι δάσκαλοι που ασχολούνται με δραστηριότητες Δράματος θεωρούν πως αξιοποιούν ένα εξαιρετικό διδακτικό εργαλείο. Οι μαθητές με το Δράμα δημιουργούν, ερμηνεύουν, παρουσιάζουν κι αναλύουν κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά θέματα, αναπτύσσοντας κριτική θεώρηση των πραγμάτων, με αποτέλεσμα τη βελτίωση του κλίματος, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών στην τάξη.

Οι Beidatsch και Broomhall (2010) θεώρησαν τη Δραματική Τέχνη εξαιρετικά χρήσιμη για την εξοικείωση φοιτητών Ιστορίας με το έργο του ιστορικού και την ιστοριογραφική πρακτική, καθώς το παιχνίδι ρόλων και οι ποικίλες σχετικές δραστηριότητες αποτελούν τόπους συζητήσεων (fora), που παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης μεγάλου εύρους προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, παράλληλα με την επιδιωκόμενη κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου.

Ο Rayner (2010) εξέτασε σε έρευνα δράσης διάρκειας ενός σχολικού έτους τη χρήση του παιχνιδιού ρόλων ως εργαλείου για τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στην ανάλυση πηγών στο μάθημα της Ιστορίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η μέθοδος αυτή καθιστά τους μαθητές ικανούς να ασχοληθούν με ιστορικές πηγές και να τις αναλύσουν ικανοποιητικά με έναν «ασφαλή» τρόπο, που δεν τους φαίνεται απειλητικός, αλλά, αντίθετα, τους ενθαρρύνει να προσπαθήσουν.

Η Şengül (2010), στηριγμένη στη θεωρία του εποικοδομισμού, θεώρησε ότι η διαδικασία της μάθησης και οι δεξιότητες που αποκτώνται κατά την ανάπτυξή της είναι πιο σημαντικές από την πληροφορία. Το πλαίσιο αυτό επιχείρησε να το διερευνήσει στην πράξη σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας, με την ευκαιρία της ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων στην Τουρκία. Στην έρευνά της διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ενήμεροι για τις νέες μεθόδους που θεωρούν δεδομένες τα αναλυτικά προγράμματα· διαπίστωσε, επίσης, ότι η εφαρμογή της δραματικής μεθόδου διδασκαλίας στην Ιστορία είναι δυνατό να αλλάξει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και να ενεργοποιήσει τη μάθηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Οι Snelson, Lingard και Brennan (Snelson et al. 2012) παρουσίασαν παραδείγματα που δηλώνουν πόσο αποτελεσματικά ένα προσεκτικά φτιαγμένο σενάριο μπορεί όχι μόνο να αποσαφηνίσει σύνθετες καταστάσεις του παρελθόντος, αλλά και να προωθήσει τη ζωντανή συζήτηση μεταξύ των μαθητών για τα κίνητρα και τους σκοπούς των πρωταγωνιστών της Ιστορίας και των σχέσεών τους με τους συγχρόνους τους. Με σκηνές που ποικίλουν ως προς την ιστορική περίοδο που καλύπτουν και με ποικίλους χαρακτήρες,

οι μαθητές εύκολα μπορούν να οδηγηθούν στη ζωντανή, κριτική και ιδιαίτερα παραγωγική αντιπαράθεση λόγων και να καταλήξουν σε συμπεράσματα που εντυπώνονται ευκολότερα και πιο γόνιμα στη μνήμη τους.

Οι DiCamillo και Gradwell (2012) ανέπτυξαν ποιοτική έρευνα διάρκειας ενός έτους, μελετώντας τις περιπτώσεις δύο εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι χρησιμοποίησαν προσομοιώσεις δικών, παιχνίδια ρόλων κι άλλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, με σκοπό να διδάξουν Ιστορία σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών και σε περιβάλλοντα εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος (high-stakes testing environments). Η διδασκαλία με τον τρόπο αυτό έδειξε πως η διαδικασία μάθησης είναι σημαντικότερη από την εξέταση και πως οι δραστηριότητες αυτές έφεραν τους μαθητές αντιμέτωπους με προκλήσεις, στις οποίες ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά.

Η McLaren (2013) υποστήριξε ότι η μάθηση μέσω της τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας καθιστά τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν ιστορική κατανόηση και δεξιότητες ιστορικής έρευνας. Ειδικότερα το Δράμα αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο που εστιάζει στην εμπειρία, τη διαίσθηση, τη συζήτηση, την ανάλυση, τη σύνθεση και τη δημιουργικότητα. Αυτή η παιδαγωγική της Ιστορίας επιτρέπει τη συνύπαρξη ανταγωνιστικών ιστορικών ερμηνειών, προσφέροντας σε όλους τους μαθητές μια ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά στην ανάπτυξη ιστορικής γνώσης και κατανόησης.

II.6.ii. Η εγχώρια ερευνητική εμπειρία

Η εγχώρια ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα της Ιστορίας και της Δραματικής Τέχνης είναι περιορισμένη. Ο Γκουτζαμάνης (2008) σε μικρής έκτασης έρευνα για τη μεταπτυχιακή διπλωματική του εργασία με μικρό δείγμα μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου της Β. Ελλάδας και με μία διδακτική παρέμβαση 3,5 ωρών στηριγμένη στο θεατρικό παιχνίδι και τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μέσω του Δράματος τα παιδιά της ηλικίας αυτής μπορούν να μάθουν Ιστορία, αλλά και να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες. Η διαδικασία αφορούσε την κατανόηση της λειτουργίας της ρωμαϊκής συγκλήτου και μέσω αυτοσχεδιασμών, παιχνιδιού ρόλων κι άλλων τεχνικών καλούσε τους μαθητές να μελετήσουν και να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές και να δημιουργήσουν ένα θεατρικό κείμενο για το μελετώμενο θέμα.

Επίσης, η Πασχαλίδου (2012) εκπόνησε μεταπτυχιακή εργασία που διερεύνησε πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας. Η έρευνά της περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας για τη δολοφονία του Γρηγόρη

Λαμπράκη με τεχνικές του Δράματος. Η ερευνητική εφαρμογή, διάρκειας οκτώ ωρών, έγινε σε φοιτητές και φοιτήτριες του τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής Θεσσαλονίκης και αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες-επεισόδια που παρουσίαζαν γραμμικά τα γεγονότα και αξιοποιούσαν ιστορικές πηγές. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε πως οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν θετικά και κατανόησαν σε βάθος τα ιστορικά γεγονότα.

Τρέχουσα έρευνα του Δημητριάδη (2014) ασχολείται με τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού σε διαπολιτισμικό πλαίσιο.

II.7. Δραματική Τέχνη και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ιστορία

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προβάλλεται από αρκετούς μελετητές ως μια σημαντική εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας για πολλά μαθήματα, όπως αναφέρθηκε, με έμφαση στα Θρησκευτικά, την Ιστορία, τη Γλωσσική έκφραση, αλλά και τα Μαθηματικά (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 13). Ήδη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1957 προβλέπεται Δραματοποίηση «σκηνών εκ της Ιστορίας» στο Δημοτικό (Γιώτης 2013, 275). Πρόσφατα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) η Δραματοποίηση προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν με βιωματικούς τρόπους ποικίλους διδακτικούς στόχους και να επικοινωνήσουν με τους μαθητές, προτείνοντας παράλληλα και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως αφορμή για προβληματισμό και ανάπτυξη της σκέψης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 14΄ Ζαφειριάδης χ.χ., 2).

Ανάλογες οδηγίες περιέχουν και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης¹⁰⁰, προτείνοντας ασκήσεις ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στα Θρησκευτικά, την Ιστορία, τη Δραματική Ποίηση, τη Νεοελληνική Γλώσσα και γενικώς στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 14-19΄ Ζαφειριάδης χ.χ., 2). Ιδιαίτερα, μάλιστα, στο μάθημα της Ιστορίας ήδη από το 2002 (Υπ.Ε.Π.Θ. 2002, 267-272) τονίζεται η παιδαγωγική αξία της Δραματοποίησης ιστορικών γεγονότων, των δραματοποιημένων διαλόγων και των θεατρικών παραστάσεων (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 15).

Εκτενέστερη αναφορά γίνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 181/23/01/2015, 2405-2593), τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο, όπου η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία επεξεργασίας της ιστορικής ύλης μπορεί να συμβάλει στη δόμηση κριτικής και ουσιαστικής σκέψης,

¹⁰⁰ Για την Πρωτοβάθμια ενδεικτικά, βλ. Φ.Ε.Κ. τ. Β΄, αρ. φύλλου 303/13.03.2003, 3749, ενώ για τη Δευτεροβάθμια Υπ.Ε.Π.Θ. 2002, 63, 267-272.

καθιστώντας το μάθημα περισσότερο αποδοτικό, ενδιαφέρον κι ευχάριστο. Ιδιαίτερα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, όπου απαραίτητη κρίνεται η ενεργητική εξοικείωση των μαθητών με την ιστοριογραφική μεθοδολογία, την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, ως βασικός σκοπός του μαθήματος προβάλλεται η ενεργοποίηση του συναισθήματος και της φαντασίας των μαθητών, παράλληλα με την ανάπτυξη της ιστορικής τους κρίσης (ό.π., 2445) και ως εκ τούτου της Ιστορικής Ενσυναίσθησης (ό.π., 2462, 2547). Για την επίτευξη αυτού του στόχου προτείνονται εργαλεία βιωματικής πρόσληψης του αντικειμένου, που στοχεύουν στη δημιουργικότητα, όπως οι προσομοιώσεις, τα θεατρικά δρώμενα, οι αγώνες λόγων (ό.π., 2524, 2562), το παιχνίδι ή η ανάληψη ρόλων (ό.π., 2478-2479, 2480, 2528, 2548), η Δραματοποίηση ιστορικών σκηνών (ό.π., 2487, 2525, 2560) και η Δραματοποίηση κειμένου (ό.π., 2510) με επεξεργασία σύντομων ιστορικών πηγών (ό.π., 2525-2526).

III. Προς ένα μοντέλο διδασκαλίας

Η αλήθεια είναι πως συνήθως η αξιοποίηση των νέων μεθόδων και υλικών εναπόκειται στην ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού ή σε εφήμερες και προσωρινές εφαρμογές, με αποτέλεσμα το γενικό διδακτικό πλαίσιο να μένει στην πράξη στην παραδοσιακή μετωπική μορφή του (Pillay & Wassermann 2006, 137· Wineburg 2001· Goodson 1978, 39-40). Οι αλλαγές που συνήθως προτείνονται στο μάθημα της Ιστορίας έχουν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (Κάββουρα 2002, 9) και βασίζονται στην παιδαγωγική που σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (McLaren 2013· Levstik & Barton 2011· Rantala 2011, 59-60, 63· Lee & Coughlin 2011, 448· D'Adamo & Fallace 2011· Ayers 1991· Goodson 1978, 44)· γι' αυτό οι μελλοντικές στρατηγικές πρέπει να εστιάζουν σε μεθόδους ενίσχυσης και ανάλυσης των προσπαθειών των δασκάλων να αναδιαμορφώσουν τις δραστηριότητες στην τάξη (Goodson 1978, 47), ώστε να αξιοποιούν το πολιτισμικό υπόβαθρο, τη γλώσσα και την εμπειρία, αλλά και το φαντασιακό ορίζοντα των μαθητών (Κάββουρα 2002, 10).

Στόχος είναι ένα μοντέλο άμεσης πρωτογενούς ιστορικής εμπειρίας, με την έννοια ότι οι μαθητές μπορούν να καταστούν ικανοί να γράψουν, έστω και περιορισμένα, τη δική τους ιστορία, αντί να αναπαράγουν μια απρόσωπη δευτερογενή αφήγηση (Moniot 2002, 133)· αναγκαία προϋπόθεση της ιστορικής μάθησης κατ' αυτό τον τρόπο είναι η θεμελίωση της ιστορικής αφήγησης σε πηγές και η έμφαση στα δρώντα ιστορικά υποκείμενα και τις συλλογικές έννοιες, μέσα από το πρίσμα του χρόνου και της περιοδολόγησης (Κάββουρα

2002, 14) ο ρόλος του δασκάλου στις περιπτώσεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικός¹⁰¹, καθώς η διδασκαλία δε στηρίζεται σε έξωθεν εκπαιδευτικό υλικό, αλλά στο δικό του σχεδιασμό, σύμφωνα με τις διαπιστωμένες ανάγκες της τάξης του (Lee & Coughlin 2011, 461 Goodson 1978, 50).

III.1. Είδη Δράματος στην Ιστορία

Γενικά, δεν υπάρχουν διακριτές κατηγορίες Δράματος που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν απαρέγκλιτα στη διδασκαλία της Ιστορίας· στην ουσία κάθε διδάσκων ακολουθεί μια δική του λογική αξιοποίησης των διαθέσιμων τεχνικών, η οποία διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες της τάξης του. Δύο βασικές κατηγοριοποιήσεις, ωστόσο, κατά τη Speer (n.d. βλ. και McLaren 2013), είναι το συμμετοχικό και το παραστατικό Δράμα:

1. Το Συμμετοχικό Δράμα εμπλέκει τους μαθητές ενεργά ως ηθοποιούς και δημιουργούς και μπορεί να πάρει τη μορφή δραστηριοτήτων επίλυσης προβλήματος για την ανάδειξη της κριτικής σκέψης. Η Δραματική Τέχνη στην περίπτωση αυτή μπορεί να έχει τη μορφή:

(α) Δημιουργίας πρωτότυπου Δράματος από τους μαθητές, που προκύπτει μετά από έρευνα για τα χαρακτηριστικά μιας ιστορικής περιόδου (Nukala 1999 Smart et al. 1994 Henderson 1989 Bordan 1970),

(β) Διαδραστικού Δράματος, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με έναν ιστορικό χαρακτήρα πλασμένο από το διδάσκοντα, με τον ίδιο ή επιλεγμένους μαθητές στο ρόλο του χαρακτήρα αυτού, σύμφωνα με ένα προσχεδιασμένο σενάριο (Pahl 2007 Turner 1989 Erickson 1988)

(γ) Συνδυασμού Δράματος και Λογοτεχνίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας, είτε με τη μορφή Δραματοποίησης σκηνών από αποσπάσματα ιστορικών μυθιστορημάτων, τα οποία διαβάζονται στην τάξη, είτε ελεύθερα από τους μαθητές (Fennessey 1995 Gray 1987) είτε με ακριβή απόδοσή τους από το κείμενο (Leistler 1997 San Jose 1988)

(δ) Του μανδύα του ειδικού, τεχνικής της Dorothy Heathcote σύμφωνα με αυτήν η άμεση εξεικόνιση ιστορικών προσωπικοτήτων από τους μαθητές είναι δύσκολη διαδικασία και γι΄

¹⁰¹H Cunningham (2009) ερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν διδακτικά την Ιστορική Ενσυναίσθηση με περιορισμένο δείγμα μόνο τεσσάρων καθηγητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Αγγλία, διαπίστωσε ότι με ποικίλη συχνότητα και με αμφίβολα αποτελέσματα χρησιμοποιούσαν πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές, αφήγηση ιστοριών, ερωτήσεις, συζήτηση, προβολή video, ερμηνεία οπτικών πηγών (φωτογραφιών, πινάκων), έλεγχο για την άρση προκαταλήψεων, προσομοιώσεις και ασκήσεις επίλυσης προβλήματος, γραπτές ασκήσεις ανάληψης ρόλου, παιχνίδι ρόλων με ενεργό συμμετοχή των μαθητών (αναβιώσεις, ανακριτική καρέκλα, συζητήσεις), ιστορική έρευνα, επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, προφορική ιστορία, μελέτη ιστορικών χαρακτήρων, γραπτή προσωπική γνώμη, κατευθυνόμενες ασκήσεις φαντασίας, ιστορική λογοτεχνία, προσκεκλημένους ομιλητές (Cunningham 2009, 700).

αυτό είναι καλό να μελετούν τις ιστορικές περιστάσεις μέσα από μια σκηνοθετημένη εστίαση, όπου τα παιδιά ως εργαζόμενοι σε μια υποτιθέμενη επιχείρηση ή θεσμό, αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας ένα έργο ως ειδικοί, αποκτώντας έτσι κίνητρο για δράση (Heathcote & Bolton 1995΄ βλ. και παραπάνω, Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, ΙΙΙ.6.ν.).

Στο πλαίσιο του Συμμετοχικού Δράματος αναφέρονται ακόμη το *μελόδραμα*, πολύ δημοφιλής μέθοδος στις Η.Π.Α., μέσω της οποίας οι μαθητές δραματοποιούν σκηνές από την Ιστορία με σκοπό την πρόκληση συναισθημάτων, η χρήση *μαριονέττας* για την παρουσίαση ιστορικών και σύγχρονων κοινωνικών θεμάτων ή το θέατρο του αναγνώστη (Readers΄ Theatre)¹⁰².

2.Το Παραστατικό Δράμα προβλέπει οι μαθητές να παρακολουθούν μια παράσταση ή ταινία με σκοπό να προβληματιστούν και να συζητήσουν στη συνέχεια θέματα σχετικά με την αναπαριστώμενη ιστορική περίοδο, αναλαμβάνοντας ίσως να παρουσιάσουν σχετικές θεατρικές παραστάσεις (Blake & Cain 2011΄ Sturtevant 2010΄ Woelders 2007΄ Banham & Culpin 2002΄ Taylor & Young 2003, 92-97΄ Zukas 2000΄ Cassler 1990΄ Kamerman 1975΄ Ο΄ Connor 1974), οι οποίες διατηρούν στοιχεία της συλλογικής μνήμης του παρελθόντος (Bernstein 2007).

Αξιολογώντας τη διάκριση αυτή, οι Goalen and Hendy (1992) θεωρούν πιο αποδοτική και λιγότερο απειλητική για τους μαθητές τη μορφή του Συμμετοχικού Δράματος, αντίθετα προς το Παραστατικό, το οποίο αφήνει τα παιδιά υπερβολικά εκτεθειμένα.

ΙΙΙ.2. Γενικές αρχές και χαρακτηριστικά του Δράματος στην Ιστορία

Οι Fines και Verrier (1974) παρέχουν γενικές οδηγίες τις οποίες είναι καλό να έχει υπόψη του κάθε ενδιαφερόμενος δάσκαλος Ιστορίας΄ θεωρούν ότι βασική αρχή για να ξεκινήσει κάποιος τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης είναι να αποφασίσει με ποια σημεία του αναλυτικού προγράμματος θα συσχετίσει τις αντίστοιχες τεχνικές και με ποιο σκοπό. Γι΄ αυτό είναι αναγκαία η προετοιμασία του δασκάλου, που θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη δυναμική της τάξης μέσω σταθερής και προσεκτικής παρατήρησης. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι κι ο ρόλος του στην τάξη, καθώς πρέπει να

¹⁰² Η χρήση του θεάτρου του αναγνώστη στην τάξη έχει τη μορφή αυτοσχεδιασμού με βάση λογοτεχνικά κείμενα, θεατρικά έργα, αφήγηση, ποίηση και μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση χαρακτήρων ή καταστάσεων, στην ευχερέστερη μάθηση και στην αλληλεπίδραση των μαθητών, συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση της τάξης και την ενσυναίσθηση (Annarella 1999α). Αναφέρονται ακόμη για το μάθημα της Ιστορίας παιχνίδια ρόλων σε ηλεκτρονικά εικονικά περιβάλλοντα (role-playing games), τα οποία είναι ιδιαίτερα δημοφιλή (Lee et al. 2014΄ Hsu et al. 2013΄ Wakefield et al. 2012΄ Φανουράκη 2010, 75-78΄ Δημαράκη 2008΄) κι έχουν κατά καιρούς συγκριθεί με το διαδικαστικό Δράμα (Haseman 2006΄ Ο΄ Toole et al. 2009, 111, 199).

δείχνει εμπιστοσύνη και υποστήριξη στους μαθητές του, αλλά και να παραμένει ήρεμος.

Ο σχεδιασμός, επίσης, κατά τους Fines και Verrier, πρέπει να είναι οικονομικός κι ευέλικτος, καθώς η διαδικασία επηρεάζεται από την εκάστοτε δυναμική· άρα, πρέπει ο δάσκαλος να επιλέγει έναν επαρκή, αλλά όχι υπερβολικό, αριθμό ιστορικών πηγών, να αξιοποιεί τον κατάλληλο χώρο και τα κατάλληλα υλικά, να δίνει σαφείς οδηγίες στους μαθητές, να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και να μη φοβάται να αξιοποιήσει τη δύναμη της κίνησης και της μουσικής. Τέλος, κατά την έναρξη του Δράματος, θα πρέπει όλοι οι μαθητές να μοιράζονται το έργο που πρέπει να γίνει και να μην περιορίζονται μερικοί από αυτούς στην παθητική θέση του κοινού (Fines & Verrier 1974, 16-25, 51-55).

Κατά τους ίδιους μελετητές, οι υποθέσεις που προτιμούν οι μαθητές χαρακτηρίζονται από μυστήριο ή από διλήμματα, τα οποία θα πρέπει να διερευνήσουν και να αναπτύξουν (Fines & Verrier 1974, 26-33)· τα μαθησιακά αποτελέσματα αξιολογούνται από το περιεχόμενο των δράσεων που αναπτύσσουν κι όχι από την υποκριτική (φωνή, απομνημόνευση, μεταμφίεση κ.ο.κ), η οποία είναι θεμιτή, αλλά δεν μπορεί να απαιτείται από τους μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς ο ρόλος χρησιμοποιείται ως εργαλείο διερεύνησης ιδεών και καταστάσεων με σκοπό τη μάθηση· το μόνο που ζητείται από τους μαθητές είναι να αναπτύξουν μια οπτική ή αντίληψη σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, για να καταλάβουν τι συνέβη και πώς (Fines & Verrier 1974, 34-35). Ο Verrier (2008) θεωρεί κατάλληλες τις τεχνικές «δάσκαλος σε ρόλο», «παγωμένη εικόνα», «δυναμική εικόνα», «θέατρο της αγοράς», «φωνές στο κεφάλι» και «συσκέψεις».

Σύμφωνα με τους Booth, Cuplin και Macintosh (SREB 1986, 41-46), μια δραστηριότητα σχετική με το Δράμα στην Ιστορία έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Οι μαθητές συγκεντρώνουν υλικό για το ρόλο τους, επισημαίνουν τις διαφορές ανάμεσα στον εαυτό τους και αυτόν, υποδύονται κατά στερεοτυπικό τρόπο και διακρίνουν τα στερεότυπα από τις διαφορετικές συμπεριφορές κι αντιδράσεις, αποκλείοντας σταδιακά τη γενίκευση.
2. Οι μαθητές καλό είναι να μην αναλαμβάνουν ρόλους μεγάλων προσωπικοτήτων του παρελθόντος· ελάσσονες ή πλαστοί χαρακτήρες είναι καταλληλότεροι, ώστε να μην περιορίζονται από την προσπάθεια για ρεαλιστική απόδοση του χαρακτήρα.
3. Το παιχνίδι ρόλων πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο, με το χρόνο να μοιράζεται σε μια σειρά από ειδικές, περιορισμένες δραστηριότητες.
4. Οι μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται κατάλληλα, πριν αναλάβουν ένα ρόλο, ώστε η φαντασία τους να περιορίζεται από τα ιστορικά δεδομένα.
5. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές πρέπει να είναι σαφείς στο τι επιδιώκουν να αποκομίσουν ως

προϊόν της διαδικασίας.

III.3. Προτάσεις δραστηριοτήτων

Ως καλύτερες δραστηριότητες κρίνονται συνήθως αυτές που προϋποθέτουν την αυθεντική εμπλοκή των μαθητών, ώστε να διαμορφώνουν οι ίδιοι την ιστορική αφήγηση, αντί να την αναπαράγουν (Hicks et al. 2004). Ιδιαίτερης σημασίας είναι από αυτήν την άποψη ο δημιουργικός μετασχηματισμός της ιστορικής αφήγησης σε πιο ελεύθερες μορφές έκφρασης, όπως η μουσική, η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η δραματική έκφραση, με τις ποικίλες δραστηριότητες που την απαρτίζουν· οι προσεγγίσεις αυτές έχουν τη δυνατότητα να εμπνεύσουν στους μαθητές εντονότερο ενδιαφέρον για το μάθημα (Levstik & Barton 2011, 75-77, 110' πβ. Jensen 2008), δίνοντάς τους μια αίσθηση της ανθρώπινης διάστασης της Ιστορίας, του ανθρώπινου δράματος σε αυτήν (Levstik & Barton 2011, 116-117) και των ποικίλων εναλλακτικών οπτικών που συνθέτουν την ιστορική αφήγηση (Jensen 2008, 55).

III.3.i. Προτάσεις από το διεθνή χώρο

Από τους πρωτοπόρους στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στις Η.Π.Α., ο Chilcoat (1989' 1996) προτείνει εκδοχές του Συμμετοχικού Δράματος, όπου με κατάλληλες δραστηριότητες, δανεισμένες από το κουκλοθέατρο, το θέατρο του δρόμου, το θέατρο της εφημερίδας και το θέατρο του αναγνώστη οι μαθητές διαμορφώνουν τους χαρακτήρες των ιστορικών δρώντων υποκειμένων, αναπτύσσουν σενάρια και διαλόγους, χωρίς υποχρεωτικά να παρουσιάζουν σε κοινό το τελικό αποτέλεσμα. Ο ίδιος (Chilcoat & Ligon 1992) προτείνει, επίσης, ως αποτελεσματικό μέσο ιστορικής προσέγγισης μιας εποχής το μελόδραμα (melodrama), ως πηγή εξέτασης κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών γεγονότων του παρελθόντος, τις ραδιοφωνικές εκπομπές της ιστορικής εποχής που εξετάζεται (Chilcoat et al. 1990), και τις διαδοχικές κινητικές εικόνες (moving panoramas) που συνθέτουν μια εποχή (Chilcoat 1991).

Οι Philbin και Myers (1991) προτείνουν για την προώθηση της κριτικής ιστορικής σκέψης των μαθητών χρήση αποσπασμάτων παλιών εφημερίδων, ημερολογίων, επιστολών, καθώς και αντιγράφων ιστορικών αντικειμένων¹⁰³.

Κατά την Speer (n.d.) το Δράμα πρέπει να είναι σύντομο, να αναδεικνύει διλημματικές καταστάσεις, να χρησιμοποιεί αυθεντικά αρχεία και πηγές και να επιζητά την αντικειμενικότητα, πέρα από τις παγίδες των στερεοτυπικών ιδεών· το επίπεδο των μαθητών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ενώ ο απολογισμός είναι αναγκαίος για την

¹⁰³ Για τις τεχνικές που αναφέρονται βλ. παραπάνω Α΄ Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.v.

αξιολόγηση και βελτίωση των δραστηριοτήτων.

Η Sebba (2000) προτείνει οι μαθητές να ενσαρκώνουν ρόλους ιστορικών υποκειμένων που έδρασαν σε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, λαμβάνοντας σημαντικές αποφάσεις πάνω σε σοβαρά διλήμματα. Σημαντικό είναι, κατά την ίδια, να μην παρέχονται στα παιδιά εσφαλμένες απόψεις και να γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα σε αυτό που τα ίδια δημιούργησαν μέσω της «θεατρικής παράστασης» και την πραγματικότητα (Sebba 2000, 139-140).

Η Fennessey (2000, 1995) φέρνει μια νέα πνοή στη μελέτη των κοινωνικών επιστημών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναμειγνύοντας τα εργαλεία του δημιουργικού Δράματος και του θεάτρου, την παντομίμα, την κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό, τη γραφή σε ρόλο, το θέατρο του αναγνώστη, την αντιπαράθεση απόψεων, τους δημόσιους λόγους, το αφηγηματικό θέατρο, την αφήγηση και πολλές άλλες μορφές επικοινωνίας. Λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα για την Ιστορία της Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Howard Gardner, προτείνει πολυαισθητηριακές δραστηριότητες με εστίαση στην Ιστορία, όπως αναπαραστάσεις και αυτοσχεδιασμούς. Η ίδια πιστεύει ότι η Δραματική Τέχνη επιτρέπει την επιτυχία σε κάθε παιδί, δίνοντάς του τη δυνατότητα να ταξιδεύει μέσα στο γεγονός και να το κατανοεί βαθύτερα ικανοποιώντας την περιέργειά του (Fennessey 1995, 16).

Ο Goalen (2001), συγκεφαλαιώνοντας την εμπειρία του από την έρευνα της σχέσης Δραματικής Τέχνης και Ιστορίας, προτείνει ως δόκιμες τεχνικές για την Ιστορία την ομάδα σε ρόλο, το δάσκαλο σε ρόλο, την παγωμένη εικόνα, το μανδύα του ειδικού, την εργασία σε μικρές ομάδες για την προετοιμασία σκηνών, την παρακολούθηση σκέψης, την ανακριτική καρέκλα, τα φαντάσματα και το διάδρομο συνείδησης.

Ο Stradling (2001, 128) θεωρεί πως ο σχεδιασμός σεναρίων παιχνιδιών ρόλων και προσομοιώσεων για την Ιστορία απαιτεί χρόνο και χρήση ποικίλων πηγών, βιβλίων, πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, μουσείων και μουσειακών αντικειμένων, τεκμηρίων από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το Διαδίκτυο. Πιστεύει πως προϋποθέσεις επιτυχίας ανάλογων δραστηριοτήτων είναι η καλή δομή και ο σχεδιασμός των σεναρίων, η χρήση ασφαλών πληροφοριών και η σαφής δόμηση των στόχων και των δραστηριοτήτων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, μπορεί να συναντήσει δυσκολίες (Stradling 2001, 130-135) με βασικότερη το περιορισμένο υλικό που μπορεί να βρει έτοιμο¹⁰⁴: λύση σε αυτό είναι η οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού από τον ίδιο.

¹⁰⁴ Βλ. για παράδειγμα το Secondary School Interactive Crisis Simulation (2014), το διαδικτυακό υλικό των οργανισμών *Past Perspectives* (<http://www.pastpers.co.uk/>, τελευταία επίσκεψη 10.6.2015) και του *Teach-it-through-drama* (<http://www.teach-it-through-drama.com/drama-workshops.htm>,

Η Khan (2001) από τη Σιγκαπούρη θεωρεί πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση και η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες. Προτείνει την προσεκτική προετοιμασία των διδακτικών παρεμβάσεων με την επιλογή και δόμηση των κατάλληλων τεχνικών σε σχέση και συνάρτηση με τις απαραίτητες για τη διδακτική ενότητα άμεσες κι έμμεσες πηγές· οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες δέκα ατόμων, προετοιμάζουν για πέντε με δέκα λεπτά σκηνές από τη ζωή των υπό μελέτη προσώπων, αναλαμβάνουν ρόλους και παρουσιάζουν τις σκηνές τους. Έτσι, η Ιστορία «ζωντανεύει» και γίνεται πιο σημαντική στην τάξη.

Στη Φινλανδία, ο Tuoninen (2003) προτείνει παιχνίδια ρόλων, παγωμένες εικόνες, ανακριτική καρτέλα και προσομοιώσεις μέσω διαδικτυακών ηλεκτρονικών βάσεων. Ο ίδιος θεωρεί πως οι τεχνικές αυτές παρέχουν πολύτιμα μαθήματα κυρίως στους μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τους κινητοποιούν μέσω της ομαδικής εργασίας, της ενεργού σκέψης και πάνω από όλα της ψυχαγωγίας.

Ο Husbands (2004), βασισμένος στους Howe (1992, 18-19) και Bage (1995), θεωρεί απαραίτητες για την ουσιαστική ιστορική μάθηση στην τάξη προφορικές δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία ανάπτυξης ιστορικού λόγου στους μαθητές· οι τεχνικές που προτείνει προσιδιάζουν στη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση: «εξειδίκευση», τεχνική κατά την οποία οι μαθητές τοποθετούνται σε ομάδες ειδικών, για να εξετάσουν διαφορετικές πτυχές ενός θέματος, «ομιλούντα έγγραφα», όπου οι μαθητές διαβάζουν μια εκδοχή ιστορικού εγγράφου και καλούνται να διαμορφώσουν σκηνές πάνω σε αυτό, «δραματοποίηση χαρακτήρα» μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες (Husbands 2004, 129-130).

Αντίστοιχες προτάσεις κάνει ο Husbands (2004), αντλώντας από τους Martin (1976), Levine (1981) και Parker (1993), και στο πλαίσιο των γραπτών δραστηριοτήτων, όπου εκτός των εργασιών διεκπεραίωσης, προτείνει εκφραστική γραφή με ημερολόγια, προσωπικά γράμματα, στοχασμό σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια και ποιητική γραφή, με αντίστοιχες προσομοιώσεις ακροατηρίου (Husbands 2004, 135-136, 150-151). Ο ίδιος θεωρεί πως είναι αναγκαία η συμμετοχή των μαθητών σε εύρος προφορικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ρόλου και η εξασφάλιση ικανού χρόνου για αντιπαράθεση, ανάλυση και ανταλλαγή απόψεων (Husbands 2004, 163).

Ο Abbot (2008), τονίζει τη σημασία για το μάθημα της Ιστορίας της τεχνικής του

τελευταία επίσκεψη 23.07.2015). Βλ. ακόμη Perrault 1993 και Turtola 1998 στο Yale-New Haven, αλλά και το National Park Service 1999. Κυκλοφορούν, επίσης, βιβλία με προτεινόμενες έτοιμες δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς, οι οποίες, όμως, δεν είναι κατάλληλες για κάθε σχολική ομάδα και για κάθε αναλυτικό πρόγραμμα· π.χ. Davies & Davies 2012· Belliveau et al. 2008.

«μανδύα του ειδικού», η οποία καλεί τους μαθητές να φανταστούν άλλες εποχές μέσα από μια άλλη οπτική, αυτή του ειδικού που μπορεί να σκιαγραφεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος (πβ. Heathcote 2008, 7).

Ο Belliveau (Belliveau et al. 2008) προτείνει για την Ιστορία δραστηριότητες, όπως οι αναδρομές στο παρελθόν, οι παγωμένες εικόνες, η ανακριτική καρτέλα, οι συνεντεύξεις, ο μανδύας του ειδικού, οι μαθητές σε ρόλο, ο δάσκαλος σε ρόλο, οι οπτικοποιήσεις, οι φωνές στο κεφάλι, η γραφή σε ρόλο.

Ο Williams (2009) προτείνει για την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης στους μαθητές την αναζήτηση της «χαμένης ιστορίας», με τη χρήση στρατηγικών που μπορούν να κεντρίσουν την περιέργεια και την ερευνητική τάση των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους κυνηγών φαντασμάτων από το παρελθόν, ερευνητών εγκληματικών πράξεων, αγορητών σε δικαστήρια που εκδικάζουν σημαντικά ιστορικά ζητήματα.

Η Patterson (2010, 41-42) θεωρεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη διδασκαλία την προσεκτική και λελογισμένη χρήση των ιστορικών πηγών και προτείνει ως περισσότερο πρόσφορες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης για την Ιστορία την ομάδα σε ρόλο, το συλλογικό χαρακτήρα, το δάσκαλο σε ρόλο, τις παγωμένες εικόνες, το μανδύα του ειδικού, τη δραματοποίηση σύντομων σκηνών, τις φωνές στο κεφάλι, την ανακριτική καρτέλα, την οπτικοποίηση, τα φαντάσματα και το διάδρομο της συνείδησης.

Ο Kempre (2011, 7-8) θεωρεί αναγκαία την αφετηρία από κατάλληλα επιλεγμένα ερεθίσματα, όπως ένα προϋπάρχον θεατρικό έργο, μια φωτογραφία, ένα αντικείμενο εποχής, ένα κοστούμι, μια εφημερίδα ή ένα ημερολόγιο. Για να έχει, κατά τη γνώμη του αποτέλεσμα η διδασκαλία με αυτόν τον τρόπο, δεν πρέπει να περιορίζεται στο βιωματικό χαρακτήρα, αλλά να ωθεί τους μαθητές σε διατύπωση υποθέσεων και ανάλυση, με χαρακτήρα διαλογικό, πραξιακό, δημιουργικό και κριτικό και πάντα με την επίγνωση ότι ο κόσμος του Δράματος είναι ένας μυθιστορηματικός κόσμος, που, αν και διερευνά αληθινά γεγονότα, το κάνει με τρόπο συνυποδηλωτικό· γι' αυτό και η κριτική ανάλυση είναι αναγκαία.

Οι Levstik και Barton (2011, 147-152, 159) θεωρούν ότι το Δράμα είναι δυνατό να εισαγάγει τους μαθητές στην κατανόηση διαφόρων οπτικών για τα ιστορικά γεγονότα, μέσα από διαμόρφωση ρόλων, δημιουργική γραφή σε ρόλο ή απόδοση διαλόγων μεταξύ ιστορικών προσώπων.

Η Dodwell (2013) προτείνει ως κατάλληλες τεχνικές για τη δημιουργική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας τον αυτοσχεδιασμό, κατευθυνόμενο και αυθόρμητο, τις παγωμένες εικόνες, την αφήγηση, την παρακολούθηση σκέψης, την ανακριτική καρτέλα, το

ρόλο στον τοίχο, το διάδρομο συνείδησης, το συλλογικό ρόλο, τις συσκέψεις, το μανδύα του ειδικού και το δάσκαλο σε ρόλο.

Ο Nichol (2013) προτείνει την ανάληψη του ρόλου των ιστορικών (proto-historians) από τους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να δομήσουν την ιστορική γνώση σε αντίθεση με την παραδοσιακή παθητική διδασκαλία. Αναλαμβάνουν, λοιπόν, τους ρόλους των ερευνητών (detectives) του παρελθόντος, αναζητώντας λύσεις σε προβλήματα και τεκμηριώνοντας αντικείμενα ή αρχειακό υλικό, των οποίων η σημασία είναι ασαφής.

III.3.ii. Προτάσεις από τον ελληνικό χώρο

Ο Μουδατσάκης (1994) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει μια πολύ συγκεκριμένη και σωστά σχεδιασμένη διαδικασία, τόσο όσον αφορά στην επαφή του με τις ιστορικές πηγές όσο και όσον αφορά στις τεχνικές γνώσεις του στο Δράμα (Μουδατσάκης 1994, 87). Αναγκαία είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η συνεχής αξιολόγηση των μαθημάτων (Μουδατσάκης 1994, 89). Βασική αρχή είναι, επίσης, ότι κατά την ανάπτυξη των μαθημάτων δε ζητείται από τους μαθητές να ταυτιστούν με τους ρόλους τους, αλλά να κρίνουν τις αξίες και τις αποφάσεις των ιστορικών υποκειμένων, αφομοιώνοντας έτσι ενεργητικά το γνωστικό μήνυμα (Μουδατσάκης 1994, 93-94). Τίποτα από όσα οι μαθητές προτείνουν δεν απορρίπτεται, καθώς μπορεί να αποτελέσει γόνιμο παράγοντα για περαιτέρω προβληματισμό (Μουδατσάκης 1994, 98). Στο ερώτημα, επίσης, αν ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει εκεί όπου οι ιστορικές πηγές σιωπούν, η θέση του είναι ότι αυτό είναι δυνατό μόνο αν η φαντασία υπηρετεί την αντικειμενική θεώρηση της Ιστορίας και ερμηνεύει ακόμη και την απουσία μαρτυριών (Μουδατσάκης 1994, 99). Παράλληλα, ο Μουδατσάκης (1994, 121) τονίζει πως η δράση θα πρέπει να ανιχνεύει μια σύγκρουση, ενώ προτείνει ο ίδιος ο εμπυχωτής εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει ενεργά στη σύνταξη των διαλόγων και να κάνει τη διανομή των ρόλων (Μουδατσάκης 1994, 123-125).

Κατά την Καβαλιέρου (2006, 487-491) αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας μέσω του Δράματος είναι η ελευθερία, η απλή δομή του διδακτικού σεναρίου, η συμμετοχή όλων των μαθητών και η συζήτηση, ενώ αναγκαία κρίνεται η χρήση ιστορικών πηγών, που αναδεικνύουν αντιφατικές καταστάσεις, και η αποφυγή στερεοτυπικών απόψεων. Οι δραστηριότητες, μάλιστα, δεν πρέπει να έχουν περιστασιακό χαρακτήρα, αλλά να χρησιμοποιούνται ως ουσιώδεις μαθησιακές δράσεις (Καβαλιέρου 2006, 482-484). Η Καβαλιέρου προτείνει την εργασία σε μικρές παράλληλες ομάδες και θεωρεί ως προσφορότερες τεχνικές τα φαντάσματα, την παγωμένη εικόνα, την ανίχνευση σκέψης, την προσομοίωση.

Οι Ζαφειριάδης και Δαρβούδης (2010, 127-139΄ Ζαφειριάδης χ.χ.) προτείνουν τον αυτοσχεδιασμό, ως βασικό άξονα οργάνωσης των δραστηριοτήτων προκρίνουν ακόμη δραστηριότητες σύγκρισης του παρελθόντος με το παρόν κι αγώνων λόγου, αναδιήγηση ιστορικών γεγονότων από άλλη οπτική γωνία, αλλά και την τεχνική της μηχανής του χρόνου, για αναδρομή στο παρελθόν. Θεωρούν ότι προϋπόθεση της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης είναι να έχουν προηγουμένως εξοικειωθεί οι μαθητές με τη χρήση ιστορικών πηγών.

Η έρευνα της παρούσας μελέτης, που ακολουθεί, θα στηριχθεί στα θεωρητικά αυτά δεδομένα του Α΄ Μέρους της διατριβής και θα τα αξιοποιήσει για τη διερεύνηση του ζητουμένου της, το οποίο αφορά στην επίδραση που μπορεί να ασκήσει η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου.

Β' Μέρος Έρευνα

Β' ΜΕΡΟΣ. Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

Κεφάλαιο 1^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

I. Ερευνητική Προσέγγιση: ποιοτική, ποσοτική και μικτή έρευνα

Σύμφωνα με την ερμηνευτική κατεύθυνση της παιδαγωγικής και της διδακτικής τα φαινόμενα διακρίνονται σε φυσικά και κοινωνικά. Τα φυσικά φαινόμενα είναι αντικειμενικά και εξελίσσονται ανεξάρτητα από τη συνείδηση του ανθρώπου με βάση αιτιοκρατικούς νόμους, γι' αυτό και μπορούν να περιγραφούν με τη χρήση επιστημονικών μοντέλων, καθώς είναι συνήθως εφικτό να αναπαραχθούν σε συνθήκες εργαστηρίου από ανεξάρτητους παρατηρητές (Ματσαγγούρας 2011α, 86). Αντίθετα, τα κοινωνικά φαινόμενα είναι υποκειμενικής φύσης και η έκβασή τους εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τα βιώνουν τα εμπλεκόμενα άτομα, καθώς τα φαινόμενα αυτά είναι ψυχολογικά και κοινωνικά εμποτισμένα από τις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αξίες και γενικά την προσωπικότητα και την ψυχολογική κατάσταση των εμπλεκομένων. Γι' αυτό και δεν είναι δυνατό να επαναληφθούν σε εργαστηριακές συνθήκες, με αποτέλεσμα ο ερευνητής των κοινωνικών φαινομένων να μην είναι δυνατό να εξασφαλίσει αξιολογική ουδετερότητα (Ματσαγγούρας 2011α, 92-93).

Μέχρι πρόσφατα η εκπαιδευτική έρευνα στηριζόταν σχεδόν αποκλειστικά στην ψυχολογική παράδοση του θετικιστικού προτύπου (Mertler 2012, 11-12' Jacob 1998), το οποίο υιοθετώντας μεθόδους της ποσοτικής έρευνας στοχεύει να μεγιστοποιήσει την αντικειμενικότητα, την επανάληψη και τη γενίκευση των ευρημάτων, με σκοπό κυρίως στην πρόβλεψη (Harwell 2011, 149). Βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι η παραδοχή ότι υπάρχει μία και μόνη «αλήθεια», ανεξάρτητη από την ανθρώπινη αντίληψη, η οποία μπορεί να διατυπωθεί μετά από στατιστικό έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και στηρίζεται στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και τη σύνδεσή τους με τη θεωρία των πιθανοτήτων (Harwell 2011, 149' Lincoln & Guba 1985).

Η ποσοτική έρευνα συχνά ταυτίζεται με τον πειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό, όπου τυχαίοποιημένα αντικείμενα τίθενται σε ερευνητικούς χειρισμούς, με στόχο τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίες συνδέονται με τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί (Harwell 2011, 150' Robson 2010, 132-137). Πιο πρόσφατες, όμως, κατηγοριοποιήσεις ερευνητικού σχεδιασμού εγκαταλείπουν το αυστηρό πλαίσιο της πειραματικής μεθόδου και στρέφονται σε οιονεί πειραματικά σχέδια (Pedhazur & Schmelkin 1991), στοχεύοντας στις συνθήκες που απαιτούνται για την

ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων ως συμπερασμάτων (Schneider et al. 2007· Shadish et al. 2002).

Σύμφωνα, όμως, με νεότερους μελετητές το θετικιστικό ερευνητικό παράδειγμα δεν επιτρέπει την παρακολούθηση των μετασχηματισμών που συμβαίνουν σε μια κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα (Engeström 1991), όπου ο πυρήνας του ενδιαφέροντος βρίσκεται στην έννοια της δημιουργικότητας και της δοκιμής νέων ιδεών στην πράξη (Bean 2011, 176). Γι' αυτό, πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα στροφής σε πιο ευέλικτες προσεγγίσεις. Το αίτημα αυτό εκπληρώνουν οι προσεγγίσεις που υιοθετούν ως βασικό ερευνητικό εργαλείο την ποιοτική έρευνα, η οποία συνιστά μια σύνθετη διαδικασία μάλλον, παρά μια απλή εκτέλεση βημάτων (Harwell 2011, 148-149· Burnard 2004). Κεντρική ιδέα σε αυτή τη μορφή έρευνας είναι η παρουσία πολλαπλών «αληθειών», οι οποίες δομούνται κοινωνικά (Lincoln & Guba 1985).

Κατά την τελευταία δεκαετία, μάλιστα, παρουσιάζεται και στη χώρα μας μια ιδιαίτερη στροφή τουλάχιστον στην εκπαιδευτική έρευνα υπέρ της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, με δεδομένη και την ανάπτυξη νέων θεωριών, όπως η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας¹⁰⁹ (Ματσαγγούρας 2011α, 188-208· Δάλκος 2001, 121). «Η ποιοτική έρευνα αποτελεί», κατά τους Denzin και Lincoln (2005, 3), «μια δραστηριότητα που τοποθετεί τον ερευνητή στον κόσμο». Κι αυτό γιατί οι ερευνητικές στρατηγικές ποιοτικής έρευνας απαιτούν πιο ευέλικτα πλαίσια διάρθρωσης και διαδικασίας, διερευνώντας συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων, κυρίως διαδικαστικά και πέρα από την αναγωγή σε μετρήσιμες ποσότητες (Ιωσηφίδης 2003· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 57-60). Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι λιγότερο αξιόπιστες, καθώς «για να απαντήσουμε σε μερικά ερευνητικά ερωτήματα [...] πρέπει να σκάψουμε βαθιά, για να έχουμε μία πλήρη κατανόηση του φαινομένου που μελετούμε», όπως τονίζουν οι Leedy και Ormrod (2005, 133).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό πως η συνάρθρωση ή και η συμπληρωματικότητα των δύο ανωτέρω ερευνητικών προσεγγίσεων κρίνεται σε πολλές περιπτώσεις αναγκαία (Mertler 2012, 12-13). Επειδή, μάλιστα, τα αυστηρά ελεγχόμενα πειραματικά σχέδια της παραδοσιακής έρευνας δεν είναι συνήθως εφικτό να εφαρμοστούν σε ενεργές τάξεις, πολλές φορές αναπτύσσονται μικτές ή

¹⁰⁹ Ο Ματσαγγούρας (2011α, 193) ορίζει την προσωπική θεωρία της διδασκαλίας «ως ένα σύστημα κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των παραδοχών, διαδικασιών και συνεπαγωγών που αφορούν τη λειτουργία της διδασκαλίας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός (α') να συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα και διλημματικότητα της διδασκαλίας, που δημιουργείται από τις εναλλακτικές θεωρητικές παραδοχές και τις πρακτικές συνεπαγωγές των διδακτικών επιλογών, (β') να διαμορφώσει συγκροτημένη γνώση για τα καίρια θέματα της εκπαίδευσης που θα του παρέχει κριτήρια επιλογής και δράσης με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο».

πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις¹¹⁰ διττού προσανατολισμού, ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών, οι οποίες κερδίζουν συνεχώς έδαφος στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα, επειδή με την αμοιβαία συμπληρωματικότητα των δύο προσεγγίσεων πιστεύεται ότι αναδεικνύονται τα στοιχεία της έρευνας που απαιτούν αναθεώρηση ή προσοχή κι απορρίπτεται ο δογματισμός¹¹¹. στόχος των προσεγγίσεων αυτών είναι τόσο η ολιστική ερμηνεία και κατανόηση των υπό μελέτη καταστάσεων όσο και η επαλήθευση αυτών με αντικειμενικά δεδομένα (Mertler 2012, 13· Ζούκης 2007, 197-198· Creswell 2005), παρέχοντας τελικά ισχυρά συμπεράσματα και γνώση.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, είτε οι δύο μέθοδοι αλληλοσυμπληρώνονται είτε οι διαφορετικές μεθοδολογίες εφαρμόζονται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά του ίδιου φαινομένου είτε συνδυάζονται για την ανάλυση κοινών χαρακτηριστικών διαφορετικών κοινωνικών φαινομένων¹¹² (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 60). Η βασική ιδέα των μικτών προσεγγίσεων στηρίζεται στην άποψη των πραγματιστών ότι υπάρχει μεν ένας ενιαίος «πραγματικός κόσμος», αλλά και τα άτομα έχουν τη δική τους ερμηνεία αυτού του κόσμου (Wheeldon 2010, 88).

Ο Creswell (2003) υποστηρίζει πως οι μελέτες έρευνας δράσης προσιδιάζουν στις μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις, αν και θεωρητικά η έρευνα δράσης εντάσσεται στην παράδοση των ποιοτικών ερευνών (Wisniewska 2011, 60), καθώς πολύ συχνά σε αυτές χρησιμοποιούνται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα¹¹³.

II. Ερευνητική στρατηγική: Έρευνα δράσης

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της έρευνας της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι αυτή της έρευνας δράσης (action research), μιας συστηματικής ευέλικτης ερευνητικής στρατηγικής που συνδυάζει δράση κι έρευνα και ορίζεται ως η μελέτη μιας

¹¹⁰ Οι Greene, Caracelli και Graham (Greene et al. 1989) αναφέρουν ότι οι μικτές προσεγγίσεις εξυπηρετούν πέντε στόχους: (α) τριγωνοποίηση δεδομένων (βλ. παρακάτω Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3. & III.3.v.), (β) συμπληρωματικότητα μεθόδων, (γ) ανάπτυξη έρευνας, (δ) αφορμή για νέα συμπεράσματα, (ε) επέκταση και πλούτο συμπερασμάτων. Βλ. σχετ. και Wisniewska 2011, 61-65.

¹¹¹ Βλ. σχετικά: Wisniewska 2011, 59· Harwell 2011, 151· Poth 2010, 527· Γραμματικόπουλος 2010, 513· Greene 2007, xiii· Spratt et al. 2004· Bazeley 2004· Johnson & Onwuegbuzie 2004, 17-18· Johnson & Turner 2003, 299· Ιωσηφίδης 2003· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 60· Μάγος 2005, 7· Greene et al. 1989.

¹¹² Ο Creswell (2003) έχει εντοπίσει έξι διαφορετικές προσεγγίσεις μικτής μεθοδολογίας: (α) το διαδοχικό επεξηγηματικό σχέδιο (sequential explanatory design), (β) το διαδοχικό διερευνητικό σχέδιο (sequential exploratory design), (γ) το διαδοχικό μετασχηματιστικό σχέδιο (sequential transformative design), (δ) το ταυτόχρονο σχέδιο τριγωνοποίησης (concurrent triangulation design), (ε) το σύγχρονο ένθετο σχέδιο (concurrent nested design), (στ) το σύγχρονο μετασχηματιστικό σχέδιο (concurrent transformative design). Για τον τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων μικτών μεθόδων βλ. Harwell 2011, 156-157.

¹¹³ Για τις διαφορές και τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι μικτές ερευνητικές μέθοδοι και η έρευνα δράσης βλ. Wisniewska 2011.

κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής (Robson 2010, 255-259· Παπαδόπουλος 2010α, 186-188· Κατσαρού & Τσάφος χ.χ.· Ιωσηφίδης 2003· Taylor 2002· Δάλκος 2001, 120· Altrichter et al. 2001· Schmuck 1997, 28· Elliott 1991, 69).

Βασικό στοιχείο της έρευνας δράσης είναι η σχετικοποίηση της διάκρισης ερευνητή και υποκειμένων, καθώς ο ερευνητής γίνεται οργανικό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, με στόχο την ανακάλυψη κοινωνικών αλλαγών που είναι επωφελείς για όλους τους συμμετέχοντες (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 4-5· Ιωσηφίδης 2003· Cohen & Manion 1994, 257· πβ. Bean 2011, 169). Το κεντρικό σημείο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης εντοπίζεται στην επέκταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από τη συστηματική, αλλά όχι απόλυτα τυπική, έρευνα της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας 2011α, 377· Elliott 2010, 1· Mettetal 2001, 7· Copper 1990). Παράλληλα, η εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται καινοτομική, αφού θεωρεί δεδομένη τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, η οποία ενεργοποιείται μέσα από τις πραγματικές τους ανάγκες, απαντώντας σε αυθεντικά προβλήματα (Mertler 2012, 4· Elliott 2010, 2· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 4· Piggot-Irvine 2006· Posch 2003· Altrichter et al. 2001, 22, 118· Cohen & Manion 1994, 262· Grundy & Kemmis 1988, 322).

Η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας δράσης πηγάζει από τη *μετανεωτερική* (meta-modern) αντίληψη για την εκπαίδευση, η οποία αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ως ιδιαίτερες και μοναδικές (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 5) και βασίζεται στον αναστοχαστικό ορθολογισμό¹¹⁴, σύμφωνα με τον οποίο «το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική πράξη με όλα όσα εμπεριέχουν είναι ένας μικρόκοσμος που χρειάζεται να αλλάξει μέσα από διαδικασίες δράσης, αναστοχασμού και επανάδρασης» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 6). Η λογική της έρευνας δράσης συνοψίζεται στις παραδοχές ότι τα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα απαιτούν εξειδικευμένες λύσεις, ότι οι λύσεις αυτές μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον όπου αναδύεται το πρόβλημα και, τέλος, ότι οι λύσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε άλλες καταστάσεις, αλλά μπορούν να τεθούν στη διάθεση άλλων εκπαιδευτικών ως υποθέσεις προς έλεγχο

¹¹⁴ Ο αναστοχασμός (reflection) μπορεί να θεωρηθεί μια πράξη κριτικής διερεύνησης του τι κάνουμε, γιατί αποφασίσαμε να το κάνουμε και ποια είναι τα αποτελέσματα που έχουμε (Mertler 2012, 14). Η αναστοχαστική διδασκαλία (reflective teaching) είναι μια διαδικασία ανάπτυξης μαθημάτων, που στηρίζονται σε προσεκτική εξέταση της εκπαιδευτικής θεωρίας, στην υπάρχουσα έρευνα και πρακτική εμπειρία, μαζί με την ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθημάτων στους μαθητές (Parsons & Brown 2002). Αυτή η συστηματική συλλογή πληροφοριών που ακολουθείται από κριτικό αναστοχασμό, μαζί με την προσδοκία βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας, είναι η βάση της έρευνας δράσης (Mertler 2012, 14).

(Altrichter et al. 2001, 291). Οι παραδοχές αυτές του κριτικο-διαλεκτικού ερευνητικού παραδείγματος δείχνουν ότι η έρευνα δράσης αποτελεί μία μεθοδολογική «νατουραλιστική» προσέγγιση, η οποία υιοθετεί «ανοικτές» μεθόδους και τεχνικές (Σπανακά 2008· Belanger 1992).

Τα κύρια διαδοχικά στάδια της έρευνας δράσης είναι: (α) ο εντοπισμός μιας αφετηρίας, (β) η αποσαφήνιση της κατάστασης, (γ) η ανάπτυξη κι εφαρμογή στρατηγικών δράσης και (δ) η ανάλυση, ο αναστοχασμός και η παραγωγή θεωρίας (Altrichter et al. 2001, 25-26). Τα στάδια αυτά μπορούν να αναλυθούν σε περισσότερες φάσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τον κυκλικό-σπειροειδή χαρακτήρα της έρευνας δράσης και, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία¹¹⁵, είναι οι εξής:

1. Προσδιορισμός ενός ερωτήματος ή θέματος, το οποίο έχει σχέση με την εφαρμογή μιας νέας διδακτικής μεθόδου, με τη διερεύνηση ενός προβλήματος ή την εξέταση μιας νέας περιοχής ενδιαφέροντος στην τάξη (Mertler 2012, 55· Mertler & Charles 2011· Bean 2011, 165· Johnson 2008· Rousseau & Tam 1996).
2. Συγκέντρωση πληροφοριών που μπορεί να αφορούν στις εκπαιδευτικές θεωρίες οι οποίες επηρεάζουν τη διδακτική μέθοδο, τις αξίες που διέπουν την άποψη του ερευνητή για την εκπαίδευση, τους τρόπους με τους οποίους το προς εξέταση θέμα μπορεί να συμβάλει στη γενικότερη εικόνα του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα και τις συνθήκες που επιβάλλουν την αλλαγή, τις ομάδες των μαθητών που αναμένεται να επηρεαστούν, τις τρέχουσες διδακτικές αντιλήψεις κ.ο.κ. (Mertler 2012, 59-60· Mills 2011).
3. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας, τόσο σε ζητήματα σχετικά με τη διδακτική πρακτική που πρόκειται να διερευνηθεί, όσο και σε σχέση με ερευνητικά μοντέλα που έχουν χρησιμοποιηθεί από άλλους ερευνητές (Mills 2011· Johnson 2008· Schwalbach 2003· Rousseau & Tam 1996).
4. Σχεδιασμός ενός ερευνητικού πλαισίου: Ο σχεδιασμός μιας έρευνας δράσης περιλαμβάνει τη διατύπωση του βασικού ερευνητικού ερωτήματος¹¹⁶ και των υποερωτημάτων και μπορεί να πάρει πολλές εναλλακτικές μορφές, από έλεγχο

¹¹⁵ Το πλαίσιο που παρουσιάζεται εδώ προέρχεται από συνδυασμό στοιχείων της διεθνούς βιβλιογραφίας. Βλ. ενδεικτικά: Mertler 2012, 36· Taylor 2002· Altrichter et al. 2001, 25-26· Mettetal 2001, 8-10· Cohen & Manion 1994, 277-278. Συνοπτικά το παρόν πλαίσιο σχεδιασμού έρευνας έχει παρουσιαστεί στο *IRIDIUM Ερευνών 1* (Κωστή 2014β).

¹¹⁶ Ένα ερευνητικό ερώτημα ορίζεται ως το θεμελιώδες ερώτημα που ενυπάρχει στο θέμα της έρευνας (Mertler & Charles 2011). Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι κατάλληλα για κάθε είδους έρευνα ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Συνήθως στις ποιοτικού τύπου έρευνες τα ερωτήματα είναι περισσότερο ανοιχτά από αυτά των ποσοτικών προσεγγίσεων (Hubbard & Power 2003). Αντίθετα, οι ερευνητικές υποθέσεις στηρίζονται σε προβλέψεις για τα αποτελέσματα (Mertler & Charles 2011) και η χρήση τους περιορίζεται όλο και περισσότερο (Mertler 2012, 88).

πειραματικής ομάδας πριν και μετά μέχρι σύγκριση μεταξύ όμοιων τάξεων ή περιγραφική μελέτη περίπτωσης μιας τάξης ή ενός μαθητή.

5. Εφαρμογή του σχεδίου και συγκέντρωση δεδομένων: Η έρευνα δράσης στην τάξη βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συγκέντρωση δεδομένων, μέσω ημερολογίων, συνεντεύξεων, παρατήρησης, ερωτηματολογίων, μετρήσεων των επιδόσεων, αξιολογήσεων κ.ο.κ.

6. Ανάλυση δεδομένων, αναζήτηση στοιχείων που μπορεί να έχουν νόημα και πρακτική αξία: Απλές στατιστικές αναλύσεις ποσοτικών δεδομένων, όπως απλά t-tests και συσχετίσεις είναι συχνά επαρκείς, ενώ πίνακες ή γραφήματα είναι πολύ χρήσιμα. Τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να αναλυθούν με άξονα κριτήρια που τίθενται εξ αρχής ή κατά τη διάρκεια της έρευνας· σε αυτές τις περιπτώσεις υπογραμμίζεται η πρακτική παρά η στατιστική σημασία.

7. Δράση: Επιλέγεται η στρατηγική που είναι πιο αποτελεσματική σε ένα απτό σχέδιο δράσης, το οποίο θα αποτελέσει μια πρόταση νέων ιδεών για την επίλυση του προς εξέταση προβλήματος.

8. Διάχυση και Αναστοχασμός

Η κυκλική – σπειροειδής διαδικασία¹¹⁷ και η στοχαστική και αναστοχαστική διάσταση, όπως περιγράφονται στα παραπάνω σχήματα, η ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία, η διδακτική πράξη ως μέσο ανάδειξης θεωρητικών αντιλήψεων, η έμφαση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, η προσφορά ενός ευέλικτου σχεδίου εφαρμογής, ο συστηματικός τρόπος διερεύνησης και το μεθοδολογικό πλαίσιο της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση¹¹⁸, βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, αποτέλεσαν και τους κύριους λόγους για την επιλογή αυτής ως ερευνητικής στρατηγικής της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Στην επιλογή αυτή συνέβαλε, επίσης, η ιδιαίτερη σχέση που έχει η έρευνα δράσης με την έρευνα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όπως έχει τεκμηριωθεί από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία (Teoh 2015· Παπαδόπουλος 2010α, 186-192· Dervishaj 2009· Taylor 2006, 1-2· Σέξτου 2005, 67· Fransen 2003, 9, 42-43).

¹¹⁷ Όλα τα μοντέλα έρευνας δράσης στηρίζονται στο κυκλικό ή σπειροειδές σχήμα ανάπτυξης, σύμφωνα με το οποίο η εκάστοτε δράση αποτελεί τη βάση για το επόμενο στάδιο της έρευνας (Mertler 2012, 14-19). Για τα μοντέλα έρευνας δράσης βλ. Hendricks 2009, 9· Stringer 2007, 9· Smith 2007· Riel 2007· Piggot-Irvine 2006· Calhoun 1994, 2.

¹¹⁸ Βλ. σχετικά: Mertler 2012, 19-21· Metler & Charles 2011, 339-340· Κατσαρού & Τσάφος χ.χ· Κάτσενου et al. 2010· Mettetal 2001, 8· Grady 1998, 48-51· Carr & Kemmis 1997· Elliott 1995· Cohen & Manion 1994, 270-271· Hollingsworth & Sockett 1994· Ruddock & Hopkins 1985· Kemmis & McTaggart 1988.

III. Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής

Επιτακτική ανάγκη πριν από την έναρξη μιας έρευνας δράσης είναι η σύλληψη ενός βασικού πλαισίου σχεδιασμού (McLean 1995). Ο ερευνητής, δηλαδή, πρέπει να σκεφτεί εκ των προτέρων, πέρα από τα ερευνητικά ερωτήματα, όλες τις πιθανές όψεις της μελέτης που θα υλοποιήσει. Αυτές οι όψεις δεν περιλαμβάνουν μόνο το πώς θα συγκεντρωθούν τα δεδομένα και θα αναλυθούν, αλλά επίσης, και πρωτίστως, και πώς θα «χαρτογραφηθεί» η μελέτη. Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα προσχέδιο που εξειδικεύει πώς ακριβώς θα διενεργηθεί η έρευνα (Mertler 2012, 89).

Παρακάτω παρουσιάζεται το σχέδιο δράσης για την παρούσα διδακτορική διατριβή, το οποίο δομείται σύμφωνα με τα βασικά στάδια της έρευνας δράσης, κατά τους Altrichter, Posch & Somekh (Altrichter et al. 2001, 25-26.)¹¹⁹ το σχέδιο διαμορφώθηκε μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας κι εκτίμηση των αναγκών της παρούσας έρευνας κατά το διάστημα Απριλίου-Δεκεμβρίου 2012, ενώ η εφαρμογή του έγινε κατά το διάστημα από τον Ιανουάριο 2013 μέχρι τον Απρίλιο του ίδιου χρόνου.

III.1. Προκαταρκτικό στάδιο

Κατά το προκαταρκτικό στάδιο της έρευνας έγινε η αρχική σύλληψη της βασικής ιδέας της διατριβής και αναπτύχθηκε το πλαίσιο της προέρευνας με στόχο την προκαταρκτική αξιολόγηση του σκοπού και των στόχων της.

III.1.i. Η αφετηρία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο Α' Μέρος της παρούσας διατριβής, η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία έχει κατά καιρούς συνδέσει σε θεωρητικό επίπεδο τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τη διδασκαλία της Ιστορίας και την Ιστορική Ενσυναίσθηση (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο). Επομένως, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θα μπορούσε να προστεθεί στις επιλογές του εκπαιδευτικού που ενδιαφέρεται να εφαρμόσει στην τάξη του εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, ιδιαίτερα αυτές που μπορούν να συμβάλουν θετικά στην καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης, ως ενός από τα βασικά στοιχεία της κριτικής ιστορικής σκέψης (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο).

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, αφετηρία για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε το ενδιαφέρον¹¹⁹ για τη συστηματική διερεύνηση των δυνατοτήτων που παρέχει η χρήση

¹¹⁹ Κατά τους Altrichter, Posch και Somekh (Altrichter et al. 2001, 66), αφετηρία μιας έρευνας δράσης μπορεί να είναι ένα ενδιαφέρον, μια δυσκολία ή μια ασαφής κατάσταση που συνδέεται με την εκπαιδευτική πράξη και μπορεί να βελτιωθεί, να ανατραπεί ή να αλλάξει με συγκεκριμένους χειρισμούς, οι οποίοι και μελετώνται.

τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας της Ιστορίας, με στόχο την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου οι ερευνητικές εφαρμογές είναι περιορισμένες, και μάλιστα στο Γυμνάσιο, καθώς σε αυτό υπάρχει πρόσφορος χώρος για ανάλογες έρευνες.

III.1.ii. Προέρευνα

Κατά το σχολικό έτος 2011-12 η ερευνήτρια ανέπτυξε στο σχολείο όπου εργαζόταν, το 3^ο Γυμνάσιο Μεγάρων, πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων βασισμένων στις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ένα τμήμα είκοσι δύο (22) μαθητών Α' Γυμνασίου, σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης. Το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε τέσσερις (4) διδακτικές εφαρμογές διάρκειας 45'-90', με θέμα την Αρχαία Ιστορία και με σκοπό:

(α) να διερευνηθεί η εφαρμοσιμότητα διδακτικών παρεμβάσεων δομημένων με βάση τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημα της Ιστορίας με στόχο την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης'

(β) να εκτιμηθεί το προτεινόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον ως προς την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος αυτού έδειξαν θετική επίδραση της εφαρμογής των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης, γεγονός που κρίθηκε ότι θα έπρεπε να διερευνηθεί διεξοδικότερα στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής¹²⁰. Συγκεκριμένα, η προέρευνα έδειξε ότι οι μαθητές παρουσίασαν σταδιακή πρόοδο στην προσέγγιση των ιστορικών πηγών και στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση παράλληλα, φάνηκε να κατανοούν την πραγματική διάσταση του παρελθόντος και να αντιλαμβάνονται ότι η φύση της ιστορικής μάθησης και κατανόησης είναι συνεργατική και προκύπτει από την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης στην τάξη και σε περιβάλλον μαθητοκεντρικό. Η ανάλυση των δεδομένων της προέρευνας υπέδειξε, επίσης, ότι τα διδακτικά σενάρια πρέπει να δομούνται απλά, για να έχουν αποτελεσματική επίδραση στους μαθητές. Τέλος, η θερμή υποδοχή των δραστηριοτήτων του Δράματος από τους μαθητές έδειξε με έμφαση ότι η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της

¹²⁰ Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης στο παρόν σχήμα δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Yaratıcı Drama Dergisi 6* (Kondoyianni & Kosti 2011). Τα δεδομένα και τα ευρήματα της προέρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Drama Research 6*, τον Απρίλιο του 2015 (Kosti, Kondoyianni & Tsiaras 2015).

Δραματικής Τέχνης είναι εφικτή και έχει ποικίλες προεκτάσεις που χρήζουν διερεύνησης (Kosti, Kondoyianni & Tsiaras 2015, 15-16).

Οι παρατηρήσεις που κατεγράφησαν από τις αποκρίσεις και τα σχόλια των μαθητών, αξιοποιήθηκαν στη διαμόρφωση των διδακτικών παρεμβάσεων (βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, VI.1.), των ερωτήσεων της γραπτής δοκιμασίας (βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, I.), καθώς και της διαμόρφωσης κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων (βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, II.), που μαζί με τρεις (3) από τις διδακτικές παρεμβάσεις της προέρευνας χρησιμοποιήθηκαν στην κυρίως έρευνα.

III.2. Αποσαφήνιση της αφετηρίας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την αφετηρία, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας κατά την έναρξή της ήταν:

(α) Η ανάλυση της εφαρμογής τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας και η εξέταση των αποτελεσμάτων που καταγράφονται από την εφαρμογή αυτή ως προς την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης με την έννοια της ιστορικής κατανόησης και με την έννοια του ενδιαφέροντος για την Ιστορία (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.4.i. και IV.4.ii.).

(β) Η αξιολόγηση της εφαρμογής της μεθόδου αυτής για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου.

Συγκεκριμένα, η προτεινόμενη διατριβή επιχειρεί να συμβάλει στην τρέχουσα επιστημονική έρευνα, προσεγγίζοντας τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Μπορεί η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο να επηρεάσει την ανάπτυξη Ιστορικής Ενσυναίσθησης,
α) με την έννοια της κατανόησης των ενεργειών των ανθρώπων στο ιστορικό τους πλαίσιο ή αλλιώς της αναγνώρισης της εκάστοτε οπτικής;
β) με την έννοια του ενδιαφέροντος για το παρελθόν;*
- 2. Με ποιες διαδικασίες, εφόσον είναι δυνατό, η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης;*
- 3. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων Α' και Γ' Γυμνασίου, ως προς την αποδοχή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας;*

III.3. Στρατηγικές δράσης

Η δυσκολία σε θέματα μελέτης της διδακτικής της Ιστορίας είναι ότι, ενώ οι γραπτές δοκιμασίες μπορούν να παράσχουν δεδομένα για τα συμπεράσματα των μαθητών, είναι πολύ δύσκολο οι ίδιες να δώσουν στοιχεία για το πώς έφτασαν οι μαθητές σε αυτά (Ashby & Lee 1987, 65). Γι' αυτό επελέγη για την παρούσα διατριβή η μικτή ερευνητική μέθοδος (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, I.), κατά την οποία με την ποιοτική προσέγγιση θα δοθεί έμφαση στα υποκείμενα της έρευνας, ενώ με την ποσοτική προσέγγιση θα επιδιωχθεί η στατιστική επιβεβαίωση των συμπερασμάτων· πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση θα εξετάσει την Ιστορική Ενσυναίσθηση των μαθητών ως διαδικασία και η ποσοτική ως επίτευγμα (πβ. Cawthon et al. 2011· Ashby & Lee 1987, 63· Lee 1984α, 90).

Ειδικότερα, η ποιοτική προσέγγιση ανταποκρίνεται στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2), ενώ η ποσοτική λειτουργεί συμπληρωματικά κι ενισχυτικά ως προς την ποιοτική σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων εφαρμόστηκε το *ταυτόχρονο σχέδιο τριγωνοποίησης* (concurrent triangulation design), όπου στόχος είναι η διασταύρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέγονται ταυτόχρονα (βλ. παραπάνω Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, I, υπ. 110 & 112).

III.3.i. Ποιοτικό μέρος έρευνας

Από τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας¹²¹ περισσότερο κατάλληλη για το παρόν σχήμα κρίθηκε¹²² αυτή της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης* (constant comparative method), η οποία αναπτύχθηκε αρχικά ως μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων της *θεμελιωμένης θεωρίας* (grounded theory), αλλά πλέον χρησιμοποιείται ευρέως ως μέθοδος ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα (Fram 2013· Robson 2010, 229· Glaser 1965). Η σταθερή συγκριτική ανάλυση μπορεί να περιλάβει δεδομένα πολλαπλών μορφών, ενώ η ανάλυση ξεκινά πολύ νωρίς και ολοκληρώνεται σχεδόν παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων (Mertler 2012, 93· Kolb 2012· Robson 2010, 226-229· Craig 2009, 189· Bogdan & Biklen 2007). Σύμφωνα με τους Bogdan και Biklen (2007), τα βήματα μιας έρευνας αυτής της μορφής είναι τα εξής:

¹²¹ Για τις μεθόδους ευέλικτης ποιοτικής έρευνας (φαινομενολογικές μελέτες, εθνογραφική έρευνα, θεμελιωμένη θεωρία, μελέτες περιπτώσεων) βλ. Mertler 2012, 12-13, 89-94· Harwell 2011, 149· Robson 2010, 210-236· Bogdan & Biklen (2007)· Cohen & Manion 1994.

¹²² Η έννοια του «σχεδιασμού ποιοτικής έρευνας» αποτελεί συμβατική δήλωση, καθώς η έννοια «σχέδιο έρευνας» έχει συνδεθεί στη βιβλιογραφία σχεδόν αποκλειστικά με την ποσοτική έρευνα. Ανεξάρτητα από αυτό, όμως, ο δάσκαλος ερευνητής πρέπει να έχει συντάξει ένα πλάνο της ποιοτικής μεθόδου που θα εφαρμόσει. Αυτό το πλάνο τείνει να είναι πιο χαλαρά δομημένο σε σχέση με ένα αντίστοιχο ποσοτικό (Mertler 2012, 89).

1. Έναρξη συλλογής δεδομένων.
2. Εξέταση των δεδομένων για θέματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την κατηγοριοποίηση που θα ακολουθήσει.
3. Συνέχιση της συλλογής δεδομένων που αποτελούν στοιχεία για τις κατηγορίες.
4. Καταγραφή των κατηγοριών που έχουν διερευνηθεί, με στόχο την περιγραφή και ερμηνεία όλων των στοιχείων που περιλαμβάνονται στα δεδομένα, ενώ ταυτόχρονα συνεχίζεται η αναζήτηση κι άλλων στοιχείων.
5. Συνέχιση της συλλογής κι επεξεργασίας δεδομένων, με στόχο την «ανακάλυψη» των βασικών κοινωνικών διαδικασιών και σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων.
6. Σύνοψη, κωδικοποίηση και καταγραφή, καθώς η ανάλυση προχωρά στις πιο σημαντικές κατηγορίες.

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι στη μέθοδο αυτή όλες οι φάσεις συμβαίνουν κι ολοκληρώνονται σχεδόν ταυτόχρονα, καθώς η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυση συνεχίζονται διαδοχικά μέχρι τον «κορεσμό» των κατηγοριών (Robson 2010, 228). Από αυτή την άποψη, η σταθερή συγκριτική ανάλυση αποτελεί μια επιτομή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με τη σπειροειδή της φύση¹²³ (Mertler 2012, 94).

Για τη συλλογή ποιοτικού χαρακτήρα δεδομένων στο πλαίσιο της διατριβής εφαρμόστηκαν είκοσι (20) διδακτικές παρεμβάσεις, δέκα (10) στην Α' Γυμνασίου και δέκα (10) στη Γ' Γυμνασίου.

III.3.ii. Ποσοτικό μέρος έρευνας

Από τις μεθόδους συλλογής ποσοτικών δεδομένων¹²⁴, για τις ανάγκες της παρούσας διδακτορικής διατριβής εφαρμόστηκε το *οιονεί πειραματικό σχέδιο* (quasi-experimental design), το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο αληθινό πείραμα, αλλά διαφέρει από αυτό ως προς το ότι δε βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία, ουσιαστικό στοιχείο του πραγματικού πειράματος. Τα οιονεί πειραματικά σχέδια αναφέρονται και ως «συμβιβαστικά σχέδια», όρος που ταιριάζει ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική έρευνα, όπου η τυχαία επιλογή σχολείων και τάξεων είναι αδύνατη (Mertler 2012, 101· Cohen & Manion 1994, 236). Η μέθοδος αυτή ποσοτικής έρευνας, με δεδομένα τα χαρακτηριστικά και τις αρχές της έρευνας δράσης, δεν μπορεί να δώσει γενικεύσιμα αποτελέσματα· μπορεί, όμως, να παράσχει μια περιγραφή όσων συμβαίνουν στην ειδική και συγκεκριμένη περίπτωση στην οποία εφαρμόζεται

¹²³ Πρέπει να σημειωθεί εδώ πως η σταθερή συγκριτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο με βάση τις αρχές της έρευνας δράσης για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Σπανακά 2008).

¹²⁴ Για τα είδη ποσοτικής έρευνας (περιγραφικές έρευνες, έρευνες συσχετίσεων κ.ο.κ.) βλ. Mertler 2012, 94-102.

(Mertler 2012, 101). Η συνηθέστερη μορφή οιονεί πειραματικού σχεδίου στη σχολική τάξη είναι αυτή του ελέγχου πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στο χειρισμό (Mertler 2012, 102· Cohen & Manion 1994, 236, 268).

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έγινε κλήρωση στη σχολική μονάδα εφαρμογής της έρευνας δράσης, από την οποία ορίστηκαν από μία πειραματική και μία ομάδα ελέγχου¹²⁵ για την Α' και τη Γ' Γυμνασίου (Πειραματική Ομάδα: ομάδα Α-1 και ομάδα Γ-1· Ομάδα Ελέγχου: ομάδα Α-2 και ομάδα Γ-2). Στη συνέχεια ετοιμάστηκαν δύο γραπτές δοκιμασίες, μία για τις Α-1 και Α-2 και μία για τις Γ-1 και Γ-2, οι οποίες διερεύνησαν το επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης που παρουσίαζαν πριν από την εφαρμογή (πβ. Lee & Shemilt 2003, 15· Yeager & Dorpen 2001, 103-105) οι μαθητές της αντίστοιχης τάξης (pretest)· δύο όμοιες δοκιμασίες δόθηκαν στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων σε κάθε τάξη (posttest).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν ο διδακτικός χειρισμός, δηλαδή η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση –για την πειραματική ομάδα- και η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία βάσει του σχολικού εγχειριδίου και της χρήσης ιστορικών πηγών¹²⁶ –για την ομάδα ελέγχου. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η *Ιστορική Ενσυναίσθηση*. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2.), η μεταβλητή *Ιστορική Ενσυναίσθηση* επιμερίστηκε σε δύο εξαρτημένες μεταβλητές:

- α) *Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση των ενεργειών των δρώντων ιστορικών υποκειμένων και της εκάστοτε οπτικής αυτών.*
- β) *Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον για την Ιστορία, το παρελθόν και τα δρώντα υποκείμενα μέσα σε αυτό.*

Παρεμβαλλόμενες μεταβλητές (Εμβαλωτής et al. 2006, 9), που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις εξαρτημένες, ήταν η προηγούμενη γνώση των μαθητών, το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ τους, η προσωπικότητα του διδάσκοντος, η χρήση συγκεκριμένων ιστορικών πηγών έναντι άλλων, οι διαφορετικές διδακτικές ώρες του ωρολογίου προγράμματος, κατά τις οποίες γίνονταν τα αντίστοιχα μαθήματα στις «πειραματικές» και τις ομάδες «ελέγχου», και η απώλεια διδακτικών ωρών λόγω αργιών

¹²⁵ Η χρήση των όρων «πειραματική ομάδα» και «ομάδα ελέγχου» είναι εδώ συμβατικές, αφού δεν πρόκειται για πραγματικό πείραμα. Ως πειραματική ομάδα νοείται αυτή που έχει υποβληθεί στον υπό εξέταση διδακτικό χειρισμό.

¹²⁶ Βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, VI.2.

και δραστηριοτήτων του σχολείου. Για να ελεγχθούν και να περιοριστούν οι παράγοντες αυτοί, επελέγησαν αντίστοιχα ως λύσεις:

(α) ο έλεγχος πριν από τον πειραματικό χειρισμό της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών των συγκρινόμενων ομάδων, ώστε να είναι ισοδύναμες (βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, I.),

(β) η τυχαία κλήρωση των «πειραματικών» και των ομάδων «ελέγχου» από μία σχολική μονάδα, της οποίας οι μαθητές προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό της τοπικής κοινότητας των Μεγάρων, ώστε να εξασφαλίζεται ότι οι μεταβλητές που σχετίζονται με το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών έχουν την ίδια επίδραση σε όλες τις συμμετέχουσες ομάδες (βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3.iv.),

(γ) η ίδια διδάσκουσα σε όλες τις τάξεις, «πειραματικές» κι ομάδες «ελέγχου» (Peers 1996, 11-12),

(δ) η χρήση των ίδιων ιστορικών πηγών ως υλικού επεξεργασίας στις «πειραματικές» και τις ομάδες «ελέγχου» και

(ε) η αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών εντός του διδακτικού ωραρίου, σε συνεννόηση με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε οι διδακτικοί χειρισμοί να αναπτυχθούν στον ίδιο αριθμό διδακτικών ωρών.

Αντίθετα, το ωρολόγιο πρόγραμμα δε στάθηκε δυνατό να προσαρμοστεί σε αντίστοιχες διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί παράγοντα απειλής (μεταβλητή λάθους) για την έρευνα, καθώς η διδασκαλία για την «πειραματική» ομάδα της Α' Γυμνασίου γινόταν κυρίως σε τελευταίες ώρες του προγράμματος και για την Γ' Γυμνασίου κατά τις πρώτες διδακτικές ώρες, ενώ στις ομάδες «ελέγχου» και των δύο τάξεων το μάθημα της Ιστορίας ήταν ομαλά κατανεμημένο, κατά τη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη ώρα.

III.3.iii. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων

Ένα σοβαρό ερώτημα που πρέπει να απασχολήσει τον ερευνητή της σχολικής τάξης είναι η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να επιτύχει τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων (Μάγος 2005, 6). Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν για τη συλλογή δεδομένων τόσο ανοιχτές κι ελεύθερες τεχνικές, όπως είναι το ημερολόγιο των εκπαιδευτικών ή των μαθητών, οι ηχογραφήσεις και οι μαγνητοσκοπήσεις διδακτικών διαδικασιών, τα τεκμήρια κ.ο.κ., όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές, όπως τα ερωτηματολόγια, οι κλείδες παρατήρησης, η

δομημένη συνέντευξη (Wisniewska 2011, 67-69· Κατσαρού & Τσάφος χ.χ., Cohen & Manion 1994, 276).

Σύμφωνα με τον Husbands (2004, 163-164), οι αξιολογικές κρίσεις των διδακτικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας, έχουν ως αφετηρία τους την εργασία των μαθητών στην τάξη και συνίστανται σε τρία στοιχεία, τη διαδικασία της τάξης, τα προϊόντα της και τις καταγραφές των εκπαιδευτικών. Με βάση την αρχή αυτή, για τη συλλογή όσο γίνεται περισσότερων δεδομένων από τα τρία αυτά στοιχεία (πβ. Παπαδόπουλος 2010α, 188, 191), στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν:

1. *Συμμετοχική παρατήρηση* (participant observation)¹²⁷, με τον εκπαιδευτικό-ερευνητή στο ρόλο του *συμμετέχοντος ως παρατηρητή* (participant as observer), γεγονός που δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να έχει άμεση αντίληψη των αντιδράσεων των μαθητών, να εντοπίζει τυπικές συμπεριφορές, να βιώνει κάτι που δεν ήταν αναμενόμενο, διατηρώντας παράλληλα το ρόλο του δασκάλου μέσα στο «κλειστό» περιβάλλον της τάξης (Mertler 2012, 92, 121-124· Robson 2010, 376-378· Glesne 2006· Μάγος 2005, 10-13· Κατερέλος 2002, 32-41). Τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση της τάξης που δέχτηκε το χειρισμό («πειραματικής» ομάδας) κατεγράφησαν από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε *ημερολόγιο* καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων (Mertler 2012, 128· Αυγητίδου 2011· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010· Άλκηστις 2008, 296-297· Σπανακά 2008· Cohen & Manion 1994, 276).
2. *Τεκμήρια* (documents), δηλαδή γραπτές εργασίες και σημειώσεις των μαθητών (Mertler 2012, 129· Robson 2010, 413-416· Mason 2003, 156-178), οι οποίες τηρήθηκαν στον *προσωπικό μαθητικό φάκελο εργασιών* (portfolio). Ο φάκελος είχε «εξελικτικό» χαρακτήρα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη 2007· Valencia & Place 1994), περιλαμβάνοντας δείγματα εργασιών που έδειχναν τη μάθηση και την εξέλιξή τους¹²⁸.
3. *Γραπτές δοκιμασίες* (tests) με ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις εφαρμογές των διδακτικών παρεμβάσεων, με στόχο την ποσοτική αποτίμηση της επίδρασης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3.ii.).
4. *Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης* για τους μαθητές των ομάδων που υποβλήθηκαν στον προς εξέταση διδακτικό χειρισμό (πβ. Duatepe 2004, 56).

¹²⁷ Για την παρατήρηση γενικά βλ. Robson 2010, 367-409· Mason 2003, 134-156.

¹²⁸ Για τον προσωπικό φάκελο εργασιών του μαθητή βλ. αναλυτικά: Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη 2007, 19. Για τη σημασία του προσωπικού φακέλου στο μάθημα της Ιστορίας, βλ. Levstik & Barton 2011, 30.

III.3.iv. Δείγμα

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι συνήθως μικρής κλίμακας έρευνα, που επιτρέπει μικρότερα δείγματα από την παραδοσιακή (Wisniewska 2011, 67) κι έχει συνήθως τοπικό χαρακτήρα (Mertler 2012, 13). Ομάδα στόχος (target group) της παρούσας έρευνας είναι οι μαθητές Γυμνασίου, γι' αυτό και αποφασίστηκε να συμμετάσχουν σ' αυτήν παιδιά από δύο τάξεις, Α' και Γ' Γυμνασίου, ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό των αναπτυξιακών στοιχείων, που χαρακτηρίζουν τις ηλικιακές ομάδες των αντίστοιχων τάξεων (Hargreaves et al. 2002· Tucker 1999, 11-26· Lee et al. 1997· Erikson 1990). Η περιοχή στην οποία εφαρμόστηκε το σχέδιο είναι τα Μέγαρα, μια επαρχιακή πόλη κοντά στην Αθήνα, όπου η ερευνήτρια ζει και εργάζεται. Η πόλη έχει τρία Γυμνάσια, σε ένα από τα οποία, το 3^ο Γυμνάσιο Μεγάρων, πραγματοποιήθηκε η έρευνα και σε σχέση με αυτό διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Αναλυτικές πληροφορίες για το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στο δείγμα παρουσιάζονται στους πίνακες 1-6.

Πίνακες 1. & 2.

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας ανά τάξη και φύλο (Π.Ο.: «Πειραματική ομάδα», Ο.Ε.: Ομάδα «ελέγχου»)

Τμήμα * Φύλο Crosstabulation				Τμήμα * Φύλο Crosstabulation					
Count				Count					
		Φύλο		Σύνολο			Φύλο		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι				Αγόρι	Κορίτσι	
Τμήμα	Γ-1: «Π.Ο.»	9	12	21	Τμήμα	A-1: «Π.Ο.»	14	10	24
	Γ-2: «Ο.Ε.»	14	7	21		A-2: «Ο.Ε.»	17	7	24
Σύνολο		23	19	42	Σύνολο		31	17	48

Πίνακες 3. & 4.

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας ανά τάξη και σχολική επίδοση¹²⁹ (Π.Ο.: «Πειραματική ομάδα», Ο.Ε.: Ομάδα «ελέγχου»)

Τμήμα * Σχολική επίδοση Crosstabulation					
Count					
		Σχολική επίδοση			Σύνολο
		Υψηλή επίδοση: 16 - 20	Μέτρια επίδοση: 13-16	Χαμηλή επίδοση: 10-13	
Τμήμα	Γ-1: «Π.Ο.»	6	5	10	21
	Γ-2: «Ο.Ε.»	6	5	10	21
Σύνολο		12	10	20	42

¹²⁹ Η διάκριση των μαθητών σε τρεις κατηγορίες έγινε με βάση το μέσο όρο της σχολικής τους επίδοσης σε όλα τα μαθήματα κατά το πρώτο τρίμηνο, σύμφωνα με τα δεδομένα του ελέγχου προόδου για την αντίστοιχη περίοδο. Η επιλογή αυτή κρίθηκε περισσότερο αντικειμενική από οποιαδήποτε διάκριση που θα μπορούσε να γίνει με βάση την επίδοση αποκλειστικά στην Ιστορία, όπου η βαθμολογήτρια ήταν η ίδια η εκπαιδευτικός κι ερευνήτρια. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, πως στην πειραματική ομάδα A-1 φοιτούσαν δύο μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση.

Τμήμα * Σχολική επίδοση Crosstabulation					
Count					
		Σχολική επίδοση			Σύνολο
		Υψηλή επίδοση: 16 - 20	Μέτρια επίδοση: 13-16	Χαμηλή επίδοση: 10-13	
Τμήμα	A-1: «Π.Ο.»	7	9	8	24
	A-2: «Ο.Ε.»	7	9	8	24
Σύνολο		14	18	16	48

Πίνακες 5. & 6.

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας ανά τάξη κι εθνικότητα (Π.Ο.: «Πειραματική ομάδα», Ο.Ε.: Ομάδα «ελέγχου»)

Τμήμα * Εθνικότητα Crosstabulation				
Count				
		Εθνικότητα		Σύνολο
		Ελληνική	Αλβανική	
Τμήμα	Γ-1: «Π.Ο.»	18	3	21
	Γ-2: «Ο.Ε.»	21	0	21
Σύνολο		39	3	42

Τμήμα * Εθνικότητα Crosstabulation					
Count					
		Εθνικότητα			Σύνολο
		Ελληνική	Αλβανική	Άλλη	
Τμήμα	A-1: «Π.Ο.»	21	2	1	24
	A-2: «Ο.Ε.»	20	3	1	24
Σύνολο		41	5	2	48

Το σχολείο για το σχολικό έτος 2012-13 περιλάμβανε τρία τμήματα Α' Γυμνασίου και τέσσερα τμήματα Γ' Γυμνασίου. Με κλήρωση ένα τμήμα από την Α' Γυμνασίου ορίστηκε ως πειραματική ομάδα (Α-1) κι ένα άλλο ως ομάδα ελέγχου (Α-2) κι αντίστοιχα από τη Γ' τάξη μία πειραματική ομάδα (Γ-1) και μία ομάδα ελέγχου (Γ-2). Κάθε τμήμα Α' τάξης περιλάμβανε είκοσι τέσσερις (24) μαθητές και κάθε τμήμα Γ' τάξης είκοσι έναν (21) μαθητές. Επομένως, συνολικά η πειραματική ομάδα (Α-1 και Γ-1) αποτελούνταν από σαράντα πέντε (45) μαθητές, όπως και η ομάδα ελέγχου (Α-2 και Γ-2)¹³⁰.

Η έρευνα έγινε σε ενεργές τάξεις με ρεαλιστικές συνθήκες (πβ. Τσιάρας 2003, 185), με αποτέλεσμα το πλήθος των συμμετεχόντων μαθητών να ποικίλλει ελαφρώς, από μάθημα σε μάθημα. Η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα και διδάσκουσα¹³¹ στις αντίστοιχες

¹³⁰ Συγκεκριμένα, με κλήρωση στην Α' τάξη το τμήμα Α1 ορίστηκε ως «πειραματική» ομάδα (Α-1) και το τμήμα Α2 ως ομάδα «ελέγχου» (Α-2). Αντίστοιχα στη Γ' τάξη το Γ3 ορίστηκε ως «πειραματική» ομάδα (Γ-1) και το Γ1 ως ομάδα «ελέγχου» (Γ-2).

¹³¹ Η έρευνα δράση θεωρητικά σχεδιάζεται και εκτελείται από τον άμεσα ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη δράση και την κατανόσή της με την επεξεργασία δεδομένων που αφορούν στη δική του διδακτική πρακτική (Κόκκινος & Γατσωτής 2008β, 436-437).

τάξεις (Mettetal 2001, 8· Δάλκος 2001, 126), όπως τονίζεται ιδιαίτερος για την έρευνα δράσης που αφορά στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όπου ο ερευνητής είναι θεμιτό κι αναγκαίο να ταυτίζεται με τον εμπυχωτή/εκπαιδευτικό, καθώς η έρευνα «από μέσα» μπορεί να νοηματοδοτήσει περισσότερο εποικοδομητικά την ουσία των ευρημάτων (Neelands 2006, 15-17).

III.3.v. Εγκυρότητα της έρευνας

Η αξιοπιστία στην έρευνα δράσης είναι πολύ σημαντικό στοιχείο, αν και για λόγους που είναι διαφορετικοί από αυτούς που αφορούν σε πιο παραδοσιακές μορφές έρευνας· ενώ, δηλαδή, στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης δεν υπάρχει αξίωση γενίκευσης των ευρημάτων σε άλλες καταστάσεις, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή ερευνητική προσέγγιση, τα αποτελέσματα της πρώτης μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης μέσω της πράξης (Δάλκος 2001, 122). Εξάλλου, επειδή τα αυστηρά ελεγχόμενα πειραματικά σχέδια της παραδοσιακής έρευνας δεν είναι συνήθως εφικτό να εφαρμόζονται σε ενεργές τάξεις, πρέπει να εξασφαλιστούν τρόποι για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας δράσης. Από πολλούς ερευνητές (Mertler 2012, 29-30· Robson 2010, 202-212) προτείνονται τα εξής:

- *Επανάληψη του κύκλου με παρατεταμένη εμπλοκή κι επίμονη παρατήρηση:* Όπως αναφέρθηκε, η έρευνα δράσης είναι μια κυκλική διαδικασία. Πολλοί μελετητές πιστεύουν ότι μόνο μία εφαρμογή στον κύκλο της έρευνας δράσης δεν αρκεί. Για την εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας απαιτείται ικανός αριθμός «κύκλων» σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού (Mertler 2012, 14-22· Altrichter et al. 2001, 297· Melrose 2001· Lee et al. 1993, 5-6), που θα συμβάλει στην πλήρη κατανόηση των αποτελεσμάτων (Stringer 2007, 58). Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκαν σε καθεμία από τις πειραματικές υπο-ομάδες (Α-1 και Γ-1) δέκα (10+10) διδακτικές παρεμβάσεις, αριθμός που εξασφαλίζει επαρκείς ευκαιρίες για ανάπτυξη τριών τουλάχιστον «κύκλων» σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού, όπως θα φανεί κατά την ποιοτική ανάλυση.
- *Τριγωνοποίηση των δεδομένων:* Η παρούσα έρευνα δράσης βασίστηκε στη μεθοδολογική *τριγωνοποίηση των δεδομένων* (Mertler 2012, 132· Creswell & Plano Clark 2007, 62-66· Cohen & Manion 1994, 326), η οποία χρησιμοποιείται συχνότερα και είναι περισσότερο αποδοτική στην εκπαίδευση, όπου η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης είναι τόσο σύνθετη και περίπλοκη, ώστε η «μονομεθοδική» προσέγγιση να αποδίδει περιορισμένα και

Κατά τον Kemmis (1985, 38-39), όπως αναφέρεται στον Δάλκο (2001, 126), το θέμα που τίθεται από κάποιους για πιθανή υποκειμενικότητα και προκατάληψη του ερευνητή-εκπαιδευτικού είναι μάλλον πλασματικό (πβ. και Τσιάρας 2003, 185-186).

παραπλανητικά συμπεράσματα (Cohen & Manion 1994, 329). Στόχος είναι να εξασφαλιστεί αξιοπιστία κι εγκυρότητα, παραμερίζοντας τις εγγενείς προκαταλήψεις του ερευνητή (Mertler 2012, 12· Mills 2011· Stringer 2007· Cohen & Manion 1994, 321). Σύμφωνα με αυτήν επιδιώκεται η πολλαπλή¹³² διασταύρωση των στοιχείων είτε με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων είτε με την άντληση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές (Stringer 2007· Cohen & Manion 1994, 321), ώστε να πιστοποιείται ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν είναι απλώς απόρροια μιας ειδικής συλλεκτικής μεθόδου (Cohen & Manion 1994, 322). Αν όλοι οι τύποι δεδομένων οδηγούν στα ίδια συμπεράσματα, τότε υπάρχει κάποια βεβαιότητα εγκυρότητας (Mills 2011). Φυσικά, η έμφαση δίνεται στην πρακτική σημασία των ευρημάτων, περισσότερο από τη στατιστική σημασία αυτών (Mettetal 2001, 7-9· Κατσαρού & Τσάφος χ.χ.). Στην παρούσα έρευνα, επελέγη το *ταυτόχρονο σχέδιο τριγωνοποίησης* ως στρατηγική δράσης (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1ο, ΙΙ., υπ. 112), σύμφωνα με το οποίο ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται ταυτόχρονα.

- *Έλεγχος των μελών*: Οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα, ώστε να συγκρίνονται με αυτά οι προσωπικές τους πεποιθήσεις κι απόψεις και να δίνεται η δυνατότητα να εξηγούν ή και να επεκτείνουν τις πληροφορίες που έχουν ήδη παράσχει (Mertler 2012, 131-132· Mills 2011· Stringer 2007). Στην παρούσα έρευνα ο φάκελος του μαθητή, που χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων, ήταν διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή στους συμμετέχοντες μαθητές.

III.4. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, με βάση τις αρχές της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης*, που αποτελεί τη μεθοδολογία ανάλυσης της *θεμελιωμένης θεωρίας*. Αυτό σημαίνει πως τα ποιοτικά δεδομένα *κωδικοποιήθηκαν* και επανασυνδέθηκαν με νέους τρόπους, με σκοπό την ανάδειξη μιας θεωρίας (Mertler 2012, 157-163· Robson 2010, 585-590· Σπανακά 2008) σχετικής με τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση επιδρά στην Ιστορική Ενσυναίσθηση των μαθητών.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψε από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών όλων των ομάδων και τάξεων (Α' Γυμνασίου: «πειραματική» ομάδα Α-1 και ομάδα «ελέγχου» Α-2· Γ' Γυμνασίου: «πειραματική» ομάδα

¹³² Πρέπει να σημειωθεί ότι η «τριγωνοποίηση» (triangulation) δε σημαίνει οπωσδήποτε ότι ο ερευνητής χρησιμοποιεί τρεις πηγές δεδομένων· σημαίνει απλώς ότι υπάρχουν περισσότερες από μία πηγές δεδομένων (Mertler 2012, 12).

Γ-1 και ομάδα ελέγχου Γ-2) στις γραπτές δοκιμασίες πριν και μετά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων¹³³, έγινε σύμφωνα με τις αρχές της περιγραφικής κι επαγωγικής στατιστικής (Mertler 2012, 163-184· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 67-79). Η ποσοτική ανάλυση έγινε με λογισμικό *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 20 (Μακράκης 2005· βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, Ι.).

Για την επεξεργασία του περιεχομένου των γραπτών τεκμηρίων των μαθητών των «πειραματικών» ομάδων (Α-1 και Γ-1) και για την ανάλυση και ποσοτικοποίηση των απαντήσεων όλων των συμμετεχόντων (Α-1, Α-2, Γ-1, Γ-2) στις γραπτές δοκιμασίες εφαρμόστηκε η *ανάλυση περιεχομένου* (content analysis)¹³⁴, μια μέθοδος δευτερογενούς επεξεργασίας κειμένων κι άλλων τεκμηρίων στην οποία βασικό ρόλο έχει η κατηγοριοποίηση των λεκτικών δεδομένων, με σκοπό την ταξινόμηση, τη συνάθροιση και τη διάταξή τους (Robson 2010, 416-427· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 7· Ιωσηφίδης 2003· Τζάνη 2005· Κυριαζή 1999· πβ. Dulberg 2002, 7). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε στο *σύνολο του διαθέσιμου* από τις γραπτές δοκιμασίες υλικού (Τζάνη 2005, 5), η *θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου*, η οποία «εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης» (Τζάνη 2005, 6)· έτσι το περιεχόμενο διακρίθηκε σε ενότητες ανάλυσης, που επέτρεψαν την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων.

Ειδικότερα, για την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και τη *μέτρηση της επίδοσης των μαθητών* (score) χρησιμοποιήθηκε *ειδική κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* (rubric), δηλαδή ένας οδηγός βαθμολόγησης, ο οποίος επέτρεψε την τυποποιημένη αξιολόγηση σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, καθιστώντας την ταξινόμηση και κατάταξη απλούστερη και πιο αντικειμενική (Τσακίρη & Καπετανίδου 2007α, 383· Goodrich-Andrade 2000).

IV. Δεοντολογία έρευνας

Κατά την ανάπτυξη του ερευνητικού σχεδίου τηρήθηκε η *αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων* (Mertler 2012, 102-108· Cohen & Manion 1994, 475). Αυτό σημαίνει ότι για τη διεξαγωγή της έρευνας ενημερώθηκαν όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες, το σχολείο, οι γονείς και οι μαθητές. Η ενημέρωση περιέλαβε εξήγηση των διαδικασιών που θα

¹³³ Για την επιστημονική έρευνα με δεδομένα από τη γραπτή εξέταση των μαθητών βλ. Παγώνης 2011.

¹³⁴ Η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να στηριχθεί (α) στη λέξη, (β) στο θέμα, (γ) στα πρόσωπα, (δ) στο μέτρο χώρου ή χρόνου, (ε) στο σύνολο του διαθέσιμου υλικού, ενώ η μελέτη του περιεχομένου μπορεί να είναι (α) λεξιλογική, (β) φραστική, (γ) θεματική ή σημασιολογική ανάλυση. Τα είδη της ανάλυσης περιεχομένου βασίζονται σε δύο κριτήρια, το αντικείμενο ανάλυσης και το βάθος της ανάλυσης (Τζάνη 2005, 1-9).

ακολουθηθούν, περιγραφή των αναμενόμενων ωφελημάτων για τους συμμετέχοντες, απάντηση σε ερωτήματα που μπορούσαν να προκύψουν σχετικά με τις διαδικασίες, ενημέρωση ότι οι μαθητές μπορούν ανά πάσα στιγμή να αποσύρουν τη συμμετοχή τους (Mertler 2012, 103-104· Robson 2010, 82· Cohen & Manion 1994, 476), το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση σήμαινε μη καταγραφή οποιασδήποτε πράξης τους στην τάξη κατά τη διάρκεια της έρευνας (Cohen & Manion 1994, 479). Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τηρήθηκαν οι αρχές της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Cohen & Manion 1994, 496-501, 511).

V. Περιορισμοί της έρευνας

Επειδή η συγκεκριμένη έρευνα, όπως περιεγράφη, είναι κατά βάση ποιοτική, οι αξιώσεις για γενίκευση¹³⁵ είναι περιορισμένες. Γενικά, θα λέγαμε πως το παρόν ερευνητικό πλαίσιο αναδεικνύει «τάσεις» ή αποκαλύπτει δομές και σχέσεις (Ιωσηφίδης 2003). Ωστόσο, όπως αναφέρεται από την Αμερικανική Ένωση για την Εκπαιδευτική Έρευνα (American Educational Research Association - AERA) καμία αιτιώδης σχέση, ακόμη και αυτή που αναδεικνύεται μέσα από ένα πειραματικό περιβάλλον, δεν μπορεί να γίνει δεκτή απερίφραστα, καθώς δηλώνει μάλλον μια πιθανότητα (Schneider et al. 2007, 9)· μια δεδομένη διδακτική προσέγγιση, για παράδειγμα, μπορεί να βοηθήσει κάποιους μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους σε έναν τομέα, αλλά ίσως, όταν αυτή η τεχνική χρησιμοποιηθεί σε άλλο πληθυσμό και από διαφορετικό δάσκαλο, να μην είναι αποτελεσματική (Schneider et al. 2007, 9).

Όταν ο ερευνητής εκτιμά μια αιτιώδη σχέση, στην πραγματικότητα δεν μετρά τη σχέση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος, αλλά την πιθανότητα η συγκεκριμένη αιτία να οδηγήσει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Schneider et al. 2007, 10). Στην ανάλυση των αιτιωδών σχέσεων είναι χρήσιμο να διακρίνουμε το μοντέλο τεκμηρίωσης που χρησιμοποιείται, για να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος, από τις

¹³⁵ Η γενίκευση είναι ένα πανίσχυρο στατιστικό εργαλείο που επιτρέπει στους ερευνητές να κάνουν προβλέψεις για πρότυπα συμπεριφοράς σε έναν πληθυσμό. Είναι ένα γοητευτικό εργαλείο για όσους επιθυμούν να εφαρμόσουν μια ειδική λύση που θα έχει αποτέλεσμα στον πληθυσμό. Καθώς, όμως, η συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει γίνεται όλο και πιο περίπλοκη, όπως στην περίπτωση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, η γενίκευση έχει περιορισμένη αξία (Bean 2011, 175). Οι Lincoln και Guba (1985, 116) επισημαίνουν ότι οι γενικεύσεις είναι «νομοθετικές» ως προς τη φύση τους και σχετίζονται αποκλειστικά με την ειδική περίπτωση υπό την οποία διατυπώθηκαν. Οι δάσκαλοι ενεργούν σε ειδικά περιβάλλοντα, τις τάξεις, και, έτσι, τα ευρήματα από μια «πειραματική» μελέτη με υψηλό βαθμό γενίκευσης δε διασφαλίζουν τη χρησιμότητα ενός προγράμματος σε μια άλλη δεδομένη τάξη. Σκοπός της πειραματικής μεθόδου είναι η ελαχιστοποίηση της αβεβαιότητας έτσι, ώστε ο ερευνητής να μπορεί να προβλέψει και να ελέγξει το μέλλον. Αν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, ο στόχος αυτός δεν απηχεί ένα ερευνητικό ή διδακτικό πρότυπο, αλλά έναν πολιτικό κανόνα (Bean 2011, 175).

στατιστικές διαδικασίες που δείχνουν την ισχύ της σχέσης αυτής (Schneider et al. 2007, 10). Εξάλλου, τα τυχαιοποιημένα πειράματα πιστοποιούν ότι υπάρχουν αποτελέσματα και το μέγεθος των αποτελεσμάτων, αλλά δεν αναδεικνύουν τους μηχανισμούς που μπορεί να συνέβαλαν στα αποτελέσματα (Schneider et al. 2007, 11).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε εδώ για την ποσοτική αποτίμηση δεν ήταν πραγματικά «πειραματικός», καθώς το δείγμα δεν ήταν τυχαίο και προερχόταν από μία σχολική μονάδα [(διαθέσιμο δείγμα - δειγματοληψία σκοπιμότητας) Νόβα-Καλτσούνη 2005, 28' πβ. Duatepe 2004, 13]' επομένως, τα ποσοτικά δεδομένα δεν μπορούν να γενικευτούν (Mertler 2012, 101), αλλά έρχονται να επιβεβαιώσουν την ποιοτική ανάλυση. Παράλληλα, η συμμετοχική παρατήρηση που εφαρμόστηκε αφορά στο συγκεκριμένο αριθμό μαθητών, καθώς η έρευνα δράσης δεν προβλέπει τη μελέτη αντιπροσωπευτικού δείγματος, και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν (Κατερέλος 2002, 34)' η ανάλυση, όμως, των παρατηρήσεων «μπορεί να οδηγήσει στην επεξεργασία ενός εξηγηματικού σχήματος γενικού βεληνεκού και σε μία θεωρητικοποίηση a posteriori του μελετώμενου φαινομένου» (Κατερέλος 2002, 41).

VI. Διδακτικό πλαίσιο

Υπάρχουν δύο τάσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω τεχνικών του Δράματος: η πρώτη αφορά σε προγράμματα Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους (on-site use of drama to teach history) (Dumoulin 2007' Goalen 1995α, 65-66' Shultz 1995' Fairclough 1994' Fleming 1992' Wilson & Woodhouse 1990' Childs & Pond 1990' DeLong 1973' βλ. και παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 3°, II.3.i.), ενώ η δεύτερη αφορά στη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας στην τάξη (classroom use of drama to teach history) (Goalen 1995α, 66-67' Goalen & Hendy 1993' Little 1983α' Fines & Verrier 1974).

Η παρούσα ερευνητική εργασία κινείται αποκλειστικά στο πλαίσιο της δεύτερης προσέγγισης, εστιάζοντας στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη σχολική τάξη. Βασικός λόγος για την επιλογή αυτή είναι το γεγονός πως οι υπερβολικές απαιτήσεις σε χρόνο και προετοιμασία που απαιτούνται στην πρώτη περίπτωση, αποθαρρύνουν συχνά τους εκπαιδευτικούς από ανάλογες προσπάθειες (Goalen 1995α, 66' May & Williams 1987, 11' βλ. και παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 3°, II.3.i.), οι οποίες επιπροσθέτως απαιτούν και τη σύμπραξη ενός άλλου φορέα, αυτού του μουσείου ή του αρχαιολογικού χώρου, εμπίπτοντας στα ενδιαφέροντα της μουσειοπαιδαγωγικής (Κωστή 2014α' Νικονάνου 2010' Κακούρου-Χρόνη 2010' Μούλιου et

al. 2010· Νάκου 2009· Σμυρναίος 2008, 225-231· Νάκου 2006· Μούλιου 2005). Αντίθετα, η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην τάξη για τη διδασκαλία της Ιστορίας, κατά την παράδοση που πρώτοι χάραξαν οι Fines και Verrier (1974), έχει πραγματική πρακτική αξία για τον έλληνα εκπαιδευτικό, καθώς είναι εύκολα κι αδάπανα εφαρμόσιμη, παρέχοντας τη δυνατότητα για ανάλυση ιστορικών πηγών και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων (Heathcote 2008· Wagner 1976).

VI.1. Σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας

Με τον όρο διδακτικό σενάριο νοείται η υλοποίηση των φάσεων μιας πορείας, μαζί με τα επιμέρους δομικά στοιχεία, περιεχόμενο, εργαλεία ή πηγές, που εφαρμόζονται στον σχεδιασμό της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου. Στην προκειμένη περίπτωση ο όρος «σενάριο» (scenario), προβάλλει σημασίες και λειτουργίες των παραστατικών τεχνών στη διδακτική διαδικασία και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και προχωρά, μετά από κατάλληλο σχεδιασμό, μια μαθησιακή κατάσταση ή μαθησιακή ενότητα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο την οικοδόμηση συγκεκριμένης γνώσης (Πόλκας & Τουλούμης 2012, 23· βλ. και παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.iv, υπ. 85).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται το σενάριο εκτελούνται ποικίλης μορφής εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με μια συγκεκριμένη διαδοχή, προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι. Η εκτέλεση των δραστηριοτήτων είναι ατομική ή ομαδοσυνεργατική, με τα άτομα ή τις ομάδες να υποδύονται «ρόλους»¹³⁶ κατά την άσκηση των ρόλων χρησιμοποιούνται κατάλληλα εργαλεία και υπηρεσίες που είναι διαθέσιμα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο έχει επιλεγεί (Πόλκας & Τουλούμης 2012, 23). Για την υλοποίηση του σεναρίου σχεδιάζονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, η δομή των οποίων περιγράφεται σε ένα πλάνο δραστηριοτήτων, που έχει ευέλικτο χαρακτήρα, ώστε να προσαρμόζεται στη δυναμική της εκάστοτε ομάδας (Κουνέλη 2008, 175· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 54).

Τα διδακτικά σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, σχεδιάστηκαν με άξονα τις σημαντικότερες παραμέτρους του σύγχρονου διδακτικού προβληματισμού για την προσέγγιση της Ιστορίας σε εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης (Barton & Levstik 2008, 38-41· Levstik & Barton 2011) και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση

¹³⁶ Η αναλογία του σεναρίου διδασκαλίας με τις παραστατικές τέχνες ισχύει στον βαθμό που ο σχεδιασμός με βάση το σενάριο είναι όπως η συγγραφή και το προβάρισμα ενός έργου, το οποίο συντάσσεται και δοκιμάζεται στο παρόν, ώστε να προκύψει μια επιτυχής «παράσταση» (Πόλκας & Τουλούμης 2012, 24).

(Χατζηδήμου 2011, Wagner 1976, 109). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δόμηση των διδακτικών σεναρίων δόθηκε έμφαση:

- Στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής,
- Στη διαμόρφωση ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης,
- Στην καλλιέργεια επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων,
- Στην οικοδόμηση της γνώσης πάνω στις προηγούμενες γνωστικές εμπειρίες των μαθητών,
- Στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης από την πλευρά των μαθητών,
- Στη γνωστική χειραφέτηση των μαθητών,
- Στην απομάκρυνση από το πλαίσιο της αποστήθισης (Αναστασιάδης 2011, 7, 13-17).

Σκοπός του σχεδιασμού και της εφαρμογής των συγκεκριμένων σεναρίων είναι η διερεύνηση της εφαρμοσιμότητας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, καθώς και της σχέσης μεταξύ της διδασκαλίας του τύπου αυτού και της καλλιέργειας Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Όπως έχει αναφερθεί (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.ii, IV.5.iii, IV.5.iv), σύμφωνα με τους Ashby και Lee (1987, 85-87), η καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές σχετίζεται περισσότερο με την καθοδήγησή τους από το δάσκαλο, ώστε να επεξεργαστούν ιστορικά προβλήματα με συνεργασία και συζήτηση σε επίπεδο μικρής ομάδας ή ολομέλειας της τάξης, παρά με την αυστηρά διδακτική μετωπική προσέγγιση¹³⁷ κατά τον Davis (2001, 4), επίσης, η Ενσυναίσθηση στηρίζεται στην επαρκή γνώση των μαθητών, στην ιστορική και διδακτική επάρκεια του δασκάλου, στις παρεχόμενες προς επεξεργασία πηγές¹³⁷ και στη σταδιακή πρόοδο των μαθητών ως προς την ιστορική τους σκέψη, όπως επίσης και στην εξοικείωσή τους με το έργο της επεξεργασίας ιστορικών μαρτυριών.

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, τα προτεινόμενα διδακτικά σεναρία κινούνται στο χώρο της διερευνητικής μάθησης¹³⁸, με δομικό στοιχείο τη διδασκαλική στήριξη και την καθοδήγηση στην έρευνα (Ματσαγγούρας 2008, 34), καθώς οι μαθητές μαθαίνουν ερευνώντας, βιώνοντας κι ενεργώντας μέσα σε όλο και πιο πολύπλοκα σχήματα «κοινωνικής και γνωστικής συμπεριφοράς» (Ματσαγγούρας 2008, 33), σύμφωνα με τη

¹³⁷ Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη δόμηση του περιεχομένου των διδακτικών σεναρίων εδώ προέρχονται από έντυπα βιβλία, αρχειακό υλικό ή διαδικτυακούς τόπους σχετικούς με την ελληνική Ιστορία.

¹³⁸ Αν και η αξιοποίηση της Δραματοποίησης σχετίζεται με την Ανθρωπιστική Παιδαγωγική Σχολή (Ματσαγγούρας 2008, 32, Edwards 1997, 278), το μοντέλο που προτείνεται εδώ με τη χρήση ενός σαφούς «πλαισίου στήριξης» (βλ. Παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 4^ο, I.1.iv.) κινείται στο πλαίσιο της Ψυχοδυναμικής Σχολής (Ματσαγγούρας 2008, 31-34).

διερευνητική–ανακαλυπτική μάθηση του Bruner (Ματσαγγούρας 2011β, 493-507· Τσακίρη & Καπετανίδου 2007β, 39· Rogers 1984α, 28-30), ενώ υποδύονται ρόλους σε ένα ιστορικό γεγονός ή το μελετούν μέσα από συγκεκριμένες οπτικές, δομώντας πάνω στη γνώση που έχουν ήδη κατακτήσει (Ματσαγγούρας 2011β, 58· Ματσαγγούρας 2008, 33· Τσακίρη & Καπετανίδου 2007β, 35-37). Παράλληλα, το διδακτικό πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης, όπως διαμορφώνεται στα σενάρια, επιτρέπει κι ευνοεί τη διαμαθητική επικοινωνία και τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και των επιγόνων του (Ματσαγγούρας 2011β, 121-125· Τσακίρη-Καπετανίδου 2007β, 37-38). Έτσι η πρακτική και βιωματική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων και αντιλήψεων μέσω της προσωπικής έκφρασης κι ερμηνείας, της συζήτησης, της κριτικής ανάλυσης και της αξιολόγησης ιδεών επιτυγχάνονται με την ανάληψη ρόλων στο πλαίσιο των δομημένων δραστηριοτήτων.

Ο σχεδιασμός κάθε σεναρίου στηρίχθηκε στις βασικές αρχές σχεδιασμού του Δράματος. Συγκεκριμένα, κάθε σενάριο περιλαμβάνει την επιλογή της διδακτικής ενότητας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη, τη στοχοθεσία, τη βασική γραμμή εστίασης, την επιλογή του κατάλληλου ερεθίσματος, τη δημιουργία προκειμένου (pretext), την επιλογή των ρόλων των μαθητών και του δασκάλου, το πλήρες σχέδιο του μαθήματος με τις προτεινόμενες διαδικασίες, τον τρόπο αξιολόγησης και τις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν¹³⁹ (Belliveau et al. 2008, 4· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 55-68· Παπαδόπουλος 2007, 105, 193-196· Κόκκινος 2006α).

VI.2. Χειρισμός των ομάδων «ελέγχου»

Για τους μαθητές των ομάδων «ελέγχου» (Α-2 και Γ-2) η διδασκαλία διαμορφώθηκε, όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις αντίστοιχες τάξεις (Κατσουλάκος et al 2012, 13-15· Λούβη & Ξιφαράς 2012, 11-21). Η προσέγγιση ήταν δασκαλοκεντρική, με αφήγηση από την εκπαιδευτικό και κατευθυνόμενο διάλογο στην ολομέλεια της τάξης μετά από ανάγνωση σχετικών ιστορικών πηγών για τη συναγωγή ιστορικών συμπερασμάτων (Καρδαράς 2009, 13· Σμυρναίος 2008, 139-168· Ρεπούση 2004, 295-327· Μονιότ 2002, 265-282). Σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας, που αποσκοπούσαν στην κατανόηση ιστορικών πηγών, χωρίς, όμως, να έχουν ενταχθεί στο πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι ιστορικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στις διδακτικές παρεμβάσεις των «πειραματικών» ομάδων δόθηκαν προς επεξεργασία με τον παραπάνω τρόπο και στις

¹³⁹ Αναλυτικότερα βλ. παρακάτω Κεφάλαια 4^ο και 5^ο και Παραρτήματα ΙΖ και ΙΘ.

ομάδες «ελέγχου», ενώ ο αριθμός των διδακτικών ωρών που αξιοποιήθηκαν για τη διδακτική προσέγγιση των αντίστοιχων μαθημάτων ήταν ο ίδιος με αυτόν των «πειραματικών» ομάδων.

Β' ΜΕΡΟΣ. Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

Κεφάλαιο 2^ο: Σχεδιασμός ποσοτικού μέρους έρευνας

Ι. Σχεδιασμός και διεξαγωγή γραπτής δοκιμασίας

Κάθε ποσοτική / πειραματική μελέτη για την ιστορική σκέψη και κρίση των μαθητών είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς το αντικείμενο της Ιστορίας δεν αποτελείται από μετρήσιμα στοιχεία, ανοιχτά στην άμεση παρατήρηση. Οι ερωτήσεις, εξάλλου, που τίθενται κατά την ιστορική ανάλυση διαφέρουν σημαντικά από αυτές που σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες, όπως και η ερμηνεία των ιστορικών φαινομένων διαφέρει από αυτήν των φυσικών. Αυτό σημαίνει ότι είναι μάλλον δύσκολο στην Ιστορία να αναπτυχθεί μία δοκιμασία γραπτή, η οποία να περιλαμβάνει όλα τα αναγκαία τεκμήρια, καθώς μπορεί να παράσχει πληροφορίες για τα συμπεράσματα των μαθητών, αλλά όχι και για τη διαδικασία με την οποία τα παιδιά κατέληξαν σε αυτά (Ashby & Lee 1987, 65). Γι' αυτό οι δοκιμασίες που διερευνούν ιστορικές δεξιότητες των μαθητών αποτελούνται από ανοιχτές ερωτήσεις κι ελεύθερες απαντήσεις, οι οποίες απαιτείται να αναλυθούν (Ashby & Lee 1987, 65· Sanson 1987, 119· Macintosh 1987, 186-202· Dickinson & Lee 1978, 95-99).

Για τους λόγους αυτούς, σχεδιάστηκε ένα πλαίσιο γραπτής δοκιμασίας (Παγώνης 2011) με σκοπό να αναλυθεί μία παράμετρος της ιστορικής σκέψης των μαθητών, αυτή της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, που περιλαμβάνει κατανόηση των λόγων για τους οποίους ένας ή περισσότεροι παράγοντες έδρασαν με συγκεκριμένο τρόπο στο ιστορικό τους πλαίσιο και σχετίζεται επίσης με το ενδιαφέρον με το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν το παρελθόν (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2.). Έτσι, επελέγησαν για την Α' και τη Γ' Γυμνασίου αποσπάσματα άμεσων κι έμμεσων ιστορικών πηγών, με βάση τις οποίες οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με:

(α) το γιατί έγιναν συγκεκριμένες επιλογές κι ακολούθησαν συγκεκριμένες εξελίξεις στην υπό εξέταση ιστορική περίοδο της ελληνικής Ιστορίας - αρχαϊκή εποχή για την Α' και ανεξάρτητο ελληνικό κράτος μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αι. για την Γ' τάξη·

(β) 1. το πώς μπορεί να αξιολογήσαν τις εξελίξεις αυτές άνθρωποι με διαφορετικά συμφέροντα και οπτικές στην εποχή τους και

2. πώς τις αξιολογούμε σήμερα·

(γ) το κατά πόσο τους ενδιαφέρει η συγκεκριμένη ιστορική περίοδος και γιατί.

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στο εξωτερικό, μια και η έρευνα στην Ελλάδα στον προς εξέταση τομέα είναι περιορισμένη (Κουργιαντάκης 2005, 157· Νάκου 2000α, 105-110). Έτσι, ιδιαίτερα χρήσιμες

φάνηκαν οι μελέτες κυρίως των Ashby, Lee και Dickinson (Lee & Ashby 2001· Lee 1998· Lee et al. 1997· Ashby & Lee 1987· Dickinson & Lee 1984· Dickinson 1984· Dickinson & Lee 1978), καθώς και άλλων μελετητών που έχουν διεξαγάγει εμπειρική έρευνα για την Ιστορική Ενσυναίσθηση με την έννοια της ιστορικής κατανόησης στη σχολική τάξη (Yeager & Dorpen 2001· Foster 2001· Goalen & Hendy 1993· Thompson 1984· Shemilt 1984)· αξιοποιήθηκε, επίσης, η θεωρητική προσέγγιση των Barton και Levstik (2008, 301-319), που προσεγγίζει την Ιστορική Ενσυναίσθηση με την έννοια του ιστορικού ενδιαφέροντος¹⁴⁰, σε συνδυασμό με έρευνες στην Ελλάδα για τη θυμική προσέγγιση του εθνικού παρελθόντος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997). Σε σύνολο δέκα ερωτήσεων (πβ. Τσιάρας 2003, 186), οι πρώτες επτά αντιστοιχούσαν σε ερωτήσεις που διερευνούν τα επίπεδα της κατανόησης των ιστορικών επιλογών και των ποικίλων οπτικών στην ιστορία, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα αιτιολόγησης και ερμηνείας· οι επόμενες τρεις εξετάζαν το ιστορικό ενδιαφέρον των μαθητών για τη μελετώμενη περίοδο. Τα θέματα που εξετάστηκαν αφορούσαν στα βασικότερα χαρακτηριστικά της εξεταζόμενης περιόδου και επελέγησαν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη στοχοθεσία της διδάσκουσας. Οι ίδιες ερωτήσεις με ελάχιστες αλλαγές στη διατύπωση δόθηκαν κατά τον προέλεγχο και στο τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων (πβ. Ashby 2006, 206· Goalen & Hendy 1993, 365· VanSledright 1994, 6). Αναλυτικά οι γραπτές δοκιμασίες παρουσιάζονται στα Παραρτήματα Α, Β, Γ, Δ.

Δομικά οι γραπτές δοκιμασίες αποτελούνται από τρία μέρη, σύμφωνα με το πρότυπο του «Jutland test» των Dickinson και Lee (1978, 112-118). Συγκεκριμένα:

- (α) το πρώτο μέρος αποτελείται από οδηγίες προς τους μαθητές,
- (β) το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις γραπτές ιστορικές πηγές που δίνονται για επεξεργασία στους μαθητές με σύντομα εισαγωγικά και, όπου κρίνεται αναγκαίο, διευκρινιστικά σχόλια και
- (γ) το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που τίθενται στους μαθητές¹⁴¹.

Οι μαθητές όλων των ομάδων υποβλήθηκαν στον προέλεγχο κατά τα τέλη Ιανουαρίου 2013, ενώ ο επανέλεγχος έγινε μετά τα μέσα Απριλίου του ίδιου χρόνου, αμέσως μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων με βάση τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όταν πλέον συμπληρωνόταν ένα διάστημα τριών μηνών, ικανό ώστε οι μαθητές να είναι δυνατό να παρουσιάσουν αξιόλογες μεταβολές (Τσιάρας 2003, 197). Η συμπλήρωση των γραπτών δοκιμασιών έγινε από τους μαθητές με την παρουσία της διδάσκουσας-ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών. Κατά τον προέλεγχο, όπως είναι εύλογο, διατυπώθηκαν απορίες, για τις οποίες δόθηκαν διευκρινίσεις από την

¹⁴⁰ Βλ. σχετικά παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο.

¹⁴¹ Για πρακτικούς λόγους το δεύτερο και το τρίτο μέρος παρουσιάστηκαν ενιαία στους μαθητές.

ερευνήτρια. Κατά τον επανέλεγχο γενικά δεν υπήρξαν απορίες, καθώς οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τη διαδικασία. Η συμπλήρωση των γραπτών δοκιμασιών δεν χρονομετρούνταν, αλλά ολοκληρωνόταν, όταν τελείωνε και ο τελευταίος μαθητής (πβ Τσιάρας 2003, 198).

Η παρουσίαση των γραπτών δοκιμασιών στους μαθητές έγινε ως εξής: Στην αρχή, η διδάσκουσα-ερευνήτρια εξήγησε πως για τη συμπλήρωσή τους δε χρειαζόταν να έχουν απομνημονεύσει τις αντίστοιχες ενότητες του βιβλίου· αρκούσε να μελετήσουν το υλικό που τους δινόταν και να απαντήσουν ελεύθερα, αιτιολογώντας τις απόψεις τους και τηρώντας το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνταν τα γεγονότα. Οι γραπτές δοκιμασίες επεστράφησαν στους μαθητές και στις δύο φάσεις με σχόλια και γενικό χαρακτηρισμό, όχι, όμως, με βαθμολογία. Για την παρούσα ανάλυση τηρήθηκαν πιστά αντίγραφα των γραπτών αυτών, χωρίς σχόλια ή διορθώσεις.

II. Διαμόρφωση κλιμάκων βαθμολόγησης διαβαθμισμένων κριτηρίων

Οι κλίμακες βαθμολόγησης διαβαθμισμένων κριτηρίων αφορούν σε τεστ εκτέλεσης, που μετρούν σε ποιο βαθμό ένας μαθητής έχει κατακτήσει κάποια δεξιότητα ή συμπεριφορά. Είναι συνήθως προτάσεις που αναφέρονται σε ορισμένη δεξιότητα ή επίδοση του μαθητή και δίπλα παρατίθενται σε σειρά αριθμοί από 0 έως 4 ή 5 ή ακόμα και μέχρι το 9. Σε άλλες περιπτώσεις διατυπώνονται προτάσεις, καθεμιά από τις οποίες εκφράζει σε διαφορετικό βαθμό τη δεξιότητα ή επίδοση. Ο δάσκαλος σημειώνει τον αριθμό ή την πρόταση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην απόδοση του μαθητή (Τριλιανός 1992, 109).

Στην παρούσα έρευνα, μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για το περιεχόμενο της έννοιας *Ιστορική Ενσυναίσθηση* και για τα επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης που μπορούν να παρουσιάσουν οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κρίθηκε επαρκής η χρήση δύο κλιμάκων:

α) Μίας κλίμακας 0-5 μονάδων, η οποία μετρά τη δυνατότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται οπτικές διαφορετικές από τις δικές του, όπως και την ικανότητα να διακρίνει πώς τα ιστορικά πρόσωπα έβλεπαν την εποχή τους και λάμβαναν αποφάσεις μέσα στο ειδικό ιστορικό τους πλαίσιο. Η μέτρηση αφορά στο πόσο κριτικά και συγκεκριμένα οι μαθητές μπορούν να ερμηνεύσουν ένα ιστορικό γεγονός, πώς δηλαδή εκλαμβάνουν τις διαφορετικές οπτικές απέναντι στις συγκεκριμένες πράξεις των προσώπων στο ιδιαίτερο ιστορικό τους πλαίσιο (πβ. Meier 2009, 45). Η κλίμακα δομήθηκε με βάση κυρίως το σύστημα επιπέδων Ιστορικής Ενσυναίσθησης των Ashby, Lee και Dickinson, που χαίρουν γενικής αποδοχής στη διεθνή κι εγχώρια βιβλιογραφία (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο

1^ο, IV.4.i.: πβ. Rantala 2011· Collins 2004, 20· Meier 2009· Κουργιαντάκης 2006, 458· Κουργιαντάκης 2005· Νάκου 2000α)· όπως, εξάλλου, ο Lee (2006, 47-48) έχει τονίσει με βάση δεδομένα ερευνών, φαίνεται πως δεν παρατηρούνται σοβαρές διαφορές μεταξύ των ιδεών που αναπτύσσουν οι νέοι σε διαφορετικές χώρες (πβ. Berti et al. 2009, 286· Barca 2006, 177-178).

β) Μίας κλίμακας 0-5 μονάδων, η οποία μετρά το ενδιαφέρον που δείχνει κάθε μαθητής για το ιστορικό παρελθόν, σύμφωνα με την παραδοχή των Barton και Levstik (2008, 301-302, 318), ότι πέρα από το «γνωστικό» ή «διανοητικό» χαρακτήρα της Ενσυναίσθησης, αυτή περιλαμβάνει και προϋποθέτει ένα «θυμικό» στοιχείο, αυτό του ενδιαφέροντος, ως κρίσιμο εργαλείο για την κατανόηση του παρελθόντος. Για την προτεινόμενη κλίμακα στην περίπτωση αυτή αξιοποιήθηκαν τα συστατικά στοιχεία του ενδιαφέροντος για την Ιστορία κατά τους Barton & Levstik (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.4.ii.), διαμορφωμένα κατάλληλα για το πλαίσιο της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα δεδομένα της προέρευνας (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.1.ii.).

Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη κλίμακα που προτείνεται εδώ (βλ. παράρτημα Ε' πβ. παραπάνω. Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, VI.4.i.), ο βαθμός 0 αντιστοιχεί σε αναπάντητες ερωτήσεις ή σε παντελή απουσία ιστορικής γνώσης ή κατανόησης του γεγονότος¹⁴². Ο βαθμός 1 αντιστοιχεί με χαμηλά επίπεδα γνώσης του γεγονότος, χωρίς βαθύτερη κατανόηση αυτού· σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους του παρελθόντος ως ανόητους, γιατί δεν ήξεραν ή δεν μπορούσαν τίποτα καλύτερο να κάνουν (πβ. Ashby & Lee 1987, 68-71). Ο βαθμός 2 αντιστοιχεί σε περιορισμένη ικανότητα ενσυναισθητικής οπτικής, καθώς ο μαθητής παρουσιάζει περιορισμένο επίπεδο γνώσης κι ερμηνεύει τα γεγονότα σύμφωνα με γενικευμένα στερεότυπα για την εποχή (πβ. Ashby & Lee 1987, 72-74). Ο βαθμός 3 αντιστοιχεί προς την καθημερινή ενσυναίσθηση, όπου το παρόν και το παρελθόν δε διαχωρίζονται, αλλά οι σύγχρονες αξίες και αρχές προβάλλονται και στα γεγονότα του παρελθόντος (πβ. Ashby & Lee 1987, 74-78). Ο βαθμός 4 αντιστοιχεί σε μία ικανότητα ενσυναισθητικής προσέγγισης, περιορισμένης, όμως, στο γεγονός που εξετάζεται· αναγνωρίζεται δηλαδή σε αυτήν την περίπτωση ότι τα κίνητρα, οι αξίες και οι αρχές της εξεταζόμενης εποχής ήταν διαφορετικά από τα δικά μας, χωρίς, όμως, διεύρυνση στο ευρύτερο πλαίσιο της ενσυναίσθησης (πβ. Ashby & Lee 1987, 78-81). Τέλος, ο βαθμός 5 αντιστοιχεί στην πλήρη κατανόηση της διαφορετικότητας ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν· ο μαθητής μπορεί εύκολα να κατανοήσει πώς οι ιστορικοί «άλλοι» έβλεπαν τον εαυτό τους και λάμβαναν αποφάσεις μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό δίκτυο, που

¹⁴² Πβ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.4.i., υποσ. 44.

σχετίζεται με το πολιτισμικό επίπεδο της εποχής' γι' αυτό και δεν τους κρίνουν σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, αλλά σύμφωνα με τις συνθήκες, οι οποίες γέννησαν στην εποχή τους τις αξίες και τις αρχές τους (πβ. Ashby & Lee 1987, 81-85).

Από την άλλη, στην κλίμακα μέτρησης του ενδιαφέροντος που προτείνεται εδώ (βλ. παράρτημα ΣΤ' πβ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, VI.4.ii.), ο βαθμός 0 αντιστοιχεί στην παντελή απουσία ενδιαφέροντος για την Ιστορία, με βάση την ιδέα ότι αυτή δεν παρουσιάζει καμία σχέση με το παρόν -είναι τελειωμένο πράγμα και δεν έχει νόημα να αναμοχλεύεται (βλ. Barton & Levstik 2008, 303-304). Ο βαθμός 1 αντιστοιχεί σε περιορισμένο ενδιαφέρον μόνο για την εθνική Ιστορία, επειδή αυτή είναι «*δημιούργημα των ένδοξων προγόνων μας*» σε ένα πλαίσιο ρομαντικής θεώρησης της ιστορίας με βάση το «εθνικό μεγαλείο»¹⁴³. Ο βαθμός 2 αντιστοιχεί σε ενδιαφέρον για μάθηση κι έμπνευση για παραπέρα μελέτη (Barton & Levstik 2008, 304-307). Ο βαθμός 3 αντιστοιχεί με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για διατύπωση ηθικών κρίσεων για το παρελθόν (Barton & Levstik 2008, 307-309), ενώ ο βαθμός 4 αντιστοιχεί προς τη διάθεση να «βοηθηθούν» θύματα ή να ανατραπούν δυσάρεστες καταστάσεις στο παρελθόν, κάτι που δείχνει από την πλευρά των μαθητών ένα ισχυρό κίνητρο για τη μελέτη της Ιστορίας (Barton & Levstik 2008, 309-313). Τέλος, ο βαθμός 5 αντιστοιχεί στο ενδιαφέρον και την προθυμία να εφαρμοστούν τα διδάγματα της Ιστορίας στα προβλήματα του σήμερα (Barton & Levstik 2008, 313-316).

III. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίων γραπτών δοκιμασιών

Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα της δομής του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση αξιοπιστίας σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο Cronbach's alpha, με βάση τις βαθμολογίες των γραπτών δοκιμασιών πριν και μετά τον «πειραματικό» χειρισμό στο συγκεκριμένο δείγμα (Ραφτόπουλος 2011, 2' Cortina 1993' Nunnally 1978, 244-245). Ο υπολογισμός του κριτηρίου αυτού έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.20 (βλ. παρακάτω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, I.).

¹⁴³ Η κατηγορία αυτή του ενδιαφέροντος για την Ιστορία απαντά πολύ συχνά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα κι εκφράζεται με ενδιαφέρον για ηρωικές πράξεις και ανδραγαθήματα ηρώων της Ελληνικής Ιστορίας. Το συστατικό αυτό κρίθηκε αναγκαίο να συμπεριληφθεί στην κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων για το ιστορικό ενδιαφέρον, καθώς η παρουσία του κατά τη διάρκεια της προέρευνας ήταν πολύ χαρακτηριστική: «Εγώ θα ήθελα να είμαι στους 300 που πολέμησαν στις Θερμοπύλες και πρόσφεραν τόσα στους Έλληνες» (Μαθητής Α' Γυμνασίου), «Πρέπει να μαθαίνουμε την ιστορία των προγόνων μας πρώτοι εμείς κι όχι οι ξένοι» (Μαθητής Α' Γυμνασίου), «Αυτά που κάνουμε τώρα, ο Διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση, δε μας ενδιαφέρουν, γιατί είναι για τους ξένους (sic). Τι μας νοιάζει για την Ευρώπη; Εμείς θέλουμε να μάθουμε για την επανάσταση των Ελλήνων και για τους ήρωές μας, που ελευθέρωσαν την πατρίδα μας» (Μαθητής Γ' Γυμνασίου) (πβ. και Κάββουρα 2011, 53' Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997' για το αγγλικό πλαίσιο πβ. Andrews et al. 2010).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση της Α' Γυμνασίου ελέγχθηκε για την εγκυρότητά του σε σχέση με την επίδοση του συγκεκριμένου πληθυσμού σύμφωνα με το κριτήριο Cronbach's alpha, όπου ο αντίστοιχος δείκτης υπολογίστηκε στο σύνολο του ερωτηματολογίου σε 0,709 κατά τον προέλεγχο και 0,896 κατά τον επανέλεγχο.

Ειδικότερα, ο ίδιος δείκτης για τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» υπολογίστηκε σε 0,619 κατά τον προέλεγχο και 0,904 κατά τον επανέλεγχο, ενώ για τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» ο δείκτης εγκυρότητας Cronbach's alpha υπολογίστηκε σε 0,645 πριν και 0,573 μετά το χειρισμό (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 7.

Εγκυρότητα ερωτηματολογίου γραπτής δοκιμασίας Α' τάξης σύμφωνα με το κριτήριο Cronbach's alpha

	"Σύνολο ερωτηματολογίου-pre": A-1 & A-2	"Σύνολο ερωτηματολογίου - post": A-1 & A-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση - pre": A-1 & A-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post": A-1 & A-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον - pre": A-1 & A-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον - post": A-1 & A-2
Cronbach's Alpha	0,700	0,894	0,623	0,902	0,611	0,522
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	0,709	0,896	0,619	0,904	0,645	0,573
Std. Deviation	6,025	10,541	3,671	8,080	3,474	3,252
N of Items	10	10	7	7	3	3

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση της Γ' Γυμνασίου ελέγχθηκε για την εγκυρότητά του σε σχέση με την επίδοση του συγκεκριμένου πληθυσμού σύμφωνα με το κριτήριο Cronbach's alpha, όπου ο αντίστοιχος δείκτης υπολογίστηκε στο σύνολο του ερωτηματολογίου σε 0,742 κατά τον προέλεγχο και 0,885 κατά τον επανέλεγχο. Ειδικότερα, για τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» ο δείκτης υπολογίστηκε σε 0,707 κατά τον προέλεγχο και 0,910 κατά τον επανέλεγχο, ενώ για τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» ο δείκτης εγκυρότητας Cronbach's alpha υπολογίστηκε σε 0,389 πριν και 0,482 μετά το χειρισμό (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 8.

Εγκυρότητα ερωτηματολογίου γραπτής δοκιμασίας Γ' τάξης σύμφωνα με το κριτήριο

Cronbach's alpha

	"Σύνολο ερωτηματολογίου -pre": Γ-1 & Γ-2	"Σύνολο ερωτηματολογίου -post": Γ-1 & Γ-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση -pre": Γ-1 & Γ-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση -post": Γ-1 & Γ-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον -pre": Γ-1 & Γ-2	"Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον -post": Γ-1 & Γ-2
Cronbach's Alpha	0,708	0,885	0,711	0,908	0,327	0,430
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	0,742	0,891	0,707	0,910	0,389	0,482
Std. Deviation	7,194	11,170	4,894	8,668	3,475	3,494
N of Items	10	10	7	7	3	3

Όπως γίνεται φανερό, τα ερωτηματολόγια παρουσίασαν υψηλή αξιοπιστία ως προς την μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» και μέτρια έως χαμηλή ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (Cortina 1993) ιδιαίτερα στη Γ' Γυμνασίου. Αποφασίστηκε, ωστόσο, να ληφθούν υπόψη στην ποσοτική ανάλυση όλες οι παράμετροι, αφενός διότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση αντιμετωπίζεται στην παρούσα έρευνα ως ενιαία έννοια, είτε σχετίζεται με την κατανόηση είτε αφορά στο ενδιαφέρον, αφετέρου γιατί οποιαδήποτε παρέμβαση στην κλίμακα θα μπορούσε να βελτιώσει τον δείκτη αξιοπιστίας, αλλά να μειώσει την εγκυρότητα της δομής ή του περιεχομένου της (Nunnally & Bernstein 1994), με δεδομένο ότι η αξιοπιστία δεν αφορά στην ίδια την κλίμακα, αλλά στις βαθμολογίες στη συγκεκριμένη κλίμακα, αποτελώντας στην ουσία μια «ιδιότητα» των βαθμολογιών της σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό (Ραφτόπουλος 2011, 2-3).

B' ΜΕΡΟΣ. Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

Κεφάλαιο 3^ο: Στατιστική επεξεργασία και ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας

I. Μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας

Μετά τη συγκέντρωση των γραπτών δοκιμασιών, ξεκίνησε η επεξεργασία των δεδομένων. Κατ' αρχάς οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε αρχείο Excel (Windows 2007), αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου (βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.4.) και κάθε μία αντιστοιχίστηκε με έναν αριθμό/βαθμό με βάση την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που είχε προηγουμένως διαμορφωθεί για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων (βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, II.). Στη συνέχεια, τα αριθμητικά στοιχεία μεταφέρθηκαν σε ειδικά διαμορφωμένη μήτρα δεδομένων σε αρχείο SPSS Statistics Data Document (.sav), όπου έγινε και η στατιστική ανάλυση¹⁴⁴ με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v.20 (Statistical Package in Social Science). Η επεξεργασία ακολούθησε τις αρχές της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης ξεχωριστά για τα δείγματα Α' Γυμνασίου (Α-1 και Α-2) και Γ' Γυμνασίου (Γ-1 και Γ-2).

Συγκεκριμένα, στα περιγραφικά στοιχεία υπολογίστηκαν ανά τάξη και ομάδα *δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς*, δηλαδή ο *μέσος όρος* (Mean) και η *τυπική απόκλιση* (Std. Deviation) (Ρούσσοι & Ευσταθίου 2008 15, 17-19) της κατανομής των αριθμητικών μεταβλητών «μέσος όρος ενσυναίσθησης ως κατανόησης» και «μέσος όρος ενσυναίσθησης ως ενδιαφέροντος» (βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2. και Κεφάλαιο 2^ο, II).

Για τη συναγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα με τις αρχές της επαγωγικής στατιστικής, συγκρίθηκαν ανά τάξη (Α-1 και Α-2 μεταξύ τους, Γ-1 και Γ-2 μεταξύ τους) οι αριθμητικές μεταβλητές «μέσος όρος ενσυναίσθησης ως κατανόησης» και «μέσος όρος ενσυναίσθησης ως ενδιαφέροντος» ως προς τη διαφορά των μέσων των δύο κατά περίπτωση ανεξάρτητων δειγμάτων πριν (pre) και μετά (post) το χειρισμό με το στατιστικό κριτήριο t-test αμφίπλευρης κατεύθυνσης για ανεξάρτητα δείγματα και το μη παραμετρικό ισοδύναμό του, Mann-Whitney U, όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του παραπάνω κριτηρίου. Παράλληλα, για να πραγματοποιηθεί έλεγχος της προόδου που συντελέστηκε στις επιμέρους ομάδες, εξετάστηκε η διαφορά του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών κάθε ομάδας πριν (pre) και μετά (post) το χειρισμό με το στατιστικό κριτήριο t-test αμφίπλευρης κατεύθυνσης για εξαρτημένα δείγματα ή επαναληπτικές μετρήσεις και

¹⁴⁴ Ως πρότυπο για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις σε ανάλογες έρευνες (π.χ. Κοντογιάννη 2012' Duatere 2004' Τσιάρας 2003' Goalen & Hendy 1993 κ.ά.). Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε πίνακες και διαγράμματα βλ. Dunleavy 2006, 175-203.

με το μη παραμετρικό ισοδύναμό του, Wilcoxon Signed Ranks test, στις περιπτώσεις όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του t-test για εξαρτημένα δείγματα (Εμβαλωτής et al. 2006, 69· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 76-77).

Αν και η παρούσα έρευνα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης έχει τη μορφή «οιονεί πειραματικού» σχεδιασμού με συγκεκριμένες συμβάσεις ως προς το δείγμα (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3.iv.), κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή ελέγχων καλής προσαρμογής (Goodness of fit tests) (Boutsikas 2004, 26) για την εξασφάλιση εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Για τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test βασικές προϋποθέσεις είναι:

(α) κάθε δείγμα πριν την εφαρμογή του διδακτικού χειρισμού, δηλαδή στον προέλεγχο, να είναι τυχαίο (Καραματσούκης χ.χ., 9-10),

(γ) να υπάρχει κανονικότητα κατανομής των τιμών των ανεξάρτητων μεταβλητών (Εμβαλωτής et al. 2006, 61-67· Καραματσούκης χ.χ., 9-10).

Παράλληλα, για να συναχθούν έγκυρα αποτελέσματα, πρέπει οι δύο «πειραματικές» ομάδες (Α-1 και Γ-1) να είναι ισοδύναμες, δηλαδή να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σχέση με τις αντίστοιχες ομάδες «ελέγχου» (Α-2 και Γ-2) ως προς τις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών «ενσυναίσθηση ως κατανόηση» και «ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» κατά τον προέλεγχο (pre-test), όσον αφορά στον έλεγχο των ανεξάρτητων δειγμάτων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, ό.π.).

Ο έλεγχος της τυχειότητας του δείγματος έγινε με το κριτήριο των ροών (runs test) (Boutsikas 2004, 37, 39)· μετά τον έλεγχο φάνηκε ότι οι τιμές των πιθανοτήτων (p-values) για κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με κάθε ομάδα του δείγματος δεν παρουσίαζαν στατιστική σημαντικότητα (σε επίπεδο 5%) κι άρα αποτελούσαν τυχαίο δείγμα από μία κατανομή, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1. Στο παράρτημα Ζ παρατίθενται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για τον έλεγχο των ροών.

Πίνακας 1

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία τυχειότητας με βάση το πλήθος των ροών (runs test)

Μεταβλητές	A-1	Γ-1	A-2	Γ-2
Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση	0,694	0,991	0,943	0,661
Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον	0,835	0,252	0,297	0,083

Για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ Shapiro-Wilk (Boutsikas 2004, 6). Το κριτήριο των Shapiro-Wilk προτιμήθηκε έναντι του Kolmogorov-Smirnov, καθώς το δείγμα σε κάθε περίπτωση (Α' και Γ' τάξη) ήταν μικρότερο του 50 ($n \leq 50$)¹⁴⁵. Ο έλεγχος έδειξε πως δεν υπήρχε πρόβλημα κανονικότητας, καθώς οι τιμές των πιθανοτήτων (p-values) ήταν μεγαλύτερες από 5%, όπως φαίνεται στον πίνακα 2. Στο παράρτημα Η (1-4) παρατίθενται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής.

Πίνακας 2

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία κανονικότητας της κατανομής ως προς τις τιμές κατά τον προέλεγχο (pre-test) με βάση το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk

Τμήμα	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - pre	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - pre
A-1	0,111 (>0,05)	0,505 (>0,05)
A-2	0,272 (>0,05)	0,099 (>0,05)
Γ-1	0,628 (>0,05)	0,056 (>0,05)
Γ-2	0,546 (>0,05)	0,069 (>0,05)

Αφού οι προϋποθέσεις της τυχαιότητας του δείγματος και της κανονικότητας της κατανομής των τιμών κατά τον προέλεγχο (pre-test) ελέγχθηκαν και επιβεβαιώθηκαν, ήταν πλέον δυνατή η χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test. Έτσι, για τον έλεγχο της ισοδυναμίας των «πειραματικών» ομάδων (Α-1 και Γ-1) με τις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου (Α-2 και Γ-2) εφαρμόστηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς την επίδοση των ομάδων στις εξαρτημένες μεταβλητές κατά την πρώτη μέτρηση (pre) (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 76).

¹⁴⁵ Για μέγεθος μεγαλύτερο του 50 ($n > 50$) θα ήταν προτιμότερο το κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει διαφορά μεταξύ των p-values κατά Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, εφόσον το μέγεθος του δείγματος είναι $n \leq 50$, δεχόμαστε την κατανομή ως προσεγγιστικά κανονική (Καραματσούκης χ.χ., 16).

Πίνακας 3.α.

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών «πειραματικής» και ομάδας «ελέγχου» για την Α' τάξη κατά τον προέλεγχο (pre-test)

Μεταβλητές	Μέσοι όροι ομάδων τάξης Α		t-test		
	A-1	A-2	t	Df	p
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - pre	1,5298	1,4881	0,281	46	0,780 (>0,05)
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - pre	1,9722	1,9444	0,082	46	0,935 (>0,05)

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης έδειξαν πως οι ομάδες, που θα συγκρίνονταν μετά το διδακτικό «πειραματικό» χειρισμό, αρχικά [πριν (pre) από τη διδακτική παρέμβαση] ήταν ισοδύναμες, καθώς δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, όπως φαίνεται στους πίνακες 3.α. και 3.β. Στο παράρτημα Θ παρουσιάζονται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για την ισοδυναμία των ομάδων.

Πίνακας 3.β.

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών «πειραματικής» και ομάδας «ελέγχου» για την Γ' τάξη κατά τον προέλεγχο (pre-test)

Μεταβλητές	Μέσοι όροι ομάδων τάξης Γ		t-test		
	Γ-1	Γ-2	t	Df	p
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» -pre	1,4286	1,3810	0,218	40	0,828 (>0,05)
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» -pre	2,0794	2,4444	-1,022	40	0,313 (>0,05)

Η διαπίστωση της ισοδυναμίας μεταξύ των «πειραματικών ομάδων και των ομάδων «ελέγχου» επέτρεψε την περαιτέρω σύγκρισή τους, σύμφωνα με τον «οιονεί πειραματικό» σχεδιασμό (Mertler 2012, 101· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, ό.π.).

II. Η μεταβλητή «ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Παρουσίαση ευρημάτων

II.1. Σύγκριση «πειραματικών» ομάδων και ομάδων «ελέγχου» μεταξύ τους και ως προς την πρόδοό τους

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» σε σχέση με την εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης

στην Εκπαίδευση, ήταν η εξής: Αρχικά, επαναλήφθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία ελέγχου που είχε γίνει κατά τον προέλεγχο (pre-test) για την εξέταση της ισοδυναμίας των ομάδων, με τις τιμές αυτή τη φορά της μεταβλητής που προέκυψαν κατά τον επανέλεγχο (post-test) (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 76-77). Έτσι, ελέγχθηκε με τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια (βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, I) η κανονικότητα της κατανομής των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» κατά τον επανέλεγχο (post-test). Αναλυτικοί πίνακες για την κανονική κατανομή των τιμών δίνονται στο παράρτημα Η (5 & 7). Ο έλεγχος έδειξε πως δεν υπάρχει πρόβλημα κανονικότητας, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία κανονικότητας της κατανομής ως προς τις τιμές της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» κατά τον τελικό έλεγχο (post-test) με βάση το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk

Τμήμα	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - post
A-1	0,337 (p>0,05)
A-2	0,522 (p>0,05)
Γ-1	0,311 (p>0,05)
Γ-2	0,813 (p>0,05)

Ο έλεγχος της κανονικότητας έδειξε ότι η σύγκριση των δεδομένων με βάση το t-στατιστικό κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα ήταν δυνατή γι' αυτό και υιοθετήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων του επανελέγχου (post-test). Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων παρουσιάζονται στον πίνακα 5, όπου παρατίθενται οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» κατά τον επανέλεγχο ανά ομάδα και οι τιμές των πιθανοτήτων για κάθε σύγκριση¹⁴⁶. Στο παράρτημα I δίνονται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες [1 (α), 1 (β), 3 (α), 3 (β)].

¹⁴⁶ Πρέπει να σημειωθεί πως για λόγους μεθοδολογικούς η παράθεση των αποτελεσμάτων γίνεται σε πίνακες που παρουσιάζουν από κοινού όλες τις ομάδες, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση. Παράλληλα, σε όλους τους πίνακες, ανεξάρτητα από το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιείται, παρατίθενται ως περιγραφικά στοιχεία μέσοι όροι, καθώς είναι πιο σαφείς κι εύκολα συγκρίσιμοι μεταξύ τους. Στα παραρτήματα παρατίθενται στατιστικοί πίνακες, όπως προέκυψαν από την ανάλυση στο SPSS v.20.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της μεταβλητής «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» ως προς τις «πειραματικές» και τις ομάδες «ελέγχου» κατά τον επανέλεγχο (post-test) – Ανεξάρτητα δείγματα

		Τάξη Α			Τάξη Γ		
		A-1	A-2	Διαφορά	Γ-1	Γ-2	Διαφορά
Μέσος όρος		3,4107	1,8274	1,58333	3,0068	1,4830	1,52381
t-test	t	6,521			5,034		
	df	46			28,363		
	P	0,000 (<0,001)			0,000 (<0,001)		

Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι μετά την εφαρμογή του «πειραματικού» χειρισμού παρουσιάστηκαν μεταξύ των αντίστοιχων «πειραματικών» ομάδων στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα, για την Α' Γυμνασίου, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, η τιμή του μέσου όρου της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» ήταν 3,41 για την «πειραματική» ομάδα A-1 και 1,83 για την ομάδα «ελέγχου» A-2, διαφορά στατιστικώς σημαντική $t(46)=6,521$, $p<0,001$. Αντίστοιχα, για την Γ' Γυμνασίου, η τιμή του μέσου όρου της ίδιας μεταβλητής ήταν 3,01 για την «πειραματική» ομάδα Γ-1 έναντι 1,48 για την ομάδα «ελέγχου» Γ-2, διαφορά και πάλι στατιστικώς σημαντική $t(28,36)=5,034$, $p<0,001$.

Παράλληλα, για να ελεγχθεί η πρόοδος που συντελέστηκε ως προς την «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» στις πειραματικές ομάδες ως απόρροια εφαρμογής του πειράματος, δηλαδή αν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών των «πειραματικών» ομάδων (A-1 και Γ-1) πριν και μετά το διδακτικό χειρισμό, ελέγχθηκε αρχικά η κανονικότητα της κατανομής των τιμών διαφοράς των μέσων όρων όλων των ομάδων για τη μεταβλητή αυτή, με τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, Ι). Αναλυτικοί πίνακες για την κανονική κατανομή των τιμών δίνονται στο παράρτημα Η (9 & 11). Ο έλεγχος έδειξε πως δεν υπήρχε πρόβλημα κανονικότητας, όπως φαίνεται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία κανονικότητας της κατανομής ως προς τις τιμές διαφοράς των μέσων όρων της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» μεταξύ προελέγχου (pre-test) και επανελέγχου (post-test) με βάση το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk

Τμήμα	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»: post-pre (διαφορά)
A-1	0,973 (p>0,05)
A-2	0,933 (p>0,05)
Γ-1	0,092 (p>0,05)
Γ-2	0,173 (p>0,05)

Ο έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής επέτρεψε τη χρήση του t-στατιστικού κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα τόσο για τις «πειραματικές» ομάδες όσο και για τις ομάδες «ελέγχου», όπως φαίνεται στον πίνακα 7. Από τη σύγκριση των τιμών των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων πριν και μετά το διδακτικό χειρισμό φάνηκε ότι στις «πειραματικές» ομάδες παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στην A-1 «πειραματική» ομάδα της Α' Γυμνασίου, ο μέσος όρος της τιμής της μεταβλητής αυξήθηκε κατά 1,88, διαφορά που βρέθηκε στατιστικώς σημαντική $t(23)=-15,000$, $p<0,001$, ενώ αντίστοιχα στην Γ-1 «πειραματική» ομάδα της Γ' Γυμνασίου, ο μέσος όρος αυξήθηκε κατά 1,58, διαφορά που βρέθηκε, επίσης, στατιστικώς σημαντική $t(20)=-8,503$, $p<0,001$.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι, διαφορές, *t* τιμές και στατιστική σημαντικότητα της μεταβλητής «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» σε κάθε ομάδα ως προς τη διαφορά που προέκυψε από το σύγκριση των τιμών πριν (*pre-test*) και μετά το διδακτικό χειρισμό (*post-test*) –
Εξαρτημένα δείγματα

		Τάξη Α				Τάξη Γ			
		Α-1		Α-2		Γ-1		Γ-2	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
		1,5298	3,4107	1,4881	1,8274	1,4286	3,0068	1,3810	1,4830
Διαφορά		-1,88095		-0,33929		-1,57823		-0,10204	
t-test εξαρτημένων δειγμάτων	T	-15,000		-3,055		-8,503		-1,194	
	Df	23		23		20		20	
	P	0,000 (<0,001)		0,006 (<0,01)		0,000 (<0,001)		0,246 (>0,05)	

Οι ομάδες «ελέγχου» στις αντίστοιχες μετρήσεις παρουσίασαν, επίσης, διαφορές, όπως φαίνεται στον πίνακα 7. Ειδικότερα, η ομάδα «ελέγχου» Α-2 της Α' Γυμνασίου παρουσίασε κατά τον επανέλεγχο (*post-test*) αύξηση της τιμής της μεταβλητής κατά 0,34, διαφορά που φάνηκε στατιστικώς σημαντική $t(23)=-3,055$, $p<0,01$, ενώ η αντίστοιχη Γ-2 ομάδα της Γ' Γυμνασίου παρουσίασε αύξηση κατά 0,1, διαφορά που βρέθηκε στατιστικώς μη σημαντική $t(20)=-1,194$, $p>0,05$. Αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες παρατίθενται στο παράρτημα ΙΑ.

II.2. Πρόοδος των επιμέρους ομάδων με βάση τη σχολική επίδοση

Για να διερευνηθεί και να κατανοηθεί βαθύτερα η πρόοδος που συντελέστηκε κατά τη διδακτική παρέμβαση σύμφωνα με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση», κρίθηκε αναγκαία η μελέτη της εξέλιξης των μέσων όρων επιμέρους ομάδων, ως εξαρτημένων δειγμάτων, κατανεμημένων σύμφωνα με την επίδοση των μαθητών (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3ιν., πίνακες 3 και 4) στο σύνολο των μαθημάτων με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας τους στο Α' τρίμηνο του ίδιου σχολικού έτους¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Η σύγκριση των ανεξάρτητων δειγμάτων πριν (*pre*) και μετά (*post*) το χειρισμό δεν παρουσιάζεται εδώ αναλυτικά. Σύμφωνα με το μη-παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U (βλ. παρακάτω) για

Για την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου για την περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκαν και πάλι έλεγχοι καλής προσαρμογής: έτσι με το κριτήριο των ροών (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, Ι.) ελέγχθηκε η τυχαιότητα των επιμέρους δειγμάτων και, όπως φαίνεται στον πίνακα 8, επιβεβαιώθηκε ότι τα επιμέρους δείγματα ήταν τυχαία, καθώς οι τιμές των πιθανοτήτων ήταν $p > 0,05$. Αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για την εφαρμογή του κριτηρίου των ροών δίνονται στο παράρτημα Ζ (5-16).

Πίνακας 8

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία τυχαιότητας των επιμέρους δειγμάτων ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» με βάση το πλήθος των ροών (runs test)

Μεταβλητή	Α-1			Α-2			Γ-1			Γ-2		
	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.
Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση	1,000	1,000	0,303	1,000	0,968	1,000	0,860	0,913	1,000	1,000	0,913	0,737

Υ.Ε.: Υψηλή επίδοση, Μ.Ε.: Μεσαία επίδοση, Χ.Ε.: Χαμηλή επίδοση

Για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε και πάλι το στατιστικό τεστ Shapiro-Wilk (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, Ι.). Ο έλεγχος έδειξε πρόβλημα κανονικής κατανομής σε δύο επιμέρους δείγματα ως προς τη διαφορά των μέσων όρων των τιμών των μεταβλητών «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση-pre» και «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση-post», καθώς οι τιμές των πιθανοτήτων στις περιπτώσεις δειγμάτων «Γ-1: Μεσαία επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση» ως προς τη μεταβλητή «διαφορά μέσων όρων pre και post» ήταν $p < 0,05$, όπως φαίνεται στον πίνακα 9¹⁴⁸. Στο παράρτημα Η (13-24) παρατίθενται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής της μεταβλητής.

ανεξάρτητα δείγματα φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τον επανέλεγχο σε όλες τις επιμέρους αντίστοιχες ομάδες. Ειδικότερα, παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους κατά τον επανέλεγχο οι ομάδες «Α-1» και «Α-2» με υψηλή σχολική επίδοση [pre: Mann-Whitney $U=14,000$, $p=0,174$ ($>0,05$) και post: Mann-Whitney $U=0,000$, $p=0,002$ ($<0,01$)], οι «Α-1» και «Α-2» με μεσαία επίδοση [pre: Mann-Whitney $U=36,500$, $p=0,720$ ($>0,05$) και post: Mann-Whitney $U=0,000$, $p=0,000$ ($<0,001$)], οι «Α-1» και «Α-2» με χαμηλή σχολική επίδοση [pre: Mann-Whitney $U=24,500$, $p=0,418$ ($>0,05$) και post: Mann-Whitney $U=3,000$, $p=0,002$ ($<0,01$)], οι «Γ-1» και «Γ-2» με υψηλή επίδοση [pre: Mann-Whitney $U=10,000$, $p=0,195$ ($>0,05$) και post: Mann-Whitney $U=0,000$, $p=0,004$ ($<0,01$)], οι «Γ-1» και «Γ-2» με μεσαία επίδοση [pre: Mann-Whitney $U=8,500$, $p=0,401$ ($>0,05$) και post: Mann-Whitney $U=0,000$, $p=0,009$ ($<0,01$) και οι «Γ-1» και «Γ-2» με χαμηλή σχολική επίδοση [pre: Mann-Whitney $U=39,000$, $p=0,401$ ($>0,05$) και post: Mann-Whitney $U=22,500$, $p=0,037$ ($<0,05$)]. Για αναλυτικούς πίνακες, βλ. παράρτημα ΙΕ.

¹⁴⁸ Είναι φυσικό, εφόσον υπάρχει αλλαγή ή/και πρόοδος από την πλειοψηφία των υποκειμένων, να παρουσιάζεται μη κανονική κατανομή στη διαφορά των μεταβλητών pre και post (Peers 1996, 226).

Πίνακας 9

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία κανονικότητας της κατανομής ως προς τις τιμές της μεταβλητής «διαφορά ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης pre και post» με βάση το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk

Μεταβλητή	Α-1			Α-2			Γ-1			Γ-2		
	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.
Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση	0,489	0,745	0,218	0,316	0,199	0,410	0,446	0,030	0,804	0,024	0,453	0,185

Υ.Ε.: Υψηλή επίδοση, Μ.Ε.: Μεσαία επίδοση, Χ.Ε.: Χαμηλή επίδοση

Λόγω του ευρήματος αυτού, κρίθηκε σκόπιμο ο έλεγχος των εξαρτημένων δειγμάτων να γίνει με το μη-παραμετρικό ισοδύναμο του t-test εξαρτημένων δειγμάτων, Wilcoxon Signed Ranks test (Εμβαλωτής et al. 2006, 70· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 77· Peers 1996, 226-229). Συγκεκριμένα, για τις περιπτώσεις που παρουσίασαν κανονικότητα στην κατανομή χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-στατιστικό κριτήριο και ο μη-παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon, ενώ για τις περιπτώσεις που παρουσίασαν μη κανονική κατανομή εφαρμόστηκε μόνο το κριτήριο Wilcoxon. Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται μέσοι όροι, διαφορές, καθώς και οι τιμές πιθανοτήτων που προέκυψαν μόνο από το στατιστικό κριτήριο Wilcoxon, για να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα. Στο παράρτημα ΙΒ παρουσιάζονται αναλυτικά στατιστικοί πίνακες με τις τιμές του t-test εξαρτημένων δειγμάτων, καθώς και αντίστοιχοι πίνακες με τα ευρήματα του Wilcoxon Signed Ranks test.

Οι μετρήσεις έδειξαν σημαντικές στατιστικά διαφορές σε όλες τις επιμέρους «πειραματικές» ομάδες, όπως φαίνεται στον πίνακα 10. Με εξαίρεση την «πειραματική» επιμέρους ομάδα «Α-1: μεσαία σχολική επίδοση», που παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,01$ [Wilcoxon $Z = -2,670$, $p = 0,008$ ($< 0,01$)] από την πρώτη μέτρηση (μ.ο. 1,74) μέχρι τον επανέλεγχο (μ.ο. 3,65), οι υπόλοιπες επιμέρους «πειραματικές» ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p < 0,05$. Συγκεκριμένα, η ομάδα «Α-1: υψηλή σχολική επίδοση» από 1,98 αύξησε το μ.ο. της σε 4,22 [Wilcoxon $Z = -2,371$, $p = 0,018$ ($< 0,05$)] και η «Α-1: χαμηλή σχολική επίδοση» από 0,89 σε 2,43 [Wilcoxon $Z = -2,524$, $p = 0,012$ ($< 0,05$)]· αντίστοιχα, η ομάδα «Γ-1: υψηλή σχολική επίδοση» παρουσίασε αύξηση από 2,31 σε 4,24 [Wilcoxon $Z = -2,207$, $p = 0,027$ ($< 0,05$)], η ομάδα «Γ-1: μεσαία σχολική επίδοση» από 1,40 σε 3,14 [Wilcoxon $Z = -2,032$, $p = 0,042$ ($< 0,05$)] και η «Γ-1: χαμηλή επίδοση» από 0,91 σε 2,20 [Wilcoxon $Z = -2,448$, $p = 0,014$ ($< 0,05$)]

(<0,05)].

Στις ομάδες «ελέγχου» μία επιμέρους ομάδα, η «Α-2: υψηλή σχολική επίδοση», βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p < 0,05$ [Wilcoxon $Z = -2366$, $p = 0,018$ (<0,05)] από τον προέλεγχο (μ.ο. 1,69) μέχρι τον τελικό έλεγχο (μ.ο. 2,4). Οι υπόλοιπες ομάδες «ελέγχου» δεν παρουσίασαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά· ειδικότερα, η ομάδα «Α-2: μεσαία επίδοση» παρουσίασε μη σημαντική στατιστικά διαφορά από μ.ο. 1,70 σε 1,98 [Wilcoxon Z , $p = 0,085$ (>0,05)], όπως και η ομάδα «Α-2: χαμηλή επίδοση» με στατιστικά ασήμαντη διαφορά από μ.ο. 1,07 σε 1,11 [Wilcoxon $Z = 0,000$, $p = 1,00$ (<0,05)]. Στη Γ' Γυμνασίου η ομάδα «Γ-2: υψηλή επίδοση» παρουσίασε μη σημαντική στατιστικά διαφορά από μ.ο. 2,00 σε 2,12 [Wilcoxon $Z = -1,000$, $p = 0,317$ (>0,05)] και η ομάδα «Γ-2: μεσαία επίδοση» επίσης στατιστικά μη σημαντική διαφορά από μ.ο. 1,20 σε 1,48 [Wilcoxon $Z = -1,761$, $p = 0,078$ (>0,05)], ενώ η «Γ-2: χαμηλή επίδοση» έμεινε στάσιμη με μ.ο. 1,10 κατά τον προέλεγχο και τον επανέλεγχο [Wilcoxon $Z = -0,257$, $p = 0,797$ (>0,05)].

Πίνακας 10

Μέσοι όροι, διαφορές, τιμές Z και στατιστική σημαντικότητα της μεταβλητής «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» σε κάθε επιμέρους ομάδα ως προς την επίδοση πριν (pre-test) και μετά το διδακτικό χειρισμό (post-test) (Με σκίαση παρουσιάζονται τα ευρήματα των «πειραματικών» ομάδων) – Εξαρτημένα δείγματα

		Τάξη Α												Τάξη Γ											
		Α-1						Α-2						Γ-1						Γ-2					
		Υψηλή επίδοση		Μεσαία επίδοση		Χαμηλή επίδοση		Υψηλή επίδοση		Μεσαία επίδοση		Χαμηλή επίδοση		Υψηλή επίδοση		Μεσαία επίδοση		Χαμηλή επίδοση		Υψηλή επίδοση		Μεσαία επίδοση		Χαμηλή επίδοση	
		pre	post	pre	post	Pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	Pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
		1,9786	4,2243	1,7444	3,6500	0,8950	2,4288	1,6943	2,4471	1,6989	1,9833	1,0725	1,1075	2,3095	4,2381	1,4000	3,1429	0,9143	2,2000	2,0000	2,1190	1,2000	1,4857	1,1000	1,1000
Διαφορά pre-post		-2,24571		-1,90556		-1,53375		-0,75286		-0,28444		-0,03500		-1,92857		-1,74286		-1,28571		-0,11905		-0,28571		0,00000	
Wilcoxon	Z	-2,371	-2,670	-2,524	-2,366	-1,722	0,000	-2,207	-2,032	-2,448	-1,000	-1,761	-0,257												
	p	0,018 (<0,05)	0,008 (<0,01)	0,012 (<0,05)	0,018 (<0,05)	0,085 (>0,05)	1,000 (>0,05)	0,027 (<0,05)	0,042 (<0,05)	0,014 (<0,05)	0,317 (>0,05)	0,078 (>0,05)	0,797 (>0,05)												

III. Η μεταβλητή «ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Παρουσίαση ευρημάτων

III.1. Σύγκριση «πειραματικών» ομάδων και ομάδων «ελέγχου» μεταξύ τους και ως προς την πρόδό τους

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» στην παρούσα έρευνα ήταν παρόμοια με αυτή που εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, II' επίσης, Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 76-77). Έτσι, ο έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των τιμών της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» κατά τον επανέλεγχο (post-test) έδειξε πως δεν υπήρχε πρόβλημα κανονικότητας, όπως φαίνεται στον πίνακα 11. Αναλυτικοί πίνακες για την κανονική κατανομή των τιμών δίνονται στο παράρτημα Η (6 & 8).

Πίνακας 11

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία κανονικότητας της κατανομής ως προς τις τιμές της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» κατά τον τελικό έλεγχο (post-test) με βάση το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk

Τμήμα	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - post
A-1	0,353 (p>0,05)
A-2	0,325 (p>0,05)
Γ-1	0,331 (p>0,05)
Γ-2	0,244 (p>0,05)

Εφόσον πληρούνταν η προϋπόθεση της κανονικότητας, η σύγκριση των δεδομένων του επανελέγχου από τις «πειραματικές» και τις ομάδες «ελέγχου» μεταξύ τους έγινε με βάση το t-στατιστικό κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα. Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» κατά τον επανέλεγχο ανά ομάδα και οι τιμές των πιθανοτήτων για κάθε σύγκριση. Στο παράρτημα Ι δίνονται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες [2 (α), 2 (β), 4 (α), 4 (β)].

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι «πειραματικές» ομάδες (A-1 και Γ-1) και οι ομάδες «ελέγχου» (A-2 και Γ-2) ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον», μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις παρουσίασαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα, για την Α' Γυμνασίου, όπως φαίνεται στον πίνακα 12, η τιμή του

μέσου όρου της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» ήταν 2,50 για την «πειραματική» ομάδα A-1 και 1,49 για την ομάδα «ελέγχου» A-2, διαφορά στατιστικώς σημαντική $t(46)=3,638$, $p<0,01$. Αντίστοιχα, στην Γ' Γυμνασίου, η τιμή του μέσου όρου της ίδιας μεταβλητής ήταν 2,62 για την «πειραματική» ομάδα Γ-1 και 1,73 για την ομάδα «ελέγχου» Γ-2, διαφορά και πάλι στατιστικώς σημαντική $t(40)=2,648$, $p<0,05$.

Πίνακας 12

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» ως προς τις «πειραματικές» και τις ομάδες «ελέγχου» κατά τον επανέλεγχο (post-test)

	Τάξη Α			Τάξη Γ		
	A-1	A-2	Διαφορά	Γ-1	Γ-2	Διαφορά
Μέσος όρος	2,5000	1,4861	1,01389	2,6190	1,7302	0,88889
t-test	t	3,638		2,648		
	df	46		40		
	p	0,001 (<0,01)		0,012 (<0,05)		

Παράλληλα, για να ελεγχθεί η πρόοδος που συντελέστηκε ως προς την «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» στις πειραματικές ομάδες ως αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων σύμφωνα με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, δηλαδή για το αν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών των «πειραματικών» ομάδων (A-1 και Γ-1) πριν και μετά το διδακτικό χειρισμό, ελέγχθηκε αρχικά η κανονικότητα της κατανομής των τιμών διαφοράς των μέσων όρων όλων των ομάδων για τη μεταβλητή αυτή, με τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, Ι.). Αναλυτικοί πίνακες για την κανονική κατανομή των τιμών δίνονται στο παράρτημα Η (10 & 12). Ο έλεγχος έδειξε πως υπήρξε πρόβλημα κανονικότητας της κατανομής των τιμών της μεταβλητής στην ομάδα Γ-1, όπως φαίνεται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία κανονικότητας της κατανομής ως προς τις τιμές διαφοράς των μέσων όρων της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» μεταξύ προελέγχου (pre-test) και επανελέγχου (post-test) με βάση το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk

Τμήμα	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον»: post-pre (Διαφορά)
A-1	0,137 (p>0,05)
A-2	0,793 (p>0,05)
Γ-1	0,003 (p<0,01)
Γ-2	0,520 (p>0,05)

Επομένως, ο έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής δεν επέτρεψε τη χρήση του t-στατιστικού κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα τουλάχιστον για την «πειραματική» ομάδα Γ-1. Έτσι, για όλες τις ομάδες ο έλεγχος έγινε με το μη-παραμετρικό Wilcoxon Signed Ranks test, ενώ για τις ομάδες A-1, A-2 και Γ-2 στις οποίες πληρούνταν η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής, εφαρμόστηκε και το στατιστικό κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα. Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται μόνο τα ευρήματα του Wilcoxon test για όλες τις ομάδες, έτσι, ώστε να είναι συγκρίσιμα. Στο παράρτημα ΙΓ παρουσιάζονται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες και για τα δύο στατιστικά κριτήρια.

Από τη σύγκριση των τιμών των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων πριν και μετά το διδακτικό χειρισμό φάνηκε ότι στις «πειραματικές» ομάδες, όπου εφαρμόστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, στην A-1 «πειραματική» ομάδα της Α' Γυμνασίου, ο μέσος όρος της τιμής της μεταβλητής αυξήθηκε κατά 0,53, διαφορά που βρέθηκε στατιστικώς σημαντική (Wilcoxon Z= -1,988, p<0,05), ενώ αντίστοιχα στην Γ-1 «πειραματική» ομάδα της Γ' Γυμνασίου, ο μέσος όρος αυξήθηκε κατά 0,54, διαφορά που βρέθηκε, επίσης, στατιστικώς σημαντική (Wilcoxon Z=-2,215, p<0,05).

Οι ομάδες «ελέγχου» στις αντίστοιχες μετρήσεις παρουσίασαν μείωση του μέσου όρου του αρχικού ενδιαφέροντος. Ειδικότερα, η ομάδα «ελέγχου» A-2 της Α' Γυμνασίου

παρουσίασε κατά τον επανέλεγχο μείωση της τιμής της μεταβλητής κατά 0,46, διαφορά που φάνηκε στατιστικώς σημαντική (Wilcoxon $Z=-2,558$, $p<0,05$), ενώ η αντίστοιχη Γ-2 ομάδα της Γ' Γυμνασίου παρουσίασε μείωση κατά 0,71, διαφορά που βρέθηκε στατιστικώς σημαντική (Wilcoxon $Z=-2,419$, $p<0,05$).

Πίνακας 14

Μέσοι όροι, διαφορές, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της μεταβλητής «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» σε κάθε ομάδα ως προς τη διαφορά που προέκυψε από τη σύγκριση των τιμών πριν (pre-test) και μετά το διδακτικό χειρισμό (post-test) – Εξαρτημένα δείγματα

		Τάξη Α				Τάξη Γ			
		Α-1		Α-2		Γ-1		Γ-2	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
		1,9722	2,5000	1,9444	1,4861	2,0794	2,6190	2,4444	1,7302
Διαφορά		-0,52778		0,45833		-0,53968		0,71429	
Wilcoxon	Z	-1,988		-2,558		-2,215		-2,419	
	p	0,047 (<0,05)*		0,011 (<0,05)**		0,027 (<0,05)*		0,016 (<0,05)**	

*Επίπεδο σημαντικότητας για την αύξηση του μέσου όρου **Επίπεδο σημαντικότητας για τη μείωση του μέσου όρου

III.2. Σύγκριση των επιμέρους ομάδων με βάση τη σχολική επίδοση

Για να διερευνηθεί και να κατανοηθεί βαθύτερα η μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» κατά τον επανέλεγχο, λόγω του αμφίδρομου χαρακτήρα και του μικρού εύρους της αλλαγής που συντελέστηκε ανά ομάδα¹⁴⁹, κρίθηκε ως κατάλληλη μέθοδος η σύγκριση των μέσων όρων των επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση,

¹⁴⁹ Σε έλεγχο με το μη-παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks εξαρτημένων δειγμάτων για την πρόοδο που τυχόν συντελέστηκε στα επιμέρους σύμφωνα με την επίδοση δείγματα όλες οι ομάδες «ελέγχου» παρουσίασαν μείωση με στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο όσον αφορά στην ομάδα «Α-2: Υψηλή επίδοση» όπου το ενδιαφέρον μειώθηκε από μ.ο. 2,86 σε 2,28 [Wilcoxon $Z=-2,023$, $p=0,043$ (<0,05)]. Αντίθετα, όλες οι «πειραματικές» ομάδες, εκτός από την «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» που έμεινε σταθερή, παρουσίασαν αύξηση με στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην ομάδα «Γ-1: Υψηλή επίδοση» από μ.ο. 2,78 σε 3,50 [Wilcoxon $Z=-2,003$, $p=0,045$ (<0,05)]. Όπως είναι φανερό, δε θα μπορούσαν να προκύψουν σαφή συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα αυτά. Για αναλυτικούς πίνακες, βλ. παράρτημα ΙΣΤ.

ως ανεξάρτητων δειγμάτων, πριν (pre) και μετά (post) τον «πειραματικό» χειρισμό.

Για την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου για την περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκαν και πάλι έλεγχοι καλής προσαρμογής· με το κριτήριο των ρών ελέγχθηκε η τυχαιότητα των επιμέρους δειγμάτων ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» και, όπως φαίνεται στον πίνακα 15, επιβεβαιώθηκε ότι τα επιμέρους δείγματα ήταν τυχαία, καθώς οι τιμές των πιθανοτήτων ήταν $p > 0,05$. Αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για την εφαρμογή του κριτηρίου των ρών δίνονται στο παράρτημα Z (5-16).

Πίνακας 15

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία τυχαιότητας των επιμέρους δειγμάτων ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» με βάση το πλήθος των ρών (runs test)

Μεταβλητή	Α-1			Α-2			Γ-1			Γ-2		
	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.	Υ.Ε.	Μ.Ε.	Χ.Ε.
Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον	0,363	0,683	0,703	1,000	0,495	0,837	0,648	1,000	0,361	1,000	0,326	0,232

Υ.Ε.: Υψηλή επίδοση, Μ.Ε.: Μεσαία επίδοση, Χ.Ε.: Χαμηλή επίδοση

Για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε και πάλι το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk. Ο έλεγχος έδειξε πρόβλημα κανονικής κατανομής σε δύο επιμέρους δείγματα, «Γ-1: Υψηλή επίδοση» ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον-pre» και «Γ-2: Μεσαία επίδοση» ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον-post» όπου η στατιστική σημαντικότητα ήταν $p < 0,05$, όπως φαίνεται στον πίνακα 16. Στο παράρτημα Η (25-36) παρατίθενται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής των μεταβλητών.

Πίνακας 16

Τιμές πιθανοτήτων στη δοκιμασία κανονικότητας της κατανομής ως προς τις τιμές της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» pre & post στις επιμέρους ομάδες με βάση το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk

Μεταβλητή	Α' τάξη						Γ' τάξη					
	Υ.Ε.		Μ.Ε.		Χ.Ε.		Υ.Ε.		Μ.Ε.		Χ.Ε.	
	A-1	A-2	A-1	A-2	A-1	A-2	Γ-1	Γ-1	Γ-1	Γ-2	Γ-1	Γ-2
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –pre»	0,897	0,432	0,081	0,223	0,201	0,801	0,035	0,055	0,437	0,271	0,809	0,573
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	0,565	0,863	0,929	0,129	0,603	0,139	0,961	0,757	0,537	0,041	0,949	0,431

Υ.Ε.: Υψηλή επίδοση, Μ.Ε.: Μεσαία επίδοση, Χ.Ε.: Χαμηλή επίδοση

Λόγω του ευρήματος αυτού, κρίθηκε ως καταλληλότερο στατιστικό κριτήριο για τη σύγκριση των ανεξάρτητων δειγμάτων pre και post το μη-παραμετρικό ισοδύναμο του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, Mann-Whitney U (Εμβαλωτής et al. 2006, 69· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 76· Peers 1996, 218-226). Έτσι, για τις περιπτώσεις που παρουσίασαν κανονικότητα στην κατανομή χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-στατιστικό κριτήριο και ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U, ενώ για τις περιπτώσεις που παρουσίασαν μη κανονική κατανομή εφαρμόστηκε μόνο το Mann-Whitney U κριτήριο. Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται μέσοι όροι, διαφορές, U τιμές καθώς και οι τιμές πιθανοτήτων που προέκυψαν μόνο από το κριτήριο Mann-Whitney U έτσι, ώστε να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα. Στο παράρτημα ΙΔ παρουσιάζονται αναλυτικά στατιστικοί πίνακες με τις τιμές του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, καθώς και αντίστοιχοι πίνακες με τα ευρήματα του Mann-Whitney U test.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι ισοδυναμίες των επιμέρους «πειραματικών» και ομάδων «ελέγχου» κατά τον προέλεγχο. Όλα τα ζεύγη ομάδων βρέθηκαν ισοδύναμα, εκτός από τις ομάδες «Γ-1: Υψηλή επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση», όπου παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τιμές της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» κατά τον προέλεγχο (pre-test) με την ομάδα «ελέγχου» να παρουσιάζει μ.ο. 3,44, τιμή μεγαλύτερη κατά 0,67 από αυτήν της «πειραματικής» ομάδας που σημείωσε 2,78 [Mann-Whitney U=5,500, p=0,040 (<0,05)].

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων κατά τον επανέλεγχο έδειξαν ότι όλες οι επιμέρους «πειραματικές» ομάδες υπερέιχαν έναντι των αντίστοιχων ομάδων «ελέγχου» ως προς τη μέση τιμή της μεταβλητής «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον». Στις

περισσότερες περιπτώσεις μάλιστα παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η «Α-1: Μεσαία επίδοση» κατά τον επανέλεγχο παρουσίασε διαφορά κατά 1,15 από την αντίστοιχη «Α-2: Μεσαία επίδοση», διαφορά στατιστικά σημαντική [Mann-Whitney U= 12,500, $p=0,012 (<0,05)$]· στις ομάδες «Γ-1 & Γ-2: Υψηλή επίδοση» μετά τον πειραματικό χειρισμό η ομάδα «ελέγχου» μείωσε την τιμή της μεταβλητής σε μ.ο. 2,33, ενώ η «πειραματική» ομάδα αύξησε την αντίστοιχη τιμή σε μ.ο. 3,50, διαφορά (μ.ο. 1,17) που βρέθηκε στατιστικώς σημαντική [Mann-Whitney U=4,500, $p=0,029 (<0,05)$]· η «Γ-1: Μεσαία επίδοση» κατά τον επανέλεγχο υπερέχει κατά 1,93 έναντι της «Γ-2: Μεσαία επίδοση, διαφορά, επίσης, στατιστικά σημαντική [Mann-Whitney U=2,000, $p=0,027 (<0,05)$]. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε κατά τον επανέλεγχο μεταξύ των μαθητών χαμηλής σχολικής επίδοσης της Α' τάξης, με την «πειραματική» ομάδα «Α-1: Χαμηλή επίδοση» να υπερέχει έναντι της ομάδας «ελέγχου» «Α-2: Χαμηλή επίδοση» κατά 1,12 [Mann-Whitney U=8,000, $p=0,011 (<0,05)$].

Πίνακας 17

Μέσοι όροι, διαφορές, τιμές U και στατιστική σημαντικότητα της μεταβλητής «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» σε κάθε επιμέρους ομάδα ως προς την επίδοση πριν (pre-test) και μετά το διδακτικό χειρισμό (post-test) – Ανεξάρτητα δείγματα

		Υψηλή επίδοση								Μεσαία επίδοση								Χαμηλή επίδοση							
		Α' τάξη				Γ' τάξη				Α' τάξη				Γ' τάξη				Α' τάξη				Γ' τάξη			
		pre		post		pre		post		pre		post		pre		post		pre		post		pre		post	
		A-1	A-2	A-1	A-2	Γ-1	Γ-2	Γ-1	Γ-2	A-1	A-2	A-1	A-2	Γ-1	Γ-2	Γ-1	Γ-2	A-1	A-2	A-1	A-2	Γ-1	Γ-2	Γ-1	Γ-2
		2,8571	2,8571	3,0000	2,2857	2,7778	3,4444	3,5000	2,3333	1,9630	2,0000	2,6667	1,5185	1,9333	2,6000	3,3333	1,4000	1,2083	1,0833	1,8750	0,7500	1,7333	1,7667	1,7333	1,5333
Διαφορά ομάδων		0,00000		0,71429		-0,66667		1,16667		-0,03704		1,14815		-0,66667		1,93333		0,12500		1,12500		-0,03333		0,20000	
Mann_Whitne	U	23,500		15,000		5,500		4,500		34,500		12,500		8,000		2,000		32,000		8,000		49,000		43,500	
	P	0,897 (>0,05)		0,221 (>0,05)		0,040 (<0,05)		0,029 (<0,05)		0,594 (>0,05)		0,012 (<0,05)		0,338 (>0,05)		0,027 (<0,05)		1,000 (>0,05)		0,011 (<0,05)		0,939 (>0,05)		0,621 (>0,05)	

Στατιστικά μη σημαντική διαφορά παρουσίασαν από την Α' τάξη οι «Α-1: Υψηλή

επίδοση» και «A-2: Υψηλή επίδοση» [Mann-Whitney $U=15,000$, $p=0,221$ ($>0,05$)]. Επίσης, στην Γ' Γυμνασίου οι «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» και «Γ-2: Χαμηλή επίδοση» [Mann-Whitney $U=43,500$, $p=0,621$ ($>0,05$)] δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, με την πρώτη να μένει σταθερή και τη δεύτερη να παρουσιάζει μικρή μείωση ως προς την τιμή της μεταβλητής.

IV. Σχολιασμός ευρημάτων

Η διαπίστωση που προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι πως οι διδακτικές παρεμβάσεις με βάση τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που έγιναν στο πλαίσιο του «πειραματικού» χειρισμού, είχαν θετική επίδραση και στις δύο παραμέτρους της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, που μελετήθηκαν εδώ.

IV.1. Σχολιασμός ευρημάτων για τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση»

Η επιστημολογία της Ιστορίας έχει να παρουσιάσει μακρά παράδοση συζητήσεων για την έννοια της κατανόησης των αιτιών της ατομικής δράσης και των ευρύτερων κοινωνικών πρακτικών στην ιστορία. Αυτή η έννοια ιστορικής κατανόησης είναι γνωστή ως «Ιστορική Ενσυναίσθηση» και σημαίνει την ικανότητα εντοπισμού λογικών συνδέσεων μεταξύ περιστάσεων, στόχων και αντιλήψεων των δρώντων προσώπων (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο).

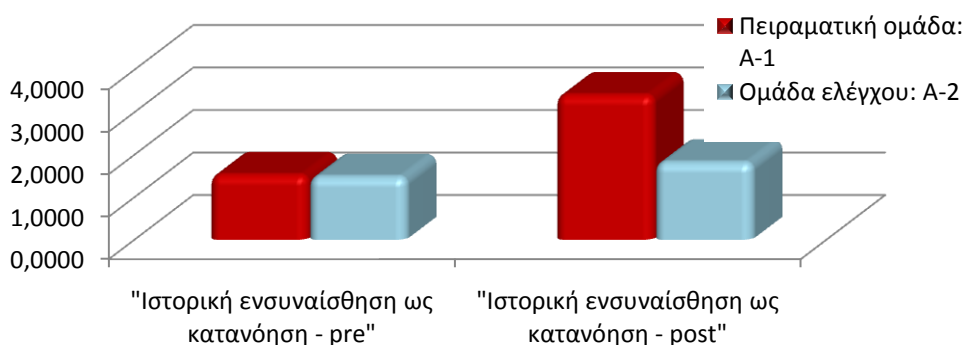
Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, βασικός πειραματικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αποδειχθεί ότι η «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» του παρελθόντος επηρεάζεται από τη διδακτική πρακτική, όταν αυτή αξιοποιεί τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο πειραματικός αυτός στόχος είχε ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία για την έρευνα, καθώς η πλειοψηφία των μελετητών που ασχολούνται με το θέμα αυτό αποδίδουν στην Ιστορική Ενσυναίσθηση το χαρακτήρα της ιστορικής κατανόησης ως στοιχείου της ιστορικής σκέψης (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2.).

Όπως φάνηκε, τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαίωσαν πλήρως τις αρχικές προβλέψεις. Η επίδραση του «πειραματικού» χειρισμού ήταν σαφής ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση», καθώς οι μαθητές και των δύο πειραματικών ομάδων (A-1 και Γ-1) παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις και ως προς την αρχική τους επίδοση και ως προς την εξέλιξη που παρουσίασαν οι αντίστοιχες ομάδες «ελέγχου» (A-2 και Γ-2). Μάλιστα, στατιστικά σημαντική πρόοδος παρουσιάστηκε και στις

δύο ηλικιακές ομάδες, αυτές της Α' και Γ' Γυμνασίου, γεγονός που φανερώνει πως η βελτίωση μετά το διδακτικό χειρισμό σύμφωνα με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δε σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών. Σχηματικά, οι διαφορές που καταγράφησαν παρουσιάζονται στα διαγράμματα 1, για την Α' Γυμνασίου, και 2, για τη Γ' Γυμνασίου.

Διάγραμμα 1

Η εξέλιξη στη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» στην Α' Γυμνασίου



Αντιστοιχία αριθμητικής κλίμακας: 0: καμία προσπάθεια για ιστορική ενσυναίσθηση, 1: «το ανόητο παρελθόν», 2: «γενικευμένα στερεότυπα», 3: «καθημερινή ενσυναίσθηση», 4: «περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση», 5: «ενσυναίσθηση σύμφωνα με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο»

Διάγραμμα 2

Η εξέλιξη στη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» στην Γ' Γυμνασίου



Αντιστοιχία αριθμητικής κλίμακας: 0: καμία προσπάθεια για ιστορική ενσυναίσθηση, 1: «το ανόητο παρελθόν», 2: «γενικευμένα στερεότυπα», 3: «καθημερινή ενσυναίσθηση», 4: «περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση», 5: «ενσυναίσθηση σύμφωνα με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο»

Παράλληλα, η μικρή πρόοδος που παρουσιάστηκε στις ομάδες «ελέγχου», στατιστικά σημαντική στην περίπτωση της Α' Γυμνασίου, θα μπορούσε να θεωρηθεί αναμενόμενη, εφόσον και οι μαθητές αυτοί ήρθαν σε επαφή με τις ίδιες ιστορικές πηγές, όπως και οι αντίστοιχες «πειραματικές» ομάδες, σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο).

Μάλιστα, ιδιαίτερος λόγος θα πρέπει να γίνει για τη στατιστική σημαντικότητα της τιμής διαφοράς μ.ο. 0,34 πριν και μετά το χειρισμό που παρουσίασε η ομάδα «ελέγχου»

A-2. Ο Mills (2011) κάνει ένα σημαντικό διαχωρισμό ανάμεσα στη στατιστική σημαντικότητα και την πρακτική σημαντικότητα, καθώς η πρώτη προσδιορίζεται στατιστικά, ενώ η δεύτερη έχει υποκειμενικό χαρακτήρα: το γεγονός, όμως, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δύο μέσων όρων δεν εξασφαλίζει ότι η διαφορά αυτή έχει και πρακτική αξία, αν είναι πολύ μικρή. Στην περίπτωση της A-1 ομάδας, η στατιστικά σημαντική διαφορά 1,89 μεταξύ των μέσων όρων κατά τον προέλεγχο και τον επανέλεγχο εκτόξευσε την ομάδα αυτή σύμφωνα με την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ανάλυση (βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, II.) από επίπεδα που κυμαίνονταν κατά μέσο όρο μεταξύ «της αντιμετώπισης των ανθρώπων στο παρελθόν ως ανόητων» και της ερμηνείας αυτού «μέσω γενικευμένων στερεοτύπων» (μέσος όρος 1,53 κατά τον προέλεγχο) σε επίπεδα που ξεπέρασαν τη «λογική καθημερινή ενσυναίσθηση» και έτειναν προς την «ικανότητα ενσυναίσθητικής προσέγγισης του παρελθόντος» (μέσος όρος 3,41 κατά τον επανέλεγχο). Αντίθετα, η ομάδα A-2, παρά τη στατιστικά σημαντική διαφορά 0,34 μεταξύ των μέσων όρων κατά τον προέλεγχο και τον επανέλεγχο, έμεινε καθηλωμένη στα ίδια επίπεδα (μέσος όρος 1,49 κατά τον προέλεγχο και 1,83 κατά τον επανέλεγχο), μεταξύ «αντιμετώπισης των ανθρώπων του παρελθόντος ως ανόητων» και «γενικευμένων στερεοτύπων» για το παρελθόν. Εξάλλου, και στον υπολογισμό των διαφορών των ανεξάρτητων δειγμάτων κατά τον επανέλεγχο, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 5, φαίνεται ότι η διαφορά των δύο αρχικά ισοδύναμων ομάδων A-1 και A-2 κατά τον επανέλεγχο είναι στατιστικά σημαντική.

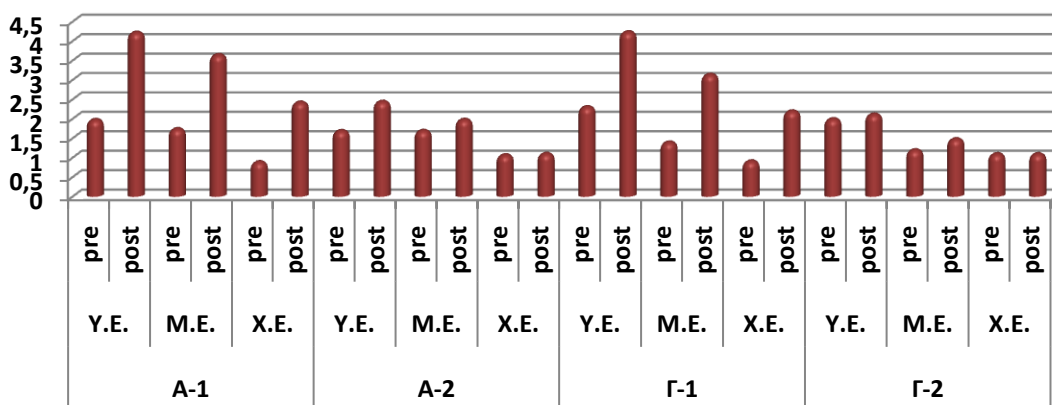
Το ίδιο ισχύει, βέβαια, και για τις ομάδες Γ-1 και Γ-2, καθώς, ενώ η Γ-1 παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στις διαδοχικές μετρήσεις της μεταβλητής (Εξαρτημένα δείγματα: βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, II.1., πίνακας 7) και στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την Γ-2 κατά τον επανέλεγχο (Ανεξάρτητα δείγματα: βλ. παραπάνω, B' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, II.1., πίνακας 5), η Γ-2 δεν παρουσίασε καμία στατιστικά ή πρακτικά σημαντική διαφορά. Έτσι, η Γ-1 από πολύ χαμηλά επίπεδα μεταξύ «αντιμετώπισης των ανθρώπων στο παρελθόν ως ανόητων» και ερμηνείας του παρελθόντος «μέσω γενικευμένων στερεοτύπων» (μέσος όρος 1,43 κατά τον προέλεγχο), έφτασε κατά μέσο όρο σε επίπεδα που ξεπέρασαν οριακά τη «λογική καθημερινή ενσυναίσθηση» (μέσος όρος 3,01 κατά τον επανέλεγχο), ενώ η Γ-2 έμεινε στάσιμη στα ίδια αρχικά χαμηλά επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης (μέσος όρος 1,38 κατά τον προέλεγχο και 1,48 κατά τον επανέλεγχο).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η εξέταση της προόδου που συντελέστηκε ανά ομάδα σχολικής επίδοσης. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα των μετρήσεων, οι

«πειραματικές» ομάδες, ανεξάρτητα από σχολική επίδοση, και των δύο τάξεων παρουσίασαν στατιστικά σημαντική πρόοδο ως προς την «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» μετά τον «πειραματικό» χειρισμό, γεγονός που καταδεικνύει τη θετική επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στους μαθητές όλων των επιπέδων σχολικής επίδοσης. Αντίθετα, οι ομάδες «ελέγχου» δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, παρά μόνο σε μία περίπτωση, αυτή των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση της Α' Γυμνασίου (ομάδα «Α-2: Υψηλή επίδοση»), η οποία, όμως, παράλληλα παρουσίασε στατιστικά σημαντική χαμηλότερη επίδοση κατά τον επανέλεγχο από την αντίστοιχή της «πειραματική» ομάδα («Α-1: Υψηλή επίδοση»). Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται οι αλλαγές των τιμών ανά ομάδα επίδοσης.

Διάγραμμα 3

Η πρόοδος στη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» σε όλες τις επιμέρους «πειραματικές» ομάδες (Α-1 και Γ-1) και ομάδες «ελέγχου» (Α-2 και Γ-2)



Αντιστοιχία αριθμητικής κλίμακας: 0: καμία προσπάθεια για ιστορική ενσυναίσθηση, 1: «το ανόητο παρελθόν», 2: «γενικευμένα στερεότυπα», 3: «καθημερινή ενσυναίσθηση», 4: «περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση», 5: «ενσυναίσθηση σύμφωνα με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο»
 Y.E.: Υψηλή επίδοση, M.E.: Μεσαία επίδοση, X.E.: Χαμηλή επίδοση

Επιχειρώντας μια ερμηνεία των δεδομένων, σύμφωνα με τα επίπεδα της μεταβλητής «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση», στα οποία στηρίχθηκε η παρούσα ανάλυση, θα λέγαμε πως και όλες οι ομάδες και των δύο τάξεων κατά τον προέλεγχο κυμάνθηκαν κατά μέσο όρο μεταξύ της αντιμετώπισης των ανθρώπων του παρελθόντος ως ανόητων, γιατί δεν ήξεραν ή δεν μπορούσαν τίποτα καλύτερο να κάνουν, και της χρήσης γενικευμένων στερεότυπων αντιλήψεων για το παρελθόν. Μετά την «πειραματική» εφαρμογή, οι «πειραματικές» ομάδες ξεπέρασαν κατά μέσο όρο την καθημερινή ερμηνεία του παρελθόντος σύμφωνα με λογικούς όρους, ενώ σε πολλές μεμονωμένες περιπτώσεις

μαθητές τόσο της Α-1 όσο και της Γ-1 ομάδας άγγιξαν την Ιστορική Ενσυναίσθηση σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο της εποχής που εξέταζαν. Αντίθετα, οι ομάδες «ελέγχου» μετά το πέρας του «πειράματος» κατά μέσο όρο καθηλώθηκαν στα ίδια με τον προέλεγχο επίπεδα.

Παράλληλα, οι «πειραματικές» ομάδες με μαθητές υψηλής σχολικής επίδοσης κατά τον επανέλεγχο κυμάνθηκαν μεταξύ των δύο υψηλότερων επιπέδων Ιστορικής Ενσυναίσθησης, ενώ τα επίπεδα της καθημερινής / λογικής ερμηνείας του παρελθόντος ξεπέρασαν κατά μέσο όρο και οι μαθητές μεσαίας σχολικής επίδοσης των ομάδων αυτών. Ακόμη και οι μαθητές χαμηλής σχολικής επίδοσης των «πειραματικών» ομάδων έδειξαν πολύ χαρακτηριστική πρόοδο, καθώς, αν και είχαν ξεκινήσει με επιδόσεις κάτω της μονάδας (1) κατά τον προέλεγχο, μετά το τέλος του «πειράματος» σημείωσαν κατά μέσο όρο στατιστικά σημαντικές αλλαγές που κυμάνθηκαν μεταξύ χρήσης γενικευμένων στερεοτύπων για το παρελθόν και καθημερινής / λογικής ενσυναίσθησης, εξέλιξη ιδιαίτερα σημαντική, αν ληφθεί υπόψη η αρχική επίδοση των μαθητών αυτών. Από την άλλη πλευρά, παρά τις μικρές αλλαγές που παρουσίασαν οι ομάδες «ελέγχου» όλων των σχολικών επιδόσεων, δεν άλλαξαν επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης, κάτι που συνέβη ακόμη και με την ομάδα «ελέγχου» υψηλής σχολικής επίδοσης της Α' Γυμνασίου («Α-2: Υψηλή επίδοση»), η οποία παρουσίασε στατιστικά σημαντική όχι, όμως, πρακτική πρόοδο, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Κατά συνέπεια, ενώ η συμβατική διδασκαλία με χρήση ιστορικών πηγών, στην οποία υποβλήθηκαν οι μαθητές των ομάδων «ελέγχου» ενδέχεται, σύμφωνα με τα ευρήματα, να έχει μικρή επίδραση σε μαθητές υψηλής σχολικής επίδοσης και μάλιστα μόνο στην Α' Γυμνασίου, η διδασκαλία με χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι πιθανό να έχει σημαντική θετική επίδραση ως προς την ενσυναισθητική προσέγγιση με την έννοια της κατανόησης του παρελθόντος, σε όλες τις κατηγορίες μαθητών, ανεξάρτητα από σχολική επίδοση, τόσο στην Α' όσο και στην Γ' Γυμνασίου. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται να επεκτείνει τα συμπεράσματα των Goalen & Hendy (1993, 365), οι οποίοι στο άρθρο τους με τίτλο «“It’s not just fun, it works!” Developing children’s historical thinking through drama» έφτασαν στο συμπέρασμα πως η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ιστορική σκέψη και κατανόηση των μαθητών μεσαίας επίδοσης Ε' Δημοτικού.

Οι Lee et al. (1997, 243) έχουν επισημάνει πως μερικοί μαθητές μεταξύ 11 και 14 ετών μπορούν να αρχίσουν να διακρίνουν τις διαφορές των δεδομένων του παρόντος από το παρελθόν και να ερμηνεύουν το παρελθόν, έστω και απλά, με βάση το ιστορικό του πλαίσιο, θεμελιώδη στοιχεία της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως κατανόησης. Οι

«πειραματικές» ομάδες της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι έκαναν ένα σημαντικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση, με τους μαθητές υψηλής και μέσης επίδοσης να έχουν κατά μέσο όρο καλύψει ικανοποιητικά επίπεδα προς την πραγματική ιστορική κατανόηση και τους μαθητές χαμηλής επίδοσης να έχουν κάνει σημαντικά βήματα προς αυτήν. Τα στοιχεία που πιθανόν να συνέβαλαν σε αυτήν την πρόοδο είναι η συμμετοχική διαδικασία, η αίσθηση της αυτονομίας, το αναμενόμενο τελικό προϊόν-αποτέλεσμα ως κίνητρο για ερμηνεία των πηγών και η παραγωγή λόγου (Goalen 1995α, 74)· αυτά τα στοιχεία εισήχθησαν στην «πειραματική» διδασκαλία μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

IV. 2. Σχολιασμός ευρημάτων για τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον»

Πολλές συζητήσεις έχουν γίνει για το αν η Ιστορική Ενσυναίσθηση μπορεί να περιλαμβάνει, πέρα από τη λογική κατανόηση, και τη συναισθηματική εμπλοκή στις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.2.), θεωρώντας το συναίσθημα θεμελιώδες στοιχείο για την κατανόηση του παρελθόντος (Little 1983β, 30-31) ή αναγνωρίζοντας στην έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ένα «θυμικό» στοιχείο με την έννοια του ενδιαφέροντος ως κινητήριας δύναμης σχεδόν κάθε ιστορικής έρευνας (Barton & Levstik 2008, 301-302).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, βασικός πειραματικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αποδειχθεί ότι η «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον για το παρελθόν» επηρεάζεται από τη διδακτική πρακτική, όταν αυτή αξιοποιεί τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο πειραματικός αυτός στόχος κρίθηκε αρκετά σημαντικός για την έρευνα, καθώς το ενδιαφέρον για το παρελθόν είναι «κρίσιμο εργαλείο για την κατανόηση του παρελθόντος, το οποίο θα πρέπει να αποτελεί μέρος κάθε ιστορικής εκπαίδευσης» (Barton & Levstik 2008, 318).

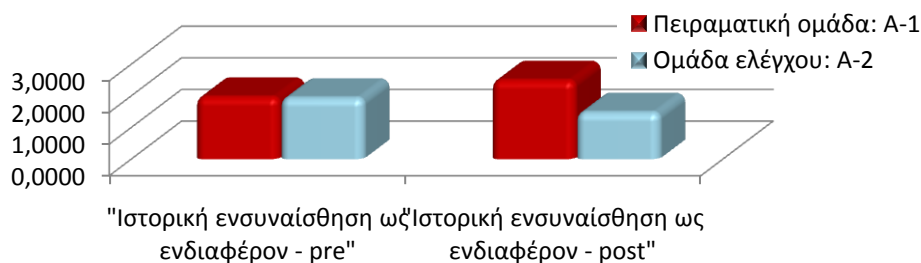
Τα ευρήματα των μετρήσεων τόσο μεταξύ των «πειραματικών» ομάδων και των ομάδων «ελέγχου» όσο και της εξέλιξης που παρουσίασε κάθε ομάδα ξεχωριστά από τον αρχικό έλεγχο στον επανέλεγχο επιβεβαίωσαν πλήρως τις αρχικές προβλέψεις, ότι δηλαδή το ενδιαφέρον για το παρελθόν μπορεί να επηρεαστεί και μάλιστα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την αξιοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημα της Ιστορίας.

Το πρώτο εύρημα που κάνει εντύπωση στην περίπτωση της μεταβλητής «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» είναι η στατιστικά σημαντική μείωση των μέσων όρων των

ομάδων «ελέγχου» (A-2 και Γ-2) κατά τον επανέλεγχο, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως «κορεσμός» μετά την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία των αντίστοιχων ενοτήτων· χαρακτηριστικές ως προς αυτό είναι ίσως οι αναφορές μαθήτριας της ομάδας A-2 με υψηλή σχολική επίδοση, η οποία κατά τον προέλεγχο στην ερώτηση 8 σχετικά με το ενδιαφέρον της για την περίοδο έγραψε: «Εμένα με ενδιαφέρει περισσότερο από την αρχαϊκή εποχή [...] η σεισάχθεια, γιατί πιστεύω πως ευνοούσε τους φτωχούς [...], ενώ κατά τον επανέλεγχο στην ίδια ερώτηση απάντησε: [...] Δεν είναι απαραίτητο κατά τη γνώμη μου να μάθουμε περισσότερες λεπτομέρειες και (sic) έχουμε ήδη μάθει αρκετά για την αρχαϊκή εποχή». Αντίθετα, οι «πειραματικές» ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση.

Διάγραμμα 4

Η εξέλιξη στη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» στην Α' Γυμνασίου

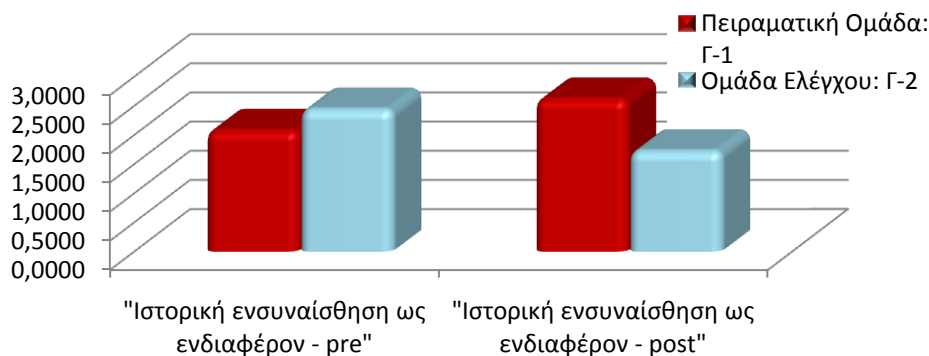


Αντιστοιχία αριθμητικής κλίμακας: 0: κανένα ενδιαφέρον, 1: «εθνικό παρελθόν», 2: «μάθηση και έμπνευση», 3: «ηθικές κρίσεις», 4: «"βοήθεια" σε "θύματα"», 5: «διδάγματα της ιστορίας»

Μάλιστα, οι αμφίρροπες αυτές τάσεις παρατηρήθηκαν στις «πειραματικές» και ομάδες «ελέγχου» και των δύο τάξεων που μελετήθηκαν, γεγονός που υποδηλώνει πως μάλλον δεν πρόκειται για μια τυχαία εξέλιξη και δεν εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών. Σχηματικά, οι διαφορές φαίνονται στα διαγράμματα 4, για την Α' Γυμνασίου, και 5, για τη Γ' Γυμνασίου.

Διάγραμμα 5

Η εξέλιξη στη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» στην Γ' Γυμνασίου



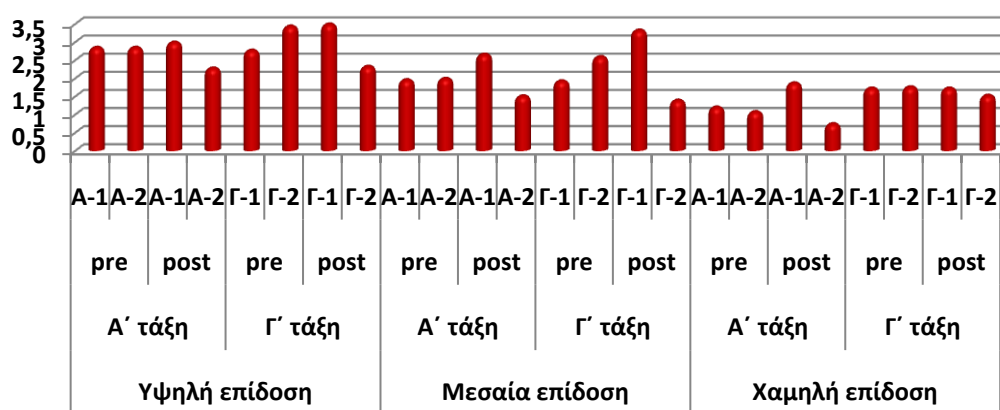
Αντιστοιχία αριθμητικής κλίμακας: 0: κανένα ενδιαφέρον, 1: «εθνικό παρελθόν», 2: «μάθηση και έμπνευση», 3: «ηθικές κρίσεις», 4: «"βοήθεια" σε "θύματα"», 5: «διδάγματα της ιστορίας»

Αντίστοιχα, όλες οι επιμέρους ομάδες «ελέγχου» σε όλα τα επίπεδα σχολικής επίδοσης παρουσίασαν μείωση του ενδιαφέροντος για την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο, ενώ οι «πειραματικές» ομάδες παρουσίασαν σταθερότητα με κατά βάση μικρές αυξήσεις. Αν και τα δεδομένα δεν επέτρεψαν την ανεύρεση ικανού αριθμού στατιστικά σημαντικών διαφορών στην εξέλιξη των επιδόσεων των ομάδων ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον», η σύγκριση μετά το χειρισμό (post-test) των «πειραματικών» ομάδων με τις ομάδες «ελέγχου» έδειξαν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των «πειραματικών» και των αντίστοιχών τους ομάδων «ελέγχου».

Ιδιαίτερος λόγος, μάλιστα, θα μπορούσε να γίνει για τη σύγκριση μεταξύ των ομάδων υψηλής σχολικής επίδοσης Γ-1 και Γ-2, οι οποίες κατά τον προέλεγχο παρουσίασαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά, με την ομάδα «ελέγχου» να υπερτερεί, ενώ κατά τον επανέλεγχο μετά τον «πειραματικό» χειρισμό η ισορροπία αυτή ανατράπηκε και η πιο «αδύναμη» αρχικά ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» «πειραματική» ομάδα (Γ-1) βρέθηκε να υπερέχει έναντι της ομάδας «ελέγχου» (Γ-2) και μάλιστα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Σχηματικά, οι διαφορές φαίνονται στο διάγραμμα 6.

Διάγραμμα 6

Σύγκριση pre και post των τιμών της μεταβλητής «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» σε όλες τις επιμέρους «πειραματικές» ομάδες (Α-1 και Γ-1) και ομάδες «ελέγχου» (Α-2 και Γ-2)



Αντιστοιχία αριθμητικής κλίμακας: 0: κανένα ενδιαφέρον, 1: «εθνικό παρελθόν», 2: «μάθηση και έμπνευση», 3: «ηθικές κρίσεις», 4: «"βοήθεια" σε "θύματα"», 5: «διδάγματα της ιστορίας»

Υ.Ε.: Υψηλή επίδοση, Μ.Ε.: Μεσαία επίδοση, Χ.Ε.: Χαμηλή επίδοση

Αν και περιορισμένη συστηματική έρευνα έχει γίνει για το ενδιαφέρον των

μαθητών για την Ιστορία, η παράμετρος αυτή είναι ίσως η βασικότερη προϋπόθεση για την ιστορική κατανόηση. Οι Barton και Levstik (2008, 302), οι οποίοι έχουν μελετήσει την έννοια του ενδιαφέροντος στη συζήτηση για την Ιστορική Ενσυναίσθηση, υποστηρίζουν ότι «το ενδιαφέρον είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να εδραιώσουν τη σχέση τους με το παρελθόν». Η πρόοδος, έστω και μικρή, στον παράγοντα αυτό που παρουσίασαν οι μαθητές στις «πειραματικές» ομάδες φαίνεται να έχει σχέση με τον ίδιο τον τρόπο διδασκαλίας: «όταν οι μαθητές», γράφουν οι Barton και Levstik (2007, 304), «ενδιαφέρονται για ένα αντικείμενο μελέτης, έχουν περισσότερα κίνητρα να συμμετάσχουν στη διδασκαλία, να αναζητούν από μόνοι τους πληροφορίες και να σκεφτούν για ό,τι μαθαίνουν». Μήπως, όμως, συμβαίνει ταυτόχρονα και το αντίστροφο; Μήπως τελικά, όσο οι μαθητές αναζητούν αυτόνομα κι ενεργητικά την ιστορική «αλήθεια», αντιλαμβάνονται πως το παρελθόν και η Ιστορία είναι κάτι πέρα και πάνω από ένα σχολικό εγχειρίδιο κι άρα αξίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους (Αβδελά 1998, 127-129· πβ. Postman & Weingartner 1985, 258-268);

Οι μαθητές των ομάδων «ελέγχου» περιορίστηκαν στην ύλη που είχαν στη διάθεσή τους μέσω του σχολικού εγχειριδίου, ενώ οι μαθητές των «πειραματικών» ομάδων είδαν την Ιστορία ως δράση μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (Little 1983α). Με την προσέγγιση αυτή οι «πειραματικές» ομάδες είδαν ότι η Ιστορία έχει πραγματική διάσταση, ότι περιλαμβάνει ανθρώπους που είχαν να αντιμετωπίσουν διαφορετικές συνθήκες, αλλά και να ανταποκριθούν σε διαχρονικές ανάγκες: είδαν, με άλλα λόγια, για λίγο τον εαυτό τους μέσα σε αυτήν· έτσι το ενδιαφέρον τους στράφηκε στη «θυμική» πλευρά της Ιστορίας, είτε ως ηθική έγνοια για τους ανθρώπους του παρελθόντος είτε ως έμπνευση για δράση στο σήμερα (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, ΙΙ.). Από την άλλη, οι μαθητές των ομάδων «ελέγχου», αν και στον προέλεγχο (pre-test) έδειξαν να έχουν σε μεμονωμένες περιπτώσεις αίσθηση της ηθικής διάστασης της Ιστορίας, το ενδιαφέρον τους μειώθηκε με το πέρασμα της προς διδασκαλία ύλης, η οποία ταυτιζόταν με το σχολικό εγχειρίδιο.

Δεν είναι ίσως τυχαίο αυτό που μια μαθήτρια από την «πειραματική» ομάδα Γ-1 με χαμηλή σχολική επίδοση, είπε κατά την αξιολόγηση των παρεμβάσεων: *«Πρώτα έπρεπε να ακούμε τον καθηγητή να μιλάει κι εμείς βαριόμασταν και ζωγραφίζαμε. Τώρα, κάνουμε εμείς το μάθημα και μας αρέσει, γιατί να μη μας ενδιαφέρει;»*.

V. Συμπεράσματα

Όπως έχουν τονίσει πολλοί μελετητές, η μελέτη των ιστορικών πηγών είναι βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην τάξη· ο πιο αξιόπιστος

τρόπος για να βρει κανείς τι πίστευε κάποιος ή τι επιθυμούσε στο παρελθόν είναι να ανατρέξει στις πηγές, γεγονός που, χωρίς να αποκλείει τη διαίσθηση, επιβάλλει γνωστική επάρκεια και μεθοδολογικό ορθολογισμό (Lee et al. 1997, 233). Η παραδοσιακή, όμως, διδακτική πρακτική με το δάσκαλο να παραθέτει τις ιστορικές πηγές και να τις ερμηνεύει, δίνοντας περισσότερη ή λιγότερη ευχέρεια στους μαθητές, ώστε να συνάγουν οι ίδιοι ιστορικά συμπεράσματα (Yeager & Dorpen 2001, 111-112), δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς στερεί από τους μαθητές την αυτενέργεια που απαιτείται.

Οι Fines και Verrier (1974) με το βιβλίο τους *The Drama of History* συνέβαλαν αποφασιστικά στη διδασκαλία της Ιστορίας, όταν ενσωμάτωσαν την ιδέα της εργασίας με έγγραφα στο διδακτικό πλαίσιο του Δράματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, II.2). Ανεξάρτητα από την πολεμική που δέχτηκε η προσέγγισή τους ως προς την έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, η χρήση ποιοτικών ιστορικών πηγών για τον προσεκτικό σχεδιασμό επεισοδίων που αποδίδουν ιστορικά στιγμιότυπα, γεγονότα και περιστάσεις με παιχνίδια ρόλων ή προσομοιώσεις καθιερώθηκε από τότε ως μια συνήθης πρακτική (Field 2001, 126· Goalen 1995α· 1995β· Porter 1994· Thompson 1983, 21-23· Dickinson & Lee 1978, 108). Στο ίδιο πλαίσιο με αυτό των Fines και Verrier η Little (1983α, 12) υποστήριξε ότι η Δραματική Τέχνη στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να πείσει τα παιδιά για την πραγματικότητα του παρελθόντος και να προσφέρει ευκαιρίες για ιστορική σκέψη κι ελεγχόμενη χρήση της φαντασίας, καθώς η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από προσωπική συμμετοχή.

Στο πλαίσιο αυτό και διευρύνοντάς το με «πειραματικές» μετρήσεις, η παρούσα ποσοτική έρευνα επιχείρησε να δείξει ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα γνωστικού και θυμικού τύπου, η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί με σημαντικά αποτελέσματα μέσω της διδασκαλίας με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη είναι πολύ πιθανό να επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου ανεξάρτητα από σχολική επίδοση και ηλικιακή ομάδα. Είναι, λοιπόν, η Δραματική Τέχνη μια παιδαγωγική για την Ιστορία που απευθύνεται σε όλους και μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα σε δυο από τις πιο ενδιαφέρουσες και σημαντικές πλευρές της Ιστορίας, αυτήν που αφορά στην κατανόηση της θέσης των ανθρώπων του παρελθόντος κι εκείνη που σχετίζεται με το ενδιαφέρον για αυτούς.

Β' ΜΕΡΟΣ. Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

Κεφάλαιο 4^ο: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων

I. Διδακτικά σενάρια

Ο διδακτικός χειρισμός σε όλες τις δραστηριότητες των πειραματικών ομάδων Α-1 και Γ-1 στόχευε στην εξοικείωση με το παρελθόν, μέσω της ανάληψης ρόλων από τους μαθητές που καλούνταν να συζητήσουν, να ερμηνεύσουν και να κρίνουν γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο με βάση ποικίλες ιστορικές πηγές. Μ' αυτήν τη διερευνητική μέθοδο, οι μαθητές «βίωναν» το ιστορικό παρελθόν, υποδυόμενοι ανθρώπους που έζησαν σε αυτό και λάμβαναν ποικίλες αποφάσεις, έκριναν κι αξιολογούσαν καταστάσεις, επιλέγοντας συγκεκριμένους τρόπους ζωής και δράσης, οι οποίοι δεν είναι αυτονόητοι στη σημερινή εποχή. Μ' άλλα λόγια στο διδακτικό πλαίσιο που εφαρμόστηκε οι μαθητές καλούνταν να διατυπώσουν «προσωπικές γνώμες, εκτιμήσεις και συμπεράσματα» για την ιστορική περίοδο που τους απασχολούσε και να τοποθετηθούν μέσω αυτών «υπεύθυνα» (Ματσαγγούρας 2011β, 111) απέναντι στον κόσμο του παρελθόντος.

I.1. Διάρκεια και διαδικασία εφαρμογής

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3.ν.), για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκαν κι εφαρμόστηκαν είκοσι (20) συνολικά διδακτικές παρεμβάσεις / σενάρια, δέκα (10) για την Α' Γυμνασίου και δέκα (10) για την Γ' Γυμνασίου, με σκοπό να διερευνηθούν οι επιδράσεις της διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου¹⁵⁰. Οι διδακτικές αυτές παρεμβάσεις είχαν διάρκεια συνήθως μιας διδακτικής ώρας (45')¹⁵¹. Σε δύο μόνο περιπτώσεις [βλ. Διδακτική Παρέμβαση (εφεξής Δ.Π.) Α-1: 9 & Γ-1: 4] οι δραστηριότητες της παρέμβασης αναπτύχθηκαν σε δύο διδακτικές ώρες.

¹⁵⁰ Ο αριθμός των είκοσι συνολικά διδακτικών παρεμβάσεων κρίθηκε επαρκής (Mertler 2012, 14-22' Altrichter et al. 2001, 297' Melrose 2001), ώστε να συμβάλει στην πλήρη κατανόηση των αποτελεσμάτων (Stringer 2007, 58), εξασφαλίζοντας τις αναγκαίες ευκαιρίες για ανάπτυξη τριών τουλάχιστον «κύκλων» σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού. Εξάλλου, η διεθνής εμπειρία ερευνών με ποσοτικό ή ποιοτικό προσανατολισμό έχει δείξει πως αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν από ανάλογο ή και μικρότερο αριθμό μαθημάτων (πβ. Goalen & Hendy 1993, 363' Duatere 2004, 59' Τσιάρας 2003, 197' Τσιάρας 2007α, 80' Κοντογιάννη 2012, 163), όπως αποδείχτηκε και από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων των pre και post tests. Παράλληλα, το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας που προέβλεπε για το σχολικό έτος 2012-2013 δύο διδακτικές ώρες για την Α' και τρεις διδακτικές ώρες για τη Γ' Γυμνασίου και η απώλεια αρκετών διδακτικών ωρών δεν επέτρεψαν την ανάπτυξη περισσότερων διδακτικών παρεμβάσεων.

¹⁵¹ Οι δραστηριότητες κατά περίπτωση προσαρμόζονταν στο διαθέσιμο χρόνο.

Τα μαθήματα γίνονταν εντός του κανονικού ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, ενταγμένα στο ευρύτερο πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και όχι σε ειδικά προγραμματισμένες ημέρες και ώρες (Άλκηστις 1998, 38). Λόγω ιδιαίτερων συνθηκών, εκδρομών, αργιών και ποικίλων δραστηριοτήτων του σχολείου, αρκετές διδακτικές ώρες χάθηκαν, με αποτέλεσμα το σύνολο του ερευνητικού προγράμματος να διαρκέσει δώδεκα (12) εβδομάδες στην Α' Γυμνασίου, όπου το μάθημα ήταν δίωρο, και δέκα (10) εβδομάδες στη Γ' Γυμνασίου, όπου το μάθημα ήταν τρίωρο.

Από τις παρεμβάσεις αυτές, σύμφωνα με την αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.), οι τρεις πρώτες σε κάθε τάξη προϋπέθεταν εξοικείωση με την προς διερεύνηση ενότητα με άμεση διδασκαλία (Ματσαγγούρας 2008, 33), η οποία είχε προηγηθεί με βάση τις αρχές της Διδακτικής της Ιστορίας (Σμυρναίος 2008, 63-76· Moniot 2002) και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Κατσουλάκος et al 2012, 13-15· Λούβη & Ξιφαράς 2012, 11-21), ενώ κατά τις επόμενες οι μαθητές, έχοντας εξοικειωθεί με τις σχετικές ιστορικές έννοιες κι έχοντας αναπτύξει ένα πλαίσιο μεταγνωστικής επεξεργασίας (Barton & Levstik 2011, 18), προχωρούσαν σταδιακά πιο ανεξάρτητα στην κατάκτηση κι εμπέδωση της ύλης (Wagner 1976, 226).

Συνολικά αναπτύχθηκαν, σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης, σε κάθε «πειραματική» ομάδα τρεις «κύκλοι» σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3.v.) που περιλάμβαναν τρεις (3) διδακτικές παρεμβάσεις οι δύο πρώτοι και τέσσερις (4) ο τρίτος. Κάθε νέος «κύκλος» ερχόταν να απαντήσει σε ερωτήματα ή θέματα που προέκυπταν από την εφαρμογή του προηγούμενου. Μετά την ολοκλήρωση κάθε «κύκλου» γινόταν μια συζήτηση αναστοχασμού κι αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, ενώ στο τέλος συμπληρώθηκαν γραπτά ερωτηματολόγια αξιολόγησης του συνόλου των εφαρμογών.

1.2. Η διαμόρφωση του χώρου

Ο χώρος, όπου αναπτύσσονταν οι διδακτικές παρεμβάσεις, διαμορφωνόταν κατάλληλα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, πριν από το μάθημα (Kempere 2009, 119-120· Γραμματάς 1999α, 88· Beauchamp 1998, 104-108· Ο' Toole 1992, 44· Wagner 1976, 154). Οι περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις αναπτύχθηκαν στις τυπικές αίθουσες, όπου οι πειραματικές ομάδες Α-1 και Γ-1 παρακολουθούσαν και τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Μόνο στην περίπτωση της Α-1 ομάδας κρίθηκε αναγκαίο να μεταφερθούν οι μαθητές μία φορά στο εργαστήριο Πληροφορικής (βλ. Δ.Π. Α-1: 9), αλλά

και σε αυτήν την περίπτωση ο χώρος ήταν διευθετημένος με παρόμοιο τρόπο. Τα θρανία στην τυπική τάξη διαμορφώνονταν κάθε φορά τοποθετημένα ανά δύο, ώστε να λειτουργούν ως «τραπέζια εργασίας», για τις ομάδες, διάταξη που ευνοεί την ομαδοσυνεργατική διαδικασία (Ματσαγγούρας 2008, 87). Παράλληλα, η διάταξη αυτή των θρανίων επέτρεπε τη διαμόρφωση ανοιχτού «σκηνικού» χώρου, όπου εκτυλισσόταν η δράση· παρόμοια, οι διαδραστικοί πίνακες, που ήταν διαθέσιμοι στις αίθουσες, χρησιμοποιήθηκαν ως συμπληρωματικό στοιχείο του σκηνικού χώρου, μεταφέροντας εικόνες και ήχους από την εποχή και το γεγονός που εξεταζόταν (πβ. Τσιάρας 2005, 84-85, 93· Sebba 2000, 163). Έτσι, εισήχθη ως προς την εικαστική κάλυψη των αποδόσεων των μαθητών η λύση της λιτότητας ή του «άδειου χώρου», που καλλιεργεί τη φαντασία των παιδιών (Μώρου 2002).

1.3. Δομή σεναρίων και τεχνικές

Ο σχεδιασμός του συνόλου των διδακτικών παρεμβάσεων έγινε πριν από την έναρξη της ερευνητικής εφαρμογής· ωστόσο, πριν από κάθε μάθημα, γινόταν επανεκτίμηση των δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις δυνατότητες και την ανταπόκριση των μαθητών στα προηγούμενα, ενώ η τελική μορφή των μαθημάτων δινόταν κατά την εφαρμογή τους, ανάλογα προς την υποδοχή των συμμετεχόντων (Wagner 1976, 109-127).

Τυπικά, κάθε διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από τρία μέρη, την εισαγωγή, την ανάπτυξη και το κλείσιμο, όπως υποδεικνύει η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.iv.).

Η **εισαγωγή** περιλάμβανε δραστηριότητες δημιουργίας ατμόσφαιρας ομάδας, γνωριμίας με το αρχικό περιβάλλον και διαμόρφωση σκηνικού χώρου· αυτές οι δραστηριότητες για «ζέσταμα» στόχευαν να κάνουν τους μαθητές να χαλαρώσουν, να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλο και να διασκεδάσουν.

Η **ανάπτυξη** περιείχε τις δραστηριότητες του νέου δραματικού περιβάλλοντος, που περιλάμβανε τη δράση και το στοχασμό, διαμορφώνοντας ουσιαστικά την ιστορία. Οι μαθητές εργάζονταν βασικά σε ομάδες 4-6 ατόμων, ακόμη και σε ζεύγη κατά περίπτωση (Ματσαγγούρας 2011β, 517· Ματσαγγούρας 2004, 242-243), αν και δεν έλειψαν ατομικές εργασίες και δραστηριότητες για την ολομέλεια (Τσιάρας 2007β, 35· Τσιάρας 2005, 85). Η επιλογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση γινόταν με κριτήριο τη δυνατότητα μέσω αυτών να μελετηθούν ιστορικές πηγές (Murphy 2005, 76-85), βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.vi.).

Οι δραστηριότητες ποίκιλλαν ως προς τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και χρησιμοποιούνταν με βάση τις ανάγκες και τα δεδομένα της διδακτικής ενότητας, αλλά και την εμπειρία της ομάδας και το διαθέσιμο χρόνο. Στόχος τους ήταν η εισαγωγή στις έννοιες του χρόνου, της εποχής και της δράσης μέσα από γεγονότα και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής του παρελθόντος (Τσιάρας 2005, 102). Συγκεκριμένα, τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν στις διδακτικές εφαρμογές της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής¹⁵²:

- *Μανδύας του Ειδικού* (Mantle of the Expert' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 3, 9 & Γ-1: 1),
- *Συσκέψεις ή Συμβούλια ομάδων ή ολομέλειας* (Meetings' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 1, 4, 5, 7 & Γ-1: 2, 5, 8, 9),
- *Παιχνίδια ρόλων* (Role-play) και *Δραματοποιήσεις* (Small-Groups Play-Making' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 1, 2, 4, 5, 9, 10 & Γ-1: 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10),
- *Δραματοποιημένη αφήγηση* (Action Narration) ή απλή *Αφήγηση* (Narration) ως συνδετικό στοιχείο σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις,
- *Ομαδική δημιουργία χώρου* (Defining Space) ως εισαγωγικό στοιχείο στις περισσότερες παρεμβάσεις (βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 1, 2, 4, 5, 6, 7 & Γ-1: 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10),
- *Δομημένος ή Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός* (Improvisation' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 1, 2, 4, 5, 6, 8 & Γ-1: 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10),
- *Παγωμένη εικόνα* (Still-Image' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 3, 9 Γ-1: 1, 9),
- *Φωνές στο κεφάλι* (Voices in the head' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 8),
- *Συλλογικός χαρακτήρας* (Collective Character' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 8),
- *Τηλεφωνική επικοινωνία* (Telephone Conversation' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 3 & 9),
- *Συνέντευξη* (Interview' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 10 & Γ-1: 6),
- *Ανακριτική καρέκλα ή Καρέκλα των αποκαλύψεων* (Hot-Seating' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 4, 5 & Γ-1: 6),
- *Δάσκαλος σε ρόλο* [Teacher-in-Role' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 & Γ-1: 1, 2, 3, 5, 6, 7],
- *Μαθητής σε ειδικό ρόλο* (Students in role' βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 4, 5, 6 & Γ-1: 4, 6, 7),

¹⁵² Για τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που ακολουθούν, βλ. αναλυτικά παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, ΙΙΙ.6.ν.

- *Παντομίμα* (Mimed Activity) ως ελεύθερη επιλογή απόδοσης μιας σκηνής (βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 8),
- *Γραφή σε ρόλο* (Writing-in-Role) σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις,
- *Κύκλος της ζωής* (Circle of Life) βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 3 & Γ-1: 1),
- *Αντιπαράθεση απόψεων* (Debate) βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Γ-1: 4),
- *Φάσμα της Διαφοράς* (Spectrum of Difference) βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Γ-1: 4),
- *Διάδρομος της Συνείδησης* (Conscience Alley) βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Γ-1: 4),
- *Ομαδικό Γλυπτό* (Group Sculpture) βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 7, 9],
- *Κινητικές Δραστηριότητες*, κυρίως για «ζέσταμα» και για τη δημιουργία ατμόσφαιρας σκηνικού σε συνδυασμό με μουσική σε όλες σχεδόν τις διδακτικές παρεμβάσεις,
- *Παιχνίδια* (Games) που εξελίσσονται σε δομικά συστατικά του Δράματος (βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 8),
- *Προσωπικά αντικείμενα του χαρακτήρα* (Objects of Character) βλ. για παράδειγμα Δ.Π. Α-1: 9).

Το **κλείσιμο** περιλάμβανε δραστηριότητες αξιολόγησης και αναστοχασμού ως προς την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και ως προς την υποδοχή των δραστηριοτήτων. Συνήθης τεχνική στη φάση αυτή ήταν η *γραφή σε ρόλο*, όπου οι μαθητές συνόψιζαν όσα μάθαιναν και κατανοούσαν στο πλαίσιο του Δράματος, μέσα σε σελίδες ημερολογίου (βλ. Δ.Π. Α-1: 1, 2 & Γ-1: 4, 5), επιστολές (βλ. Δ.Π. Α-1: 5 & Γ-1: 3, 7), απολογητικά κείμενα (βλ. Δ.Π. Γ-1: 8), δημοσιογραφικά σχόλια (βλ. Δ.Π. Γ-1: 6), συνθήματα (βλ. Δ.Π. Γ-1: 2), κείμενα κι αντικείμενα για μουσειακές εκθέσεις (βλ. Δ.Π. Α-1: 3, 9 & Γ-1: 1), συμβουλές (βλ. Δ.Π. Α-1: 6 & Γ-1: 9), λόγους (βλ. Δ.Π. Α-1: 7), σχόλια προς τα ιστορικά υποκείμενα (βλ. Δ.Π. Α-1: 4), ιστορικά κείμενα (βλ. Δ.Π. Α-1: 8), συνεντεύξεις (βλ. Δ.Π. Α-1: 10), κείμενα προβληματισμού (βλ. Δ.Π. Γ-1: 10). Παράλληλα, στη φάση αυτή της αξιολόγησης, οι μαθητές καλούνταν εντός ή εκτός Δράματος να σχολιάσουν τη διαδικασία του μαθήματος με αναφορές (Άλκηστις 2008, 281-295) που σημείωναν σε χαρτάκια, σχηματίζοντας κολλάζ (βλ. Δ.Π. Α-1: 1, 2, 3, 5 & Γ-1: 1, 2, 7), λέγοντας τη γνώμη τους (βλ. Δ.Π. Α-1: 6, 10 & Γ-1: 5, 6, 10), συμπληρώνοντας «συννεφάκια» σε κόμικ (βλ. Δ.Π. Α-1: 4 & Γ-1: 3, 9), κάνοντας γκριμάτσες κι επιλέγοντας διάθεση (βλ. Δ.Π. Α-1: 8 & Γ-1: 4), σχηματίζοντας ομαδικά γλυπτά (βλ. Δ.Π. Α-1: 7), στέλνοντας χαιρετισμούς (βλ. Δ.Π. Α-1: 9) ή δίνοντας ένα τίτλο στο μάθημα (βλ. Δ.Π. Γ-1: 8).

Ι.4. Εποπτικό και βοηθητικό υλικό

Σε κάθε διδακτική παρέμβαση δίνονταν φύλλα εργασίας, με σαφείς οδηγίες για τις

δραστηριότητες και όλο το αναγκαίο υλικό ιστορικών πηγών που θα επεξεργάζονταν οι μαθητές (πβ. Murphy 2005, 52)¹⁵³. Η χρήση φύλλων εργασίας κρίθηκε αναγκαία, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στοχευμένα και ουσιαστικά στις απαιτήσεις του Δράματος στο ιστορικό συγκείμενο (Levstik & Barton 2011, 166-168, 150, 106), παρέχοντας ένα «πλαίσιο στήριξης» για την ολοκλήρωση της διαδικασίας σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους (Ματσαγγούρας 2011β, 124). Το υλικό αυτό συμπληρωμένο από τους μαθητές τηρούνταν στους προσωπικούς τους φακέλους (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1ο, III.3.iii.).

Εκτός από τα φύλλα εργασίας και συμπλήρωσης, στα «τραπέζια εργασίας» υπήρχε ένα «κουτί υλικών», το οποίο περιείχε ποικίλα υλικά κατάλληλα για κατασκευές, σημειώσεις, καταγραφές ή ό,τι άλλο οι ίδιοι οι μαθητές έκριναν αναγκαίο. Ενδεικτικά στο κουτί περιέχονταν πηλός, χρώματα, μολύβια, στυλό, χαρτί για ζωγραφική, φύλλα χρωματιστού χαρτιού, ψαλίδι, κόλλα, υφάσματα (Άλκηστις 2012α, 90-91· Σέξτου 2007, 28· Τσιάρας 2005, 85· Άλκηστις 1998, 70). Το «κουτί υλικών» αξιοποιούνταν ελεύθερα από τα παιδιά, σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τον «τύπο ευφυΐας» τους, κατά τη θεωρία του Η. Gardner (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.3.i.).

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις ενσωματώθηκαν στις διδακτικές παρεμβάσεις οι δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες (Άλκηστις 2012α, 90· Κουνέλη 2008· Άλκηστις 2008, 198-200· Ζαγούρας et al. 2008· Murphy 2005, 62-75· Sebba 2000, 143-162· Ρεπούση 1999· Spreer χ.χ.). είτε ως *βοηθητικό στοιχείο για τη δημιουργία ατμόσφαιρας*, με την παρουσίαση εικόνων και ήχων που συνόδευαν τις δραστηριότητες (βλ. Δ.Π. Α-1: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 & Γ-1: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9), είτε ως *οργανικό μέρος του σχεδίου του Δράματος*, με την προβολή αποσπασμάτων θεατρικών έργων (βλ. Δ.Π. Γ-1: 7, 10), είτε ως *περιβάλλον προσομοίωσης* για την εργασία του ιστορικού (βλ. Δ.Π. Α-1: 9). Στην περίπτωση, για παράδειγμα, της Α-1 «πειραματικής» ομάδας ένας ψηφιακός Κούρος, ο «Αμφίων» από τα Μέγαρα, έδινε οδηγίες στους μαθητές για τις δραστηριότητες που εκτυλίσσονταν στην αρχαιότητα (βλ. Δ.Π. Α-1: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8), ενώ αποσπάσματα σύγχρονων παραστάσεων θεατρικών έργων του 19^{ου} αι. παρουσιάστηκαν ως οργανικό μέρος του Δράματος στην ομάδα Γ-1 (βλ. Δ.Π. Γ-1: 7, 10)· επίσης, τα μέλη της Α-1 ομάδας σε μία περίπτωση μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο Πληροφορικής για να εργαστούν ως «ειδικοί ιστορικοί» στην τεκμηρίωση και την έκθεση αρχαιολογικών ευρημάτων της αρχαϊκής εποχής, ώστε να προετοιμάσουν μια έκθεση [βλ. Δ.Π. Α-1: 9· Murphy 2005, 76· Kempre 2005, 80).

¹⁵³ Για τα φύλλα εργασίας, βλ. παραρτήματα ΙΗ για την Α' Γυμνασίου και Κ για τη Γ' Γυμνασίου.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν σε μερικές περιπτώσεις πιστά αντίγραφα αντικειμένων ή εντύπων της εποχής που εξεταζόταν (βλ. Δ.Π. Α-1: 9 & Γ-1: 6), με σκοπό να τονωθεί το κίνητρο των μαθητών, να δοθεί η αίσθηση της πραγματικής διάστασης των γεγονότων και να τονιστεί η σημασία του χρόνου για τα ιστορικά γεγονότα και για τον τρόπο με τον οποίο τα εκλαμβάνουμε σήμερα (Levstik & Barton 2011, 81, 91· Σμυρναίος 2008, 212-213· Τσιάρας 2005, 96-99· Murphy 2005, 76· Durbin et al. 2003· McKinney 2001· Sebba 2000, 113-119· Davies & Webb 1996· Postman & Weingartner 1975, 258).

Όπως, επομένως, γίνεται φανερό, η διδασκαλία κινήθηκε στο πλαίσιο της *κατευθυνόμενης Δραματοποίησης, με ή χωρίς τη συμμετοχή του δασκάλου σε ρόλο*, δίνοντας, όμως, την ευκαιρία για *αυτοσχέδια έκφραση* στους μαθητές σε ποικίλες δραστηριότητες (Άλκηστις 1998, 70-74· βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.iii.).

II. Διδακτικές παρεμβάσεις

Η επιλογή των διδακτικών ενοτήτων στηρίχθηκε στα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας για την Α' και Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο «*Αρχαϊκή Εποχή*» για την Α' τάξη και στο κεφάλαιο «*Το Ελληνικό Κράτος από την ίδρυσή του έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα*» για τη Γ'. Ως προς τη στοχοθεσία, βασική επιδίωξη κάθε διδακτικής παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης στους μαθητές με την έννοια της αναγνώρισης της εκάστοτε οπτικής και με την έννοια του ενδιαφέροντος για την Ιστορία.

II.1. Η ταυτότητα των διδακτικών παρεμβάσεων: Περιεχόμενο, ρόλοι, πορεία

Για τη βασική γραμμή εστίασης επιλεγόταν κάθε φορά ένα ιστορικό συμβάν, ώστε να εξεταστεί μέσα από τις οπτικές του ιστορικού του συγκεκριμένου ή ακόμη και της σύγχρονης εποχής. Ως ερέθισμα χρησιμοποιούνταν κατάλληλα διαμορφωμένες ιστορικές πηγές, σχετικές με την προς διδασκαλία ενότητα, πάνω στις οποίες δομούσαν το προκείμενο (pretext) ως πυρήνας της ιστορίας, καθορίζοντας το γεγονός, το χώρο, το χρόνο και τους εμπλεκόμενους ρόλους, σύμφωνα με τις αρχές του Διαδικαστικού Δράματος της O'Neill (1995, 19-23). Η δραματική ένταση, ως γενεσιουργός παράγοντας της δράσης κι αναγκαίο στοιχείο του Δράματος, ξεκινούσε συνήθως από ένα δίλημμα ή ένα πρόβλημα για επίλυση, σχετικό με το ιστορικό συμβάν που εξεταζόταν (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.5.v.).

Ο ρόλος του δασκάλου σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις ήταν συμβουλευτικός

και διαμεσολαβητικός¹⁵⁴, ενώ συχνά ο ίδιος εντασσόταν στο δραματικό πλαίσιο μεταφέροντας τη νέα ιστορική πληροφορία, που ήταν αναγκαία για να εξελιχθεί η υπόθεση και να ολοκληρωθεί η διαδικασία (Ματσαγγούρας 2008, 33· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 28-29· Moniot 2002, 232-233· Yeager & Dorpen 2001, 111-112· Άλκηστις 1998, 37-39).

Έτσι, αναπτυσσόταν ένας χώρος «διδασκτικής επικοινωνίας», όπου αναδεικνυόταν η στήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, αλλά και η συμβολή της διαμαθητικής επικοινωνίας και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.iii.· πβ. Ματσαγγούρας 2011β, 124· Ματσαγγούρας 2008, 33· Τσιάρας 2005, 81-82, 118-120· Άλκηστις 1998, 32-34). Οι ρόλοι των μαθητών ήταν ενεργητικοί, καθώς καλούνταν να δράσουν, να εκφραστούν, να εξηγήσουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν, να λάβουν αποφάσεις, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους μέσα στο ιστορικό συγκείμενο ή σε σχέση με αυτό (Levstik & Barton 2011, 150· Τσιάρας 2005, 83, 86· Yeager & Dorpen 2001, 111-112)¹⁵⁵.

Κάθε δραστηριότητα ξεκινούσε από την ολομέλεια με τα παιδιά σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας· στη συνέχεια, διαμορφώνονταν ομάδες που συνεργάζονταν στα «τραπέζια εργασίας» (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 4^ο, I.2.). Οι δραστηριότητες παρουσιάζονταν στον ελεύθερο χώρο της αίθουσας, κατάλληλα διαμορφωμένο με βάση τα υλικά που χρησιμοποιούσαν και τα σκηνικά που διαμόρφωναν οι μαθητές.

II.2. Προετοιμασία

Πριν την πρώτη διδακτική παρέμβαση, σε μία διδακτική ώρα οι μαθητές και των δύο «πειραματικών» ομάδων ενημερώθηκαν για το διδακτικό πλαίσιο που θα ακολουθούσε. Στη συνάντηση αυτή τέθηκαν οι βασικές αρχές των μαθημάτων και ο σκοπός τους και συζητήθηκαν θέματα συμπεριφοράς και στάσης στην ομάδα (πβ. Κοντογιάννη 2012, 168). Δόθηκε ένα γενικό ιστορικό διάγραμμα της εποχής, που δομήθηκε από την ίδια την ομάδα σε μια γραμμή του χρόνου από χαρτόνι με εικόνες και κείμενα σε κολλάζ (πβ. Taylor & Young 2003, 26-27). Το υλικό αυτό αναρτήθηκε στην τάξη κι έμεινε σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων εκεί.

¹⁵⁴ Πρέπει να σημειωθεί πως η ερευνήτρια κι εμπυχωτρία των διδακτικών παρεμβάσεων είναι φιλόλογος και η επιμόρφωσή της στην Παιδαγωγική του Θεάτρου προέρχεται κυρίως από την παρακολούθηση των τριών κύκλων σεμιναρίων Θεατρικής Αγωγής του *Εργαστηρίου Τέχνης και Λόγου* του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, συνολικής διάρκειας 120 ωρών, στις θεματικές ενότητες: 1. Υποκριτική και Σκηνοθεσία, 2. Διδακτική του Θεάτρου και Θεατρική Αγωγή, 3. Η Τέχνη της Θεατρικής Εμπύχωσης.

¹⁵⁵ Σε καμία περίπτωση δε δόθηκε «έτοιμο» κείμενο στους μαθητές, για να υποδυθούν ρόλους, κάτι που θα είχε ίσως ως αποτέλεσμα να ασκηθούν στην υποκριτική, αλλά ελάχιστη σχέση θα ανέπτυσε με την ιστορική μελέτη του παρελθόντος (Levstik & Barton 2011, 150).

Στο τέλος, οι μαθητές καθισμένοι σε κύκλο έπαιξαν «μ' ένα κουβάρι σπάγκο» (πβ. Δεμερτζή 2006, 206-207). Η διδάσκουσα πρώτη είπε κάτι για τη διαδικασία και κύλησε το κουβάρι προς ένα μαθητή, χωρίς να αφήσει το νήμα· κατά τον ίδιο τρόπο συνέχισαν διαδοχικά όλοι οι μαθητές. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία, όλοι μαζί σχολίασαν την έννοια της δικτύωσης και της συνεργασίας, όπως προέκυψε από την παραστατική αυτή δραστηριότητα. Στη συνέχεια η διδάσκουσα και δύο μαθητές άφησαν το νήμα, οπότε σχολιάστηκε η αποδυνάμωση του δικτύου επικοινωνίας, όταν δεν υποστηρίζεται συνολικά. Έτσι, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο «μαθησιακού συμβολαίου», ως ψυχοπαιδαγωγική στρατηγική ενθάρρυνσης της εκούσιας συμμετοχής των μαθητών στις μελλοντικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας 2011α, 334-336· Κάββουρα 2011, 38-45· Ματσαγγούρας 2004, 248).

Β' ΜΕΡΟΣ. Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

Κεφάλαιο 5^ο: Επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Ι. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων από την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων ξεκίνησε και η ανάλυσή τους, σύμφωνα με τις αρχές της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης* (constant comparative method), όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.3.i.). Κατ' αρχάς, αφού αρχικά κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις κάθε μαθητή με βάση τα χαρακτηριστικά του¹⁵⁶, τοποθετήθηκαν σε αρχεία Excel (Windows 2007), ώστε να είναι ευκολότερος ο χειρισμός τους: στη συνέχεια μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση γινόταν αρχικά *ανοιχτή κωδικοποίηση* (open coding), για την καταγραφή αρχικών «κατηγοριών πληροφορίας» (Robson 2010, 230) σχετικά με το μελετώμενο θέμα, την επίδραση, δηλαδή, των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ιστορική Ενσυναίσθηση των μαθητών (Robson 2010, 230: Jones et al. 2006, 44: Darlington & Scott 2002, 144-157: Strauss & Corbin 1990, 97). Ως αφητηριακές κατηγορίες, που διαμορφώθηκαν στη συνέχεια σύμφωνα με τα δεδομένα, αξιοποιήθηκαν ποιοτικά κριτήρια καθιερωμένα στη διεθνή βιβλιογραφία τόσο ως προς τη Δραματική Τέχνη

¹⁵⁶ Η αρχική κωδικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών έγινε με στόχο να δηλώνεται η ταυτότητα του μαθητή και της απάντησης σε κάθε περίπτωση με τρόπο οικονομικό και κατανοητό. Η διαδικασία της κωδικοποίησης αυτής ήταν η εξής: Αρχικά, αναφέρεται ο μαθητής με τον αύξοντα αριθμό που του αντιστοιχεί στο τμήμα του (π.χ. Μ.6), το τμήμα («πειραματικές» ομάδες: Α-1, Γ-1, ομάδες «ελέγχου»: Α-2, Γ-2), το φύλο (1: Αγόρι, 2: Κορίτσι), τη σχολική επίδοση (1: Υψηλή, 2: Μεσαία, 3: Χαμηλή) και την εθνικότητα (1: Ελληνική, 2: Αλβανική, 3: Άλλη). Στη συνέχεια σημειώνεται σε ποια ερώτηση ή δραστηριότητα αντιστοιχεί η συγκεκριμένη απάντηση (π.χ. pre-6: απάντηση στην ερώτηση 6 κατά τον προέλεγχο: post-6: απάντηση στην ερώτηση 6 κατά τον επανέλεγχο: Δ.Π.1-3: απάντηση στη Δραστηριότητα 3 της Διδακτικής Παρέμβασης 1). Έτσι, προέκυψαν αρχικές κωδικοποιήσεις του τύπου Μ.9/Γ-1/1/3/1/pre-1 (ήτοι «απάντηση του μαθητή με αύξοντα αριθμό 9 στο τμήμα Γ-1, με χαμηλή σχολική επίδοση, ελληνικής καταγωγής, στην ερώτηση 1 κατά τον προέλεγχο») ή Μ.6/Α-1/2/2/1/Δ.Π.1-4 (ήτοι «απάντηση της μαθήτριας με α.α. 6 στο τμήμα Α-1, με μεσαία σχολική επίδοση, ελληνικής καταγωγής, στη Δραστηριότητα 4 της 1^{ης} Διδακτικής Παρέμβασης»). Είναι σαφές πως η κωδικοποίηση αυτή για τις ομάδες «ελέγχου» χρησιμοποιήθηκε μόνο για τις απαντήσεις στις γραπτές δοκιμασίες πριν (pre) και μετά (post) τις διδακτικές παρεμβάσεις (βλ. παραρτήματα Α-Δ). Πρέπει να σημειωθεί πως στις περιπτώσεις που έπρεπε να αναφερθούν μαθητές, αυτοί αναφέρονται με τον κωδικό που σχηματίζεται από τις πέντε πρώτες παραπάνω κατηγορίες (π.χ. Μ.6/Α-1/2/2/1, ήτοι «μαθήτρια με α.α. 6 στο τμήμα Α-1, με μεσαία σχολική επίδοση, ελληνικής καταγωγής»).

Η κωδικοποίηση των αποσπασμάτων του ημερολογίου της ερευνήτριας ήταν απλούστερη: αρχικά αναφέρεται συντομογραφικά με Η.Ε. ότι το απόσπασμα προέρχεται από την πηγή αυτή, στη συνέχεια σημειώνεται η πειραματική ομάδα (Α-1 ή Γ-1) και τέλος ο αριθμός της Διδακτικής Παρέμβασης με βάση την οποία κρατήθηκε το ημερολόγιο (π.χ. Η.Ε./Α-1/Δ.Π.1, ήτοι «απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας για το τμήμα Α-1, κατά την 1^η Διδακτική Παρέμβαση»).

(βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.iv. Παπαδόπουλος 2010α, 200-203· Belliveau et al. 2008· Stradling 2001, 135-136· Clipson-Boyles 1998) όσο και ως προς την Ιστορική Ενσυναίσθηση (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, VI.4.i. & ii· Barton & Levstik 2008· Lee & Ashby 2001· Lee et al. 1997· Ashby & Lee 1987).

Μετά το τέλος κάθε «κύκλου» σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού (βλ. παραπάνω, Β' μέρος, Κεφάλαιο 4^ο, I.1.i.), ακολουθούσε *αξονική κωδικοποίηση* (axial coding), με στόχο το φωτισμό του *κεντρικού φαινομένου* μέσω της αναζήτησης αιτιακών σχέσεων, στρατηγικών και συνεπειών. Τέλος, η ανάλυση ολοκληρώθηκε με *επιλεκτική κωδικοποίηση* (selective coding) με στόχο τη διατύπωση θεωρίας σχετικής με το *κεντρικό φαινόμενο* (Robson 2010, 230· Jones et al. 2006, 45· Strauss & Corbin 1990, 98, 116) με βάση τα δεδομένα της έρευνας που προέκυψαν από την εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας¹⁵⁷.

II. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

II.1. Α' Κύκλος έρευνας δράσης

Ο Α' κύκλος της έρευνας δράσης και για τις δύο «πειραματικές» ομάδες (Α-1 και Γ-1) λειτούργησε κυρίως διερευνητικά¹⁵⁸ ως προς την αποδοχή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση από τις συγκεκριμένες ομάδες και την ανταπόκριση των μαθητών στο συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Οι τεχνικές που υιοθετήθηκαν στόχευαν στη βιωματική / αυθεντική εμπλοκή των μαθητών στη μελέτη του ιστορικού παρελθόντος με απλό τρόπο έτσι, ώστε να ενταχθούν ομαλά στη νέα διδακτική προσέγγιση. Οι μαθητές της Α-1 ομάδας εισήχθησαν σταδιακά στη μελέτη των γραπτών ιστορικών πηγών, καθώς δεν είχαν προηγουμένως εξοικειωθεί επαρκώς με τη χρήση τους, ενώ αντίθετα οι μαθητές της Γ-1 ομάδας εισήχθησαν πιο ενεργά και άμεσα, σύμφωνα και με τους στόχους του μαθήματος στην τάξη αυτή, όπου ορίζεται ότι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου πρέπει «να έρθουν σε συστηματική επαφή με τις θεωρίες και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί, να εξοικειωθούν μαζί τους και να μάθουν να τις χρησιμοποιούν στην προσπάθεια γνωριμίας τους με το παρελθόν» και «να ασχοληθούν με το υλικό που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί, δηλαδή με κάθε είδους ιστορικές πηγές» (Λούβη & Ξιφαράς 2012, 14).

¹⁵⁷ Πρέπει να σημειωθεί πως παρακάτω, κατά την παρουσίαση των δεδομένων, δεν παρατίθεται το σύνολο των δηλώσεων των μαθητών, αλλά ένα επαρκές δείγμα των πιο χαρακτηριστικών (Burnard 2004· Darlington & Scott 2002, 158-163).

¹⁵⁸ Αναλυτικά όλες οι διδακτικές παρεμβάσεις της Α' Γυμνασίου παρατίθενται στο παράρτημα ΙΖ και της Γ' στο παράρτημα ΙΘ.

Για το λόγο αυτό, οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου με την πρώτη διδακτική παρέμβαση δοκιμάστηκαν στην τεχνική «μανδύας του ειδικού» (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.v.), ενώ στις επόμενες παρεμβάσεις κλήθηκαν να κρίνουν και να αξιολογήσουν καταστάσεις, να λάβουν αποφάσεις και να αναλογιστούν τα αίτια που οδήγησαν στις συγκεκριμένες εξελίξεις. Από την άλλη, οι μαθητές της Α' τάξης προχώρησαν στην απαιτητική τεχνική του «μανδύα του ειδικού» στην τρίτη διδακτική παρέμβαση για την τάξη τους, αφού ξεκίνησαν με συσκέψεις για λήψη αποφάσεων και σταδιακά ήρθαν σε επαφή με αφηρημένες έννοιες, όπως η ευτυχία στην αρχαία πόλη κράτος.

Σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις δόθηκε έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από συγκεκριμένη οπτική ως κατεξοχήν μέσου αξιολόγησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, είτε με την έννοια της κατανόησης είτε με την έννοια του ενδιαφέροντος για την Ιστορία.

II.1.i. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων Α' Κύκλου

Από την επεξεργασία των δεδομένων (παρουσιάσεις στην τάξη, εργασίες ατομικές και ομαδικές, προσωπικός φάκελος κάθε μαθητή, παρατήρηση και ημερολόγιο ερευνήτριας), προέκυψαν αξιοσημείωτες διαπιστώσεις τόσο ως προς το βαθμό προσέγγισης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως διανοητικού και θυμικού επιτεύγματος όσο και ως προς την αποδοχή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην τάξη.

II.1.i.a. Ως προς τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους

Σύμφωνα με τους Ashby και Lee (1987, 85-87), αλλά και τον Davis (2001, 4), η καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές σχετίζεται με τη μελέτη ιστορικών προβλημάτων μέσω ιστορικών πηγών με συνεργασία και συζήτηση σε επίπεδο μικρής ομάδας ή ολομέλειας της τάξης. Ως προς την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτήν την διαδικασία καταγράφηκαν τα εξής:

(α) Οι μαθητές κατέβαλαν **σημαντική προσπάθεια να συνεργαστούν**, γεγονός που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων απέδωσε γόνιμα και δημιουργικά. Δεν είναι τυχαίο πως σχεδόν όλοι, ήδη από την πρώτη διδακτική παρέμβαση, έδωσαν έμφαση στη σημασία της συνεργασίας:

Αυτό που μας ετοίμασε σήμερα η κυρία μας ήταν πολύ ωραίο, γιατί δουλέψαμε ομαδικά όσο μπορούσαμε και ακούγαμε την άλλη άποψη των συμμαθητών μας.

(Ατομική απάντηση: M.4/A-1/2/2/1/Δ.Π.1-5)

Σήμερα, από αυτήν την ομαδική εργασία, που κάναμε με τα παιδιά, μου άρεσε η ομαδικότητα, πώς συνεργαζόμασταν, πώς χαιρόμασταν και το πώς βλέπαμε τα πράγματα.

(Ατομική απάντηση: Μ.10/Α-1/1/3/1/Δ.Π.1-5)

Αισθάνομαι πολύ όμορφα, γιατί η διαδικασία ομαδικότητας πέτυχε!!! (sic)

(Ατομική απάντηση: Μ.5/Α-1/2/1/1/Δ.Π.3-5)

Μου αρέσει που κάνουμε ομαδούλες και συνεργαζόμαστε... και που η τάξη συνεργάστηκε όλοι μαζί (sic) για ένα όμορφο αποτέλεσμα.

(Μέρος από ατομική απάντηση: Μ.8/Γ-1/2/3/1//Δ.Π.3-6)

Μου αρέσει η ομαδική συνεργασία που μου επέτρεψε να δουλέψω καλύτερα, ...γιατί δουλεύω πραγματικά και ο βαθμός που θα πάρω θα μου αξίζει. Έτσι, μου έμεινε κυρίως η εμπειρία να συνεργάζομαι με άλλους για την επίτευξη του στόχου μας.

(Ατομική απάντηση: Μ. 14/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.3-6)

Από την παρατήρηση, μάλιστα, φάνηκε πως οι παρουσιάσεις και τα κείμενα των μαθητών που άγγιξαν υψηλά επίπεδα ιστορικής ενσυναίσθησης προέρχονταν από τις ομάδες που συνεργάστηκαν καλύτερα και πιο εποικοδομητικά:

Στην τάξη επικράτησε ησυχία όσο διαρκούσε η επεξεργασία των δραστηριοτήτων και οι μαθητές συνεργάστηκαν για άλλη μια φορά άψογα. Ίσως γι' αυτό και οι απαντήσεις τους ήταν πολύ καλές και το κλίμα της εποχής αποδόθηκε εξαιρετικά. Μάλιστα, δε φάνηκε να αποδίδουν καλά μόνο οι ομάδες με τους καλύτερους μαθητές: για παράδειγμα η ομάδα των Μ.11, 9, 5, 10, 3/Γ-1/1, 1, 2, 2, 2/3, 3, 3, 3, 3/1, 1, 1, 2, 1, παρόλο που απαρτιζόταν από μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, είχε πολύ καλή απόδοση ως προς την Ιστορική Ενσυναίσθηση: κι αυτό ίσως γιατί συνεργάστηκαν πολύ καλά και αντάλασσαν απόψεις χωρίς να πιέζουν ο ένας τον άλλο, ρωτώντας με, όποτε το έκριναν αναγκαίο. Οι ομάδες, γενικά, ήταν ετερόκλητες, όπως και την προηγούμενη φορά. Κριτήριο για την επιλογή ομάδας είναι, απ' ό,τι φαίνεται, η φιλία και οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά στην τάξη.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.2)

(β) Οι μαθητές έδειξαν να **κατανοούν βασικές έννοιες** του παρελθόντος μέσα από τη μελέτη και τη σύγκριση πηγών, κατανόηση που έφτανε συχνά και τα ανώτερα επίπεδα

Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Οι ιστορικές πηγές, ενταγμένες στο πλαίσιο του Δράματος, κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών των «πειραματικών» σε σχέση με τη χρήση τους στη συμβατική διδασκαλία με τις ομάδες «ελέγχου»:

Όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στην ακρόαση πηγής από τη διδάσκουσα σε ρόλο σοφού γέροντα, που μετέφερε την ιστορία του Σόλωνα για την ευτυχία από τον Ηρόδοτο. Όταν τελείωσε η δραματοποιημένη ανάγνωση, σχεδόν όλοι αναφώνησαν αυθόρμητα «Τι ωραία!», «πολύ ωραία αυτή η ιστορία», «πολύ ωραίο αυτό». Αντίθετα, οι μαθητές της αντίστοιχης ομάδας ελέγχου Α-2, οι οποίοι διάβασαν την ίδια πηγή ως στοιχείο της παραδοσιακής παράδοσης του μαθήματος, έδειξαν να βαριούνται και να αδιαφορούν για όσα άκουγαν και διάβαζαν κι, επομένως, ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις για το περιεχόμενό της λίγοι μαθητές.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.2)

Πολύ χαρακτηριστικός ήταν και ο σχολιασμός της μελέτης πηγών από τους μαθητές της Γ' τάξης:

Μελετήσαμε πηγές και έτσι προσδιορίσαμε καλύτερα το παρελθόν, μαθαίνοντας πολλά (sic) περισσότερα απ' ό,τι διαβάζοντας το βιβλίο.

(Ατομική απάντηση: Μ.12/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.1-7)

Με τις πηγές μάθαμε τις σκοτεινές και φωτεινές πτυχές της Αντιβασιλείας, πράγμα πολύ ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μου.

(Ατομική απάντηση: Μ.15/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.1-7)

Με τις πηγές μπήκαμε στο νόημα της εξερεύνησης της ιστορίας.

(Ατομική απάντηση: Μ.19/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.1-7)

Μελετώντας πηγές καταλάβαμε τη δουλειά και τον τρόπο σκέψης του ιστορικού.

(Ατομική απάντηση: Μ.7/Γ-1/1/1/1/Δ.Π.1-7)

Μελετώντας πηγές, μπήκα στο ρόλο ενός πολίτη του 1844 και κατάλαβα πόσο περίπλοκες ήταν οι καταστάσεις που επηρέασαν τις εκλογές.

(Ατομική απάντηση: Μ.7/Γ-1/1/1/1/Δ.Π.3-6)

Πολύ σπάνια ένας ή δύο μαθητές παρουσίαζαν αδυναμία κατανόησης των ιστορικών δεδομένων, με αποτέλεσμα που είχε αντίκτυπο στη συνεργασία της ομάδας. Σε

αυτές τις περιπτώσεις ήταν επιβεβλημένη η παρέμβαση της διδάσκουσας, ώστε να δοθούν οι αναγκαίες διευκρινίσεις:

Όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν καλά, κατανοώντας τα νέα δεδομένα και συνδυάζοντάς τα με παλαιότερα ιστορικά γεγονότα. Εξάιρεση αποτέλεσε η ομάδα της Μ.4/Γ-1/2/2/1, η οποία δεν είχε κατανοήσει το νόημα της πηγής και συμπαρέσυρε τους συμμαθητές της, με αποτέλεσμα να καθυστερήσουν πολύ να διατυπώσουν και να σκηνοθετήσουν τη σκηνή τους, παρά τη συνεχή βοήθειά μου. Το γεγονός επηρέασε πολύ την ομάδα, καθώς τα υπόλοιπα μέλη δυσανασχέτησαν με τη συμμαθήτριά τους.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.3)

Χαρακτηριστικά παραδείγματα, που άγγιξαν υψηλά επίπεδα ιστορικής κατανόησης, μεταξύ περιορισμένης Ιστορικής Ενσυναίσθησης κι Ενσυναίσθησης σύμφωνα με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, απαντούν ήδη από τον Α' κύκλο της έρευνας δράσης και στις δύο τάξεις και σε όλα τα επίπεδα σχολικής επίδοσης των μαθητών:

Άνδρες συμπολίτες,

Μετά από σκέψη και πολλή προσπάθεια, οι σύντροφοί μου κι εγώ αποφασίσαμε να φύγουμε από την πόλη μας και να ιδρύσουμε μια αποικία, την Καλλίπολη, από το όνομα του οικιστή μας, κοντά στις Στήλες του Ηρακλέους.

Επιλέξαμε την περιοχή αυτή, γιατί έχει άργυρο, χαλκό, βαμβάκι, δίνει τη δυνατότητα αλιείας κι έχει εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια σιτηρών. Έχει ακόμη εύκολη πρόσβαση στον Ατλαντικό Ωκεανό και στη Μεσόγειο, εξασφαλίζοντάς μας τον έλεγχο του εμπορίου.

(Ομαδική απάντηση: Μ.13, 1, 12, 15, 3, 20/Α-1/1, 1, 2, 2, 2, 1/3, 1, 3, 1, 1, 3/1, 1, 2, 1, 1, 1/Δ.Π.1-2)

Είκοσι χρόνια πέρασαν από τότε που ήρθα εδώ. ...Δεν μπορώ να φανταστώ πώς θα ήμουν στην προηγούμενη κατοικία μου. Τώρα μετά από είκοσι χρόνια, όμως, ξέρω πως σίγουρα εδώ, που είμαι τώρα, τα πράγματα μοιάζουν να εξελίσσονται γοργά. Έχουμε μια οργανωμένη αποικία, έχουμε επεκταθεί στον κόσμο που γνωρίζουμε, έχουμε αναπτυχθεί στο εμπόριο και στη μικροτεχνία περισσότερο απ' ό,τι πριν, μιας και η περιοχή μας είναι πλούσια σε καρπούς, ζώα, μεταλλεύματα κ.ά. Συνεπώς, δε μετανιώνω γι' αυτό που έκανα.

(Ατομική απάντηση: Μ.14/Α-1/2/1/1/Δ.Π.1-4)

Είκοσι χρόνια πέρασαν από τότε που ήρθα εδώ. Σαν χθες θυμάμαι που φύγαμε από την πατρίδα μαζί με την ομάδα μου -κι όμως, τώρα πού είναι; Μετά τις δυσκολίες που καταφέραμε να αντιμετωπίσουμε όλοι μαζί, σκορπιστήκαμε, ο καθένας τράβηξε το δρόμο του. Άλλοι έγιναν τεχνίτες, άλλοι γεωργοί, άλλοι έμποροι· όμως όλοι καταφέραμε να αναπτυχθούμε και δημιουργήσαμε οικογένειες, συμφιλιωθήκαμε μετά από πολλές μάχες με τους αντιπάλους μας και το κυριότερο ποτέ δε χάσαμε τις σχέσεις μας με την πατρίδα μας. Ανθίσαμε οικονομικά και τώρα ζούμε μια άνετη ζωή. Τελικά, παρά τις δυσκολίες, άξιζε να μεταναστεύσουμε.

(Ατομική απάντηση: M.5/A-1/2/1/1/Δ.Π.1-4)

Ευτυχία δεν είναι το εμπόριο ή η γεωργία ή η κτηνοτροφία ή τέλος πάντων η οικονομική ανάπτυξη, αλλά ευτυχία είναι η ελεύθερη βούληση του ανθρώπου, είναι ο πατριωτισμός, όταν ξέρεις πως, ακόμα κι αν ηττήθηκες σε κάποια μάχη, έχεις παλέψει, για να ανταποδώσεις στην πατρίδα σου όλα τα αγαθά, που σου έδωσε. Επιπλέον, ευτυχία είναι η αλληλεγγύη που αισθάνονται οι άνθρωποι μεταξύ τους και το ότι είχαν ένωση (sic) μεταξύ τους... Όποιος θυσιάζει με χαρά τη ζωή του για την πατρίδα πρέπει να έζησε ευτυχισμένος, αφού αισθάνεται ότι χρωστάει τόσο πολλά στην πατρίδα, που του έδωσε πριν τα πάντα, τα πράγματα (sic), την ασφάλεια, την ελευθερία και τη δημοκρατία.

(Ατομική απάντηση: M.14/A-1/2/1/1/Δ.Π.2-5)

Όποιος πεθαίνει για την πατρίδα είναι σίγουρο πως έχει γνωρίσει την ευτυχία, αφού την ξεπληρώνει δίνοντας τη ζωή του· είναι τιμή να πεθάνει για την πατρίδα, γιατί έτσι φαίνεται αντάξιος γι' αυτά που του έδωσε.

(Μέρος από ομαδική απάντηση: M.1/A-1/1/1/1/Δ.Π.2-3)

Αφού άκουσα τα σοφά λόγια ενός γέροντα, κατέληξα στο συμπέρασμα πως ευτυχία είναι η θυσία στη μάχη για την πατρίδα. Η ελευθερία και η ελεύθερη βούληση. Η αλληλοβοήθεια (αλληλεγγύη) ανάμεσα στους ανθρώπους. Κι επίσης, έμαθα πως ευτυχία είναι η ασφάλεια και όχι τα κέρδη που εξασφαλίζονται από το εμπόριο. Αυτά μας βοηθούν στην επιβίωσή μας και όχι στην ευτυχία μας.

(Ατομική απάντηση: M.6/A-1/2/2/1/Δ.Π.2-5)

Ευτυχία είναι η τιμή να θυσιάζεσαι ξέροντας πως έχεις προστατέψει όσο καλύτερα μπορείς την πόλη, η οποία σου παρέχει την ασφάλεια. Να ξέρεις ότι πεθαίνεις γι' αυτή που σου πρόσφερε να μεν ελευθερία (δημοκρατία), αλλά και προστασία (τείχη). Δηλαδή η ευτυχία είναι η θυσία για την πατρίδα που σε βοηθάει να ζεις και να επιβιώνεις.

(Ατομική απάντηση: M.5/A-1/2/1/1/Δ.Π.2-5)

Τίτλος: «Οι είλωτες στη Σπαρτιατική κοινωνία» (Παγωμένη εικόνα)

Δύο μαθητές παριστάνουν τους Σπαρτιάτες. Δύο μαθητές ως είλωτες υποκλίνονται μπροστά τους και δύο άλλοι ως είλωτες, επίσης, από μακριά ετοιμάζονται να ρίξουν πέτρες στους Σπαρτιάτες, εικόνα που συμβολίζει κατά τους μαθητές τη συνεχή προσπάθεια για επανάσταση από τους είλωτες στην αρχαία Σπάρτη.

(Ομαδική απόδοση: M.14, 5, 24, 11, 8, 19/A-1/2, 2, 1, 1, 1, 1, 2/1, 1, 3, 2, 2, 2/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.3-3)

Τίτλος: «Μια ζωή χωρίς φιλοδοξίες» (παγωμένη εικόνα)

Ο Νάστας, περίοικος στη Σπάρτη, 35 ετών, δείχνει τα εμπορεύματά του σε Σπαρτιάτες, μαζί με το γιο του. Και οι δυο σκύβουν μπροστά στους Σπαρτιάτες που κοιτούν αγέρωχα και υπεροπτικά.

Εστία: Έξω από τη Σπάρτη.

Οικογένεια: Η οικογένειά του είναι Κορίνθιοι που πριν από δυο γενιές ήρθαν στη Σπάρτη, για να αναπτύξουν το εμπόριο. Όμως δεν έχουν το δικαίωμα να ζήσουν μέσα στην πόλη 'γι' αυτό ζει στις γύρω περιοχές.

Δραστηριότητες/ασχολίες: Ασκούσε το επάγγελμα του εμπόρου.

Ρουτίνα: Η ρουτίνα του είναι μια απλή ζωή ενός καθημερινού κάπηλου. Βγάζει λίγα λεφτά, για να ζει.

(Ομαδική απόδοση: M.3, 6, 22, 12, 20, 15/A-1/2, 2, 1, 2, 1, 2/1, 2, 3, 3, 1/1, 1, 2, 2, 1, 1/Δ.Π.3-3)

Οι Σπαρτιάτες εκπαιδεύαν με σκληρές μεθόδους τα παιδιά τους, διότι ήθελαν να είναι σε εγρήγορση, σε ετοιμότητα, γιατί ήθελαν να είναι έτοιμοι και καλά προετοιμασμένοι για τυχόν επιθέσεις εχθρών, αλλά και για την πιθανή επανάσταση των ειλωτών –μιας και τους είχαν υποβαθμισμένους (sic) στο κράτος τους.

(Ατομική απάντηση: M.14/A-1/2/1/1/Δ.Π.3-4)

Πιστεύω τα άνετρεφαν (τα παιδιά τους οι Σπαρτιάτες) έτσι, για όταν (sic) μεγαλώσουν να έχουν αντρειωθεί και αγόρια και κορίτσια, ώστε να μπορούν να εναντιωθούν στους εχθρούς τους, αλλά κυριότερα στους είλωτες.

(Ατομική απάντηση: M.22/A-1/1/3/2/Δ.Π.3-4)

-Α: (ενν. Ο Μακρυγιάννης) εκφράζει την κοινή γνώμη, ήθελε να προωθήσει το δικαίο του λαού, που πίστευε πως αδικείται, αφού η χώρα δεν είχε Σύνταγμα.

-Β: Ίσως, όμως, είχε κεκτημένα που τα έχασε από τους Βαυαρούς, που έφεραν στρατό

από το εξωτερικό, και θέλει κατηγορώντας τους να τους εκδικηθεί. Μπορεί να ψάχνει να βρει αποδιοπομπαίους τράγους για όλα τα κακά που συμβαίνουν στην Ελλάδα. Δεν έφταιγαν μόνο οι Βαυαροί για ό,τι συνέβαινε.

(Ομαδικές απαντήσεις σε συζήτηση: Ομάδα Α: Μ.19, 1, 7, 6/Γ-1/2, 2, 1, 1/1, 1, 1, 3/1, 2, 1, 1/Δ.Π.1-5 & Ομάδα Β: Μ.10, 3, 8/Γ-1/2, 2, 2/3, 3, 3/2, 1, 1/Δ.Π.1-5)

-Α: (ενν. Ο Μάουρερ) οργάνωσε την Ελλάδα, εκσυγχρόνισε την Ελλάδα σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, καθώς είχε την τεχνογνωσία είχε βασικά τη διάθεση να βοηθήσει.

-Β: Δε λειτούργησε, όμως, σύμφωνα με τις ανάγκες των Ελλήνων, αν σκεφτούμε το στρατό των Βαυαρών, τη διοικητική δομή σύμφωνα με το Βαυαρικό σύστημα και την παιδεία. Δεν ήταν το πολίτευμα που έφερε δημοκρατικό.

(Ομαδικές απαντήσεις σε συζήτηση: Ομάδα Α: Μ.2, 17, 12, 18/Γ-1/2, 2, 2, 2/3, 1, 2, 1/2, 1, 1, 1/Δ.Π.1-5 & Ομάδα Β: Μ.15, 14, 5/Γ-1/1, 1, 2/3, 3, 3/1, 1, 1/Δ.Π.1-5)

Αγαπητοί πατριώτες,

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έγιναν τους τελευταίους μήνες, θεωρούμε πως τα μέτρα που πρόκειται να ληφθούν είναι ενάντια στις επιδιώξεις εμάς (sic) και της χώρας. Η μόνη λύση είναι η απαίτηση Συντάγματος, για να διεκδικήσουμε τα δικαιώματά μας και να εξασφαλίσουμε τη νομική μας προστασία έτσι, ώστε οι Βαυαροί να μην κρίνουν το μέλλον της Ελλάδας.

-Δημοκρατικό Σύνταγμα για τα δικαιώματά μας! (Χειροκροτήματα)

-Ζήτω ο λαός, Κάτω οι Βαυαρέζοι, Ζήτω το Σύνταγμα! (φωνές: ναιαιαιαι, χειροκροτήματα)

-Ζήτω το Σύνταγμα (Χειροκροτήματα)

-Κανένας Βαυαρός δε θα έρθει στη σκηνή, η χώρα μας αμέσως θα ανεξαρτητοποιηθεί (χειροκροτήματα και φωνές: ναιαιαιαι)

-Δικαιώματα του λαού (χειροκροτήματα και φωνές: Μπράβο!)

(Ομαδική απόδοση: Μ.19, 1, 2, 7, 6/Γ-1/2, 2, 2, 1, 1/1, 1, 3, 1, 3/1, 2, 2, 1, 1/Δ.Π.2-3 έως 5)

Τίτλος: Διάφορες απόψεις για τις απαράδεκτες εκλογές

Α: Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που οι εκλογές δεν ήταν επιτυχείς είναι τα προσωπικά συμφέροντα των πολιτικών.

Β: Συμφωνώ απόλυτα, αλλά πιστεύω ότι και οι ξένες δυνάμεις επηρέασαν αρκετά τις εκλογές. Μήπως και ο Όθωνας δεν επηρεάστηκε για το Σύνταγμα από τις ξένες δυνάμεις;

Γ: Δίκιο έχεις, αλλά κατά τη γνώμη μου, δεν υπάρχει πολιτική εμπειρία, ώστε να γίνουν

σωστά οι εκλογές. Λες και το έχουμε ξανακάνει... Δε συμφωνείς;

Δ: Ναι, συμφωνώ με την άποψή σου, αλλά κατά τη δική μου άποψη, φταίει, επίσης, και ο λαός που δεν είναι μορφωμένος και δεν ξέρει από πολιτική και εκλογές.

Ε: Δεκτή η άποψή σου, αλλά δε φταίει ο λαός που οι πολιτικοί κοιτάζουν μόνο το συμφέρον τους και όχι το καλό της χώρας τους.

(Ομαδική απόδοση: Μ. 10, 5, 9, 11, 3/Γ-1/2, 2, 1, 1, 2/3, 3, 3, 3, 3/2, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.3-3)

Τίτλος: Ποιος είναι ο υπαίτιος;

Α: Σαφώς, αυτοί που φταίει για τις φαύλες πράξεις είναι οι πολιτικοί, που μας επηρεάζουν με λάθος τρόπο και τους ψηφίζουμε με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε ένα ανοργάνωτο κράτος.

Β: Πιστεύω ότι δε φταίει μόνο οι πολιτικοί, αλλά και οι ξένες δυνάμεις, οι οποίες μας «κυβερνούν».

Γ: Σίγουρα, φταίει οι πολιτικοί, αφού αυτοί δεν ήταν που, ενώ εμείς αγωνιζόμασταν για την ελευθερία της πατρίδας, αυτοί έκλεβαν τα δάνεια για δικό τους όφελος;

Δ: Ναι, αλλά δεν έχουν ξαναγίνει εκλογές και δεν είχαμε την κατάλληλη εμπειρία.

Ε: Είναι πολλοί οι λόγοι που οδηγηθήκαμε σε ανοργάνωτες εκλογές, με κυριότερο τη συμφεροντολογία και την επιπολαιότητα των πολιτικών.

(Ομαδική απόδοση: Μ. 1, 19, 7, 6, 2/Γ-1/2, 2, 1, 1, 2/1, 1, 1, 3, 3/2, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.3-3)

Δεν έλειψαν, βέβαια, αναφορές που παρουσίασαν πολύ απλουστευμένες απόψεις για το παρελθόν, οι οποίες δε στηρίζονται σε ιστορικά δεδομένα, αλλά, μάλλον, στις προσωπικές εμπειρίες των μικρών μαθητών· αυτές παρατηρήθηκαν κυρίως στην 1^η διδακτική παρέμβαση στην Α' τάξη, συνεχίστηκαν, όμως, και μέχρι την 3^η διδακτική παρέμβαση στην ίδια τάξη, αν και ήταν πολύ σπάνιες:

Είκοσι χρόνια πέρασαν από τότε που ήρθα εδώ. Σαν χθες θυμάμαι, όταν αποικίσαμε στην Ιταλία. Αν με ρωτήσετε τώρα, θα ήθελα να γυρίσω πίσω με τους φίλους, που κυνηγάγαμε ζώα, ψάρεμα και μπάνιο στην αλμυρή θάλασσα (sic). Τώρα, χωρισμένοι δεν έχει το ίδιο νόημα να πάω για κυνήγι, όπως παλιά. Ναι, θα ήθελα να γυρίσω στην παλιά πόλη μου με όλους τους φίλους μου.

(Ατομική απάντηση: Μ.9/Α-1/1/2/1/Δ.Π.1-4)

Ευτυχία είναι να πεθαίνεις για κάτι σημαντικό, όπως είναι η πατρίδα, και να έχεις κοντά σου τους φίλους σου να σου συμπαραστέκονται.

(Μέρος από ομαδική απάντηση: Μ.4/Α-1/2/2/1/Δ.Π.2-3)

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Σήμερα προβληματίστηκα πολύ. Από νωρίς το πρωί αναρωτιόμουν τι είναι άραγε αυτό που με κάνει ευτυχισμένο μέσα στην πόλη μου. Κι αφού άκουσα τα σοφά λόγια ενός γέροντα, κατέληξα ότι η ευτυχία είναι το παν. Ευτυχισμένο σε κάνουν τα πράγματα που σου αρέσουν.

(Ατομική απάντηση: M.8/A-1/1/2/1/Δ.Π.2-5)

(Οι Σπαρτιάτες διαπαιδαγωγούσαν σκληρά τα παιδιά τους), επειδή ήθελαν όταν μεγαλώσουν να γίνουν σωστοί πολεμιστές τα αγόρια και τα κορίτσια σωστές νοικοκυρές.

(Ατομική απάντηση: M.7/A-1/1/3/1/Δ.Π.3-4)

(γ) Παράλληλα, οι μαθητές φάνηκε να αναπτύσσουν μια **ιδιαιτέρη σχέση «ενδιαφέροντος» με το παρελθόν**, το οποίο «βίωναν» μέσω των δραστηριοτήτων:

(ενν. Η διδασκαλία αυτή) τράβηξε το ενδιαφέρον μου για την ιστορία, κάτι που πιστεύω μου έκανε καλό.

(Ατομική απάντηση: M.10/Γ-1/2/3/2/Δ.Π.1-7)

Αισθάνομαι περήφανη για τον εαυτό μου, που κατάφερα να ασχοληθώ με την ιστορία.

(Ατομική απάντηση: M. 10/Γ-1/2/3/2/Δ.Π.3-6)

Μπαίνουμε στη θέση των ανθρώπων της τότε εποχής και καταλαβαίνουμε καλύτερα τα συναισθήματά τους.

(Ατομική απάντηση: M. 21/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.3-6)

Είναι χαρακτηριστικές οι αναφορές που φανερώνουν μια συναισθηματική τοποθέτηση απέναντι στα πρόσωπα και τις καταστάσεις που τα αφορούσαν, η οποία συχνά έχει τη μορφή της επίγνωσης των δύσκολων συνθηκών που αντιμετώπισαν, της προσπάθειας που κατέβαλαν, για να τις αντιμετωπίσουν, και της πληρότητας της ζωής ως ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της ανθρώπινης φύσης:

...Όταν πρωτοπατήσαμε σε αυτήν την περιοχή νιώσαμε λες κι άλλαξαν όλα στη ζωή μας. Στην αρχή δυσκολευτήκαμε να χτίσουμε σπίτια, να καλλιεργήσουμε. Έπειτα, όμως, αφού φτιάξανε όλα, αρχίσαμε να κάνουμε εμπόριο με άλλες χώρες. Τώρα όλοι έχουμε πάρει το δρόμο μας.

(Ατομική απάντηση: M.15/A-1/2/1/1/Δ.Π.1-4)

Θυμάμαι που φτάσαμε κι αμέσως με τις οδηγίες του τότε οικιστή μας, αρχίσαμε να φτιάχνουμε τα πρώτα σπίτια κι αργότερα θυμάμαι που κάναμε τις δικές μας καλλιέργειες... Όλα αυτά μου έδωσαν μια σημαντική εμπειρία ζωής. Τελικά, μετά από είκοσι χρόνια, κατάλαβα πως παρά τους φόβους που είχα γι' αυτήν την κίνηση, άξιζε αυτός ο αποικισμός!

(Ατομική απάντηση: M.1/A-1/1/1/1/Δ.Π.1-4)

Είκοσι χρόνια μετά, άξιζε αυτός ο αποικισμός. ...Δε θα ήθελα να γυρίσω στην Ελλάδα, διότι ξέρω ότι οι συνθήκες είναι ακόμη δύσκολες. Καλά είμαι, εδώ που είμαι.

(Ατομική απάντηση: M.4/A-1/2/2/1/Δ.Π.1-4)

Ένας από τους φόβους μου είναι πως στην περιοχή που θα βρεθούμε μπορεί να έχουμε επιθέσεις γειτονικών λαών. Άραγε, η φυσική οχύρωση θα μας προστατέψει;

(Μέρος από ομαδική απάντηση: M.24/A-1/1/3/1/Δ.Π.1-3)

Σαν χθες θυμάμαι τους συμπατριώτες μου που πολεμάγανε, για να επιβιώσουμε, τις μάχες που κάναμε, για να κατακτήσουμε έναν τόπο, για να τον κατοικήσουμε και για να τον καλλιεργήσουμε... Ωραία χρόνια τότε... τώρα, όμως, έχω τη δική μου οικογένεια και είμαι χαρούμενος με τη γυναίκα μου, αλλά και με τα παιδιά μου.

(Ατομική απάντηση: M.13/A-1/1/3/1/Δ.Π.1-4)

...Η ευτυχία είναι το να πεθαίνει κανείς για την πατρίδα του και να ξέρει ότι την τίμησε με τη ζωή του. Το να βοηθάει ο ένας τον άλλο (αλληλοβοήθεια) στις δύσκολες στιγμές, αλλά και τις στιγμές, όταν δεν έχει να φάει κλπ. Και στιγμές περηφάνιας, όταν πεθαίνει, αλλά πεθαίνει περήφανος, επειδή τίμησε με τη ζωή του την πατρίδα του.

(Ατομική απάντηση: M.4/A-1/2/2/1/Δ.Π.:2-5)

(ενν. Οι είλωτες) θα ήταν πολύ φοβισμένοι. Ο φόβος τους προκαλούνταν από την κρυπτεία που (sic) έστελναν τους πιο έξυπνους (sic) στην ύπαιθρο και όποιον είλωτα συναντούσαν τον έσφαζαν. Αδικημένοι ακόμη, διότι ήταν είλωτες στην ίδια τους την περιοχή.

(Μέρος ομαδικής απάντησης: M.14, 5, 24, 11, 8, 19/A-1/2, 2, 1, 1, 1, 1, 2/1, 1, 3, 2, 2, 2/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.3-3)

Αισθάνομαι χαρά και ενθουσιασμό που πήρα το θάρρος και μίλησα. Χαίρομαι που ο βασιλιάς με άκουσε και μετράει και μένα σαν άνθρωπο.

(Ατομική απάντηση: M.1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.2-6)

Τι φταίει που είναι η πολιτική έτσι; Ποιος ευθύνεται για τη νοθεία του αποτελέσματος των εκλογών; Πιστεύω ότι φταίνε οι πολιτικοί, οι οποίοι νόθευσαν το αποτέλεσμα, για να ικανοποιήσουν κάποια προσωπικά συμφέροντα. Στο δρόμο για το σπίτι μου άκουσα κάποιους να ρωτάνε ο ένας τον άλλο αν θα βελτιωθεί αυτή η κατάσταση. Λοιπόν, εγώ πιστεύω ότι, όταν πάψουν να υπάρχουν συμφέροντα, θα γίνει καλύτερη η κατάσταση.

(Ατομική απάντηση: Μ. 20/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.3-5)

Αισθάνομαι αδικία και μίσος (sic) για τους πολιτικούς, που από τότε δεν μπορούσαν να κυβερνήσουν σωστά. ...Θα ήθελα να είχαν αλλάξει μυαλά από τότε και ίσως τώρα θα ήμασταν διαφορετικοί...

(Ατομική απάντηση: Μ.15/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.3-6)

Ένωσα τον αληθινό πόνο και την απελπισία του λαού τότε, καθώς τον καταλαβαίνω (sic), γιατί κι εμείς νιώθουμε το ίδιο σήμερα με την κρίση.

(Ατομική απάντηση: Μ.1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.3-6)

Σε μερικές, λίγες, μάλιστα περιπτώσεις φάνηκε να έχουν ενταχθεί μέσα από μια εσωτερική διαδικασία ενσυναίσθησης στο παρελθόν και να μάχονται γι' αυτό:

Σήμερα «επαναστάτησα» ζητώντας Σύνταγμα από τον πρώτο βασιλιά της Ελλάδας. Γι' αυτό αισθάνομαι δικαιωμένος, έχω εκπληρώσει τους στόχους μου, διεκδικώ τα δικαιώματά μου, αισθάνομαι ελεύθερος και με την παραχώρηση του Συντάγματος έχω πραγματοποιήσει τα όνειρά μου.

(Ατομική απάντηση: Μ.3/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.2-6)

Σαν (sic) απλός πολίτης παίρνω το θάρρος και λέω πως δεν είναι σωστό να λένε πως φταίμε εμείς που οι εκλογές δεν ήταν τόσο επιτυχείς, ενώ φταίνε οι ίδιοι οι πολιτικοί που δεν έχουν την πολιτική εμπειρία, για να κυβερνήσουν τη χώρα μας.

(Ατομική απάντηση: Μ. 5/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.3-5)

Χαρακτηριστικό, στην περίπτωση αυτή, είναι το παράδειγμα της δεύτερης διδακτικής παρέμβασης της Γ' τάξης για την 3^η Σεπτεμβρίου, όπου οι μαθητές γέμισαν με συνθήματα για Δημοκρατία και Σύνταγμα το χώρο, ενώ χειροκροτήματα κι ενθουσιώδεις εκφράσεις ακούγονταν, ακόμη κι όταν οι ομάδες ανακοίνωναν τα αποτελέσματα των συσκέψεών τους:

Αγαπητοί πατριώτες,

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έγιναν τους τελευταίους μήνες, θεωρούμε πως πρέπει να επαναστατήσουμε, διότι η Ελλάδα πρέπει επιτέλους να πάει ένα βήμα παρακάτω και να αποκτήσει Σύνταγμα με δικούς της νόμους (Χειροκροτήματα).

-Ελεύθερη Ελλάδα! (με δυνατή φωνή, όρθια και υψώνοντας το χέρι)

-Ο λαός θέλει επανάσταση! (Χειροκροτήματα)

-Ζήτω το Σύνταγμα! (Χειροκροτήματα και φωνές: Ζήτω)

-Ζήτω η Ελλάδα και οι νόμοι της (φωνές: Ζήτω)

-Ο λαός αναζητά (sic) νόμους και Σύνταγμα (φωνές: ναιαιαι!)

(Ομαδική απόδοση: Μ.11, 9, 5, 10, 3/Γ-1/1, 1, 2, 2, 2/3, 3, 3, 3, 3/1, 1, 1, 2, 1/Δ.Π.2-3
έως 5)

Αγαπητοί πατριώτες,

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έγιναν τους τελευταίους μήνες, θεωρούμε πως χρειάζεται να επαναστατήσουμε για Σύνταγμα. Εάν τα καταφέρουμε, τότε θα απαλλαγούμε από τους φόρους και η οικονομία θα αυξηθεί, εφόσον θα επιβλέπουμε και την οικονομία μας (sic).

-Σύνταγμα, Ελευθερία, Δημοκρατία! (με δυνατή φωνή και υψώνοντας το χέρι – χειροκροτήματα)

- Πάμε, παιδιά, όλοι μαζί. Η επανάσταση ζητά Σύνταγμα (φωνές: ναιαιαιαιαι!)

- Το Σύνταγμα είναι δικαίωμά μας (φωνές: ναιαιαιαι, χειροκροτήματα)

- Σύνταγμα! (φωνές: ναι, χειροκροτήματα)

- Όλοι μαζί για ένα δυνατό Σύνταγμα (χειροκροτήματα).

(Ομαδική απόδοση: Μ.20, 15, 8, 14, 12/Γ-1/1, 1, 2, 1, 2/2, 3, 3, 3, 2/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.2-3
έως 5)

Σε άλλες περιπτώσεις η συναισθηματική τοποθέτηση έχει τη διάσταση του ενδιαφέροντος και της διάθεσης να «βοηθηθούν» πρόσωπα που έδρασαν στην Ιστορία ή που επηρεάστηκαν από τις εξελίξεις:

Πρέπει να φύγουμε. Εκεί θα μπορούμε να ταΐσουμε τα παιδιά μας και να ελέγχουμε τους αντιπάλους μας.

(Μέρος από ομαδική απάντηση: Μ.1/Α-1/1/1/1/Δ.Π.1-3)

...Ευτυχία σημαίνει να αγωνίζεται κάποιος για το λαό του, να υπάρχει αλληλεγγύη, να προσπαθούμε για το συνάνθρωπό μας.

(Ατομική απάντηση: Μ.24/Α-1/1/3/1/Δ.Π.:2-5)

Ποιος φταίει, ποιος θα μας εμποδίσει από το κράτος που επιζητούμε (sic); Προφανώς οι πολιτικοί, που μας επηρεάζουν με λάθος τρόπο, για να εξασφαλίσουν τα διάφορα και ακριβά (sic) συμφέροντά τους. Οι Μεγάλες Δυνάμεις που καλλιεργούν, με τον τρόπο τους, ένα κλίμα αστάθειας και μας δίνουν την εντύπωση ότι, επειδή συμφώνησαν με τον Όθωνα για την παραχώρηση Συντάγματος, θα τις πιστέψουμε. Αν και είμαστε ένας λαός που δεν έχει πολιτική εμπειρία, δεν πρέπει να τους αφήσουμε να μας καταστρέψουν και να δημιουργήσουν ένα διεφθαρμένο κράτος.

(Ατομική απόδοση: M.1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.2-5)

Θα ήθελα να ήμουν ένας σωστός πολιτικός για να μπορέσω να βοηθήσω την Ελλάδα.

(Ατομική απόδοση: M. 5/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.3-6)

Παράλληλα, δε λείπουν οι ηθικές κρίσεις για το παρελθόν, οι οποίες δείχνουν σεβασμό, ενδιαφέρον, ακόμη και θαυμασμό:

...Αυτό που ένιωσα σήμερα είναι ότι τότες (sic) γινόντουσαν θυσίες για την πατρίδα.

(Ατομική απάντηση: M.24/A-1/1//3/1/Δ.Π.:2-6)

Η ζωή των παιδιών της Σπάρτης ήταν πολύ σκληρή, αλλά είχαν μία μικρή ικανοποίηση για το αποτέλεσμα.

(Ατομική απάντηση: M.18/A-1/2/2/1/Δ.Π.3-5)

Σήμερα, ως ειδικός ιστορίας της Αρχαϊκής εποχής αισθάνθηκα υπερήφανος για τον πολιτισμό τους.

(Ατομική απάντηση: M.16/A-1/1/3/1/Δ.Π.3-5)

Αισθάνθηκα περήφανη, γιατί οι πρόγονοί μου ήταν πραγματικοί λεβέντες.

(Ατομική απάντηση: M.4/A-1/2/2/1/Δ.Π.3-5)

Σήμερα «επαναστάτησα» ζητώντας Σύνταγμα από τον πρώτο βασιλιά της Ελλάδας. Και το αίτημά μου εισακούστηκε από το βασιλιά. Γι' αυτό αισθάνομαι υπερήφανη, άξια και θαρραλέα, που πέτυχα το σκοπό μου. Αισθάνομαι και χαρούμενη, που μαζί με τους συμπατριώτες μου μπορέσαμε να σταθούμε απέναντι από το βασιλιά και να απαιτήσουμε Σύνταγμα.

(Ατομική απάντηση: M.13/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.2-6)

Το αίτημά μου εισακούστηκε από το βασιλιά... Γι' αυτό αισθάνομαι περήφανος για όλους και χαίρομαι που επιτεύχθηκε ο σκοπός μας.

(Ατομική απάντηση: Μ. 20/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.2-6)

Αισθάνομαι περήφανη, που είμαι Ελληνίδα και που έχουμε ένα δυναμικό λαό, που αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω του. Επιπλέον, είμαι χαρούμενη και συγκινημένη, αφού έχουμε ελπίδες!

(Ατομική απάντηση: Μ. 12/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.2-6)

II.1.i.β. Ως προς την υποδοχή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης

Στις τρεις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις ανά τάξη αξιοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως:

- οι κινητικές δραστηριότητες για δημιουργία κλίματος συνεργασίας και για την συγκρότηση των ομάδων,
- οι συσκέψεις, κατά τις οποίες μετά τη μελέτη ιστορικών πηγών, οι μαθητές λάμβαναν αποφάσεις μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο,
- οι Δραματοποιήσεις, στις οποίες οι μαθητές αυτενεργούσαν με βάση δεδομένα από τις ιστορικές πηγές,
- η γραφή σε ρόλο, μέσω της οποίας επιδιωκόταν να εκφραστεί η συνειδητή εικόνα της ταυτότητας της εποχής,
- ο μανδύας του ειδικού, όπου οι μαθητές επιδίωκαν την εξοικείωση με τη μεθοδολογία της Ιστορίας,
- ο κύκλος της ζωής, τεχνική με την οποία οι μαθητές προσπάθησαν να εντάξουν πρόσωπα στο ιστορικό τους πλαίσιο και
- ο δάσκαλος σε ρόλο, που εξασφάλισε την αναγκαία για την αρχή καθοδήγηση, χωρίς αυστηρό έλεγχο.

Στην Α' Γυμνασίου συνόδευε τις διδακτικές παρεμβάσεις μία πολυμεσική εφαρμογή που παρουσιαζόταν στους μαθητές μέσω του διαδραστικού πίνακα της τάξης. Η εφαρμογή παρουσίαζε έναν Κούρο, ο οποίος έδινε οδηγίες στους μαθητές.

Με βάση τα δεδομένα από την παρατήρηση, καθώς και από τις εργασίες των μαθητών, όπως έχουν διατηρηθεί στο προσωπικό portfolio του καθενός, έχουν καταγραφεί τα εξής:

(α) Οι μαθητές και των δύο τάξεων σχεδόν στο σύνολό τους ανταποκρίθηκαν **με ενθουσιασμό και προθυμία** στις νέες δραστηριότητες.

Πιστεύω ότι το σημερινό μάθημα ήταν εξαιρετικό, γιατί συνεργαστήκαμε και κάναμε όλοι μια εργασία. Επίσης, άκουσα τις γνώμες των άλλων!

(Ατομική απάντηση: M.3/A-1/2/1/1/Δ.Π.1-5)

...πιστεύω ότι τα πήγαμε καλά και θα ήθελα να το ξανακάνουμε...

(Ατομική απάντηση: M.9/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.1-7)

...δε βαρεθήκαμε και μας άρεσε...

(Ατομική απάντηση: M.6/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.1-7)

Μου άρεσε, είχε πλάκα και θα ήθελα να το ξανακάνουμε. Έτσι, μαθαίνουμε καλύτερα κάποια πράγματα και είναι χρήσιμο.

(Ατομική απάντηση: M.1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.1-7)

Διασκεδάσαμε, ανταλλάσοντας διάφορες απόψεις και θα ήθελα να ξανακάνουμε ένα παρόμοιο μάθημα.

(Ατομική απάντηση: M.13/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.1-7)

Θα ήθελα το μάθημα να ήταν πάντα έτσι, γιατί είναι πολύ διασκεδαστικό και μαθαίνεις πολύ πιο όμορφα.

(Ατομική απάντηση: M. 8/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.3-6)

Να κάνουμε πιο συχνά μάθημα σαν αυτό με τη συζήτηση στο καφενείο, γιατί τα θυμάμαι πολύ καλύτερα.

(Ατομική απάντηση: M. 12/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.3-6)

Χαρακτηριστική ήταν και η ανταπόκριση των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, ακόμη και των δύο στην A-1 ομάδα που παρουσίαζαν ήπια νοητική υστέρηση· η ανταπόκριση των τελευταίων φάνηκε και στις αντιδράσεις των γονέων· για παράδειγμα, η μητέρα ενός από τους δύο μαθητές, μετά τη δεύτερη διδακτική παρέμβαση της Α' τάξης σε επίσκεψή της στο σχολείο ανέφερε για το παιδί της, όπως έχει καταγραφεί στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, ότι «του αρέσει πολύ το μάθημα έτσι, γιατί το ζει σαν να είναι εκεί». Το ίδιο ίσχυε, όπως παρατηρήθηκε, για όλους τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, και στις δύο τάξεις:

Αισθάνομαι πολύ καλά, διότι σήμερα το μάθημα ήταν πολύ ωραίο και πολύ

ενδιαφέρον, επειδή ήρθαμε στη θέση των ανθρώπων εκείνης της εποχής και «επαναστατήσαμε» κι εμείς.

(Ατομική απάντηση: Μ.9/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.2-6)

Σήμερα ένιωσα πολύ ωραία, επειδή δεν καθόμασταν να κοιτάμε την κυρία και να κοιμόμαστε, αλλά δραστηριοποιηθήκαμε και συμμετείχαμε περισσότερο στο μάθημα με ευχάριστο τρόπο.

(Ατομική απάντηση: Μ.14/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.2-6)

Ιδιαίτερο κίνητρο για ενεργοποίηση σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών ήταν η ανάληψη ηγετικού ρόλου στην ομάδα τους, όσον αφορά τουλάχιστον την Α' Γυμνασίου, όπως ήδη φάνηκε από την 1^η διδακτική παρέμβαση. Χαρακτηριστικές ήταν οι περιπτώσεις μαθητών, που, ενώ σε άλλα μαθήματα έδειχναν κακή συμπεριφορά, στο μάθημα της Ιστορίας κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων φαίνονταν ικανοί να αντεπεξέλθουν στις δραστηριότητες, εμπνέοντας κι άλλους συμμαθητές τους να το κάνουν:

Εμένα μου έμεινε από το μάθημα αυτό που ήμουν οικιστής, αλλά και ότι συνεργαστήκαμε.

(Ατομική απάντηση: Μ.13/Α-1/1/3/1/Δ.Π.1-5)

Μου άρεσε, γιατί κάναμε ομαδική δουλειά και μου άρεσε που έβγαλα λόγο.

(Ατομική απάντηση: Μ.22/Α-1/1/3/2/Δ.Π.1-5)

Η παρατήρηση αυτή έγινε ιδιαίτερα αισθητή και στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών που ανέλαβαν ηγετικό ρόλο και αυτών που χρειάζονταν υποστήριξη:

Οι Μ.20/Α-1/1/3/1 και Μ.16/Α-1/1/3/1 -και οι δύο με ήπια νοητική υστέρηση- και σήμερα και στις προηγούμενες παρεμβάσεις είναι ενεργοί, αλλά με το δικό τους τρόπο. Ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση τους είναι η παρουσία στην ίδια ομάδα του Μ.13/Α-1/1/3/1, ο οποίος έχει ρόλο εξισορροπητικό μέσα στην τάξη και μπορεί να τους ελέγξει. Διαφορετικά, οι υπόλοιποι τους υποτιμούν και έρχονται σε αντιπαράθεσεις μαζί τους. Ο Μ.13/Α-1/1/3/1, ο οποίος στα υπόλοιπα μαθήματα, σύμφωνα με τους άλλους καθηγητές, είναι άτακτος και αυθάδης, τους υποστηρίζει και τους συντονίζει. Έτσι, στο μάθημα της Ιστορίας έχει ηγετικό ρόλο, μπορεί να λύνει αντιπαράθεσεις, που εύκολα συμβαίνουν στη συγκεκριμένη τάξη, και είναι ικανός να σκεφτεί ιστορικά. Πολύ καλή συμπεριφορά σημειώνει και ο Μ.22/Α-1/1/3/2, ο οποίος στους υπόλοιπους καθηγητές δίνει, επίσης, πολύ άσχημη εικόνα. Στις δραστηριότητες ανταποκρίνεται

πολύ θετικά και σοβαρά και γίνεται σιγά-σιγά αγαπητό μέλος της ομάδας. Δεν αστειεύεται και οικοδομεί μια καλή σχέση με το μάθημα και τους συμμαθητές του.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.3)

Στην Α' Γυμνασίου, στην 1^η παρέμβαση τα αγόρια στην πλειοψηφία τους έδειξαν διάθεση να αστειευτούν, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τα ιστορικά στοιχεία, που τους δίνονταν, κάτι που ξεπεράστηκε πολύ γρήγορα, όταν τους δόθηκαν επιπλέον οδηγίες. Παράλληλα, ένα αγόρι αντελήφθη τις δραστηριότητες ως θέατρο:

Αυτό που ένιωσα σήμερα αναλογιζόμενος τι ήταν η ευτυχία στην αρχαϊκή εποχή είναι... Ευτυχία!

(Ατομική απάντηση: Μ.11/Α-1/1/2/1/Δ.Π.:2-6)

Στο σημερινό μάθημα μου άρεσε πάρα πολύ το θεατρικό που κάναμε! Ήταν μια πολύ όμορφη εμπειρία για εμένα.

(Ατομική απάντηση: Μ.1/Α-1/1/1/1/Δ.Π.1-5)

Στην Α ομάδα με οικιστή τον Μ.13/Α-1/1/3/1, οι εντάσεις για το ποια περιοχή θα επέλεγαν, για να αποικίσουν, ξεπεράστηκαν εύκολα. Αξιοσημείωτο ήταν ότι συμμετείχε ενεργά και ο Μ.20/Α-1/1/3/1, που παρουσιάζει γενικά αδυναμία συνεργασίας και οι συμμαθητές του τον απαξιώνουν. Αν και ετερόκλητη η ομάδα είχε καλό αποτέλεσμα και ως προς την Ιστορική Ενσυναίσθηση και ως προς τη θεατρική απόδοση. Εξάλλου, είναι η μόνη που αντελήφθη τη δραστηριότητα ως «θέατρο».

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.1)

Παράλληλα, όμως, υπήρξαν μερικές εξαιρέσεις που παρουσίασαν αρνητικές συμπεριφορές, λόγω ασυνεννοησίας:

Ήταν όλα ωραία, αλλά δε μου άρεσαν οι φωνές και το ότι μόνο εγώ και ο ... δουλέψαμε. Έτσι, αισθάνομαι ανάμικτα συναισθήματα.

(Ατομική απάντηση: Μ.1/Α-1/1/1/1/Δ.Π.2-6)

...Δε μου άρεσε που κάναμε τη φασαρία και δε μπορούσαμε να συμφωνήσουμε εύκολα.

(Ατομική απάντηση: Μ.21/Α-1/1/1/3/Δ.Π.3-5)

...Δεν μου άρεσε που δε συμμετείχε ο ... και ο ... με πείραζε και με λέρωνε.

(Ατομική απάντηση: Μ.20/Α-1/1/3/1/Δ.Π.3-5)

Αυτές οι συμπεριφορές αφορούσαν αποκλειστικά στην Α' Γυμνασίου και περισσότερο τα αγόρια:

Αν και οι μαθητές έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον και καλή διάθεση, επικράτησε πολλή φασαρία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, με μικροεντάσεις μεταξύ των μελών των ομάδων, καθώς τους ήταν δύσκολο να συμφωνήσουν για τις επιλογές τους. Για να περιοριστούν οι εντάσεις παρενέβην και τους υπέδειξα να ψηφίσουν, ώστε να αποφασίσει η πλειοψηφία.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.1)

Οι συμπεριφορές αυτές έφθιναν με το πέρασμα του χρόνου και την εξέλιξη των δραστηριοτήτων:

Τα παιδιά έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον και πιο καλή διάθεση σε σχέση με την προηγούμενη φορά. Ήταν πιο ήσυχα και συνεργάστηκαν πιο θετικά, αν και δεν έλειψαν μικροεντάσεις, τις οποίες έπρεπε να εξομαλύνω. Το βασικό πρόβλημα που εντοπίστηκε σε μία-δύο ομάδες ήταν η αδυναμία να ανταποκριθούν οι μαθητές στο ιστορικό πλαίσιο, που τους είχε δοθεί. Ωστόσο, η διαδικασία κύλησε πολύ πιο εύκολα, πράγμα που επεσήμανα και στα παιδιά.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.2)

Τα κορίτσια, αντίθετα προς τα αγόρια, ανταποκρίθηκαν αμέσως στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, δείχνοντας να κατανοούν και το ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο. Μάλιστα, συνεργάζονταν άψογα και πολύ γρήγορα έμαθαν να ακούν και να δέχονται τις γνώμες και τις προτάσεις και των άλλων μαθητών:

Αυτό που ένιωσα σήμερα αναλογιζόμενη τι ήταν η ευτυχία στην αρχαϊκή εποχή είναι πως κατάφερα να φανταστώ το πώς θα ζούσαν οι άνθρωποι εκείνης της εποχής, τι ήταν θυσία ή ελεύθερη έκφραση γι' αυτούς.

(Ατομική απάντηση: Μ.18/Α-1/2/2/1/Δ.Π.:2-6)

Προσπάθησα να μπω στο κλίμα, και να δω πόσο ευτυχισμένοι ήταν, που μπορούσαν επιτέλους να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους.

(Ατομική απάντηση: Μ.2/Α-1/2/2/1/Δ.Π.:2-6)

Σήμερα... αισθάνθηκα πως μπήκα στη νοοτροπία της Σπαρτιατικής κοινωνίας κι έμαθα περισσότερα γι' αυτούς.

(Ατομική απάντηση: Μ.14/Α-1/2/1/1/Δ.Π.3-5)

Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας έχουν καταγραφεί οι εξής χαρακτηριστικές αναφορές που δηλώνουν την αντίθεση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην Α' Γυμνασίου:

Στη Δ ομάδα με οικιστή την Μ.5/Α-1/2/1/1 τα τρία κορίτσια της ομάδας αντιμετώπισαν τη δραστηριότητα πολύ σοβαρά. Αντίθετα, τα αγόρια ήθελαν να κάνουν αστεία και αντιμετώπισαν τις δραστηριότητες με ελαφρότητα και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το ιστορικό πλαίσιο. Ο Μ.11/Α-1/1/2/1, για παράδειγμα, προσπάθησε να πείσει την ομάδα να αναφέρει ως αίτιο του αποικισμού την αναζήτηση καρπών για την παρασκευή τσίπουρου, πράγμα που έκανε τα κορίτσια να αναζητήσουν την πληροφορία για το αν υπήρχε το προϊόν αυτό τότε. Αυτό ήταν και ο βασικός λόγος που έκανε τα κορίτσια να πρωταγωνιστούν και τα αγόρια να διαμαρτύρονται («...Δε θα γράψουμε μόνο ό,τι θέλετε εσείς»).

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.1)

Και τούτη τη φορά οι μαθητές τα πήγαν πολύ καλά. Η Μ.2/Α-1/2/2/1 και η Μ.18/Α-1/2/2/1 ενεργοποιούνται πολύ περισσότερο, η Μ.4/Α-1/2/2/1 έχει ενταχθεί απόλυτα στην ομάδα και συνεργάζεται άψογα, ενώ η Μ.5/Α-1/2/1/1 και η Μ.14/Α-1/2/1/1 έμαθαν να ακούν και να δέχονται τις γνώμες και των άλλων παιδιών. Η συνεργασία τους είναι εξαιρετική, χαλάρωσαν και γελούν. Φαίνεται πως τα αγόρια έχουν την τάση να κάνουν αστεία («πλάκες»), ενώ τα κορίτσια είναι πιο σοβαρά.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.3)

Στην Γ' Γυμνασίου αγόρια και κορίτσια ανταποκρίθηκαν άψογα, συνεργάστηκαν πολύ καλά, μέσα σε ιδιαίτερα ευχάριστο κλίμα· το χαρακτηριστικό ήδη από την πρώτη διδακτική παρέμβαση στην τάξη αυτή, όπως έχει καταγραφεί στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, ήταν ότι οι μαθητές, παρά μια αρχική αμηχανία, αντιμετώπιζαν σοβαρά όλες τις δραστηριότητες:

Τα παιδιά συνεργάστηκαν καλά, δεν έκαναν φασαρία και ήταν πολύ δεκτικά. Η μουσική στην αρχή προξένησε κάποια αμηχανία στον Μ.6/Γ-1/1/3/1 και την Μ.2/Γ-1/2/3/2. Μου έκανε εντύπωση αυτό, γιατί μουσική είχα χρησιμοποιήσει ξανά στο μάθημα, όχι βέβαια στο ίδιο πλαίσιο. Γενικά, πάντως, υπήρξε ένα ευχάριστο κλίμα και ιδιαίτερα διασκεδαστικές κι ευφάνταστες ήταν οι παγωμένες εικόνες. Η Μ.13/Γ-

1/2/1/1 ήταν πολύ χαρούμενη. Η Μ.8/Γ-1/2/3/1 ήταν κατενθουσιασμένη και πρότεινε ως λύση για την εξοικονόμηση χρόνου να αξιοποιούμε και το χρόνο του διαλείμματος.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.1)

Ξεφεύγουμε από τα συνηθισμένα. Γελάμε και μαθαίνουμε μαζί.

(Ατομική απάντηση: Μ.13/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.1-7)

Μελετάμε πηγές που δε γνωρίζουμε και μας εντυπωσιάζουν, ενώ παράλληλα παίρνουμε νέες γνώσεις για κάτι, που πριν μας ήταν άγνωστο. Τέλος, διασκεδάζουμε πολύ! (sic)

(Ατομική απάντηση: Μ.4/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.1-7)

Εμάς μας αρέσει πολύ, γιατί το μάθημα το καταλαβαίνουμε καλύτερα. Και γελάμε και περνάμε τέλεια.

(Ατομική απάντηση: Μ.8/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.2-6)

Σήμερα ήταν μια καταπληκτική ημέρα! Όλα πήγαν εξαιρετικά. Ο χρόνος, αν και πρώτη ώρα, ήταν αρκετός. Οι τέσσερις ομάδες στις οποίες χωρίστηκαν ήταν πολύ λειτουργικές. Στο τέλος του μαθήματος επικράτησε ενθουσιασμός και χειροκροτήματα, καθώς κάθε μαθητής φώναζε το σύνθημά του. Ιδιαίτερα θερμή ήταν η Μ.3/Γ-1/2/3/1. Θερμή ήταν και η Μ.1/Γ-1/2/1/2 που της αρέσει η πιο δημιουργική προσέγγιση, ενώ και ο Μ.7/Γ-1/1/1/1 είναι πολύ θετικός. Το χαρακτηριστικό του σημερινού μαθήματος ήταν ότι τα παιδιά πήραν στα σοβαρά τα πάντα, αντέδρασαν δημιουργικά, γέλασαν, άκουσαν, έμαθαν και δεν έκαναν φασαρία, δεν αφαιρέθηκαν.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.2)

Χαρακτηριστικό του ενθουσιασμού που επικρατούσε ήταν, επίσης, ότι οι μαθητές ζητούσαν να ξαναγίνει το μάθημα με τον ίδιο τρόπο, πλησιάζοντας τη διδάσκουσα και ρωτώντας αν θα ξανακάνουν μάθημα «με σκετς» ή αν θα επαναληφθεί κι άλλες φορές «κάτι το ιδιαίτερο» στο μάθημα της Ιστορίας:

Στο τέλος, όλα τα παιδιά φάνηκαν χαρούμενα, παρά τη φασαρία, κι εκφράστηκαν πολύ θετικά για την όλη δράση. Ακόμη και αυτοί που αντιδρούσαν στη συνεργασία εξέφρασαν θετικά σχόλια.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.1)

Μάλιστα, κάθε φορά παρατηρούνταν περισσότερος ενθουσιασμός από την

προηγούμενη, καθώς οι μαθητές κατανοούσαν την ουσία των δραστηριοτήτων:

Αυτή τη φορά κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω και ήταν πιο εύκολο.

(Ατομική απάντηση:Μ.2/Α-1/2/2/1/Δ.Π.2-6)

(β) Οι μαθητές έδειχναν με την πρόοδο των παρεμβάσεων όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις **παρουσιάσεις** τους στην τάξη· έτσι, ενώ ξεκίνησαν από δόμηση απλών σκηνών στο χώρο, όπου εργάζονταν, στη συνέχεια σταδιακά οι ίδιοι επιζητούσαν πιο ενεργούς ρόλους και περισσότερο σύνθετες σκηνικές αποδόσεις, υιοθετώντας σε μερικές περιπτώσεις «αυθεντικά» στοιχεία έκφρασης ή μεταφορικές εικόνες, με υψηλά επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης:

Απ' ό,τι φαίνεται τα παιδιά αρέσκονται να δημιουργούν ζωντανές σκηνές, γεμάτες φωνές, γέλια, πόνο, συμβολισμούς. Ακόμη και στη σημερινή δραστηριότητα, που ήταν σχετικά στατική, όλες οι ομάδες κινητοποιήθηκαν, σηκώθηκαν από τα θρανία, παρουσίασαν σκηνές, αστειεύτηκαν μέσα σε αυτές ή αντιμετώπισαν τις καταστάσεις σοβαρά. Σίγουρα, λοιπόν, προτίμησαν να κινηθούν, να δράσουν, αντί να καθίσουν στο θρανίο, όπως είχαν κάνει την πρώτη φορά. Το ίδιο έκαναν και την προηγούμενη φορά στη δεύτερη διδακτική παρέμβαση. Φαίνεται να προτιμούν περισσότερο να χρησιμοποιούν το σώμα κι όχι τόσο το λόγο.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.3)

Πόσο φυσικά και απλά αποφάσισαν τα παιδιά να σηκωθούν όρθια, να πάρουν ρόλους, να σκηνοθετήσουν σκηνές, να μιλήσουν μεταξύ τους και να δώσουν ζωή σε αυτά που ετοίμασαν! Όλα τα παιδιά αντιδρούσαν άμεσα και γόνιμα στα ερεθίσματα που τους έδωσαν οι πηγές και χαίρονταν να σκέφτονται και να δημιουργούν. Σήμερα η τάξη μετατράπηκε σε μια λαοσύναξη με Έλληνες να φωνάζουν για τα συνταγματικά τους δικαιώματα. Αν και ο χώρος της τάξης δε βοηθά, η μουσική, οι ιστορικές πηγές και κυρίως η έμπνευση των παιδιών έδωσε χρώμα στο μάθημα.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.2)

Τίτλος: «Τι να σημαίνει άραγε ευτυχία;»

Α': «Τι είναι άραγε ευτυχία;» - Μένει στο κέντρο του σκηνικού χώρου.

Β': «Η ευτυχία είναι το εμπόριο, δηλαδή όταν μπορούμε να κάνουμε συναλλαγές με άλλους». – Παίρνει θέση κάτω από ένα θρανίο.

Α': «Μα το εμπόριο είναι για την επιβίωση. Σωστά;»-Μένει στο κέντρο

Γ': «Έχεις δίκιο. Ευτυχία είναι η ελευθερία λόγου». –Βγαίνει από το σκηνικό χώρο.

Δ': «Ευτυχία είναι τα δικαιώματα του πολίτη. Δηλαδή τα δικαιώματα που έχει ο πολίτης μέσα στην κοινωνία». – Τραβά το μαθητή που βρίσκεται κάτω από το θρανίο, απελευθερώνοντάς τον.

Ε': «Ευτυχία είναι η ελεύθερη έκφραση χωρίς φόβο και δισταγμούς». –Αγκαλιάζει τους Β' και Δ' που έχουν «παγώσει».

Στ': «Ευτυχία είναι να θυσιάζεσαι για την πατρίδα και τους συμπατριώτες σου». – Πέφτουν όλοι κάτω και μπαίνουντας η Γ' τους στεφανώνει απλώνοντας τα χέρια της.

Η Γ' ήταν η πατρίδα, οι υπόλοιποι πολίτες, που θυσιάστηκαν γι' αυτήν. Στις ερωτήσεις που ακολούθησαν οι μαθητές εξήγησαν πως η ευτυχία είναι ένα θέμα που «δεν απαντιέται εύκολα τι σημαίνει, γιατί έχει άλλες σημασίες από άνθρωπο σε άνθρωπο». Αυτός που πίστευε πως ευτυχία είναι το εμπόριο, δηλαδή τα χρήματα, «φυλακίστηκε για τα χρέη του» (Β') κι αν δεν του αναγνωριζόταν από την πατρίδα του το δικαίωμα να απελευθερωθεί, γιατί «δεν είναι δίκαιο κανείς να είναι δούλος για τα χρήματα» (Δ'), δε θα ήταν πια ευτυχισμένος. Κι ακόμη, «αν δεν μπορεί να πει κανείς τη γνώμη του, δεν είναι ευτυχισμένος, γιατί τον κάνουν οι άλλοι ό,τι θέλουν κι είναι σαν δούλος» (Ε'). Έτσι, όλοι οι μαθητές κατέληξαν πως η θυσία για την πατρίδα είναι το μόνο που μπορούν να κάνουν γι' αυτή, που τους δίνει τόση ευτυχία: «Αν χαθεί η πατρίδα, που μας δίνει την ελευθερία και την ευτυχία, τότε θα χαθούμε κι εμείς και τα παιδιά μας».

(Ομαδική απάντηση: Μ.13, 15, 3, 20, 12, 19/Α-1/1, 2, 2, 1, 2, 2/3, 1, 1, 3, 3, 2/1, 1, 1, 1, 2, 1/Δ.Π.2-3)

Ήδη από την αρχή οι μαθητές φάνηκε να προτιμούν εκφράσεις που δε στηρίζονται στο λόγο, αλλά στη σωματική έκφραση, κυρίως στην παντομίμα και τις παγωμένες εικόνες:

Τίτλος: «Η θυσία για την πατρίδα» (παντομίμα)

Ξεκίνημα και κλείσιμο με παγωμένες εικόνες... Δύο κορίτσια σε ρόλο πατρίδας, παρουσιάστηκαν να προσφέρουν στους πολίτες – τρία αγόρια - «πράγματα», όπως είπαν κατά το σχολιασμό, δηλαδή «αγαθά». Τα αγαθά, στοιχεία ικανά για την επιβίωση, αποδόθηκαν στη σκηνή με απλά στυλό και μολύβια. Οι πολίτες ευχαρίστησαν την «πατρίδα» και αφού άφησαν τα αγαθά στις οικογένειές τους, πήγαν στον πόλεμο, όπου ένας εχθρός, το τέταρτο αγόρι, караδοκούσε να χτυπήσει την «πατρίδα». Στην πάλη που ακολούθησε, ένας πολίτης έπεσε νεκρός και οι δύο συμπολεμιστές του τον απέθεσαν στα πόδια της «πατρίδας».

Σημ.: Ο δάσκαλος σε ρόλο μπήκε στην παγωμένη εικόνα, στην οποία κατέληξαν και ρώτησε κάθε μαθητή ποιος ήταν και τι έκανε. Έτσι, προέκυψαν οι πληροφορίες που δόθηκαν εδώ.

(Ομαδική απόδοση: Μ.14, 5, 24, 11, 8, 22/Α-1/2, 2, 1, 1, 1, 1, 1/1, 1, 3, 2, 2, 3/1, 1, 1, 1,

1, 2/Δ.Π.2-3)

Τίτλος: «Μια παράξενη, αλλά και δύσκολη ζωή» (παγωμένη εικόνα)

Σκηνή στρατοπέδου με άθληση, πάλη, δρόμο, ακόντιο. Οι μαθητές δίνουν έμφαση στην ομαδικότητα.

Μια σκηνή από τη ζωή του Σπαρτιάτη Βρασίδα:

Εστία: *Ο νεαρός Βρασίδας ζει στη Σπάρτη και μένει σε στρατόπεδο.*

Οικογένεια: *Η οικογένειά του είναι γνήσιοι Σπαρτιάτες. Ο πατέρας του ήταν ένας γενναίος Σπαρτιάτης που πέθανε στη μάχη. Από τότε η Σπάρτη τον τιμά.*

Δραστηριότητες/Ασχολίες: *Γυμνάζεται και μαθαίνει τα στοιχειώδη, δηλαδή ανάγνωση, γραφή, χορό και μουσική.*

Ρουτίνα: *Νιώθει περηφάνια, που πολεμούσε για την πατρίδα του, φόβο μήπως επαναστατήσουν οι είλωτες.*

(Ομαδική απόδοση: Μ. 9, 23, 4, 21, 2, 18/Α-1/1, 1, 2, 1, 2, 2/2, 2, 2, 1, 2, 2/1, 1, 1, 3, 1,

1/Δ.Π.3-3)

Τίτλος: «Ο Μακρυγιάννης ζητά Σύνταγμα...» (Παγωμένη εικόνα)

Μία μαθήτρια υποδύεται τον Όθωνα, καθισμένη σε καρέκλα-θρόνο, μία τον ακόλουθό του και μία το Μακρυγιάννη, που «φωνάζει» με το χέρι υψωμένο.

Στις ερωτήσεις της διδάσκουσας μέσα στην εικόνα διευκρινίστηκαν οι ρόλοι και αναφέρθηκε πως ο Μακρυγιάννης φώναζε «Σύνταγμα».

(Ομαδική απόδοση: Μ.10, 3, 8/Γ-1/2, 2, 2/3, 3, 3/2, 1, 1/Δ.Π.1-4)

Τίτλος: «Ο Μάουρερ και η αγωνία του για τη χώρα» (Παγωμένη εικόνα)

Βράδυ... Ο Μάουρερ σκυμμένος πάνω από το γραφείο του κρατά το κεφάλι του και σκέφτεται. Έξω Έλληνες ζητούν Σύνταγμα υψώνοντας τα χέρια.

(Ομαδική απόδοση: Μ.2, 17, 12, 18/Γ-1/2, 2, 2, 2/3, 1, 2, 1/2, 1, 1, 1/Δ.Π.1-4)

Τίτλος: «Στο καφεείο»

Α: *Λέτε όντως να έχει δίκιο ο Μαυροκορδάτος;*

Β: *Γιατί ο Κωλέττης; Μη θυμηθούμε τα δικά του! Δε θα ξεχάσουμε ποτέ την «ανώνυμη» επιστολή του. Σίγουρα αυτός την έγραψε.*

Γ: *Ό,τι και να πούμε, όλοι ξέρουμε ποιος φταίει! Φταίνε οι ξένοι.*

Δ: *Αυτοί οι Ευρωπαίοι! Αλλά και οι δικόι μας οι πολιτικοί δεν πάνε πίσω!*

Ε: *Έτσι είναι. Οι Ευρωπαίοι θέλουνε γη και οι Έλληνες τα λεφτά μας. Άπειροι πολιτικοί! Αυτοί και οι εκλογές τους!*

Α: *Φίλοι μου, μην τους αφήνουμε να μας συγχύζουν και να μας χαλάνε τη μέρα! Ελάτε να πιούμε τον καφέ μας.*

(Ομαδική απόδοση: Μ.12, 20, 18, 15, 14/Γ-1/2, 1, 2, 1, 1/2, 2, 1, 3, 3/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.3-3)

Θετική ήταν η αντίδραση των μαθητών στην πολυμεσική εφαρμογή που συνόδευε τις δραστηριότητές τους. Οι οδηγίες του Κούρου και η μουσική, που κάλυπτε τις παύσεις, έδωσαν ζωή στη δράση κι ενεργοποίησαν τους μαθητές:

Μου άρεσε η μουσική και που μας έδινε τις οδηγίες ο Κούρος. Ακόμη μου αρέσει που είναι σαν να του μιλάμε, γιατί νιώθουμε σαν να ζούμε στην εποχή του και να έχουμε κάνει ένα ταξίδι στο χρόνο.

(Ατομική απάντηση: Μ.4/Α-1/2/2/1/Δ.Π.1-5)

Αυτό που θέλω είναι πάντα να έχουμε μουσική. Μου αρέσει ο Κούρος, γιατί τον ακούμε όλοι και κάνουμε ησυχία. Έτσι, καταλαβαίνουμε τι πρέπει να κάνουμε. Όταν μας μιλάει, είναι σαν να είμαστε στην αρχαιότητα.

(Ατομική απάντηση: Μ.15/Α-1/2/1/1/Δ.Π.1-5)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις ιδιαίτερα στην Α' Γυμνασίου, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξέφρασαν αμηχανία για το ρόλο που ανέλαβαν να αναπτύξουν, είτε γιατί ερχόταν σε σύγκρουση με τα κοινωνικά στερεότυπα είτε γιατί δεν ακολουθούσε αρχές και ιδέες για το δίκαιο, που είχαν τα ίδια τα παιδιά:

Εγώ ένιωσα λίγο ντροπή, γιατί είπα για τα κορίτσια... (Σημ.: μαθητής σε ρόλο γυναίκας)

(Ατομική απάντηση: Μ.13/Α-1/1/3/1/Δ.Π.3-5)

...Δε μου άρεσε που έκανα το Σπαρτιάτη, γιατί ήταν άδικοι με τους είλωτες, αν και ήταν γενναίοι πολεμιστές. Και δε θέλω να κάνω τους άδικους.

(Μέρος ατομικής απάντηση: Μ.11/Α-1/1/2/1/Δ.Π.3-5)

(γ) Έμμεσα ή άμεσα οι δραστηριότητες έθεσαν το θέμα της **γλωσσικής έκφρασης**, γεγονός που απασχόλησε τόσο τους μαθητές της Α' όσο και τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Η αδυναμία αυτή ίσως εξηγεί και την προτίμηση των ίδιων των μαθητών σε σκηνικές αποδόσεις χωρίς προσχεδιασμένο λόγο, προφορικό ή γραπτό. Η αδυναμία έκφρασης αφηρημένων εννοιών, επηρέασε ταυτόχρονα και την ιστορική έκφραση και την απόδοση των νοημάτων, παρέχοντας συχνά κείμενα και σκηνικές αποδόσεις με φτωχό και άστοχο περιεχόμενο:

Α': Η ευτυχία στην αρχαιότητα είναι ένας καλός και σημαντικός τρόπος για να μπορέσουν να είναι όλοι ενωμένοι. Στη ζωή των ανθρώπων η ευτυχία είχε ιδιαίτερη

σημασία για τον καθένα.

Β': Η ευτυχία στην αρχαιότητα ήταν μια χαρούμενη χειρονομία (sic) για τους παλαιούς Έλληνες, διότι τους έφερναν πιο κοντά.

Γ': Η ευτυχία είναι ένα συναίσθημα χαράς, αλλά και η ελευθερία των ανθρώπων είναι ένα συναίσθημα, που έχουν όλοι οι άνθρωποι.

Δ': Η ευτυχία είναι ένα σημαντικό θέμα, που μπορείς να γνωρίσεις ανθρώπους, που νοιάζονται για την πόλη τους (sic).

Ε': Στην αρχαιότητα η ευτυχία ήταν ένας ιδιαίτερος παράγοντας ηθικής και πνευματικής ζωής.

Στ': Η ευτυχία ήταν ένα πολύ σημαντικό πράγμα για τους αρχαίους Έλληνες.

(Ομαδική απάντηση: Μ.7, 9, 10, 16, 17, 23/A-1/1, 1, 1, 1, 1/3, 2, 3, 3, 1, 2/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.:2-3)

Σήμερα προβληματίστηκα πολύ. Από νωρίς το πρωί αναρωτιόμουν τι είναι άραγε αυτό που με κάνει ευτυχισμένο μέσα στην πόλη μου. Κι αφού άκουσα τα σοφά λόγια ενός γέροντα, κατέληξα ότι στην πόλη μου δεν κάνουν τέτοιο γλέντι (sic). Διασκέδαση, χορός... αλλά πάνω απ' όλα ο λαός μας δεν εγκαταλείπει ο ένας τον άλλο (αλληλοβοήθεια) (sic). Όπως και στον πόλεμο που τραυματίστηκε ο πατριώτης μας κι εμείς πήγαμε γρήγορα να τον βοηθήσουμε.

(Ατομική απάντηση: Μ.22/A-1/1/3/2/Δ.Π.2-5)

Ευτυχισμένο με κάνει η ελευθερία και η ανώτερη ηθικά και πνευματικά ζωή. Διότι καθένας από εμάς εργάζεται στο δικό του επάγγελμα σκληρά, όμως με ηρεμία, αγάπη γι' αυτό που κάνει, όπου δεν έχουν οι περισσότεροι αφεντικό, αλλά ήταν οι ίδιοι.

(Μ.17/A-1/1/1/1/Δ.Π.:2-5)

Οι Σπαρτιάτες γαλουχούσαν τα παιδιά τους, διότι, όταν (sic) βρεθούν σε μια μάχη ή τους επιτεθούν, θα πολεμήσουν μέχρι θανάτου. Με τον καιρό τα παιδιά τους γινόντουσαν όσο (sic) και πιο άγριοι, επίσης, και οι γυναίκες, δηλαδή τα κοριτσάκια. Οι γυναίκες στη Σπάρτη γυμναζόντουσαν, όπως τους άντρες (sic), επίσης έπλεκαν, καλλιεργούσαν (sic) και πολεμούσαν, ώστε να είναι έτοιμοι για τον κίνδυνο επανάστασης, που θα τους επιτεθούν (sic).

(Ατομική απάντηση: Μ.10/A-1/1/3/1/Δ.Π.3-4)

Αισθάνομαι αληθινός επαναστάτης και δυνατός απέναντι στην κυβέρνηση. Ακόμα αισθάνομαι με πολλή αισιοδοξία (sic) απέναντι στον πρώτο βασιλιά της Ελλάδας και ελπίζω να συνεχίζει να ακούει τους πολίτες.

(Ατομική απάντηση: Μ.16/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.2-6)

Αισθάνομαι δυνατός, σκληρός (sic) για τον πρώτο βασιλιά της Ελλάδας.

(Ατομική απάντηση: Μ.6/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.2-6)

Ελάχιστοι μαθητές δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες ήταν απαιτητικές, αφού αναγκάζονταν να είναι συνεχώς σε «εργήγορση», καθώς έπρεπε να σκέφτονται και να γράφουν, παρά την κόπωση του σχολείου και της καθημερινότητας:

Είναι ωραίο που δουλεύουμε όλοι μαζί και συνέχεια, αλλά πρέπει να είμαστε σε εργήγορση συνεχώς. Αυτό είναι καλό, γιατί καταλαβαίνουμε το μάθημα, αλλά καμιά φορά, βαριόμαστε να δουλέψουμε, γιατί είμαστε κουρασμένοι κι από τα άλλα μαθήματα. Θα ήθελα να έγραφα λιγότερα.

(Ατομική απάντηση: Μ.8/Α-1/1/2/1/Δ.Π.3-5)

Μου άρεσε το μάθημα έτσι, αλλά δε μου άρεσε, που ήθελε αρκετή σκέψη και γράψιμο.

(Ατομική απάντηση: Μ.20/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.3-6)

Ωστόσο, ήδη από τις πρώτες παρεμβάσεις, φάνηκε πως η παραγωγή γραπτού λόγου στις περιπτώσεις αυτές ήταν πιο εύκολη με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση απ' ό,τι η συμπλήρωση ενός συμβατικού φύλλου εργασίας.

(δ) Ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα, αν και όχι αξεπέραστο, ήταν ο διαθέσιμος διδακτικός **χρόνος** που απαιτούνταν για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, με δεδομένο ότι οι περισσότερες αναπτύχθηκαν σε απλές διδακτικές ώρες (45'). Στην Α' Γυμνασίου το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε με τη δημιουργία μεγαλύτερων ομάδων, ώστε να απαιτείται λιγότερος χρόνος για τις παρουσιάσεις. Η λύση αυτή λειτούργησε πολύ καλά ως προς τη διαχείριση του χρόνου, έκανε, όμως, σε μερικές περιπτώσεις τις ομάδες δυσλειτουργικές σε θέματα συνεννόησης και συνεργασίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Στην Γ' τάξη η πρώτη εφαρμογή φάνηκε ιδιαίτερα χρονοβόρα:

Ο χρόνος φάνηκε περιορισμένος στην πρώτη αυτή εφαρμογή. Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά προτίμησαν να χωριστούν σε έξι ομάδες, αντί για τρεις, κι επομένως, απαιτούνταν περισσότερος χρόνος για τις παρουσιάσεις και για τη σύνθεση των εργασιών των ομάδων, που είχαν το ίδιο θέμα. Οι ομάδες αυτές με το ίδιο θέμα διαφοροποιήθηκαν στη δράση 5, όπου η μία ομάδα προσπαθούσε να δει θετικά τη συγκεκριμένη οπτική και η άλλη αρνητικά.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.1)

Αγχωθήκαμε αρκετά με το χρόνο, αλλά μας άρεσε να κάνουμε τις δραστηριότητες.

(Ατομική απάντηση: Μ.18/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.1-7)

Στη συζήτηση που προκάλεσε το θέμα αυτό όλοι οι μαθητές συμφώνησαν με πρόταση μαθήτριας να μένουν μέσα στην τάξη και στο διάλειμμα, για να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες. Κατά τις επόμενες, όμως, διδακτικές παρεμβάσεις δεν υπήρξε πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου, ίσως επειδή οι μαθητές είχαν συνηθίσει τη διαδικασία.

II.1.ii. Συμπεράσματα από τον Α' κύκλο της έρευνας δράσης

Ο Α' κύκλος της έρευνας δράσης που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής έδειξε πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο για την ενίσχυση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών Γυμνασίου. Αν και σε λίγες περιπτώσεις, ιδιαίτερα στην Α' Γυμνασίου, παρατηρήθηκαν χαμηλά επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος (Lee & Ashby 2001· Lee et al. 1997· Ashby & Lee 1987), στις απαντήσεις των μαθητών με την εξέλιξη των διδακτικών παρεμβάσεων παρατηρούνταν όλο και πιο υψηλού επιπέδου ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος, τόσο με την έννοια της κατανόησης όσο και με την οπτική του συναισθήματος, γεγονός που υποδεικνύει πως παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν για την κατάκτηση της δεξιότητας αυτής, οι επαναλαμβανόμενες παρεμβάσεις είναι πολύ σημαντικές για τη σταδιακή πρόοδο, όπως έχει επισημάνει ο Davis (2001).

Παράλληλα, οι διδακτικές παρεμβάσεις έδειξαν, σύμφωνα με τη Little (1983α), πως οι δραστηριότητες που δομούνται με βάση τις αρχές της Δραματικής Τέχνης μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναγνωρίσουν την πραγματική διάσταση του παρελθόντος, γεγονός που αποτελεί θεμελιώδη κατάκτηση για την πορεία προς την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις ανέδειξαν το συνεργατικό χαρακτήρα της ανάπτυξης της ενσυναισθητικής σκέψης, προϋπόθεση που θεωρούν βασική τόσο οι Lee και Ashby (2001), όσο και ο Thompson (1983), καθώς οι μαθητές επιδίωξαν στο πλαίσιο του Δράματος να ανταλλάξουν σκέψεις και ιδέες σε κλίμα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης σε επίπεδο μικρής ομάδας ή και ολομέλειας· κι όσο καλύτερα συνεργάζονταν οι μαθητές, τόσο υψηλότερα επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης παρατηρούνταν στις ομαδικές και τις ατομικές τους απαντήσεις.

Ενδιαφέρον, επίσης, έχει το γεγονός πως οι διδακτικές παρεμβάσεις χάρη στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης διαμόρφωσαν ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως σχολικής επίδοσης, έλαβαν το θάρρος να εκφράσουν τη γνώμη τους, ερμηνεύοντας το παρελθόν, χωρίς το φόβο του λάθους, αναγκαία, όπως έχει

αναφερθεί με έμφαση από τους Lee και Ashby (2001) και Davis (2001), προϋπόθεση για την Ιστορική Ενσυναίσθηση. Ακόμη, η αξιοποίηση ιστορικών πηγών έδειξε πως η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης γίνεται αποδοτικότερη, όταν η Δραματική Τέχνη συνδυάζεται με τη μελέτη τεκμηρίων, όπως οι Fines και Verrier (1974, 84) έχουν υποστηρίξει, καθώς αυτά ωθούν τους μαθητές να αξιοποιήσουν κριτικά και εποικοδομητικά την ιστορική πληροφορία, «τιθασεύοντας» τη φαντασία με τεκμήρια (Davis 2001).

Ο Α' κύκλος της έρευνας δράσης έδειξε, επομένως, ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι δυνατό να διασφαλίσει ένα μαθησιακό περιβάλλον κατάλληλο για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, όπως αυτό έχει περιγραφεί από τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο). Για να συναχθούν, ωστόσο, καίρια συμπεράσματα σχετικά με τη διαδικασία και την πορεία εμπέδωσης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, κρίθηκε αναγκαίο να προχωρήσει η έρευνα σε νέο κύκλο εφαρμογών.

Σημεία τα οποία θεωρήθηκε πως έπρεπε να διερευνηθούν βαθύτερα σε σχέση με την υπό μελέτη διδακτική προσέγγιση ήταν η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που να δίνουν έμφαση στη σωματική έκφραση, τη μη λεκτική επικοινωνία και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών, καθώς οι ίδιοι, όπως αναφέρθηκε, έδειξαν προτίμηση σε σκηνικές αναπαραστάσεις χωρίς λόγο, αλλά με τη χρήση του σώματος (πβ. Kempre 2011, 4· Bowell & Hear 2001, 61· Μουδατσάκης 1994, 43), αξιοποιώντας τα άδηλα στοιχεία ενέργειας που διαθέτει το σώμα· η επιλογή αυτή ήταν πιθανόν πιο ασφαλής, καθώς με αυτόν τον τρόπο κινούνταν στο πλαίσιο της απεικονιστικής αναπαράστασης της γνώσης, που δεν απαιτεί γλωσσική έκφραση, αλλά παρέχει τη δυνατότητα έκφρασης μιας ολιστικής ανθρώπινης εμπειρίας (Rogers 1984α· Bruner 1974· Wagner 1976, 159), σύμφωνα με το «Θέατρο της Εικόνας» του Boal (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.4.iii.).

Συναφές θέμα προβληματισμού ήταν και η γλωσσική έκφραση των μαθητών, η οποία, όπως επισημάνθηκε κατά τον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης, ήταν φτωχή κι επομένως περιοριστική για την ιστορική έκφραση (Edwards 1978). Ένα άλλο ζήτημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί τουλάχιστον όσον αφορά στην Α' Γυμνασίου, ήταν η διευθέτηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι, παρά το γεγονός πως εργάζονταν δημιουργικά, δεν ήταν πάντα πρόθυμοι να συνεργαστούν· σε μερικές περιπτώσεις, μάλιστα, αντιδρούσαν προς τους συμμαθητές τους με παράπονα και φωνές.

Παράλληλα, η συνέχιση της έρευνας δράσης σε νέο κύκλο έθετε σκοπό να αναδείξει την εξελικτική φύση της ανάπτυξης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στους μαθητές και των δύο τάξεων και να μελετήσει κατά πόσο οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημα της Ιστορίας μπορούν να έχουν μια διαρκώς εξελισσόμενη

επίδραση (Τσιάρας 2005, 87), αναιρώντας πιθανές υποψίες ότι περιορισμένης κλίμακας διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να έχουν μια σχετική θετική επίδραση στο μάθημα της Ιστορίας, η οποία, όμως, δεν μπορεί να έχει επίδραση σε βάθος χρόνου. Οι τελευταίες αυτές παρατηρήσεις αποτέλεσαν το γνώμονα για το σχεδιασμό του επόμενου κύκλου διδακτικών παρεμβάσεων και για τις δύο τάξεις.

II.2. Β' Κύκλος έρευνας δράσης

Ο Α' κύκλος της έρευνας δράσης, όπως παρουσιάστηκε ανωτέρω, έδειξε ότι η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη ενσυναισθητικής ιστορικής έκφρασης τόσο σε ομαδικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο και στις δύο υπό μελέτη τάξεις, την Α' και την Γ' Γυμνασίου. Κατά το Β' κύκλο, όλοι οι μαθητές ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις μεθόδους και τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, αλλά και με την κατανόηση ιστορικών πηγών· έτσι, θεωρήθηκε πλέον ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν διλήμματα ενταγμένα στο ιστορικό γίνεσθαι και να πάρουν θέση σε αυτά, μέσα από τη μελέτη ποικίλων οπτικών (Barton & Levstik 2008, 273-300· Murphy 2005, 53· Yeager & Foster 2001, 14-17· Shemilt 1987, 73-76) για σημαντικά θέματα της Ιστορίας, όπως η σεισάχθεια, η τυραννία και η πορεία προς τη δημοκρατία για την Α' Γυμνασίου, και η Μεγάλη Ιδέα, η έξωση του Όθωνα και η αρχή της Δεδηλωμένης, για τη Γ' Γυμνασίου· η διερεύνηση, επομένως, των ιστορικών οπτικών μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης αποτέλεσε βασικό ερευνητικό ζητούμενο στο Β' κύκλο της έρευνας δράσης.

Για το σκοπό αυτό, επελέγησαν δραστηριότητες με έμφαση στη διαμόρφωση του ιστορικού πλαισίου, που θα έδιναν τη δυνατότητα για ανάπτυξη της φαντασίας και σωματική έκφραση μέσα σε ένα ελεγχόμενο από τις πηγές ιστορικό πλαίσιο. Παράλληλα, με δραστηριότητες διαλόγου, που συχνά έπαιρνε τη μορφή λόγου-αντιλόγου, οι μαθητές επιδιώχθηκε να αναπτύξουν δεξιότητες επιχειρηματολογίας, σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής που μελετούσαν, και να καλλιεργήσουν τον ιστορικό τους λόγο σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Όπως και στον Α' κύκλο της έρευνας δράσης, σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις της Β' φάσης δόθηκε έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από συγκεκριμένη οπτική ως μέσου ενσυναισθητικής προσέγγισης· η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν δυνατό κατ' εξοχήν να αξιοποιηθεί ως μέσο αυτοαξιολόγησης, αλλά και αξιολόγησης των Διδακτικών Παρεμβάσεων.

II.2.i. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων Β' Κύκλου

Η αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτές και συμπεριελήφθησαν στο φάκελο δραστηριοτήτων (portfolio) και το ημερολόγιο της ερευνήτριας, επέτρεψαν τις παρακάτω παρατηρήσεις σχετικά με το βαθμό επίτευξης του στόχου για καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης τους μαθητές.

II.2.i.α. Ως προς τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους

Στο Β' κύκλο της έρευνας δράσης οι μαθητές και των δύο τάξεων είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν γόνιμα σε επίπεδο ολομέλειας και ολιγομελούς ομάδας, αλλά και να εκφραστούν ατομικά. Στη διάρκεια αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων, όπως φάνηκε από την ανάλυση, υπήρχε διάχυτη η αίσθηση πως το παρελθόν είναι ζωντανό και πως με την κατάλληλη έμπνευση, που στην προκειμένη περίπτωση ήταν η Δραματική Τέχνη, οι μαθητές μπορούν «να επικοινωνήσουν» με τους προγόνους τους (Shemilt 1984, 39). Ως προς την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτήν τη διαδικασία κατεγράφησαν τα εξής:

(α) Η **συνεργασία** εξακολούθησε να αποτελεί βασική παράμετρο στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων:

Από τη διαδικασία μου άρεσε η ομαδική συνεργασία...

(Ατομική απάντηση: Μ. 2/A-1/2/2/1/Δ.Π.4-5)

Μου άρεσε όλη αυτή η συμμετοχή όλων των μαθητών μου (sic).

(Ατομική απάντηση: Μ. 21/A-1/1/1/3/Δ.Π.4-5)

Μου άρεσε όλος ο τρόπος που σκεφτήκαμε (sic) όλοι μαζί για την επίλυση κάποιων προβλημάτων...

(Ατομική απάντηση: Μ. 19/A-1/2/2/1/Δ.Π.4-5)

Οι Μ.5/Γ-1/2/3/1, Μ.3/Γ-1/2/3/1, Μ.10/Γ-1/2/3/2, Μ.9/Γ-1/1/3/1 και Μ.11/Γ-1/1/3/1 δείχνουν εξαιρετική ομαδικότητα, γεγονός που φαίνεται και στις σκηνές που παρουσιάζουν τις ατάκες τις σκέφτονται όλοι μαζί κι όχι ο καθένας χωριστά. Από την άλλη, αν και οι Μ.15/Γ-1/1/3/1 και Μ.14/Γ-1/1/3/1 είναι γενικά αδιάφοροι, το γεγονός ότι πρέπει να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες τους κάνει να ενεργοποιηθούν.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.5)

Πιστεύω ότι αυτό που πάει πολύ καλά μέχρι τώρα είναι η ομαδικότητά μας, η συνεργασία μας και τα διασκεδαστικά πράγματα που κάνουμε, όπως να παίρνουμε διάφορους ρόλους, να είμαστε δήθεν σε καφενεία.

(Μ.1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.6-5)

(β) Η **κατανόηση** των ιστορικών πηγών που δίνονταν προς επεξεργασία δε φάνηκε να δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, προφανώς επειδή τα κείμενα ήταν μεταφρασμένα από την αρχαία ελληνική σε δόκιμο νεοελληνικό λόγο. Από την άλλη, στην Γ' Γυμνασίου ελάχιστοι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολία στην κριτική προσέγγιση του περιεχομένου των κειμένων, τόσο των άμεσων όσο και των έμμεσων πηγών· οι περισσότεροι, πάντως, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά:

Δυσκολίες υπήρξαν κυρίως στην κατανόηση των ιστορικών πηγών / παραθεμάτων· για παράδειγμα η Μ.4/Γ-1/2/2/1 είχε δυσκολία να κατανοήσει το κείμενο και να αναπτύξει το επιχειρήμα της ως γυναίκα της εποχής. Αντίστοιχο πρόβλημα είχαν και οι Μ.21/Γ-1/1/2/1 και Μ.16/Γ-1/1/2/1, τους οποίους βοήθησα πολύ, γιατί δυσκολεύονταν να καταλάβουν τι λέει το κείμενο. Επίσης, η Μ.2/Γ-1/2/3/2 είναι γεγονός ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες, ίσως λόγω της γλώσσας, αφού η ελληνική δεν είναι μητρική της. Ανεξάρτητα, όμως, από αυτές τις μεμονωμένες περιπτώσεις, είναι φανερό ότι τα παιδιά χαίρονται, γιατί κατανοούν καλύτερα το μάθημα. Ο Μ.14/Γ-1/1/3/1 και ο Μ.15/Γ-1/1/3/1 είχαν πολύ καλή συνεργασία και ήταν πολύ καλοί στην επεξεργασία των πηγών, με τη δική μου βοήθεια.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.4)

Η κατανόηση εννοιών, όρων και συνθηκών που οδήγησαν σε συγκεκριμένες ιστορικές εξελίξεις ήταν χαρακτηριστική κι άγγιξε αρκετά υψηλά επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης:

Τίτλος σκηνής: Εξέγερση κατά των νόμων

- Είμαστε καταχρεωμένοι χωρίς δουλειά και δουλεύουμε μόνο για άλλους.
- Πρέπει να πάμε και να τους πούμε να μας διαγράψουν τα χρέη και αν δε θέλουν (υψώνοντας την πυγμή) ΕΞΕΓΕΡΣΗ (sic).
- Αυτοί οι νόμοι δε μας συμφέρουν και συνεχώς αυξάνονται (sic) και κατευθύνονται προς το χειρότερο.
- Οι καλλιέργειές μας είναι μειωμένες (sic), δεν έχουμε κέρδος και πρέπει να ενωθούμε για μια μεγάλη και δυνατή εξέγερση (sic).

-Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να κάνουμε επειγόντως εξέγερση ενάντια στους νόμους του Δράκοντα.

- Εμπρός, ας πάμε μαζί για το δίκιο.

Αποχωρούν όλοι από το σκηνικό χώρο με υψωμένα τα χέρια και φωνάζοντας: «Δικαιοσύνη».

(Ομαδική απάντηση: Μ. 17, 13, 1, 7, 20, 16/A-1/1, 1, 1, 1, 1/1, 3, 1, 3, 3, 3/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.4-2)

Υιέ μου, είμαστε γεννημένοι, για να πολεμούμε για την πατρίδα μας, γεννημένοι για να γυμναζόμαστε, ώστε να υπερασπιζόμαστε την πατρίδα μας, που τόσα μας προσφέρει, με δόξα και τιμή. Γι' αυτό, υιέ μου, πρέπει να πας στο γυμναστήριο να γυμναστείς, να γίνεις άνδρας, γενναίος πολεμιστής με ανδρεία.

(Ατομική απάντηση: Μ.17/A-1/1/1/Δ.Π.6-4)

Παιδί μου, θεωρώ σφάλμα να μην θες να γυμναστείς, γιατί έτσι θα γίνεις άξιος πολίτης για την πόλη σου, που σε τιμά και σε προστατεύει.

(Ατομική απάντηση: Μ.3/A-1/2/2/1/Δ.Π.6-4)

Παιδί μου, σήκω αμέσως να πας στο γυμναστήριο. Είσαι ένας άντρας και πρέπει να ευχαριστείς τους θεούς που έχεις αυτό το χάρισμα. Στο γυμναστήριο μαθαίνεις να τιμάς την πατρίδα σου και να πεθαίνεις γι' αυτήν ευτυχισμένος που την τίμησες με τη ζωή σου.

(Ατομική απάντηση: Μ.4/A-1/2/2/1/Δ.Π.6-4)

- Ο Όθων δεν εφάρμοσε πιστά το Σύνταγμα, αν και το δέχτηκε. Δεν τήρησε τις υποσχέσεις του, γι' αυτό το λόγο θεωρώ ότι πρέπει να διωχθεί.

- Συμφωνώ και 'γω μαζί σου και θα ήθελα να προσθέσω ότι ο Όθωνας επενέβη στις βουλευτικές εκλογές και προσπαθούσε να συγκεντρώσει όλο και περισσότερη εξουσία.

- Ακόμα πήρε μέτρα κατά της ελευθεροτυπίας και γενικότερα μέτρα που πίεζαν τον ελληνικό λαό.

- Παράλληλα, υπήρχαν και κάποιοι που τον ενθάρρυναν να έχει αυστηρότερη και πιο αυταρχική συμπεριφορά.

- Συμφωνώ με όλους σας και νομίζω ότι ο Όθωνας πρέπει να ανατραπεί, διότι δεν μπορεί να προσφέρει κάτι παραπάνω στο ελληνικό κράτος.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 1, 19, 2, 6, 7/Γ-1/2, 2, 2, 1, 1/1, 1, 3, 3, 1/2, 1, 2, 1, 1/Δ.Π.5-4)

Δεν έλειψαν, μάλιστα, οι περιπτώσεις, όπου οι μαθητές παρουσίασαν, ακόμη και στην Α' Γυμνασίου, μια χαρακτηριστική κατάκτηση του ιστορικού πλαισίου, εντάσσοντας

παράλληλα τους εαυτούς τους μέσα σε αυτό ως δρώντα πρόσωπα, που αποφάσιζαν ή έκριναν σύμφωνα με τα κριτήρια της εποχής:

- Είναι τύραννος, πήρε την εξουσία χωρίς τη θέλησή μας.
 - Ναι, όμως χορήγησε άτοκα δάνεια στους μικρούς καλλιεργητές, σαν και μένα.
 - Σωστά, αλλά εξόρισε τους πολιτικούς του αντιπάλους μεταξύ των οποίων και τους Αλκμεωνίδες, που τον είχαν βοηθήσει.
 - Όμως δεν κατέσχεσε τα κτήματά μας.
 - Πολύ σωστά! Αλλά αν θυμάσαι καλά, τους πολέμησε και τους νίκησε (sic), αν και ήταν Αθηναίοι. Έτσι δεν είναι;
 - Έτσι είναι. Από την άλλη πλευρά, όμως, έκοψε τα πρώτα Αθηναϊκά νομίσματα και υποστήριξε την ανάπτυξη του εμπορίου και της βιοτεχνίας.
 - Η απόφαση ελήφθη. Ο Πεισίστρατος έκανε θετικά βήματα για το λαό του, όμως τα αρνητικά επιβάρυναν τη θέση του. (Με υψωμένα τα χέρια) Επανάσταση, τώρα!
- (Ομαδική απάντηση: Μ. 4, 2, 18, 23, 21, 9/A-1/2, 2, 2, 1, 1, 1/2, 2, 2, 2, 1, 2/1, 1, 1, 1, 3, 1/Δ.Π.5-2)

Άκουσε, γιε μου. Το να αθλείται είναι υποχρέωση κάθε πολίτη, που αγαπά και σέβεται την πατρίδα του. Μόνο έτσι θα είσαι έτοιμος να πολεμήσεις, όταν η πατρίδα σε χρειαστεί. Και η εποχή μας είναι παράξενη. Πολλοί εχθροί περιμένουν να τη βρουν σε αδύναμη στιγμή και να της επιτεθούν. Δύσκολοι καιροί. Η πατρίδα μας δεν είναι πλούσια, για να έχει μισθοφόρους. Σε μας, τους πολίτες, στηρίζεται.

(Ατομική απάντηση: Μ.21/A-1/1/1/3/Δ.Π.6-4)

Είναι, κατά τη γνώμη μου, προσβολή και ντροπή να μην θες να πας στο γυμναστήριο και ουσιαστικά να μην θες να αποκτήσεις θάρρος και ανδρεία, γιατί έτσι ποτέ δε θα ανταποδώσεις τα καλά της πατρίδας σου, δεν θα είσαι άξιος να αγωνιστείς γι' αυτήν κι άρα δε θα είσαι ποτέ ευτυχισμένος. Ευτυχία είναι η δυνατότητα να ανταποδώσεις στην πατρίδα αυτά που της οφείλεις. Είναι χρέος σου και πρέπει να γίνει.

(Ατομική απάντηση: Μ.14/A-1/2/1/1/Δ.Π.6-4)

Σήμερα έμαθα για το θάνατό του και θυμήθηκα τον Όθωνα. Ήμουν κι εγώ από αυτούς που επαναστάτησαν, για να φύγει. Σήμερα, όμως, που τον σκέφτηκα τον λυπήθηκα. Αυτός δεν έφταιγε σε πολλά. Ξέρω έκλεισε πολλές εφημερίδες και απαγόρευσε την ελεύθερη σκέψη και έκφραση, αλλά και αυτός μια μαριονέτα των Μεγάλων Δυνάμεων ήταν. Δεν επέλεξε να έρθει στην Ελλάδα. Οι Μεγάλες Δυνάμεις τον ανάγκασαν. Ούτε επέλεξε να δώσει τέτοιο σύνταγμα. Οι Μεγάλες Δυνάμεις τον πίεσαν. Ίσως και να είχε καλές προθέσεις. Οι Μεγάλες Δυνάμεις, όμως, δεν τον άφησαν να τις

πραγματοποιήσει.

(Ατομική απάντηση: Μ.20/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.5-7)

Με ανάλογη επίγνωση και κατανόηση οι μαθητές αντιμετώπισαν και ιστορικά θέματα μέσα από το φάσμα **των εναλλακτικών οπτικών**:

Για τους νόμους του Σόλωνα:

- Αριστοκράτης: *Καλοί οι νόμοι σου, αλλά δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε με αυτούς. Γιατί δεν μπορεί να υπάρξει ισότητα ανάμεσα στους φτωχούς και τους αριστοκράτες (πλούσιους).*

(Ατομική απάντηση: Μ. 4/A-1/2/2/1/Δ.Π.4-4)

- Φτωχός που δε χρωστά: *Συμφωνούμε απόλυτα με τους νόμους σου και τους σεβόμαστε. Το μόνο που θα θέλαμε είναι να ξαναγίνει αναδασμός της γης, με σκοπό να αποκτήσουμε γη, για να μπορέσουμε να ζήσουμε καλύτερα.*

(Ατομική απάντηση: Μ. 11/A-1/1/2/1/Δ.Π.4-4)

- Φτωχός Αθηναίος που απαλλάχτηκε από τα χρέη: *Είσαι ένας δίκαιος και συμπονετικός νομοθέτης. Σε ευχαριστώ πολύ, γιατί μας προστάτεψες και μας απάλλαξες από τα χρέη και από τη δουλεία. Αυτό θα σ' το ανταποδώσουμε με το παραπάνω.*

(Ατομική απάντηση: Μ.13/A-1/1/3/1/Δ.Π.4-4)

Για τη Μεγάλη Ιδέα:

- Εκπρόσωπος μεγάλης ευρωπαϊκής δύναμης υπέρ της Μεγάλης Ιδέας: *Η Μεγάλη Ιδέα θα απομακρύνει το ενδιαφέρον από τα προβλήματα της χώρας και θα κρατήσει απασχολημένο το λαό σε ένα μεγάλο όραμα –ας είναι και ψεύτικο.*
- Εκπρόσωπος μεγάλης ευρωπαϊκής δύναμης κατά της Μεγάλης Ιδέας: *Εγώ είμαι κατά της Μεγάλης Ιδέας στην Ελλάδα, διότι, αν εφαρμοστεί αυτό το σχέδιο (sic), θα προκληθούν προβλήματα στις εμπορικές συναλλαγές και στις ισορροπίες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, πράγμα που δε μας συμφέρει.*

(Απάντηση κατ' αντιπαράθεση: Μ.21, 16/Γ-1/1, 1/2, 2/1, 1 /Δ.Π.4-2)

- Ελληνίδα φεμινίστρια υπέρ της Μεγάλης Ιδέας: *Η Μεγάλη Ιδέα θα δώσει σε κάθε γυναίκα Ελληνίδα τη δυνατότητα να είναι πια αυτοδύναμη, να διεκδικεί τις δικές της ιδέες για τη θέση της στην κοινωνία. Εμείς οι γυναίκες διεκδικούμε να ψηφίζουμε και να στρατευόμαστε, να εργαζόμαστε, να εκπαιδευόμαστε. Ακόμη, με την επιρροή της Μεγάλης Ιδέας ξεφεύγουμε από τα ανατολίτικα πρότυπα και στρεφόμαστε προς τη Δύση, δηλαδή να γίνουμε (sic) Ευρωπαίοι.*

- Ελληνίδα κατά της Μεγάλης Ιδέας: *Σαν ελληνίδα (sic) γυναίκα βρίσκω σκληρή τη Μεγάλη Ιδέα, αφού δε θέλω για την εξάπλωση των συνόρων να χάσω τα παιδιά μου και τον άνδρα μου, ό,τι πιο πολύτιμο έχω σε αυτή τη ζωή. Προτιμώ να μείνω φτωχή σε μια μικρή χώρα, παρά να περιμένω να επεκταθούμε με τη Μεγάλη Ιδέα.*

(Απάντηση κατ' αντιπαράθεση: Μ.13, 4/Γ-1/2, 2/1, 2/1, 1/Δ.Π.4-2)

- Ιστορικός υπέρ της Μεγάλης Ιδέας: *Οι τρεις βασικοί όροι, για να έχουμε έθνος, είναι η θρησκεία, η γλώσσα και η ιστορία. Η θρησκεία και η γλώσσα είναι τα δύο από τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν εμάς τους Έλληνες. Στις μέρες μας, έρχεται και ο Παπαρρηγόπουλος, ο οποίος συνδέει το Ελληνικό έθνος με το Βυζάντιο. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύει ότι το Ελληνικό έθνος έχει και ενιαία ιστορία. Τώρα πληρούνται όλοι οι βασικοί όροι για να θεωρήσουμε ότι είμαστε ένα ενιαίο ελληνικό κράτος, που πρέπει να φτάσει μέχρι την Αγιά-Σοφιά.*
- Ιστορικός κατά της Μεγάλης Ιδέας: *Η Ελλάδα για να δημιουργήσει ένα μεγάλο κράτος θα πρέπει πρώτα να ξεμπερδέψει με τα προβλήματά της, για να μπορεί να προχωρήσει πιο εύκολα χωρίς εμπόδια. Η Ελλάδα σήμερα χρειάζεται πρώτα στρατηγική και οργάνωση. Μην ξεχνάμε πως ακόμη και τότε που πολεμούσαμε για τη λευτεριά μας, πήραμε τα όπλα ο ένας εναντίον του άλλου. Ας γίνει ομαλή πρώτα η κοινωνική και οικονομική κατάσταση και μετά μιλάμε για επέκταση. Ας μας διδάξει η πρόσφατη ιστορία!*

(Απάντηση κατ' αντιπαράθεση: Μ.17, 2/Γ-1/2, 2/1, 3/1, 2/Δ.Π.4-2)

- Έλληνας ιερέας υπέρ της Μεγάλης Ιδέας: *Η Μεγάλη ιδέα είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί, διότι οι ετερόχθονες Έλληνες είναι δικοί μας, δικά μας παιδιά, και πρέπει να τα στηρίζουμε, δε θα τα αφήσουμε να τα βασανίζει ένα αλλόθρησκο από εμάς κράτος, δεν πρέπει να χαθεί η θρησκεία και η γλώσσα μας. Εκτός από το ότι θα επεκτείνουμε τα σύνορά μας, θα γίνουμε περισσότεροι και θα διατηρήσουμε τη θρησκεία και την αξιότιμη (sic) γλώσσα μας. Τώρα, λαέ, πρέπει να ξεσηκωθούμε, για να σώσουμε από τους άγριους τα αδέρφια μας.*
- Έλληνας ιερέας κατά της Μεγάλης Ιδέας: *Η Μεγάλη Ιδέα θα βοηθήσει μεν στην ένταξη των ετεροχθόνων Ελλήνων στο ελληνικό κράτος· όταν, όμως, υπάρχουν σοβαρά προβλήματα που πρέπει να λυθούν, όπως η οικονομική κατάσταση της χώρας μας, τότε δε θα μας βοηθήσει στην εξάπλωση της Ελλάδας, αλλά αντίθετα θα μας δημιουργήσει μεγαλύτερα προβλήματα. Ένα από αυτά τα προβλήματα είναι η πείνα, η οποία θα αυξηθεί ιδιαίτερα, εάν πραγματοποιηθούν οι επιδιώξεις της Μεγάλης Ιδέας.*

(Απάντηση κατ' αντιπαράθεση: Μ.2, 19/Γ-1/2, 2/1, 1/2, 1/Δ.Π.4-2)

- Έλληνας στρατιωτικός υπέρ της Μεγάλης Ιδέας: *Σαν στρατιωτικός που είμαι πρέπει να*

παλέψω για τη χώρα μου, να βοηθήσω στην επέκτασή της ό,τι προβλήματα και να υπάρχουν, γιατί πάνω απ' όλα είμαστε πατριώτες, παλεύουμε για τη χώρα μας και για ένα καλύτερο μέλλον γι' αυτήν. Είμαστε δυνατοί και αφού αγαπάμε την πατρίδα μας, τη βοηθάμε, με όποιον τρόπο μπορούμε, να πάει ένα βήμα παρακάτω και να μπορέσει σιγά-σιγά να γίνεται όλο και περισσότερο μεγάλη και δυνατή. Θα παλέψουμε όλοι εμείς οι πατριώτες για την πατρίδα και θα υποστηρίζουμε τη Μεγάλη Ιδέα μέχρι να μπορέσουμε να τα καταφέρουμε. Εγώ σαν (sic) τίμιος στρατιωτικός, που είμαι, θα παλέψω για το καλύτερο της πατρίδας μου ό,τι και να γίνει.

- Έλληνας στρατιωτικός κατά της Μεγάλης Ιδέας: Καταλαβαίνω ότι θα ήταν δύσκολο για την Ελλάδα να ξεκινήσει πόλεμο ξανά. Σκέφτομαι τα οικονομικά της Ελλάδας και κάποια ιστορικά γεγονότα σημαντικά για την Ελλάδα. Είμαι επηρεασμένος από τις καταστροφές που υπέστη η Ελλάδα και πλέον δεν έχω και μεγάλη εμπιστοσύνη στο στράτευμα. Επίσης, η ιστορία πρέπει να είναι παράδειγμα και να μην είμαστε επιπόλαιοι και δεν μπορούμε να στηριχθούμε στους Βαυαρούς, που είναι στρατηγοί (sic) στο στρατό.

(Απάντηση κατ' αντιπαράθεση: Μ. 5, 18/Γ-1/2, 2/3, 1/1, 1/Δ.Π.4-2)

(γ) Το **ενδιαφέρον** των μαθητών για την Ιστορία ως μέσο εδραίωσης της σχέσης τους με το παρελθόν φάνηκε να επηρεάζεται από τις δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στην τάξη:

Στο διάλειμμα πριν το μάθημα είχα μάθει ότι ολόκληρο το τμήμα θα συμμετάσχει στην επίσκεψη στο ΕΑΜ, σε αντίθεση με τα άλλα δύο τμήματα της Α' τάξης. Από ό,τι μου είπαν τα παιδιά, τους αρέσει πολύ το μάθημα της Ιστορίας και θέλουν να δουν το μουσείο ως λογική συνέχεια αυτού που κάνουν στην τάξη. «Τόσες φορές έχουμε κάνει τους Αθηναίους, να μη δούμε και τα πράγματά τους, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν;».

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.5)

Σε συζήτηση με τα παιδιά, αυτά φάνηκαν ευχαριστημένα από το μάθημα. Ζήτησαν μάλιστα να παίρνω ώρες από άλλα μαθήματα για να αναπληρώνουμε τις χαμένες διδακτικές ώρες, λόγω αργιών και δραστηριοτήτων. Εντύπωση μου προκάλεσε η Μ.2/Α-1/2/2/1, η οποία, αν και κάπως διστακτική στην αρχή, τώρα, μετά από πέντε διδακτικές παρεμβάσεις, εκφράστηκε πολύ θετικά για τις δραστηριότητες. Υποστήριξε, μάλιστα, πως η Ιστορία είναι το αγαπημένο της μάθημα, αλλά με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας αντιλαμβάνεται ακόμη περισσότερο τη σημασία της: «Τη λατρεύω την

Ιστορία. Είναι το αγαπημένο μου μάθημα. Αλλά έτσι μαθαίνουμε πολύ καλύτερα και είναι σαν να ζούμε τα γεγονότα».

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.6)

Παράλληλα, το ενδιαφέρον με τη μορφή της συναισθηματικής τοποθέτησης απέναντι στα πρόσωπα και τις καταστάσεις, που τα έκαναν να υποφέρουν ήταν πολύ χαρακτηριστικό:

Για ακούστε λίγο! Πριν έξι χρόνια ένας γείτονάς μου πήρε δάνειο από έναν πλούσιο, δεν το ξεπλήρωσε και τώρα κατέληξε δούλος να καθαρίζει το σπίτι αυτού του αγροίκου. Τον καημένο πώς θα περνάει!

(Μέρος από ομαδική απάντηση: Μ. 2/Α-1/2/2/1/Δ.Π.4-2)

Παριστάναμε τους φτωχούς και καταλάβαμε πώς ένιωθαν...

(Ατομική απάντηση: Μ. 2/Α-1/2/2/1/Δ.Π.4-5)

Είμαι ένας ιερέας κατά της Μεγάλης Ιδέας και θα εξακολουθώ να είμαι κατά, παρότι οι περισσότεροι είναι υπέρ (sic). Πιστεύω ότι κάνουν μεγάλο λάθος, διότι θα εμφανιστούν ακόμα μεγαλύτερα προβλήματα, όπως η πείνα, η οποία θα βασανίσει πολλές φτωχές οικογένειες. Αυτοί, όμως, δεν το καταλαβαίνουν και δεν μπορώ να κάνω κάτι για να τους μεταπείσω.

(Ατομική απάντηση: Μ.19/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.4-4)

Ήμουν κι εγώ από αυτούς που επαναστάτησαν, για να φύγει ο Όθωνας. Σήμερα, όμως, που τον σκέφτηκα, θυμήθηκα όλα εκείνα που είχε κάνει για την Ελλάδα, είτε βοηθώντας την είτε όχι. Βέβαια, δεν έφταιγε μόνο εκείνος, ήταν πολλοί άλλοι, που τον πίεζαν να πάρει αποφάσεις, που δεν ήταν πάντα σωστές. Έφταιγαν και οι ξένες δυνάμεις. Ήταν καλός άνθρωπος, όμως δεν έκανε πάντα τα σωστά πράγματα (sic). Δε μετανιώνω που επαναστάτησα, για να φύγει, γιατί δεν μου άρεσαν οι αποφάσεις που έπαιρνε, αλλά πάντα θα είναι για μένα ένας καλός άνθρωπος.

(Ατομική απάντηση: Μ. 5/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.5-7)

Σήμερα ο Όθωνας έχασε το θρόνο του κι έφυγε από την Ελλάδα. Από τη μία νιώθω ικανοποίηση, καθώς ο Όθωνας δεν ήταν ο ιδανικός βασιλιάς. Από την άλλη, ενστερνίζομαι τη λύπη του και καταλαβαίνω τη δυσμενή θέση, στην οποία βρέθηκε.

(Ατομική απάντηση: Μ.7/Γ-1/1/1/1/Δ.Π.5-8)

Σε μερικές, μάλιστα, περιπτώσεις η διαχρονικότητα των καταστάσεων οδηγούσε σε

για αίσθηση ευρύτερου ενδιαφέροντος, αφού το παρελθόν ως παράδειγμα φάνηκε να τείνει να οδηγήσει σε δράση για την αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων:

Αυτό που μου έμεινε είναι πως η αδικία υπάρχει από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 5/A-1/2/1/1/Δ.Π.4-5)

...Η ιστορία πρέπει να είναι παράδειγμα και να μην είμαστε επιπόλαιοι...

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ.18/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.4-2)

Είμαι ένας πολιτικός, ο οποίος αρχικά είχα ταχθεί υπέρ αυτής της φιλόδοξης ιδέας (σημ.: της Μεγάλης Ιδέας), αλλά ακούγοντας σήμερα τις απόψεις των υπολοίπων, άλλαξα γνώμη. Κατάλαβα, ακούγοντας κυρίως τους απλούς Έλληνες πολίτες να τάσσονται κατά της Μεγάλης Ιδέας, ότι ο ελληνικός λαός δεν έχει ανάγκη από μεγαλόπνοα σχέδια, αλλά από απλές λύσεις, που θα βελτιώσουν την κατάστασή του.

(Ατομική απάντηση: Μ.7/Γ-1/1/1/1/Δ.Π.4-4)

Σήμερα, συζητήσα με την υπόλοιπη τάξη τους λόγους, για τους οποίους οι Έλληνες έδιωξαν τον Όθωνα από την Ελλάδα. Καθώς τα συζητούσαμε σκέφτηκα ότι, αν έπρεπε να φύγει κάποιος, αυτός θα έπρεπε να ήταν (sic) οι Μεγάλες Δυνάμεις. Μήπως και σήμερα το ίδιο δεν πρέπει να απαιτήσουμε να γίνει;

(Ατομική απάντηση: Μ.20/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.5-8)

Αυτό που μας δείχνουν οι δραστηριότητες είναι να έχουμε μια δική μας γνώμη, να μπορούμε και αποφασίζουμε για το μέλλον μας. Μιλάμε σαν να μας ακούνε (sic) ακούνε τη θέλησή μας και μπορούμε να απαιτούμε αυτό που θέλουμε και νομίζουμε ότι είναι για το καλό μας.

(Ατομική απάντηση: Μ.1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.6-5)

II.2.i.β. Ως προς την υποδοχή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης

Στο Β' κύκλο της έρευνας δράσης επελέγησαν οι εξής τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση:

- κινητικές δραστηριότητες με συνοδεία μουσικής για δημιουργία κλίματος παιγνιώδους συνεργασίας και για την συγκρότηση των ομάδων,
- κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός για τη διαμόρφωση του ιστορικού σκηνικού, μέσα στο οποίο θα εκτυλισσόταν η δράση,
- συσκέψεις, όπου κυρίως κατά το πρότυπο των δισών λόγων (λόγου-αντίλογου) και σύμφωνα με τις ιστορικές πηγές, οι μαθητές συζητούσαν τα δεδομένα της εποχής

και λάμβαναν αποφάσεις,

- Δραματοποιήσεις, στις οποίες οι μαθητές διαμόρφωναν το κλίμα της εποχής με βάση δεδομένα από τις ιστορικές πηγές,
- γραφή σε ρόλο, μέσω της οποίας επιδιωκόταν να αποδοθεί σε σαφή ιστορικό λόγο η εκτίμηση των ιστορικών καταστάσεων,
- «δάσκαλος σε ρόλο», που εξασφάλιζε την υποστήριξη των μαθητικών ομάδων και της ανάπτυξης του Δράματος,
- «μαθητής σε ρόλο», με στόχο να δώσει δυνατότητα σε κάθε μαθητή να έχει λόγο και να διακρίνεται μέσα στο Δράμα,
- ανακριτική καρτέλα, για την προσφορά της νέας πληροφορίας και την ανάδειξη προβληματικών καταστάσεων,
- παιχνίδια ρόλων, και για τις δύο τάξεις, φάσμα της διαφοράς και διάδρομος συνείδησης, για τη Γ' Γυμνασίου, για την ανάδειξη των ποικίλων οπτικών και την διερεύνηση της διαδικασίας διαμόρφωσης της κοινής γνώμης.

Πρέπει να σημειωθεί πως στη Γ' Γυμνασίου στην έκτη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν πιστά αντίγραφα πρωτότυπων εφημερίδων της εποχής, με στόχο την ακριβέστερη κατανόηση της κατάστασης που περιγραφόταν στη διδακτική παρέμβαση. Η χρήση της πολυμεσικής εφαρμογής με την παρουσία του ψηφιακού Κούρου συνεχίστηκε στην Α' τάξη.

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ποικίλες πηγές της έρευνας, έχουν καταγραφεί τα εξής:

(α) Η **ενεργοποίηση** των μαθητών τόσο στην τάξη, όσο και κατά τη μελέτη τους στο σπίτι ήταν χαρακτηριστική. Μάλιστα, όπως κατεγράφη και στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, μαθητές με μέτρια ή πολύ χαμηλή επίδοση σημείωσαν σημαντική βελτίωση, ακόμη και στη γραπτή εξέταση, όπως αποτυπώθηκε στο διαγώνισμα Β' τριμήνου:

Ο Μ.13/Α-1/1/3/1 και ο Μ.22/Α-1/1/3/2 έχουν ξεχωρίσει. Ο πρώτος μάλιστα έγραψε 16 στο Διαγώνισμα Β' τριμήνου· μετά την έναρξη των διδακτικών παρεμβάσεων έχει βελτιωθεί αισθητά· δείχνει εντονότερο ενδιαφέρον και διαβάζει περισσότερο στο σπίτι.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.4)

Στην παιδαγωγική συνεδρίαση του Β' τριμήνου, ανέφερα τη σημαντική βελτίωση που έχουν σημειώσει στο διάστημα αυτό οι Μ.13/Α-1/1/3/1 και Μ.22/Α-1/1/3/2.

Διαπίστωσα πως δεν τους αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο οι υπόλοιποι συνάδελφοι · ενώ εγώ βλέπω στον Μ.13/Α-1/1/3/1 μια ηγετική φυσιογνωμία με ικανότητα να κρατά τις ισορροπίες και να συνεργάζεται και με σαφώς βελτιωμένη επίδοση στο μάθημα, οι άλλοι καθηγητές βλέπουν έναν «ταραξία» που τείνει να εξελιχθεί προς το χειρότερο · μάλιστα η καθηγήτρια ... με ρώτησε κατ' ιδίαν πώς και βλέπω βελτίωση σ' αυτό το παιδί. Όσο για τον Μ.22/Α-1/1/3/2 είναι για όλους το «μαύρο πρόβατο» · αντίθετα, στην Ιστορία η παρουσία του χαρακτηρίζεται από σεβασμό στο μάθημα και τους συμμαθητές του.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.6)

Παράλληλα, οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν ότι η διδασκαλία με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση τους βοήθησε να κατανοούν πιο αποτελεσματικά το μάθημα:

Πιστεύω ότι οι δραστηριότητες αυτές μας βοηθούν για την κατανόηση του μαθήματος.

(Ατομική απάντηση: Μ.3/Α-1/2/1/1/Δ.Π.5-7)

Τώρα που ξανασκέφτηκα τις δραστηριότητές μας σε σχέση με τους Αθηναίους, πιστεύω πως έμαθα κάτι περισσότερο για τη δημοκρατία και για τους νόμους των αρχαίων.

(Ατομική απάντηση: Μ.14/Α-1/2/1/1/Δ.Π.5-7)

Οι δραστηριότητες που έχω κάνει μέχρι τώρα μου άρεσαν, γιατί κατάλαβα πώς ήταν η ζωή των Αθηναίων.

(Ατομική απάντηση: Μ.18/Α-1/2/2/1/Δ.Π.5-7)

Σήμερα το μάθημα μου φάνηκε πολύ ωραίο, ήταν κάτι το διαφορετικό και θα ήταν πολύ καλύτερα, αν κάθε φορά κάναμε κι από ένα παιχνίδι.

(Ατομική απάντηση: Μ.5/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.4-5)

Σήμερα το μάθημα ήταν πολύ διασκεδαστικό και μου άρεσε. Θα προτιμούσα το μάθημα της Ιστορίας να γίνεται έτσι κάθε φορά.

(Ατομική απάντηση: Μ.10/Γ-1/2/3/2/Δ.Π.4-5)

Πιστεύω πως η μέθοδος αυτή βοήθησε τα παιδιά που δεν είχαν ενδιαφέρον για την Ιστορία.

(Ατομική απάντηση: Μ. 10/Γ-1/2/3/2/Δ.Π.6-5)

Η μεταφορά της δράσης σε φανταστικά περιβάλλοντα, πιο χαλαρά από αυτό της τάξης, φάνηκε να επιδρά θετικά στη στάση των μαθητών της Γ' τάξης κυρίως απέναντι στο μάθημα, ενώ παράλληλα τα παιδιά έδειξαν να αμφισβητούν ανοιχτά την παραδοσιακή διδασκαλία:

Η ιδέα του καφενείου έφερε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα και διάθεση · σχεδόν όλα τα παιδιά κάθισαν πιο άνετα στις θέσεις τους, σαν να ξεκουράζονταν, και παρουσίασαν τις σκηνές τους με χαλαρό κι άνετο τρόπο, που, όπως είπε η Μ.8/Γ-1/2/3/1, ταιριάζει στην ηλικία τους.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.5)

Εγώ πιστεύω πως τα μαθήματα ήταν πιο ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα να μαθαίνουμε καλύτερα, αλλά και με πιο διασκεδαστικό τρόπο.

(Μ.7/Γ-1/1/1/1/Δ.Π.6-5)

Όταν κάνουμε αυτό το μάθημα, περνάμε πολύ ωραία και πιστεύω πως από το βιβλίο θα ήταν δύσκολο και ίσως βαρετό.

(Μ.12/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.6-5)

Το πρόβλημα σχέσεων που είχε παρατηρηθεί κατά τον Α' κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων στην Α' Γυμνασίου δε φάνηκε να μπορεί να ξεπεραστεί εύκολα· παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι οι μαθητές βελτιώνονταν συνεχώς, λίγοι από αυτούς, μαθητές ακόμη και υψηλής σχολικής επίδοσης, εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν δείγματα ανωριμότητας, επιδιώκοντας να επιβάλλουν τις απόψεις τους:

Δε μου άρεσε που ορισμένοι δεν ενδιαφέρονται...

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 17/Α-1/1/1/1/Δ.Π.4-5)

Δε μου άρεσε που δε συμμετείχε ο ...

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 13/Α-1/1/3/1/Δ.Π.4-5)

Δε μου άρεσε που δε συνεργάστηκα και πολύ καλά με την ομάδα μου.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ.15/Α-1/2/1/1/Δ.Π.4-5)

Δε μου άρεσαν οι φωνές και οι τσακωμοί που κάναμε.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ.22/Α-1/1/3/2/Δ.Π.4-5)

Η απόδοση των μαθητών σήμερα ήταν πολύ καλή και στον προβλεπόμενο χρόνο, αλλά και πάλι επικράτησε φασαρία. Ο Μ.1/Α-1/1/1/1 διακόπτει τους συμμαθητές του, αντιμετωπίζει τα πάντα σαν αστείο και δε συμβάλλει καθόλου στην προώθηση του μαθήματος. Παράλληλα, δε δέχεται καμία παρατήρηση, αποδίδοντας ευθύνες στους άλλους για πιθανά λάθη και προβλήματα.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.4)

Ο Μ.17/Α-1/1/1/1 δε συνεργάζεται κι εξακολουθεί να κάνει ό,τι θέλει στην ομάδα, πράγμα που δυσαρεστεί τους άλλους, κυρίως τη Μ.15/Α-1/2/1/1, που είναι πολύ καλή, αλλά εύκολα δυσανασχετεί κι εκφράζει την αντίδρασή της. Του μίλησα μετά το τέλος του μαθήματος και μου είπε πως θέλει «να τους διευκολύνει», γι' αυτό και είναι τόσο συγκεντρωτικός· πρέπει να καταλάβει, όμως, τα όριά του και τις δυνατότητές του. Θα έλεγα ότι έχει μια λανθασμένη εικόνα για τον εαυτό του, καθώς μερικοί από τους μαθητές στην ομάδα του σήμερα τουλάχιστον είναι εξίσου καλοί.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.4)

Στις περισσότερες, πάντως, περιπτώσεις οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών έδειξαν να εξομαλύνονται:

Έγιναν όλα στο χρόνο τους. Τα παιδιά συνεχώς βελτιώνονται στην οργάνωση και την επίδοση. Έχουν καταλάβει το νόημα των δραστηριοτήτων και είναι πάντα προετοιμασμένα. Οι μικροεντάσεις συνεχίζονται, αλλά σε μικρότερο βαθμό.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.5)

Δεν έλειψαν, μάλιστα, και περιπτώσεις μαθητών, που άρχισαν να ξεχωρίζουν στο πλαίσιο του Δράματος για τις πρωτοβουλίες και τη διάθεσή τους να οργανώνουν τις ομάδες τους:

Ο Μ.13/Α-1/1/3/1 οργάνωσε σήμερα καλά κι έβαλε όρια στους Μ.20/Α-1/1/3/1, Μ.16/Α-1/1/3/1 και Μ.7/Α-1/1/3/1, που δεν ήθελαν να εργαστούν και κωλυσιεργούσαν. Η ομάδα τους φάνηκε ιδιαίτερα δραστήρια κι ευρηματική χάρη στη δική του παρέμβαση. Εξελίσσεται σε ηγετική φυσιογνωμία και σταδιακά βελτιώνεται ως προς την επίδοση.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.5)

Παράλληλα, μαθητές όχι ιδιαίτερα αποδεκτοί στην τάξη, μπόρεσαν να βρουν το «ρόλο» τους μέσα στο ευέλικτο πλαίσιο των δραστηριοτήτων και να ενταχθούν (πβ.

Murphy 2005, 52), τελικά στην ομάδα:

Ένα πρόβλημα που παρουσιάστηκε στην αρχή με την Μ.8/Γ-1/2/3/1, αντιμετωπίστηκε αμέσως. Επειδή δε σχημάτιζε ζευγάρι και περίσσευε, την πήρα ως βοηθό μου/ συντονίστρια της δράσης. Αν και είναι αγαπητή στο σύνολο της τάξης, δεν την προτιμούν στις συνεργασίες, γιατί συνήθως φέρεται επιπόλαια κι έχει χαμηλή επίδοση στο μάθημα. Στο ρόλο της, ωστόσο, ως συντονίστριας ήταν πραγματικά εξαιρετική: εμπύχωνε τα ζευγάρια, διάβαζε τις πηγές που είχαν στη διάθεσή τους και με καλούσε, όταν κάποιο ζευγάρι χρειαζόταν βοήθεια. Τέλος, παρουσίασε τους «πολίτες» κατά την έκθεση των επιχειρημάτων τους και πέρασε μέσα από το διάδρομο συνείδησης ανακοινώνοντας την τελική της θέση, ως «κοινή γνώμη». Στην αξιολόγηση της δραστηριότητας έγραψε πως της φάνηκε «τέλεια», γιατί εκείνη ήταν «η παρουσιάστρια».

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.4)

Σημ.: Στις επόμενες διδακτικές παρεμβάσεις, όλες οι ομάδες ήταν ανοιχτές για τη μαθήτριά, η οποία δεν αντιμετώπισε πια άρνηση:

Η Μ.8/Γ-1/2/3/1 είναι κατενθουσιασμένη: «Τώρα είμαι καλή, γιατί είναι ωραίο το μάθημα και προσέχω πιο πολύ».

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.6)

(β) Οι **παρουσιάσεις** και οι **σκηνικές αποδόσεις** στην τάξη γίνονταν όλο και πιο φροντισμένες, εμπλέκοντας στοιχεία συναισθήματος και φαντασίας απόλυτα εναρμονισμένα με το ιστορικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα σημαντική στάθηκε εδώ η ελεύθερη έκφραση μέσω του σώματος και της κίνησης, η οποία κάλυψε σε πολλές περιπτώσεις τη δυσκολία γλωσσικής έκφρασης των μαθητών:

Τίτλος: Η φτώχεια στην παρέα μας

-Πωπωπω... (κλαίγοντας) καημός που με βρήκε. Μου πήραν το σπίτι.

-Εγώ τι να πω που χρωστάω λεφτά σχεδόν σε όλους;

-Κι εγώ μια από τα ίδια.

-Εγώ τι να πω που έγινα δούλος;

-Δεν έχω δουλειά και δεν έχω να θρέψω τα παιδιά μου.

-Εγώ είμαι πολύ χειρότερα από όλους σας. Το ένα μου παιδί πέθανε... από την πείνα (Συνοδεύει το λόγο με κινήσεις δηλωτικές θρήνου).

(Ομαδική απάντηση: Μ. 22, 1, 15, 3, 6, 12/A-1/1, 1, 2, 2, 2, 2/3, 3, 1, 1, 2, 3/2, 1, 1, 1, 1,

2/Δ.Π.4-2)

- Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να τον εξορίσουμε, επειδή είναι τύραννος.
 - Ένα θετικό για τον Πεισίστρατο είναι ότι έκανε αναδασμό της γης και χορήγησε άτοκα δάνεια σε μικρούς καλλιεργητές.
 - Πιστεύω ότι πρέπει να τον εξορίσουμε, διότι ήταν Αθηναίος και πολέμησε εναντίον της πατρίδας του.
 - Έκοψε τα πρώτα Αθηναϊκά νομίσματα και ευνόησε το εμπόριο.
 - Εξόρισε τους πολιτικούς του αντιπάλους.
 - Καθιέρωσε μεγάλες γιορτές στην Αθήνα.
 - Ας ψηφίσουμε. Ποιος θέλει να εξοριστεί ο Πεισίστρατος;
- (Υψώνουν όλοι τα χέρια – Ο επικεφαλής Μ.13/1/3/1 χτυπά το χέρι στην έδρα επικυρώνοντας την απόφαση)
- Με σύμφωνη γνώμη όλων και μετά από ψηφοφορία συμφωνήσαμε (sic) ότι πρέπει να τον εξορίσουμε.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 10, 13, 16, 20, 1, 7/Α-1/1, 1, 1, 1, 1/3, 3, 3, 3, 1, 3/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.5-2)

Δεν έλειπαν, μάλιστα, και περιπτώσεις, όπου οι μαθητές επέλεξαν το χιούμορ ως μέσο για να αρθρώσουν τον ιστορικό τους λόγο:

Ρε παλιόπαιδο (με χαρακτηριστική ένταση), τι κάνεις στη μάνα σου, εεε; Στο γυμναστήριο, ρε, θα γυμναστείς, για να γίνεις ένας δυνατός άντρας και για να μπορείς να πολεμήσεις. Τώρα αμέσως τρέχα για πυγμαχία.

(Μ.1/Α-1/1/1/1/Δ.Π.6-4)

Τίτλος: Στου... Χάφτα

- Συμφωνώ. Πρέπει ο βασιλιάς να σταματήσει να διορίζει όποιον θέλει αυτός.
- Δε γίνεται άλλο αυτό το πράγμα, κάθε μήνα εκλογές.
- Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να αλλάξει το σύνταγμα. Ήμαρτον πια!
- Πώς θα αλλάξει, όμως, αν καθόμαστε με σταυρωμένα τα χέρια; Πρέπει να επέμβει ο λαός.
- Δίκιο έχουμε, αλλά πού να το βρούμε; ...Χάφτα, τη σούμα!

(Ομαδική απάντηση: Μ.20, 12, 18, 8, 15/Γ-1/1, 2, 2, 2, 1/2, 2, 1, 3, 3/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.6-

2)

Παράλληλα, η χρήση παιχνιδιών, όπως ο διάδρομος συνείδησης και το φάσμα της διαφοράς, όπου οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να κινηθούν στο χώρο, προχωρώντας σε συμβολικές και αφηρημένες δραστηριότητες, άφησαν στην ομάδα της Γ' τάξης την αίσθηση

ότι το μάθημα γίνεται πιο «διασκεδαστικό» και γι' αυτό πιο ευχάριστο και κατανοητό:

Μπορώ να πω πως ήταν ο καλύτερος τρόπος, για να μάθουμε τι συνέβη πραγματικά παλιά και να μπούμε στη θέση του κάθε ανθρώπου, είτε αυτός είναι ιστορικός είτε ιερέας είτε οτιδήποτε άλλο.

(Ατομική απάντηση: Μ.17/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.4-5)

Σήμερα το παιχνίδι μου φάνηκε πολύ διασκεδαστικό, γιατί μέσα από αυτή τη δραστηριότητα γνωρίσαμε πράγματα που, εάν τα διαβάζαμε από το βιβλίο, θα τα καταλαβαίναμε λιγότερο.

(Ατομική απάντηση: Μ.13/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.4-5)

Η δραστηριότητα ήταν έξυπνη κι άκουσα από τα παιδιά τις απόψεις που δίχαζαν τότε τους Έλληνες. Ήταν εξαιρετικά ευρηματικό το τελευταίο μέρος, γιατί μου θύμισε πώς μοιράζονται οι απόψεις από τον έναν πολίτη στον άλλο.

(Ατομική απάντηση: Μ.18/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.4-5)

Παράλληλα, ιδιαίτερα θετική φάνηκε στη Γ' Γυμνασίου η αξιοποίηση πιστών αντιγράφων αρχαιακού υλικού (εφημερίδων), ενταγμένων στο ιστορικό πλαίσιο, καθώς έδωσε την ευκαιρία για αμεσότερη αισθητοποίηση του ιστορικού συγκειμένου:

Αυτό με τις παλιές εφημερίδες μου άρεσε αρκετά, γιατί μας κίνησε αμέσως το ενδιαφέρον και αναρωτηθήκαμε: «τι κάνουν αυτές οι εφημερίδες σκισμένες στο πάτωμα;». Έτσι, από ενδιαφέρον και περιέργεια μπήκαμε στο ιστορικό πλαίσιο και είδαμε πώς επηρέαζαν τους τότε Έλληνες οι εξελίξεις στην πολιτική μέσα από πολλές πλευρές.

(Ατομική απάντηση: Μ. 18/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.6-5)

Αντίστοιχα, η παρουσία του ψηφιακού Κούρου στο μάθημα είχε θετική επίδραση στους μαθητές της Α' τάξης:

Ο Κούρος έχει γίνει κάτι σαν φίλος μας. Μας βοηθάει, όταν σκεφτόμαστε, και είναι μαζί με την κυρία μας οι θεατές που παρακολουθούν αυτό που κάνουμε. Είναι ωραίο που τον έχουμε, γιατί μας δίνει έμπνευση, για να σκεφτούμε πώς ζούσε αυτός και οι δικοί του στην εποχή του.

(Ατομική απάντηση: Μ.1/Α-1/1/1/1/Δ.Π.5-7)

Πρέπει να σημειωθεί πως σε μία μόνο περίπτωση μία μαθήτρια εξέφρασε δυσφορία για το ρόλο που της ανατέθηκε:

Δε μου άρεσε που έπρεπε να απαντήσω σαν αριστοκράτης.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 4/A-1/2/2/1/Δ.Π.4-5)

(γ) Το θέμα της γραπτής **γλωσσικής έκφρασης** απασχόλησε και πάλι λίγους μαθητές, οι οποίοι είτε λόγω αδυναμίας στη γλωσσική απόδοση είτε λόγω κόπωσης δυσκολεύονταν να καταγράψουν τις σκέψεις τους και πρότειναν να περιοριστούν οι δραστηριότητες γραπτού λόγου, ιδιαίτερα αυτές που στόχευαν στην ελεύθερη έκφραση στο τέλος των παρεμβάσεων:

Θα ήθελα να έγραφα λιγότερα πράγματα.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 11/A-1/1/2/1/Δ.Π.4-5)

Μερικοί από τους σκηνοθετημένους διαλόγους των ομάδων, μάλιστα, ενώ άγγιζαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, παρουσίασαν χαρακτηριστική αμηχανία ρεαλιστικής έκφρασης από τους μαθητές, με την παράθεση ασύνδετων νοημάτων και αδόκιμων λέξεων:

- *Ο Πεισίστρατος ήταν τύραννος και ανέθηκε στην εξουσία χωρίς την έγκριση του λαού.*
- *Προχώρησε στον αναδασμό της γης και χορήγησε άτοκα δάνεια στους μικρούς καλλιεργητές.*
- *Νίκησε τους Αθηναίους αντιπάλους του στη μάχη της Παλλήνης.*
- *Έκοψε τα πρώτα αθηναϊκά νομίσματα και υποστήριξε την ανάπτυξη του εμπορίου και της βιοτεχνίας.*
- *Εξόρισε προσωρινά τους πολιτικούς αντιπάλους του.*
- *Ναι, όμως, έκανε πολλά καλά έργα ό,τι και να λέμε.*
- *Το τελικό συμπέρασμα είναι ότι ο Πεισίστρατος είναι τύραννος και ανέθηκε στην εξουσία, χωρίς τη θέληση του λαού. Έκανε και θετικά. Όμως πρέπει να τον εξορίσουμε. Θέλουμε την εξόρισή (sic) του.*

(Ομαδική απάντηση: Μ.17, 3, 6, 22, 15, 12/A-1/1, 2, 2, 1, 2, 2/1, 1, 2, 3, 1, 3/1, 1, 1, 2, 1, 2/Δ.Π.5-2)

- *Ο Όθωνας δέχτηκε να δώσει το σύνταγμα, όμως δεν είχε τη διάθεση να το ακολουθήσει πιστά.*
- *Σωστά τα λες, αλλά ξεχνάς να πεις κι ότι παραβίασε το Σύνταγμα και αναμείχθηκε στη*

διοίκηση.

-Συμφωνώ μαζί σου και επιπλέον έκανε ό,τι ήθελε στις εκλογές.

-Και βέβαια, προσπαθούσε να πάρει όλη την εξουσία στα χέρια του.

-Επίσης, έλαβε καταπιεστικά μέτρα κατά της ελευθερίας του Τύπου και του λόγου.

-Αποφασίζοντας όλοι μαζί, πιστεύουμε πως ο Όθωνας πρέπει να φύγει.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 5, 3, 10, 9/Γ-1/2, 2, 2, 1, 1/3, 3, 3, 3, 3/1, 1, 2, 1, 1/Δ.Π.5-4)

Είναι, όμως, χαρακτηριστικό ότι με την πρόοδο των δραστηριοτήτων η γλωσσική απόδοση γινόταν όλο και πιο άνετη, ρεαλιστική και αβίαστη, καθώς οι μαθητές φαίνονταν περισσότερο τολμηροί και χρησιμοποιούσαν ελεύθερα τη γλώσσα, σύμφωνα με το δραματικό πλαίσιο, στο οποίο κινούνταν, εξέλιξη που ήταν σαφέστερη στην περίπτωση της Γ' Γυμνασίου:

Τίτλος: Οι απόψεις του λαού για το υπάρχον σύστημα

-Συμφωνώ με όσα λέει, διότι έτσι σχηματίζεται κυβέρνηση από τη μειοψηφία. Είναι άδικο για το κόμμα που ψηφίστηκε πρώτο από το λαό.

-Και για το λαό τον ίδιο. Και ο βασιλιάς είναι ο υπεύθυνος.

-Δεν είναι, όμως, υπεύθυνος ολοκληρωτικά, εφόσον αυτό που κάνει δεν είναι κάτι το αντισυνταγματικό.

-Ναι, αλλά έχει υποχρέωση προς το λαό να υποστηρίξει τη θέλησή του.

-Άρα, πρέπει να αλλάξει κάτι στο σύνταγμα.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 18, 10, 3, 5, 9/Γ-2/2, 2, 2, 2, 1/1, 3, 3, 3, 3/1, 2, 1, 1, 1/Δ.Π.6-2)

(δ) Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν οι μαθητές στο γεγονός ότι διατύπωσαν οι ίδιοι **ελεύθερα τα συμπεράσματά τους:**

Αυτό που μου έμεινε από το μάθημα ήταν η διαδικασία διατύπωσης των απόψεών μας.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 4/A-1/2/2/1/Δ.Π.4-5)

Αισθάνομαι ωραία, γιατί δούλεψα με τους συμμαθητές μου και άκουσα τη γνώμη των άλλων.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ.3/A-1/2/1/1/Δ.Π.4-5)

Το σημερινό μάθημα είχε ενδιαφέρον, διότι μπήκαμε για άλλη μια φορά στα παπούτσια των Αθηναίων και αποφασίσαμε σαν αυτούς.

(Ατομική απάντηση: Μ.2/A-1/2/2/1/Δ.Π.5-7)

Σήμερα η δραστηριότητα μου φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και ήταν ωραίο που διαβάζοντας τις πηγές και συνδυάζοντάς τις με τα στοιχεία της ιστορίας που έχουμε μάθει, μπορέσαμε να υποστηρίξουμε συγκεκριμένες απόψεις, ακόμη κι αν δεν τις εγκρίναμε προσωπικά. Υποδυθήκαμε, δηλαδή, χαρακτήρες ξένους προς εμάς, αλλά νομίζω πως τα καταφέραμε να τους καταλάβουμε, έστω και λίγο.

(Ατομική απάντηση: Μ.1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.4-5)

Μέχρι τώρα καλά έχει πάει η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, η επικοινωνία, η μεγαλύτερη ελευθερία σκέψης και φυσικά έτσι έχουμε ένα καλύτερο τρόπο να γνωρίσουμε τα ιστορικά γεγονότα σε βάθος.

(Ατομική απάντηση: Μ. 13/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.6-5)

(ε) Το πρόβλημα του **διδακτικού χρόνου** διευθετήθηκε, καθώς οι μαθητές συνήθισαν τις διαδικασίες και ανταποκρίνονταν πιο εύκολα και γρήγορα σε αυτές. Στις παρατηρήσεις τους επαναλάμβαναν την επιθυμία τους να γίνεται σταθερά το μάθημα με τον τρόπο αυτό:

Ήταν υπέροχα! Θα ήθελα να το ξανακάνουμε!

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 2/A-1/2/2/1/Δ.Π.4-5)

Θα ήθελα να ξανακάνουμε μια τέτοια δραστηριότητα!

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 18/A-1/2/2/1/Δ.Π.4-5)

Θα ήθελα να ξανακάνουμε μια τέτοια εξαιρετική δουλειά!!!

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ.21/A-1/1/1/3/Δ.Π.4-5)

Θα ήθελα περισσότερες ασκήσεις και δραστηριότητες!

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ. 5/A-1/2/1/1/Δ.Π.4-5)

Θα ήθελα να ξανακάνουμε θεατρικό και να υπάρχει ομαδικότητα.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ.1/A-1/1/1/1/Δ.Π.4-5)

Θα ήθελα να ξαναγίνει, γιατί ήταν πολύ ωραίο.

(Μέρος ατομικής απάντησης: Μ.22/A-1/1/3/2/Δ.Π.4-5)

Η δραστηριότητα διάρκεσε δύο ώρες και εξελίχθηκε πολύ ευχάριστα σε κλίμα χαράς και δημιουργικότητας. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αμέσως σε όλες τις δραστηριότητες,

ακόμη και στο παιχνίδι. [...] Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι την αρκετά αστεία δραστηριότητα της τοποθέτησης στο διάδρομο τα παιδιά την αντιμετώπισαν πολύ σοβαρά: γέλασαν, βέβαια, αλλά κυρίως ασχολήθηκαν με το έργο που τους είχε ανατεθεί. Πολύ ωραία ημέρα! Πάρα πολύ ωραία! Και στο διάλειμμα, όλοι γύρω μου με χαρούμενα πρόσωπα...

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.4)

Παράλληλα, αρκετοί μαθητές αναγνώρισαν ότι οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης ήταν το στοιχείο που τους ενίσχυε τη δεξιότητα της Ενσυναίσθησης:

Όσο περισσότερες φορές παίρνω το μέρος και γίνομαι Αθηναίους νιώθω πώς ζούσαν οι αρχαίοι Αθηναίοι στην τότε εποχή.

(Ατομική απάντηση: Μ.4/Α-1/2/2/1/Δ.Π.5-7)

Σήμερα μπήκα στη θέση των πολιτών της εποχής και είδα πώς είναι να εξορίζουν ένα βασιλιά και πώς νιώθει ο καθένας, όταν το κάνει.

(Ατομική απάντηση: Μ. 9/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.5-8)

Παίρνουμε τη θέση των ανθρώπων εκείνης της εποχής και καταλαβαίνουμε τι σκέφτονταν και πώς έπαιρναν τις αποφάσεις τους.

(Ατομική απάντηση: Μ.3/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.: 6-5)

II.2.ii. Συμπεράσματα από το Β' κύκλο της έρευνας δράσης

Βασικός στόχος του δεύτερου κύκλου της έρευνας δράσης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας είχε σταθερά θετική επίδραση στο βαθμό κατανόησης του παρελθόντος, αλλά και στην ερμηνεία του από τους μαθητές μέσω ποικίλων ιστορικών οπτικών. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκαν τεχνικές γλωσσικής και σωματικής έκφρασης, ώστε να δοθούν ευκαιρίες δόμησης ιστορικής σκέψης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το βαθμό της γλωσσικής επίτευξης του καθενός.

Η μελέτη των δεδομένων έδειξε πως η κριτική προσέγγιση των πηγών μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης οδήγησαν τους μαθητές σε υψηλά επίπεδα κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος, η οποία εκφράστηκε μέσα από την οπτική γωνία ποικίλων και καιρίων για τα ιστορικά συμβάντα ρόλων. Ιδιαίτερης σημασίας για την ανάδειξη οπτικής γωνίας φαίνεται ότι στάθηκε η χρήση των παιχνιδιών ρόλων, του φάσματος της διαφοράς και του διαδρόμου συνείδησης. Πρέπει να σημειωθεί πως στη Γ' Γυμνασίου τολμήθηκε η εφαρμογή αφηρημένων και συμβολικών τεχνικών, όπως οι δύο τελευταίες, ενώ οι

δραστηριότητες της Α' τάξης για τον ίδιο σκοπό περιορίστηκαν στα παιχνίδια ρόλων, επιλογή που σχετίζεται με το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών της ομάδας αυτής, καθώς και με τα προβλήματα συμπεριφοράς και συνεργασίας που εξακολουθούσαν, αν και περιορισμένα, να παρατηρούνται.

Το ενδιαφέρον για την Ιστορία ως στοιχείο της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ήταν χαρακτηριστικά εντονότερο στη φάση αυτή της έρευνας δράσης σε σύγκριση με την προηγούμενη. Οι μαθητές και των δύο τάξεων, δομώντας γνωστικά σχήματα πάνω στην κατακτημένη ή «βιωμένη» γνώση, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορική μάθηση· χαρακτηριστικό ήταν ότι πολλοί από αυτούς με χαμηλή ή μέτρια σχολική επίδοση παρουσίασαν εξαιρετική ενεργοποίηση τόσο κατά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, όσο και κατά τη μελέτη τους και την απόδοσή τους στις τυπικές γραπτές σχολικές δοκιμασίες. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, οι μαθητές αυτοί συνέκριναν τη μάθηση μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της παραδοσιακής διδασκαλίας με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, φτάνοντας σε αμφισβήτηση της παραδοσιακής διδακτικής προσέγγισης. Η συναισθηματική τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στα ιστορικά δρώμενα υποκείμενα ήταν χαρακτηριστική, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις το «βιωμένο» ιστορικό γεγονός αναγνωρίστηκε ως ερέθισμα για δράση και αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικοπολιτικών καταστάσεων.

Η ομαδικότητα και η συνεργασία ως προϋποθέσεις ενεργοποίησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ήταν στοιχεία που χαρακτήρισαν το Β' κύκλο της έρευνας δράσης περισσότερο από ό,τι τον Α'. Στη Γ' Γυμνασίου οι περισσότεροι μαθητές, έχοντας πια εμπεδώσει τη διαδικασία, συνεργάστηκαν άψογα, με ενθουσιασμό κι ενδιαφέρον, κινητοποιώντας το σύνολο της τάξης στη δημιουργική εφαρμογή του σεναρίου. Στην Α' Γυμνασίου, από την άλλη πλευρά, ελάχιστοι μαθητές και σε πολύ μικρότερη ένταση, σε σύγκριση με τον Α' κύκλο, φάνηκαν να αντιδρούν με ανωριμότητα, αρνούμενοι να συνεργαστούν ομαλά με τους συμμαθητές τους· επρόκειτο για μαθητές κυρίως υψηλής σχολικής επίδοσης, που απέρριπταν τις προτάσεις των άλλων και προέβαλλαν τις δικές τους.

Ωστόσο, η ίδια η διαδικασία επέτρεψε την ανάδειξη προσώπων που διακρίθηκαν τόσο με τις ιδέες και τις προτάσεις τους, όσο και με την παρουσία τους στην ομάδα· δεν ήταν λίγοι οι μαθητές που γνώρισαν μέσα από τη διαδικασία του Δράματος καταξίωση και αποδοχή, βελτιώνοντας την αυτοεικόνα τους και κατ' επέκταση την επίδοσή τους στο μάθημα τόσο ως προς την ιστορική κατανόηση όσο και ως προς εν γένει το ενδιαφέρον για την Ιστορία, κατά το μηχανισμό της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Merton 1968, 475-

488). Έτσι, μαθητές που βρίσκονταν στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη, πήραν το θάρρος να διατυπώσουν προτάσεις για την κατανόηση κι ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος, οι οποίες τους ανέδειξαν σε πρωταγωνιστές και κατ' επέκταση τους καταξίωσαν στο χώρο της τάξης. Σημαντική και σε αυτή τη φάση, αν και όχι όσο στην προηγούμενη, στάθηκε και η παρέμβαση της διδάσκουσας, όπου υπήρχαν μικροδιενέξεις και διαφωνίες· ωστόσο, η συμβολή των μαθητών που ξεχώρισαν στη διευθέτηση των συγκρούσεων, έκανε την παρουσία της όλο και λιγότερο αναγκαία.

Παράλληλα, οι μαθητές έλεγχαν απόλυτα το διαθέσιμο χρόνο, καθώς είχαν συνηθίσει τις διαδικασίες και μπορούσαν να ανταποκρίνονται σε αυτές άμεσα και γόνιμα, συνάγοντας με αυτενέργεια αβίαστα ιστορικά συμπεράσματα, γεγονός που τους έδινε αυτοπεποίθηση, για να προχωρήσουν παραπέρα. Οι σκηνικές τους αποδόσεις ήταν όλες σύμφωνες με το ιστορικό πλαίσιο και χαρακτηρίζονταν από φυσικότητα και σε μερικές περιπτώσεις χιούμορ, γεγονός που έκανε τη διαδικασία περισσότερο διασκεδαστική και γι' αυτό ίσως και πιο αποδοτική. Μάλιστα, ιδιαίτερα σημαντικά για την αισθητοποίηση και την κατανόηση του παρελθόντος φάνηκαν τα «σκηνικά βοηθήματα», με τη μορφή αντιγράφων πρωτότυπου αρχαιακού υλικού και πολυμεσικής εφαρμογής με πρωταγωνιστή έναν Κούρο. Τα ερεθίσματα αυτά, με την έστω και αποσπασματική χρήση τους, φαίνεται να έδωσαν κίνητρο στους μαθητές, αλλά και αίσθηση του χρόνου και της εποχής, ωθώντας τους σε επιλογές ενταγμένες πιο γόνιμα στο ιστορικό πλαίσιο, που εξέταζαν.

Και στις δύο τάξεις οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με την πρέπουσα σοβαρότητα και στις πιο ελεύθερες και κινητικές δραστηριότητες, ενώ η γλωσσική τους έκφραση φάνηκε σε αρκετές περιπτώσεις σταδιακά να βελτιώνεται και να τείνει να αποδώσει τα νοήματα με καίριο και ουσιώδη τρόπο, συνεπικουρούμενη από την κίνηση και την ελεύθερη έκφραση. Η εισαγωγή, μάλιστα, τεχνικών που στόχευαν στην ενεργοποίηση του σώματος βρήκε πλήρη ανταπόκριση στην ανάγκη για ιστορική έκφραση σε όσες περιπτώσεις ο προφορικός ή γραπτός λόγος φάνταζε ανεπαρκής.

Η εδραίωση της ιστορικής κατανόησης και του ενδιαφέροντος για το παρελθόν στη σκέψη και την έκφραση των μαθητών κατά τον Β' κύκλο της έρευνας δράσης έδειξε πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει γενικά σημαντική επίδραση στην ιστορική σκέψη των μαθητών, αν επαναλαμβάνεται σταθερά και στηρίζεται σε δραστηριότητες με καθαρή και σαφή στοχοθεσία. Η συστηματική εφαρμογή μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα φάνηκε στο Β' κύκλο της έρευνας δράσης να καθιστά τη Δραματική Τέχνη ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, που επιδιώκει βαθύτερη επεξεργασία των ιστορικών πηγών και έχει θέσει ως μαθησιακό στόχο των διδακτικών του παρεμβάσεων την Ιστορική

Ενσυναίσθηση.

Ωστόσο, και στη φάση αυτή παρέμειναν σημεία που θα έπρεπε να διερευνηθούν βαθύτερα, όπως η δυνατότητα των μαθητών να αυτενεργούν δομώντας ιστορικές αναπαραστάσεις με την ελάχιστη δυνατή βοήθεια της διδάσκουσας, η ελεύθερη έκφραση των μαθητών μέσα από εκφραστικά μέσα που θα μπορούσαν να επιλέξουν και να δομήσουν οι ίδιοι και η δημιουργική συνεργασία όλων των μελών της τάξης που, αν και ήταν σαφώς βελτιωμένη στο Β' κύκλο, παρουσίαζε ακόμη μερικά προβλήματα στην Α' Γυμνασίου. Παράλληλα, η καίρια συμβολή των «σκηνικών βοηθημάτων», αρχαιικού υλικού και πολυμέσων, οδήγησε στην ανάγκη να διερευνηθεί η δυναμική που αυτά θα μπορούσαν να προσφέρουν στο μαθησιακό περιβάλλον του Δράματος με σκοπό την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε ο Γ' κύκλος της έρευνας δράσης.

II.3. Γ' Κύκλος έρευνας δράσης

Ο Β' κύκλος της έρευνας δράσης, όπως παρουσιάστηκε ανωτέρω, έδειξε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είχε σταθερά θετική επίδραση ως προς την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης, στις περιπτώσεις στις οποίες εφαρμόστηκαν οι πειραματικές διδακτικές παρεμβάσεις, καθώς ενέπλεξε τους μαθητές ενεργά στη μελέτη τεκμηρίων του παρελθόντος, τους εξασφάλισε κίνητρα για μελέτη και τους παρείχε μέσα ιστορικής έκφρασης σύμφωνα με τις δυνατότητες όλων, ανεξάρτητα από σχολική επίδοση.

Κατά το Γ' κύκλο, οι μαθητές πληρέστερα εξοικειωμένοι με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, αλλά και με την κατανόηση ιστορικών πηγών και τη θέαση του παρελθόντος μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες, δοκιμάστηκαν σε μαθησιακά ερεθίσματα που θα τους έδιναν ευκαιρίες για αυτενέργεια και θα τους απομάκρυναν σταδιακά από την παρέμβαση της διδάσκουσας, κατά το πρότυπο της «φθίνουσας καθοδήγησης» (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 4^ο, I.1.i)· επρόκειτο στην πράξη για ένα δύσκολο στόχο, τουλάχιστον στην περίπτωση της Α' Γυμνασίου, όπου οι μαθητές δεν είχαν κατακτήσει ακόμη απόλυτα την ευχέρεια της ομαλής συνεργασίας, όπως αναφέρθηκε κατά την ανάλυση του Β' κύκλου. Έννοιες που θα επεξεργάζονταν οι μαθητές στο πλαίσιο αυτό ήταν η ενότητα των Ελλήνων, ο ρόλος του νόμου στην υπεράσπιση της πατρίδας, το πρότυπο του Κούρου και της Κόρης κατά την Αρχαϊκή εποχή για την Α' Γυμνασίου και η παθογένεια του ελληνικού πολιτικού συστήματος κατά το 19^ο αιώνα, ο πόλεμος του 1897 και το διπλωματικό παρασκήνιο της κρητικής επανάστασης του 1866 για τη Γ' Γυμνασίου. Και για τις δύο τάξεις ο κύκλος έκλεισε με μια διδακτική παρέμβαση για αναστοχασμό και σύνδεση

της ιστορικής περιόδου, που είχε μελετηθεί, με τη σύγχρονη πραγματικότητα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον πλήρους αυτενέργειας.

Για το σκοπό αυτό, οι δραστηριότητες καλούσαν τους μαθητές να πάρουν ενεργά θέση απέναντι στα προς εξέταση θέματα, να εκφράσουν ελεύθερα συναισθήματα και προβληματισμούς, καλλιεργώντας την ιστορική τους έκφραση και τον ελεύθερο αναστοχασμό πάνω στο παρελθόν. Εκτός από την παραγωγή γραπτού λόγου, ως μέσο αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης των Διδακτικών Παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκαν και οι ελεύθερες σκηνικές αποδόσεις και τα ομαδικά γλυπτά.

II.3.i. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων Γ' Κύκλου

Η αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων του Γ' κύκλου, με βάση τη μελέτη κι ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης και των εργασιών των μαθητών, οδήγησαν στις παρακάτω παρατηρήσεις σχετικά με την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και την πρόσληψη των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

II.3.i.α. Ως προς τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους

Στο Γ' κύκλο της έρευνας δράσης οι μαθητές και των δύο τάξεων δοκιμάστηκαν σε δραστηριότητες ελεύθερης σκέψης κι έκφρασης σε σταδιακά όλο και πιο ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, όπου η αναγνώριση του ιστορικού πλαισίου, η διάκριση των ποικίλων ιστορικών οπτικών και η συναγωγή συμπερασμάτων στηριζόταν στην αυτενέργεια των μαθητών, στην οποία κατέληξε η φθίνουσα καθοδήγηση από τη διδάσκουσα (Foster 2001, 175-178). Ως προς την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτήν τη διαδικασία κατεγράφησαν τα εξής:

(α) Η **συνεργασία** ιδιαίτερα των μαθητών της Α' Γυμνασίου, οι οποίοι παρουσίαζαν προβλήματα στον τομέα αυτό κατά τις προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις, βελτιώθηκε, γεγονός που κατεγράφη τόσο στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, όσο και στα σχόλια των μαθητών:

Όταν μπήκα στην τάξη οι μαθητές με ρώτησαν αν θα κάνουμε ομαδική δραστηριότητα και πάλι. Η Μ.2/Α-1/2/2/1/ χειροκρότησε, όταν απάντησα καταφατικά. Γενικά, η συνεργασία ήταν άψογη. Ο Μ.17/Α-1/1/1/1/ φάνηκε από την αρχή περισσότερο αποφασισμένος να συνεργαστεί. Ο Μ.13/Α-1/1/3/1/ οργάνωσε και συντόνισε πολύ καλά την ομάδα του, παίρνοντας ο ίδιος πρωτοβουλίες. Δική μου παρέμβαση δε χρειάστηκε. Κατά τον αναστοχασμό ήταν, επίσης, συνεργάσιμοι.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.7)

Σήμερα το παιχνίδι μου φάνηκε πολύ ωραίο, διότι μοιράστηκα μαζί με τους φίλους μου τις σκέψεις μου.

(Ατομική απάντηση Μ. 10/A-1/1/3/1/Δ.Π.8-8)

Για το μάθημα αισθάνομαι χαρούμενη, γιατί για άλλη μια φορά συνεργαστήκαμε.

(Ατομική απάντηση: Μ. 19/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.9-5)

Για το μάθημα αισθάνομαι ωραία που κάνουμε ομαδικές εργασίες.

(Ατομική απάντηση: Μ. 9/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.9-5)

(β) Η **κατανόηση** μέσω των ιστορικών πηγών των ποικίλων παραγόντων που επηρέασαν τις συμμαχίες και τους πολιτικούς συσχετισμούς στο παρελθόν έφτασε σε αρκετά υψηλά επίπεδα, ακόμη και στην Α' τάξη:

Οι απαντήσεις στη συζήτηση ήταν πολύ υψηλού επιπέδου. Χαρακτηριστική ήταν η άνεση που είχαν να συνδυάζουν τις έννοιες πατρίδα-ευτυχία-θυσία-νόμος-ελευθερία με εξαιρετική ευστοχία, ανακαλώντας στοιχεία, με τα οποία είχαν έρθει σε επαφή σε προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.8)

Αποφασίσαμε να συμμαχήσουμε, γιατί οι Αθηναίοι μπορούν να προσφέρουν τον ισχυρό στόλο τους και οι Σπαρτιάτες μπορούν να προσφέρουν τον ισχυρό στρατό τους. Επίσης, αυτό που μας ένωσε είναι η ίδια γλώσσα, η ίδια θρησκεία και η ίδια καταγωγή.

(Ατομική απάντηση: Μ.6/A-1/2/2/1/Δ.Π.:7-5)

Αθηναίοι και Σπαρτιάτες θα συμμαχήσουν και θα πολεμήσουν ενάντια στους Πέρσες. Διότι έχουμε το ίδιο αίμα, έχουμε κοινή καταγωγή και κοινή θρησκεία και πιστεύουμε στους ίδιους θεούς. Θα πρέπει να σεβαστείτε εκείνη την απόφαση, δεν υπάρχει άλλη λύση. Είμαστε Έλληνες.

(Ατομική απάντηση: Μ.17/A-1/1/1/1/Δ.Π.: 7-5)

Θα ενωθούμε για το καλό της Ελλάδας και θα νικήσουμε τον Πέρση βασιλιά. Παρ' όλα αυτά, όμως, φοβάμαι πως η έχθρα μεταξύ των δύο πόλεων – κρατών θα επηρεάσει τον πόλεμο. Πρέπει να κάνουμε τη μεγάλη προσπάθεια και να συμβιβαστούμε για το καλό της Ελλάδας.

(Ατομική απάντηση: Μ.4/A-1/2/2/1/Δ.Π.:7-5)

Τίτλος: *Το δίλημμα*

- Αγαπητέ πρωθυπουργέ, ο στρατός είναι ανοργάνωτος και δεν υπάρχει χρόνος για την προετοιμασία του. Γι' αυτό το λόγο σας συμβουλεύω να μην τον στείλουμε στην Κρήτη.
- Ναι, όμως οι απόψεις της Αντιπολίτευσης είναι πολύ πειστικές και δεν μας αφήνουν κανένα περιθώριο να μη βοηθήσουμε την Κρήτη.
- Αν στείλουμε το στρατό μας στην Κρήτη, τότε το έθνος θα μείνει απροστάτευτο, με αποτέλεσμα να γίνουμε εύκολος στόχος για τους εχθρούς μας.
- Θα πρέπει να σκεφτούμε και τις επιδιώξεις του ελληνικού λαού για τη Μεγάλη Ιδέα.
- Είναι καλύτερο, όμως, να μη στείλουμε το στρατό μας στην Κρήτη, καθώς δεν είναι η κατάλληλη στιγμή για τέτοιες πρωτοβουλίες. Θα πρέπει, λοιπόν, να σκεφτούμε πρώτα από όλα το ελληνικό και όχι το κρητικό μέλλον.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 19, 1, 2, 7, 6/Γ-1/2, 2, 2, 1, 1/1, 1, 3, 1, 3/1, 2, 2, 1, 1/Δ.Π.8-3)

Σχεδόν στην πλειοψηφία τους, οι απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων σε διάφορες δραστηριότητες κινήθηκαν στα επίπεδα της Ιστορικής Ενσυναίσθησης σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο:

Μπορεί όντως να έχουμε διαφορές στον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης, πολιτικής, πολιτεύματος, όμως αποφασίσαμε να συνεργαστούμε και η μία δύναμη να συμπληρώνει την άλλη. Εκτός αυτού βέβαια έχουμε κοινούς δεσμούς, όπως ίδια καταγωγή, γλώσσα, ίδιες συνήθειες και κοινή λατρεία προς τις θεότητες μας. Έτσι, λοιπόν, ενωθήκαμε με σκοπό να υπερισχύσουμε εναντίον (sic) της περσικής δύναμης.

(Ατομική απάντηση: Μ.14/A-1/2/1/1/Δ.Π.:7-5)

Οι Έλληνες νίκησαν τους παντοδύναμους Πέρσες, διότι ο νόμος δεν τους είχε επιβάλει να πολεμούν, αλλά να είναι ανεξάρτητοι και να πολεμάει καθέννας με τη θέλησή του για την πατρίδα και την ελευθερία του.

(Ατομική απάντηση: Μ. 17/A-1/1/1/1/Δ.Π.:8-6)

Οι Έλληνες νίκησαν, γιατί είχανε νόμους, που δημιούργησαν χωρίς καταπίεση, είχαν την ελευθερία τους και πολεμούσαν για την πατρίδα τους και την ελευθερία τους (sic), την ευτυχία, αλλά και για τη ζωή τους.

(Ατομική απάντηση: Μ. 21/A-1/1/1/3/Δ.Π.: 8-7)

Κατά τη γνώμη μου οι Έλληνες κατάφεραν και νίκησαν τους παντοδύναμους Πέρσες, γιατί πολεμούσαν για την πατρίδα τους και για την ελευθερία της. Οι Έλληνες πίστευαν

στο Νόμο, γιατί θεωρούσαν πως είναι η αρχή για μια καλύτερη ζωή. Αντίθετα, οι Πέρσες ήταν υπόδουλοι (sic), άρα δεν τους ένοιαζε αν θα νικηθούν.

(Ατομική απάντηση: Μ.14/A-1/2/1/1/Δ.Π.:8-6)

Αντικείμενα του χαρακτήρα: Κούρος Αναθύσσου

- Στλεγγίδα, γιατί ήταν αθλητής και γυμναζότανε συνέχεια στο γυμναστήριο, πριν πεθάνει,
- Γραφίδα, γιατί μάλλον ήξερε να γράφει, είχε μορφωθεί και ήταν καλός σε αυτό,
- Οστρακο, γιατί μπορούσε στην πόλη του να ψηφίζει ποιος θα φύγει, για να μη γίνει τύραννος κάποιος.

(Ομαδική απάντηση: Μ.20, 21, 4, 10, 13, 7/A-1/1, 1, 2, 1, 1, 1/3, 1, 2, 3, 3, 3/1, 3, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-3)

Αντικείμενα του χαρακτήρα: Κυρία της Auxerre

- Θήλαστρο, γιατί είναι η μητέρα-γη που θηλάζει τα παιδιά της,
- Κέρνος, γιατί της κάνουν σε αυτό προσφορές σαν τη Δήμητρα, αφού είναι σαν τη μητέρα θεά,
- Ψιμυθιοθήκη, γιατί ήταν γυναίκα και φρόντιζε την εμφάνισή της.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 22, 5, 6, 23, 2, 12/A-1/1, 2, 2, 1, 2, 2/3, 1, 2, 2, 3/2, 1, 1, 1, 1, 2/Δ.Π.9-3)

Τίτλος: Πάμε μπροστά

8^{ος} αι. π.Χ. ...κάπου στην Ελλάδα

- Η πατρίδα μας δε μας χωράει πια. Είμαστε πολλοί. Πρέπει να πάμε αλλού.

- Να ρωτήσουμε την πόλη και το μαντείο.

- Να μαζευτούμε άνθρωποι από όλη την πόλη, να πάμε να ιδρύσουμε μια αποικία. Έχει καλά εδάφη και χωράφια αλλού, έχω ακούσει.

- Έχει αλλάξει και το πολίτευμα. Δεν μας σηκώνει ο τόπος.

- Μα να φύγουμε από την πατρίδα μας; Δύσκολο, πού να πάμε;

- Όπου και να πάμε, η μητρόπολη θα μας υποστηρίξει. Σημασία έχει να προσπαθήσουμε για το καλύτερο το δικό μας και της τωρινής πόλης (sic). Μόνο έτσι θα προκόψουμε. Πάμε μπροστά.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 10, 4, 23, 24, 7, 8/A-1/1, 2, 1, 1, 1, 1/3, 2, 2, 3, 3, 2/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.10-2)

Τίτλος: Είμαστε Έλληνες

Στο Συνέδριο της Κορίνθου... 481 π.Χ.

- Πρέπει να πολεμήσουμε τους Πέρσες.

- Ποιοι από όλους; Αθηναίοι, Σπαρτιάτες; Δωριείς, Ίωνες, Αιολείς; Ποιοι;

- Είμαστε από διαφορετική φυλή.

- Έχουμε όμως κοινή καταγωγή.

- Έχουμε κοινή γλώσσα.

- Έχουμε την ίδια θρησκεία.

-(Όλοι) Είμαστε Έλληνες, όλοι ίδιοι.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 22, 19, 9, 6, 3, 15/A-1/1, 2, 1, 2, 2, 2/3, 2, 2, 2, 1, 1/2, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.10-2)

Αγαπητέ μου φίλε, Jean,

Σου στέλνω αυτό το γράμμα για να σου εκφράσω τις ευχές μου για τον καινούργιο χρόνο και να σου εκμυστηρευτώ κάτι, που με έκανε να σκεφτώ πολύ... Την παραμονή της Πρωτοχρονιάς ήμουν καλεσμένος στη βεγγέρα του κοινού μας φίλου Γ. Και τι δεν έγινε εκεί. Και τι δε συζητήσαμε... Όλων των ειδών οι απόψεις έπεφταν από τον ουρανό, χωρίς να σταματάν. Το θέμα μας ήταν η πολιτική ασυδοσία. Ο ένας έλεγε ότι φταίει η κακή διαχείριση της Αρχής της Δεδηλωμένης, ο άλλος η φαυλότητα των πολιτικών, κάποιος άλλος η έλλειψη εμπειρίας από τους πολιτικούς. Μέχρι που ακούστηκαν απόψεις πως φταίει ο λαός, ο οποίος κοιτάζει το συμφέρον του και ταυτόχρονα δε διαθέτει και τα προσόντα, για να έχει στη διάθεσή του μια θέση που να την αξίζει πραγματικά `κι έτσι, ο μόνος τρόπος για να την κερδίσει, είναι η δωροδοκία. Φοβάμαι πολύ το 1897 που μας ήρθε... Ποιος ξέρει πού θα οδηγήσουν όλα αυτά;

Με αγάπη,

Ο φίλος σου,

Χ.

(Ατομική απάντηση: Μ. 17/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.7-7)

Τίτλος: Τα αλύτρωτα αδέρφια μας

- Αυτό που έγινε είναι απαράδεκτο. Οι Χριστιανοί της Κρήτης είναι τα αλύτρωτα αδέρφια μας και δεν μπορούμε να τους αφήσουμε έτσι.

- Ναι, και μην ξεχνάμε το πολιτικό κόστος. Κι ο λαός θα στραφεί εναντίον μας, αν δεν βοηθήσουμε τα αδέρφια μας, αν δε λάβουμε υπόψη μας τη Μεγάλη Ιδέα.

- Απ' την άλλη, όμως, ο στρατός μας δεν είναι καλά οργανωμένος.

- Μην ξεχνάμε πως η Ελλάδα από το 1893 είναι σε δεινή οικονομική θέση. Επομένως, η φωνή της λογικής λέει να μην πάμε στον πόλεμο.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 11, 9, 5, 10, 3/Γ-1/1, 1, 2, 2, 2/3, 3, 3, 3, 3/1, 1, 1, 2, 1/Δ.Π.8-3)

Ζητώ συγγνώμη από τον ελληνικό λαό. Με τις αποφάσεις μου, παρά λίγο οι κόποι και οι αγώνες των αγωνιστών του 1821 να διαλυθούν. Όμως, γιατί το έκανα αυτό; Αυτό που με οδήγησε στη συγκεκριμένη απόφαση ήταν η πίεση και ο φόβος, μήπως και χάσω την

πολιτική μου θέση. Πίεση τόσο από το λαό, που οραματιζόταν τη Μεγάλη Ιδέα, όσο και από την Αντιπολίτευση, η οποία υιοθετούσε τις απόψεις του λαού. Ελληνικό λαέ, ζητώ συγγνώμη για το σφάλμα μου.

(Ατομική απάντηση: Μ. 7/Γ-1/1/1/1/Δ.Π.8-5)

Μάλιστα, σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες η στερεοτυπική αντίληψη για θέματα, όπως η ανδρεία και ο πατριωτισμός, ήταν πολύ πιθανό να επικρατήσει, οι μαθητές προχωρούσαν σε διάκριση μεταξύ στερεοτύπων και λογικών δεδομένων του ιστορικού πλαισίου:

Οι Έλληνες, νίκησαν επειδή πολεμούσαν με την καρδιά τους, χωρίς να τους καταπιέζει κανένας για να πολεμούν. Ένας πιο σημαντικός λόγος, που μας δικαιολογεί γιατί οι Έλληνες νίκησαν, είναι ότι υπήρχε η τάξη από την τήρηση των νόμων και ήξεραν ότι, αν χάσουν, θα σκλαβώνονταν από τους Πέρσες.

(Ατομική απάντηση: Μ. 21/A-1/1/1/3/Δ.Π.:8-6)

Κατά τη γνώμη μου, οι Έλληνες νίκησαν τους πολυπληθείς Πέρσες, γιατί υπάκουαν στο νόμο, όπου αυτός έλεγε να πολεμάς για την πατρίδα σου, και ήταν ελεύθεροι, ενώ οι Πέρσες ήταν το αντίθετο. Κυρίως, όμως, έδειξαν γενναιότητα, γιατί είχαν να ανταποδώσουν στην πατρίδα τους την ελευθερία που τους παρείχε. Και πάνω απ' όλα ήταν πολύ οργανωμένοι στο στρατό, είχαν ευέλικτα πλοία και καλούς αρχηγούς.

(Ατομική απάντηση: Μ. 2/A-1/2/2/1/Δ.Π.:8-6)

Παράλληλα, η προσέγγιση των γεγονότων του παρελθόντος μέσα από το πρίσμα των εναλλακτικών οπτικών, όπως φαίνεται από την καταγραφή των δεδομένων, ήταν μια αρχή που οι μαθητές είχαν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως και οι ίδιοι διαπιστώνουν:

Συζητήσαμε κυρίως για την κατάσταση της Ελλάδας. Μερικοί είπαν πως φταίει η φουλότητα των πολιτικών και η αφέλεια του λαού, όπως επίσης και η έλλειψη προσόντων των πολιτικών. Άλλοι λέγαν πως φταίει μόνο η κακή διαχείριση της αρχής της δεδηλωμένης! Φίλε μου, δεν ξέρω τι να πιστέψω! Όλοι έχουν διαφορετική άποψη.

(Ατομική απάντηση: Μ. 12/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.7-7)

Ο καθένας από εμάς είχε διαφορετική άποψη για το τι φταίει για την πολιτική φουλότητα κι, ακούγοντας όλα αυτά που είπαν, με έκαναν να αναλογιστώ τι είναι αυτό που πραγματικά φταίει. ...Κι αναρωτιέμαι τι θα γίνει από εδώ και πέρα.

(Ατομική απάντηση: Μ. 10/Γ-1/2/3/2/Δ.Π.7-7)

...Πιστεύω πως αυτή η μέθοδος θα με βοηθήσει στο να διερευνώ καλύτερα τα πράγματα και από όλες τις πλευρές.

(Ατομική απάντηση: Μ. 19/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.7-8)

Το μάθημα είναι πολύ ενδιαφέρον, γιατί με βάζει σε πολύπλοκες σκέψεις, που δε θα μου περνούσαν από το μυαλό διαφορετικά.

(Ατομική απάντηση: Μ. 4/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.9-5)

Αξιοσημείωτη φάνηκε να είναι και η λογική κατανόηση των γεγονότων στον άξονα του χρόνου, σε συνδυασμό με δεδομένα κοινωνικών ρόλων απόλυτα ενταγμένων στο ιστορικό πλαίσιο, κάτι που έγινε ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση των μαθητών της Α' Γυμνασίου· οι μαθητές αυτοί απέδωσαν τις ιστορικές τους σκέψεις μέσα από σύνθετες σκηνικές εκφράσεις στο χρόνο και το ιστορικό – κοινωνικό γίνεσθαι, γραμμικά και στο μεταξύ τους συσχετισμό, με σαφή διάκριση μεταξύ του ιστορικού παρελθόντος ως αφηγηματικού παρόντος και του σήμερα:

Τίτλος: *Δημοκρατία, φίλε μου...*

Σε ένα αθηναϊκό σπίτι το 480 π.Χ.

Μητέρα: *Βρες τα με τον πατέρα σου, εγώ δεν ανακατεύομαι στα πολιτικά θέματα.*

Γιος: *Δε θέλω να πάω στην Εκκλησία του Δήμου, πατέρα.*

Πατέρας: *Είσαι στα καλά σου, παιδί μου, ολόκληρος άνδρας, έχεις δικαίωμα να στρατευτείς, να πολεμήσεις για την πατρίδα και αρνείσαι να πας στη Συνέλευση του λαού;*

Γιος: *Βαριέμαι.*

Πατέρας: *Βαριέται. Ω Σόλωνα, μεγάλε νομοθέτη, πού είσαι να τον συνετίσεις;*

(Εμφανίζεται το φάντασμα του Σόλωνα)

Σόλων: *Τι ακούν τα αυτιά μου, εκεί στον άλλο κόσμο που είμαι; Κι άλλος ιδιώτης; Νόμιζα πως το είχαμε λύσει το θέμα αυτό.*

Πατέρας: *Σόλωνα, πώς ήρθες εδώ από τον άλλο κόσμο;*

Σόλων: *Ήρθα για να σαςβάλω μυαλό, άμυαλοι. Ποιος θα αποφασίσει για εσάς; Οι άλλοι;*

Γιος: *Οι άλλοι, γιατί, κακό είναι; Όλοι σχεδόν οι Αθηναίοι στην Εκκλησία πηγαίνουν.*

Πατέρας: *Ναι, από τότε που ο Κλεισθένης έδωσε την πολιτεία στο λαό. Να το θυμηθείς έτσι θα μείνει στην ιστορία.*

Σόλων: *Τι πολίτευμα είναι πάλι αυτό;*

(Εμφανίζεται παραπέρα ο Κλεισθένης σαν να εκφωνεί λόγο ενώπιον ενός πολίτη)

Κλεισθένης: *Ο πολίτης έχει την εξουσία.*

Πολίτης: *Μπράβο (χειροκροτά)*

Πατέρας: *Εξουσιάζει ο λαός. Δημοκρατία, να το πούμε; Δημοκρατία, φίλε μου.*

(Ομαδική απάντηση: Μ. 20, 17, 13, 1, 12, 16/A-1/1, 1, 1, 1, 2, 1/3, 1, 3, 1, 3, 3/1, 1, 1, 1, 2, 1/Δ.Π.10-2)

Την παραμονή της Πρωτοχρονιάς ήμουν καλεσμένος στη βεγγέρα του κοινού μας φίλου και τι δεν έγινε εκεί. Και τι δε συζητήσαμε. Πιάσαμε το θέμα για τη διαχείριση της αρχής της δεδηλωμένης και αρχίσαμε όλοι να δυσανασχετούμε. Πάει χάλασε και η ατμόσφαιρα... Έλεος πια. Το 1875 δεν ήταν που ο βασιλιάς Γεώργιος αναγνώρισε την αρχή της δεδηλωμένης; Ο Τρικούπης δεν την είχε προτείνει; Και τι έγινε παρακαλώ; Η αρχή της δεδηλωμένης έφερε το δικομματισμό και σταθεροποίησε την πολιτική ζωή. Και λοιπόν; Τα ρουσφέτια σταμάτησαν; Μήπως τα σταμάτησε ο Δηλιγιάννης; Μήπως ο Τρικούπης; Κανείς τους δεν ενδιαφέρθηκε. Και σαν να μην έφτανε αυτό, μας ήρθε και η πτώχευση του Τρικούπη το '93 και έφυγε εκείνος κι έμεινε στην εξουσία ο φαυλοκράτης αυτός, ο Δηλιγιάννης. Εντάξει, φταίει κι ο λαός, αλλά τι να κάνει μέσα σ' αυτήν την ταραχή; Φοβάμαι πολύ το 1897 που μας ήρθε. Ποιος ξέρει πού θα οδηγήσουν όλα αυτά;

(Ατομική απάντηση: Μ. 1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.7-7)

(γ) Το **ενδιαφέρον** των μαθητών για το παρελθόν με αφορμή τις δραστηριότητες εκδηλώθηκε συχνά με τη μορφή ηθικών κρίσεων γι' αυτό:

Κατά τη γνώμη μου οι Έλληνες νίκησαν, επειδή όταν κάνεις κάτι με τη θέλησή σου και έχεις ένα συγκεκριμένο σκοπό και πιστεύεις σ' αυτό και έχεις πει «ΝΑΙ, θα το κάνω» είσαι αποφασισμένος και έτοιμος, για να το εκπληρώσεις. Όταν ειδικά αυτός ο σκοπός είναι για την πατρίδα σου – η πατρίδα είναι ιερή για τους Έλληνες.

(Ατομική απάντηση: Μ. 19/A-1/2/2/1/Δ.Π.8-6)

Οι Έλληνες νίκησαν, γιατί ήταν γενναίοι, αλλά και πίστευαν σ' αυτό που κάνανε, δηλαδή στην ελευθερία τους.

(Ατομική απάντηση: Μ. 13/A-1/1/3/1/Δ.Π.8-7)

Σήμερα αισθάνθηκα πολύ ωραία, γιατί κατάλαβα πως οι Έλληνες πολέμησαν για την πατρίδα κι όχι για το βασιλιά.

(Ατομική απάντηση: Μ. 17/A-1/1/1/1/Δ.Π.8-8)

Δεν έλειψε ακόμη κι ο συγκρατημένος θαυμασμός, αλλά και η επικριτική στάση,

συχνά εκπεφρασμένη ως προσωπική εμπειρία των δρώντων υποκειμένων, με τη μορφή ηθικής αποτίμησης, αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη κριτικής αντίληψης για το παρελθόν:

Είδος: Παγωμένη εικόνα

Τίτλος: *Χαμογελώ, γιατί πέθανα ευτυχισμένος πολεμώντας για την πατρίδα μου*

Περιγραφή: Ένας μαθητής παριστάνει τον Κούρο σε ακριβή στάση (αριστερό πόδι μπροστά, χέρια κολλημένα στους γοφούς, χαμόγελο) πίσω η μαθήτρια της ομάδας τον στεφανώνει στο ένα πλευρό του μια σκηνή γυμναστηρίου με δύο αγόρια να παλεύουν στο άλλο πλευρό του, μια σκηνή μάχης με δύο άνδρες να πολεμούν. Μετά την παρουσίαση της εικόνας, η διδάσκουσα μπήκε στη σκηνή ακουμπώντας διαδοχικά τα πρόσωπα και ρωτώντας: «ποιος είσαι;» και «τι κάνεις;».

(Περιγραφή από Η.Ε. ομαδικής απάντησης των Μ.20, 21, 4, 10, 13, 7/Α-1/1, 1, 2, 1, 1, 1/3, 1, 2, 3, 3, 3/1, 3, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-4)

Σκέφτομαι πολύ σοβαρά όλα αυτά που γίνονται αυτές τις μέρες. Όλοι δίνουν κάτι για αντάλλαγμα, για να κερδίσουν κάτι άλλο και οι πολιτικοί φυσικά δεν αρνούνται, γιατί πρόκειται για ψήφους. Είχα μπει κι εγώ στον πειρασμό να γίνω σαν αυτούς και τελικά το έκανα, δεν άντεξα. Ποιος ξέρει πού θα οδηγήσουν όλα αυτά;

(Ατομική απάντηση: Μ.5/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.7-7)

Συζητήσαμε για τους φταίχτες της πολιτικής φαυλότητας και καταλήξαμε ότι φταίνε και οι πολιτικοί, οι οποίοι κοιτάζουν μόνο το δικό τους συμφέρον, αλλά φταίει και ο λαός, ο οποίος θέλει να κατακτήσει αξιώματα και είναι αφελής. Μακάρι αυτή η κατάσταση να μη χειροτερέψει.

(Ατομική απάντηση: Μ.19/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.7-7)

Αρχίσαμε να συζητάμε για την πολιτική κατάσταση και για το πώς πιστεύουμε ότι θα εξελιχθούν τα πράγματα. Κάποια στιγμή πετάχτηκε ο Γ. και είπε πως όλοι έχουμε πέσει σε ρουσφέτια και δωροδοκίες και πως όλοι φταίμε. Τι ήξερε; Και από πού; Λες να χελιμήσει η γυναίκα μου; Δεν ξέρω πού θα φτάσει αυτή η κατάσταση, αλλά εγώ φοβάμαι και νιώθω τύψεις... Θα πιάσω τον πρόεδρο να σταματήσει με το διορισμό του Γιαννούλη, του γιου μου.

(Ατομική απάντηση: Μ. 18/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.7-7)

Πιστεύω πως δεν φταίει μόνο η φαυλότητα των πολιτικών, η κακή διαχείριση της Αρχής της Δεδηλωμένης και το συμφέρον τους. Φταίμε κι εμείς, δε νομίζεις; Που τους αφήνουμε να μας χρησιμοποιούν και μας πάτησαν κάτω. Επειδή μας δωροδοκούν, για

να ψηφίσουμε το κόμμα τους, δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να μας σέβονται και ούτε να μας συμπεριφέρονται έτσι.

(Ατομική απάντηση: Μ. 2/Γ-1/2/3/2/Δ.Π.7-7)

Αισθάνομαι μίσος και φωνάζω «έλεος»! Δεν μπορεί ο καθένας να διορίζεται χωρίς την κατάλληλη γνώση και τα προσόντα και να κάνει λάθος δουλειές (sic)... Δεν μπορεί να προχωρήσει ένας λαός με τέτοιου είδους διαφθορές και κλειψίματα. Πιστεύω πως παραμένει σε στασιμότητα. Ο καθένας στην ιδιότητά του και όχι να δίνουμε ψήφους με αντάλλαγμα!!!

(Ατομική απάντηση: Μ. 1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.7-8)

Δεν ήξερα τι σκεφτόμουνα και προχώρησα σε αυτή την απόφαση. Πώς άφησα το έθνος απροστάτευτο; Δεν μπορώ, όμως, να μη λάβω υπόψη μου τις πιεστικές απόψεις της αντιπολίτευσης, αλλά και τις επιδιώξεις του λαού για τη Μεγάλη Ιδέα, που με οδήγησαν σε αυτή την απόφαση. Ο λαός θα με συγχωρήσει ποτέ γι' αυτό; Ποιο το όφελος να ζητήσω συγγνώμη;

(Ατομική απάντηση: Μ. 19/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.8-5)

Τίτλος: *Το ρουσφέτι*

Στην εποχή του Τρικούπη και του Δηλιγιάννη

- Κάνε με γραμματέα.
- Κάνε με πολιτικό.
- Όχι εμένα θα κάνει.
- Κάνε με υπουργό.
- Ήρεμα! Ψηφίστε με, για να σας κάνω ό,τι θέλετε.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 20, 12, 8, 15, 14, 5/Γ-1/1, 2, 2, 1, 1, 2/2, 2, 3, 3, 3, 3/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.10-2)

Το ενδιαφέρον για δράση στο παρόν, φάνηκε μέσα από την επίγνωση πως προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία σήμερα, είχαν βρει τη λύση τους ήδη στην εποχή που εξετάζεται:

Τίτλος: *Όλοι μαζί...*

Στη σύγχρονη εποχή

- Η οικονομική κρίση μας έχει φέρει σε πολύ δύσκολη θέση.
- Να κόψουν τους μισθούς των άλλων.
- Γιατί όχι τους δικούς σας;
- Γιατί εμείς προσφέρουμε στο κράτος, είμαστε καλοί.

- Κι εμείς καλοί είμαστε. Να κόψουν τους δικούς σας μισθούς.

- Καλά βρε παιδιά, όλοι Έλληνες είμαστε. Για τη χώρα μας προσπαθούμε. Είμαστε μαζί, είμαστε ένα. ΕΛ-ΛΗ-ΝΕΣ. Από την ίδια πατρίδα, για την ίδια πατρίδα. Ας προσπαθήσουμε μαζί. Το κάνανε οι πρόγονοί μας στους Περσικούς πολέμους κι όλοι μαζί νίκησαν τους εχθρούς, που ήτανε πολλοί και δυνατοί. Όλοι μαζί, κάτι θα πετύχουμε.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 22, 19, 9, 6, 3, 15/A-1/1, 2, 1, 2, 2, 2/3, 2, 2, 1, 1/2, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.10-3)

Η ενότητα των Ελλήνων μπορεί να μας γίνει παράδειγμα, για να ξέρουμε τι είναι σωστό να κάνουμε και τι όχι. Αν προσπαθήσουμε ενωμένοι να βγούμε από την κρίση, όπως ενωμένοι και οι πρόγονοί μας νίκησαν τους Πέρσες, μπορεί να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Διαφορές, βέβαια, υπάρχουν σε σχέση με τότε, αλλά, όπως και να έχει, μπορούμε να διδαχτούμε, από όσα η ιστορία μας διδάσκει.

(Ατομική απάντηση: Μ. 14/A-1/2/1/1/Δ.Π.10-4)

Η σεισάχθεια, η αρχή της δημοκρατίας, η ενότητα ήτανε στοιχεία που οδήγησαν τους Έλληνες στην πρόοδο και την ανάπτυξη και άνοιξαν το δρόμο για το Χρυσό Αιώνα και τους κλασικούς χρόνους. Τα διδάγματα αυτά μπορούν να μας βοηθήσουν και σήμερα να βγούμε από την κρίση.

(Ατομική απάντηση: Μ. 5/A-1/2/1/1/Δ.Π.10-4)

Η ιστορία μάς δείχνει πως προβλήματα, που υπήρχαν στο παρελθόν, μπόρεσαν να τα λύσουν. Αν, όμως, την ξεχάσουμε, μετά θα πρέπει να παλεύουμε ακόμη και γι' αυτά, που οι παλιοί τα είχαν πετύχει.

(Ατομική απάντηση: Μ. 15/A-1/2/1/1/Δ.Π.10-4)

Αυτό που κατάλαβα από το σημερινό μάθημα, είναι πως σε οποιαδήποτε εποχή, αν ο λαός θέλει κάτι, μπορεί να το καταφέρει και μόνος του.

(Ατομική απάντηση: Μ. 17/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.9-5)

Αυτά που συζητήσαμε σε κάθε μάθημα ήταν κάτι πολύ σοβαρό (sic), που προβλημάτισε, και θα θέλαμε και με κάποιο τρόπο να αλλάξουμε τα πράγματα, για να μην ξανασυμβούν στο μέλλον.

(Ατομική απάντηση: Μ. 2/Γ-1/2/3/2/Δ.Π.10-4)

II.3.ι.β. Ως προς την υποδοχή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης

Στον Γ' κύκλο της έρευνας δράσης επελέγησαν, πέρα από όσες είχαν

χρησιμοποιηθεί με επιτυχία κατά τους προηγούμενους κύκλους, και οι εξής τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση:

- ομαδικό γλυπτό, για αναστοχασμό της δράσης κι εμπέδωση της έννοιας της ενότητας του συνόλου,
- συλλογικός ρόλος / χαρακτήρας, για ανάδειξη των σύνθετων κινήτρων ενός χαρακτήρα,
- φωνές στο μυαλό, για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων αποφάσεων,
- ανίχνευση της σκέψης, με τη μορφή του παιχνιδιού «σπασμένο τηλέφωνο», για τη διερεύνηση της διαδικασίας διαμόρφωσης σύνθετων σκέψεων ή καταστάσεων,
- παγωμένη εικόνα, για την απόδοση σύνθετων καταστάσεων ή σκέψεων,
- προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, για τη δόμηση ενός χαρακτήρα.

Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι στον Γ' κύκλο της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκαν πολυμεσικές εφαρμογές και στις δύο τάξεις, με τη μορφή προβολών, ώστε να δοθούν οι αναγκαίες οδηγίες στους μαθητές και να ενισχυθεί το διδακτικό σενάριο με εποπτείες, κατάλληλες, για να διαμορφωθεί το σκηνικό και δραματικό σε συνδυασμό με το ιστορικό πλαίσιο. Παράλληλα, στην Α' Γυμνασίου, όπου αυτό ήταν αναγκαίο, χρησιμοποιήθηκαν πιστά αντίγραφα υλικών τεκμηρίων του παρελθόντος με στόχο τη δόμηση των προς εξέταση χαρακτήρων.

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ποικίλες πηγές της έρευνας, έχουν καταγραφεί τα εξής:

(α) Η επανάληψη και η τριβή με τις τεχνικές του Δράματος και το χαλαρό κλίμα της τάξης επηρέασαν τελικά και τη στάση των μαθητών της Α' Γυμνασίου, καθώς κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις του Γ' κύκλου συμπεριφέρθηκαν πιο **ώριμα και συνεργατικά**, ανταλλάσσοντας απόψεις κι αντιμετωπίζοντας με τη δέουσα σοβαρότητα τις δραστηριότητες:

Στο τέλος για αναστοχασμό δε ζήτησα να σημειώσουν τίποτα' ήθελα απλά να ενταχθούν σε μια κοινή παράσταση, ένα ομαδικό γλυπτό. Ήθελα να αποφορτιστούν, πριν βγουν από την τάξη, και παράλληλα να συναισθανθούν την έννοια της ενότητας. Παραδόξως, δε γέλασαν κι αντιμετώπισαν τη δραστηριότητα με εξαιρετική σοβαρότητα.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.7)

Η ώρα, αν και τελευταία, κύλησε πολύ-πολύ ευχάριστα. Κάναμε διερεύνηση σκέψης για τις σκέψεις του Ηροδότου με ένα παιχνίδι παρόμοιο με το διάδρομο συνείδησης που το ονόμασαν «κούφιο τηλέφωνο» και τους άρεσε πολύ. Χαρούμενα πρόσωπα... Γι' αυτό ζήτησαν να το ξανακάνουν. Έτσι, τους έθεσα και το επιπλέον ερώτημα, «γιατί έχασαν οι Πέρσες;» · όλοι φαίνονταν ενθουσιασμένοι και συμμετείχαν ενεργά.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.8)

Το πρόβλημα ομαλής συνεργασίας μεταξύ μερικών μαθητών της Α' Γυμνασίου, στον Γ' κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων είχε πλέον ξεπεραστεί:

Επιτέλους, έμαθαν να συνεργάζονται και να σέβονται ο ένας τη γνώμη του άλλου. Τελικά, φαίνεται πως χρειάζονταν χρόνο κι εξάσκηση.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.10)

Αν και υπήρξε ελευθερία στη διαμόρφωση των ομάδων, αυτές έγιναν και πάλι τέσσερις με έξι παιδιά η καθεμία. Η συνεργασία σήμερα κύλησε άψογα. Επιτέλους, έμαθαν να συνεργάζονται και να σέβονται ο ένας τη γνώμη του άλλου. Τελικά, φαίνεται πως χρειάζονταν χρόνο κι εξάσκηση.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.10)

(β) Οι **σκηνικές αποδόσεις** χαρακτηρίζονταν από φυσικότητα, ζωντάνια και χιούμορ, παρά τη δυσκολία γλωσσικής δήλωσης που χαρακτήριζε ακόμη μερικούς μαθητές:

- Προσφέρουμε την εμπειρία μας στον πόλεμο εναντίον των Περσών.
 - Εμείς προσφέρουμε προμήθειες για τον πόλεμο.
 - Εμείς θα προσφέρουμε πολεμοφόδια.
 - Επίσης, εμείς θα προσφέρουμε πλοία για τη μεταφορά αυτών των αναγκαίων.
 - Εμείς θα προσφέρουμε στρατιώτες για τον πόλεμο, για να είμαστε περισσότεροι.
 - Τέλος, εμείς θα προσφέρουμε καταπέλτες για να αντιμετωπίσουμε τους Πέρσες.
 - Λοιπόν, πρέπει να ενωθούμε Αθηναίοι και Σπαρτιάτες παρά τις διαφορές μεταξύ μας.
- Όλοι μαζί (με υψωμένες πυγμές): Όλοι στον πόλεμο.

(Ομαδική απάντηση: Μ.20, 16, 13, 7, 1, 17/Α-1/1, 1, 1, 1, 1/3, 3, 3, 3, 1, 1/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.:7-2)

Τίτλος: Πέσε κάτω (Σύντομη σκηνή)

Ενώ οι σωματοφύλακες προστάζουν τους δύο Σπαρτιάτες να πέσουν κάτω, ασκώντας τους βία, εκείνοι αρνούνται: Α' Σωματοφύλακας: Πέσε κάτω, Α' Σπαρτιάτης: Όχι δε

θέλω, Β' Σπαρτιάτης: Όχι αρνούμαι, Α' Σπαρτιάτης: Αφήστε με ήσυχο, μη μου ασκείτε βία, Γ' Σωματοφύλακας: Πέσεεε.

(Περιγραφή από Η.Ε./Α-1/Δ.Π.8 ομαδικής απόδοσης των Μ.16/Α-1/1/3/1/Δ.Π.:8-3)

Τίτλος παγωμένης εικόνας: *Οι ελεύθεροι Έλληνες λένε όχι στη δουλεία*
Ένας μαθητής υποδύεται τον Υδάρνη, δύο άλλοι τους Σπαρτιάτες κι οι υπόλοιποι δούλους. Οι Σπαρτιάτες στέκονται ευθυτενείς κι αγέρωχοι, οι υπόλοιποι δουλικά σκυμμένοι μπροστά στον άρχοντα.

(Περιγραφή από Η.Ε./Α-1/Δ.Π.8 ομαδικής απόδοσης των Μ. 10, 15, 24, 3, 11, 6/Α-1/1, 2, 1, 1, 1, 2/3, 1, 3, 2, 2, 2/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.8-2)

Τίτλος: *Μαμά μου, φάντασμα*

Σε σπίτι της εποχής μας...

Παρουσιαστής ειδήσεων: (Μέσα από τηλεόραση) *Προχωράμε σε μια άλλη είδηση. Με φυλάκιση θα τιμωρούνται όσοι χρωστάνε στην εφορία, είτε ο υπουργός οικονομίας.*

Δημοσιογράφος: (Από το στούντιο) *Ναι, είναι αλήθεια.*

Πατέρας: (Ως τηλεθεατής που παρακολουθεί) *Για όνομα του θεού. Χαράτσια... μας φάγανε τα χαράτσια και θα μας βάλουνε και φυλακή.*

Μητέρα: (Κάνοντας το σταυρό της) *Θεέ μου, φύλαγε.*

Γιος: *Σιγά, ρε πατέρα, μη μας κλείσουνε στη φυλακή. Στο σχολείο μάθαμε για το Σόλωνα ότι χάρισε τα χρέη στους ανθρώπους και τους απελευθέρωσε, αν είχαν γίνει δούλοι. Να δεις πώς λεγόταν ο νόμος; Τον καταργήσανε τώρα;*

(Εμφανίζεται το φάντασμα του Σόλωνα)

Σόλων: *Σεισάχθεια λεγόταν, παιδί μου, ο νόμος. Ποιος τον κατάργησε;*

Πατέρας –Μητέρα –Γιος: *Μαμά μου, φάντασμα.*

(Ομαδική απάντηση: Μ. 20, 17, 13, 1, 12, 16/Α-1/1, 1, 1, 1, 2, 1/3, 1, 3, 1, 3, 3/1, 1, 1, 1, 2, 1/Δ.Π.10-3)

Τα κέντρα αποφάσεων

Είδος: Παγωμένες εικόνες – Παρουσίαση ανά ομάδα

Μουσική: ριζίτικα

Χαμηλωμένα φώτα – Οι εικόνες φωτίζονται διαδοχικά από φακό

Στην Κρήτη → Τίτλος εικόνας: *Προσδοκία για βοήθεια*

Τέσσερις μαθητές διαβάζουν και υπογράφουν την επαναστατική προκήρυξη, ενώ ένας κοιτάζει μακριά, περιμένοντας βοήθεια...

(Μ. 13, 16, 21, 4, 17/Γ-1/2, 1, 1, 2, 2/1, 2, 2, 2, 1/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-2)

Στο Παρίσι → Τίτλος εικόνας: *Η υπογραφή των Μεγάλων Δυνάμεων*

Τρεις μαθητές υπογράφουν το πρακτικό ως εκπρόσωποι των Μεγάλων Δυνάμεων.

Μπροστά στο τραπέζι και χαμηλά ένας μαθητής υποδύμενος τον Τούρκο ρίχνει κάτω

έναν Έλληνα.

(Μ. 8, 12, 18, 20, 14/Γ-1/2, 2, 2, 1, 1/3, 2, 1, 2, 3/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-2)

Στην Αθήνα, στο γραφείο του Υπουργού εξωτερικών → Τίτλος εικόνας: *Η υπογραφή του πρακτικού*

Τρεις μαθητές ως μέλη της Ελληνικής κυβέρνησης υπογράφουν το πρακτικό, ενώ δύο μαθητές ως Κρητικοί κρατούν ένα χαρτόνι που γράφει *Ελευθερία ή Θάνατος*.

(Μ. 19, 1, 2, 7, 6/Γ-1/2, 2, 2, 1, 1/1, 1, 3, 1, 3/1, 2, 2, 1, 1/Δ.Π.9-2)

Στην Αθήνα, στο σπίτι του Μάρκου Ρενιέρη → Τίτλος εικόνας: *Η βοήθειά μας προς τους Κρητικούς*

Ένας μαθητής συγκεντρώνει χρήματα, ένας τοποθετεί σε κουτιά τρόφιμα, άλλος κουβαλά όπλα, κι ένα άλλος αποχαιρετά τη μητέρα του, γιατί φεύγει εθελοντής στον πόλεμο.

(Μ. 3, 10, 9, 15, 11/Γ-1/2, 2, 1, 1, 1/3, 3, 3, 3, 3/1, 2, 1, 1, 1/Δ.Π.9-2)

Τίτλος: *Τρικούπης ή Δηλιγιάννης;*

Λαός: (Δύο μαθητές φωνάζουν και χειροκροτούν) *Οραματιστή...*

Τρικούπης: *Ξέρεις κάτι; Αυτή η φράση προορίζεται για μένα.*

Δηλιγιάννης: *Όχι για εμένα!*

Τρικούπης: *Μα εγώ έκανα έργα στην Ελλάδα, εσύ τι έκανες;*

Δηλιγιάννης: *Εγώ δεν έκανα εξαιρέσεις στους οικονομικά ισχυρούς γι' αυτό μη με κατηγορείς.*

Τρικούπης: *Άσε μας, τώρα. Αυτή η φράση προορίζεται μόνο για εμένα.*

Λαός: *Κυβέρνησις θα έπρεπε να είμαι εγώ.*

(Ομαδική απάντηση: Μ. 16, 21, 13, 4/Γ-1/1, 1, 2, 2/2, 2, 1, 2/1, 1, 1, 1/Δ.Π.10-2)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι επιλογές έκφρασης των μαθητών χωρίς γλωσσική επικοινωνία:

Είδος: Παντομίμα

Τίτλος: *Γιατί γελάς;*

Δύο σκηνές: Α) στην πρώτη τρεις μαθητές, ένας ως γλύπτης, ένας ως πρότυπο νεαρού άνδρα κι ένας ως άγαλμα Κούρου· ο γλύπτης της Αρχαϊκής εποχής φιλοτεχνεί ένα άγαλμα Κούρου κι, ενώ το πρότυπο φαίνεται σκυθρωπό, ο καλλιτέχνης το προτρέπει να χαμογελάσει.

Β) στη δεύτερη ένας μαθητής κοιτά μακριά και μπροστά «από την πλήρη του πλοίου» κάνοντας σκιά με τα χέρια στο πρόσωπό του και χαμογελώντας, ενώ στα πλάγια του δύο μορφές, η Πατρίδα και η Δημοκρατία, τον ακολουθούν.

(Περιγραφή από Η.Ε. ομαδικής απάντησης των Μ. 14, 18, 9, 17, 8, 19/Α-1/2, 2, 1, 1, 1, 2/1, 2, 2, 1, 2, 2/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-5)

Είδος: Παγωμένη εικόνα

Τίτλος: *Οι προσφορές στη θεά*

Ένα κορίτσι υποδύεται την Κυρία της Auxerre και τα υπόλοιπα παιδιά της προσφέρουν διάφορα αγαθά (ζωγράφισαν καρπούς, δοχεία κ.ο.κ.). Στην ερώτηση «ποιος είσαι;» και «τι κάνεις;» προστέθηκε και η ερώτηση «τι κρατάς;»

(Περιγραφή από Η.Ε. ομαδικής απάντησης των Μ. 22, 5, 6, 23, 2, 12/A-1/1, 2, 2, 1, 2, 2/3, 1, 2, 2, 2, 3/2, 1, 1, 1, 1, 2/Δ.Π.9-5)

Είδος: παγωμένη εικόνα –κίνηση –παγωμένη εικόνα

Τίτλος: *Κινήσου, να σε δούμε...*

Τα δύο κορίτσια της ομάδας παριστάνουν τις Κόρες, χαμογελώντας με το αριστερό πόδι μπροστά. Για λίγο «βγαίνουν» από την ακινησία και προχωρούν χαμογελώντας και περπατώντας χαριτωμένα. Δύο από τα αγόρια της ομάδας τις συνοδεύουν και τα άλλα παρακολουθούν και τις κοιτούν σαν να τις θαυμάζουν. Η σκηνή παγώνει και πάλι. Στις ερωτήσεις τα κορίτσια απαντούν «είμαι μια κόρη και γυρίζω από το ναό», ενώ τα δύο αγόρια, «είμαι ο πατέρας και συνοδεύω την κόρη μου» και οι υπόλοιποι «θαυμάζω τις κόρες».

(Περιγραφή από Η.Ε. ομαδικής απάντησης των Μ. 1, 3, 11, 15, 16, 24/A-1/1, 2, 1, 2, 1, 1/1, 1, 2, 1, 3, 3/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-5)

Τίτλος: *Ο Πολιτικός «τάζει» στο λαό*

Παγωμένη εικόνα

Ένας μαθητής ως πολιτικός μοιράζει χειραψίες και υπόσχεται θέσεις εργασίας στο λαό, τους υπόλοιπους μαθητές.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 3, 10, 9, 11/Γ-1/2, 2, 1, 1/3, 3, 3, 3/1, 2, 1, 1/Δ.Π.10-2)

Τίτλος: *Η βαριά φορολογία ως συνέπεια των πολιτικών δαπανών*

Παγωμένη εικόνα

Μια μαθήτρια ως «φορολογία» στέκεται πάνω σε ένα θρανίο και κρατά από τα μαλλιά τους φορολογουμένους.

(Ομαδική απάντηση: Μ. 16, 21, 13, 4/Γ-1/1, 1, 2, 2/2, 2, 1, 2/1, 1, 1, 1/Δ.Π.10-3)

Παράλληλα, οι μαθητές πολύ συχνά προχώρησαν με δική τους πρωτοβουλία σε πρωτότυπες σκηνικές συνθέσεις, όπως ο κύκλος της συνείδησης, χρησιμοποιώντας ελάχιστα το λόγο και δίνοντας έμφαση στη μεταφορική απόδοση συναισθημάτων και ηθών:

Τίτλος: *Όλοι ενωμένοι...*

Στην αρχαϊκή Ελλάδα...

Σπαρτιάτισσες, μάνα και σύζυγος: *Ήταν ή επί τας.*

Αθηναίες, μάνα και σύζυγος: *Σώσε την πατρίδα.*

(Σχηματίζουν κύκλο γύρω από τα αγόρια και επαναλαμβάνουν τα λόγια, ενώ περπατούν αργά και ρυθμικά. Όταν σταματούν, τα αγόρια ενώνουν τα χέρια και φωνάζουν)

Άνδρες, Αθηναίος και Σπαρτιάτης: *Όλοι μαζί για την πατρίδα.*

(Ομαδική απάντηση: Μ. 14, 5, 2, 18, 21, 11/ Α-1/2, 2, 2, 2, 1, 1/1, 1, 2, 2, 1, 2/1, 1, 1, 1, 3, 1/Δ.Π.10-2)

Η αξιοποίηση παιχνιδιών, όπως το «σπασμένο τηλέφωνο» στην Α' τάξη, βρήκε πολύ θετική ανταπόκριση στους μαθητές, οι οποίοι βρήκαν τη διαδικασία διασκεδαστική και επικοινωνιακή ταυτόχρονα:

Σήμερα το παιχνίδι μου φάνηκε πολύ ωραίο και διασκεδαστικό, ενώ μπορέσαμε μέσα απ' το παιχνίδι να διαμορφώσουμε την άποψη σχετικά με τους προγόνους μας. Ήταν επικοινωνιακό και θα ήθελα να το επαναλάβουμε. Γι' αυτό κι εγώ αισθάνομαι... τέλεια.

(Ατομική απάντηση: Μ. 14/Α-1/2/1/1/Δ.Π.8-8)

Σήμερα το παιχνίδι μου φάνηκε πάρα πολύ ωραίο και με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα κάποια μπερδεμένα πράγματα στο μυαλό μου. Γι' αυτό κι εγώ αισθάνομαι... τέλεια.

(Ατομική απάντηση: Μ. 19/Α-1/2/2/1/Δ.Π.8-8)

Σήμερα το παιχνίδι μου φάνηκε υπέροχο. Διασκέδασα, έπαιξα, αλλά και ταυτόχρονα έμαθα πολλά. Γι' αυτό κι εγώ αισθάνομαι... τέλεια.

(Ατομική απάντηση: Μ. 2/Α-1/2/2/1/Δ.Π.8-8)

Το παιχνίδι που παίξαμε σήμερα μου άρεσε πάρα πολύ, γιατί με βοήθησε να μπου οι γνώσεις μου σε μια σειρά. Γι' αυτό κι εγώ αισθάνομαι... τέλεια.

(Ατομική απάντηση: Μ. 21/Α-1/1/1/3/Δ.Π.8-8)

Σήμερα το μάθημα μου άρεσε πολύ, γιατί ήταν κάτι ενδιαφέρον, ήταν παιχνίδι μαζί με μάθημα.

(Ατομική απάντηση: Μ.23/Α-1/1/2/1/Δ.Π.8-8)

Ιδιαίτερα θετική ήταν η ανταπόκριση των μαθητών στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στις δραστηριότητες, καθώς και η αξιοποίηση αντιγράφων αρχαιοτήτων, στοιχεία που εξυπηρέτησαν το περιβάλλον προσομοίωσης, το οποίο επιδιώχθηκε στη συγκεκριμένη παρέμβαση, κι έδωσαν κίνητρο για έρευνα και δράση:

Η επιλογή της μετάβασης στο εργαστήριο ήταν ένα τρικ για να αποκτήσουν ενδιαφέρον. Είχε δε στόχο την πρόκληση αγωνίας. Παράλληλα, τους δόθηκαν αντικείμενα – αντίγραφα αρχαιοτήτων από πωλητήρια μουσείων, όπως μια χάλκινη σπλεγίδα, μια γραφίδα, ένα όστρακο, ένας κάνθαρος, ένα θήλαστρο, ένας μικρός κέρνος, μια ψιμυθιοθήκη, αντίγραφα κοσμημάτων, παιχνίδια της αρχαιότητας. Η επαφή με τα αντικείμενα είχε ιδιαίτερη επίδραση στην ενεργοποίηση των μαθητών, ενώ η ηλεκτρονική καταγραφή στο εργαστήριο τους κέντρισε το ενδιαφέρον, καθώς αισθάνθηκαν πως λειτούργησαν ως πραγματικοί μελετητές στο φυσικό τους χώρο.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.9)

Χρησιμοποιήσαμε τον διαδραστικό πίνακα, για να μπορέσουν οι μαθητές να παρακολουθήσουν το απόσπασμα από το θεατρικό έργο. Η αποδοχή του λογοτεχνικού αποσπάσματος και του θεατρικού έργου ήταν πολύ θερμή. Γέλασαν με «Το Παράπονον του Νεκροθάπτου», το οποίο άκουσαν με χαρακτηριστικό ενδιαφέρον, ενώ διασκέδασαν με τον «Κύριο Γραμματέα» και προβληματίστηκαν με την κατάσταση φαυλότητας, που παρουσιάζεται στο έργο. Η προβολή στο διαδραστικό πίνακα διάρκεσε τρία λεπτά και αν και αφορούσε σε ερασιτεχνική παράσταση, τα παιδιά έμειναν ευχαριστημένα.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.10)

Με βοήθησαν πολύ τα αποσπάσματα του θεάτρου και της λογοτεχνίας της τελευταίας δεκαετίας του 19^{ου} αιώνα. Μπόρεσα να καταλάβω καλύτερα την κατάσταση που επικρατούσε. Ήταν πιο ευχάριστο με τα αποσπάσματα αυτά και προτιμότερο από ό,τι ένα απλό κείμενο.

(Ατομική απάντηση: Μ. 5/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.7-8)

Αυτό που κέντρισε, απ' ό,τι φαίνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διδασκαλία ήταν κατά κύριο λόγο η παιγνιώδης διάθεση, η πρακτική προσέγγιση, η ελεύθερη έκφραση και η ποικιλία ρόλων:

Μας άρεσαν αυτά που κάναμε στο μάθημα, γιατί ήμασταν σε εγρήγορση συνέχεια και πωρωνόμασταν και γελάγαμε κιόλας. Έτσι, θέλουμε να κάνουμε το μάθημα στην τάξη.

Να μη βαριόμαστε και να κάνουμε κάτι εμείς οι ίδιοι, όχι μόνο ο καθηγητής.

(Ατομικό σχόλιο του Μ. 13/Α-1/1/3/1/Δ.Π.10, όπως έχει καταγραφεί στο Η.Ε./Α-1/Δ.Π.10)

Το μάθημα σήμερα ήταν πολύ καλό, γιατί όπως πάντα, με την πράξη μαθαίνουμε καλύτερα κι όχι με τη θεωρία.

(Ατομική απάντηση: Μ. 12/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.9-5)

Το μάθημα έτσι έχει ενδιαφέρον, γιατί τη μια φορά είσαι πρόξενος, την άλλη πρωθυπουργός, τη μια πλούσιος, την άλλη φτωχός. Κι αλλάζεις συνέχεια και βλέπεις τα πράγματα πιο πολύπλοκα. Και δοκιμάζεις και αξιώματα που έχουν μεγάλη επιρροή στον κόσμο και προσέχεις τι αποφάσεις πρέπει να πάρεις.

(Ατομική απάντηση: Μ. 20/Γ-1/1/2/1/Δ.Π.9-5)

Το μάθημα γίνεται όλο και πιο διασκεδαστικό.

(Ατομική απάντηση: Μ. 7/Γ-1/1/1/1/Δ.Π.9-5)

Έχουμε σκεφτεί κι έχουμε μπει στη θέση των ανθρώπων. Έχουμε δει πώς σκέφτονται και πώς αντιδρούν σε όλες αυτές τις καταστάσεις. Ξέρουμε τα γεγονότα σαν να τα έχουμε ζήσει και, το κυριότερο, τα επεξεργαστήκαμε εμείς οι ίδιοι. Αυτό είναι πολύ καλύτερο από το να μαθαίνουμε το μάθημα απέξω και σε λίγο καιρό να τα ξεχνάμε.

(Ατομική απάντηση: Μ. 3/Γ-1/2/3/1/Δ.Π.10-4)

Μπήκαμε στη θέση εκείνων των ανθρώπων και τους καταλάβαμε ` έχουμε καταλάβει την πολιτική κατάσταση που επικρατούσε. Γι' αυτό δε θα πρέπει να λέμε απ' έξω το μάθημα από το βιβλίο, αλλά να καταλαβαίνουμε στην πράξη τη ζωή και την τότε εποχή.

(Ατομική απάντηση: Μ. 1/Γ-1/2/1/2/Δ.Π.10-4)

(γ) Για το θέμα της **γλωσσικής έκφρασης** πολύ χαρακτηριστικό ήταν πως στις περιπτώσεις που οι μαθητές μπορούσαν να αυτενεργήσουν ως προς την τεχνική που θα υιοθετούσαν, επέλεξαν, τουλάχιστον στην Α' Γυμνασίου, πρωτότυπες συνυποδηλωτικές αναπαραστάσεις χωρίς ή με πολύ περιορισμένη χρήση γλωσσικής έκφρασης, όπως παγωμένες εικόνες και παντομίμα:

Τίτλος: *Δε σκύβω το κεφάλι* (Παντομίμα)

Ένας μαθητής συντονίζει τις παρεμβάσεις του «κοινού», ένας υποδύεται το βασιλιά, δύο μαθητές τους Βούλι και Σπερθία και δύο τους δορυφόρους του βασιλιά, οι οποίοι

τους σπρώχνουν το κεφάλι για να προσκυνήσουν, ενώ εκείνοι αρνούνται. Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης, το «κοινό», καλούνται να μαντέψουν τον τίτλο. Μετά το άκουσμα της σωστής φράσης οι μαθητές παγώνουν.

(Περιγραφή από Η.Ε./Α-1/Δ.Π.8 ομαδικής απόδοσης των Μ.14, 5, 8, 19, 21, 22/Α-1/2, 2, 1, 2, 1, 1/1, 1, 2, 2, 1, 3/1, 1, 1, 1, 3, 2/Δ.Π.:8-3)

Τίτλος: *Έτσι οι Σπαρτιάτες τους έστειλαν να θανατωθούν* (Παγωμένη εικόνα)
Δύο μαθητές υποδύονται το Βούλι και το Σπερθία. Οι υπόλοιποι τους Σπαρτιάτες, οι οποίοι τους δείχνουν το δρόμο για την Περσία.

(Περιγραφή από Η.Ε./Α-1/Δ.Π.8 ομαδικής απόδοσης των Μ. 10, 15, 24, 3, 11, 6/Α-1/1, 2, 1, 1, 1, 2/3, 1, 3, 2, 2, 2/1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.8-3)

Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι κατά την εξέλιξη των δραστηριοτήτων η γλωσσική έκφραση των μαθητών βελτιώθηκε αισθητά και στις δύο τάξεις, σύμφωνα μάλιστα και με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο αναπτυσσόταν:

Κούρος Αναθύσσου

Άγαλμα που βρέθηκε στην Ανάθυσσο

και φυλάγεται σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο

Παριστάνει ένα νεαρό με το όνομα Κροίσος και βρέθηκε στον τάφο του.

Ο νέος πέθανε στη μάχη, γιατί στη βάση του αγάλματος έγραφε:

"Στάσου και κλάψε μπρος στο μνήμα του νεκρού Κροίσου

που θανάτωσε ο βίαιος Άρης, καθώς πολεμούσε στην πρώτη γραμμή".

Φαίνεται πως ήταν δυνατός και γυμναζόταν,

μορφωμένος νέος από πλούσια οικογένεια,

και, αφού πολέμησε για την πατρίδα του,

θα ήθελε και να συμμετέχει (sic) και στην πολιτική.

Γι' αυτό μαζί του εκτίθενται μια σλεγγίδα, μια γραφίδα και ένα όστρακο.

(Ομαδική απάντηση: Μ.20, 21, 4, 10, 13, 7/Α-1/1, 1, 2, 1, 1, 1/3, 1, 2, 3, 3, 3/1, 3, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-4)

Μα πώς μπόρεσα να ρίξω σε πόλεμο την Ελλάδα με έναν απροετοίμαστο στρατό και μια άθλια πολιτική κατάσταση; Έβλαψα τους Έλληνες και ούτε μια συγγνώμη δεν τους ζήτησα. Τι σόι άνθρωπος είμαι; Για δεύτερη φορά δημιούργησα πρόβλημα στην Ελλάδα, δεν την υπερασπίστηκα σε δύσκολες στιγμές... Κατακρεούρησα τον πιο δυνατό μου αντίπαλο, το Χαρίλαο Τρικούπη, και ούτε που νοιάστηκα για τους πολίτες. Τελικά, μόνο το συμφέρον μου... Είμαι απαράδεκτος. Δεν είμαι άξιος να βρίσκονται εδώ και να χαίρομαι.

(Ατομική απάντηση: Μ. 4/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.8-5)

Θυμάμαι λίγα χρόνια πριν, συμμετείχα κι εγώ στην εθελοντική οργάνωση, που δημιουργήθηκε από απλούς πολίτες, οι οποίοι είχαμε σκοπό να βοηθήσουμε τους Κρητικούς, με όποιο τρόπο μπορούσαμε. Θέλω να σου πω πως η στάση των Μεγάλων Δυνάμεων και των ελλήνων πολιτικών δεν ήταν σωστή. Έπρεπε, όμως, επειδή δεν αποφάσισε κανένας απ' τους δύο, να βοηθήσει ο λαός. Πήρε την κατάσταση στα χέρια του. Γι' αυτό το λόγο, γιέ μου, όταν πια θα είσαι μεγάλος πολιτικός, να σκέφτεσαι τα πάντα και πάνω απ' όλα τη θέληση του λαού.

(Ατομική απάντηση Μ. 17/Γ-1/2/1/1/Δ.Π.9-4)

(δ) Πέρα από την κατανόηση, ωστόσο, των ιστορικών πηγών, οι μαθητές μπόρεσαν οι ίδιοι να προσεγγίσουν περισσότερο ενεργά **την πρωτογενή και πραγματολογική γνώση**, η οποία αποτελεί τη βάση για την **εννοιολογική πλαίσιωση** του παρελθόντος και κατ' επέκταση για την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Έτσι, οι μαθητές σταδιακά προσέγγισαν τη γνώση ανεξάρτητα από τη βοήθεια της διδάσκουσας και χωρίς τη δική της παρέμβαση στη διευκρίνιση ιστορικών εννοιών, μελετώντας, επιλέγοντας και δομώντας ο ένας πάνω στη σκέψη του άλλου, για να προχωρήσουν ένα βήμα πιο μπροστά στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»¹⁵⁹, χωρίς την άμεση βοήθεια του ενήλικα:

Κούρος της Βολομάνδρας

Επιτάφιο άγαλμα από τη Βολομάνδρα Αττικής

Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο

Είναι από μάρμαρο από τη Νάξο και έχει 1,78 ύψος.

Το σώμα του έχει μια "λανθάνουσα κίνηση".

Για το χαμόγελο, χαρακτηριστικό γνώρισμα των αρχαϊκών γλυπτών,

λένε ότι πρόκειται για γλυπτικό "εύρημα",

όταν οι γλύπτες δεν μπορούσαν ακόμη να αποδώσουν τους μυς του προσώπου

άλλοι υποστηρίζουν ότι εκφράζει μια αισιόδοξη στάση ζωής.

Κοντά του εκθέτουμε

στλεγγίδα, κάνθαρο και γραφίδα,

γιατί με αυτά θάβονταν οι άντρες στην αρχαϊκή εποχή.

(Ομαδική απάντηση Μ. 14, 18, 9, 17, 8, 19/A-1/2, 2, 1, 1, 1, 2/1, 2, 2, 1, 2, 2/1, 1, 1, 1, 1, 1/Δ.Π.9-4)

Το καταλαβαίνω ότι εγώ έφερα την Ελλάδα σε αυτήν την κατάσταση και λυπάμαι πολύ. Όμως, εάν δεν το είχα κάνει, δε θα γινόταν εκείνη την ώρα, αλλά κάποτε σίγουρα θα

¹⁵⁹ Για τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.

γινόταν. Δε ζητάω συγγνώμη, διότι αργά ή γρήγορα θα γινόταν ο ελληνοτουρκικός πόλεμος μέσα στο κλίμα της Μεγάλης Ιδέας.

(Ατομική απάντηση: Μ. 9/Γ-1/1/3/1/Δ.Π.8-5)

Γιε μου,

η επανάσταση των χριστιανών κατοίκων της Κρήτης με αίτημα να ενωθούν με την Ελλάδα έχει καταπνιγεί. Θυμάμαι λίγα χρόνια πριν, συμμετείχα κι εγώ στις διαπραγματεύσεις για το κρητικό ζήτημα. Τώρα που εσύ θέλεις να ασχοληθείς με την πολιτική ζωή, χρειάζεται να το σκεφτείς, γιατί, όπως όλοι ξέρουμε, πάντα υπάρχει ένα πολιτικό παιχνίδι στη μέση. Όπως ξέρεις, εγώ είμαι μαζί σου, αλλά δεν το βρίσκω σωστό να υπηρετείς το συμφέρον των Μεγάλων δυνάμεων και να εμπλακείς στην αιώνια έχθρα μας με τους Τούρκους.

Με αγάπη, ο πατέρας σου

(Ατομική απάντηση: Μ. 4/Γ-1/2/2/1/Δ.Π.9-4)

(ε) Ο **διδασκτικός χρόνος** ήταν αρκετός και καλύφθηκε γόνιμα σε όλες τις περιπτώσεις. Σε μία περίπτωση, στην ένατη διδακτική παρέμβαση της Α' Γυμνασίου, απαιτήθηκαν δύο διδακτικές ώρες για το σύνολο των δραστηριοτήτων, πράγμα αναμενόμενο, καθώς η δραστηριότητα αναπτυσσόταν σε δύο μέρη, το πρώτο σε ένα περιβάλλον προσομοίωσης της εργασίας του αρχαιολόγου και το δεύτερο στο χώρο σχεδιασμού μιας έκθεσης με «ζωντανά» αγάλματα, που θα τα υποδύονταν οι ίδιοι οι μαθητές· ακόμη, ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση οι δυο φάσεις αναπτύχθηκαν επαρκώς μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο:

Σήμερα πήγαμε στο εργαστήριο Πληροφορικής. Όλα πήγαν καλά και όλα έγιναν στην ώρα τους. Είμαι ευχαριστημένη. Αύριο θα συνεχίσουμε τις δραστηριότητες βασισμένοι στη δουλειά, που έκαναν σήμερα.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.9)

Παράλληλα, για τη γόνιμη αξιοποίηση του χρόνου φάνηκε ότι είναι αναγκαία η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στα δεδομένα που κάθε φορά προέκυπταν:

Σήμερα ήθελα να τελειώσουμε, χωρίς πολύ γράψιμο, κάτι που απ' ό,τι φαίνεται τα κουράζει και τα αποσυντονίζει. Είχα αποφασίσει την καταγραφή να την κάνω εγώ, αλλά με αφορμή μια συζήτηση που είχα σε άλλο τμήμα, άλλης τάξης για την Ιστορία, επέλεξα διαφορετική λύση· πρότεινα σε ένα μαθητή του τμήματος αυτού, στο οποίο δε διδάσκω Ιστορία, να παρακολουθήσει το μάθημα και να κρατήσει σημειώσεις.

Όλα πήγαν καλά. Στους μαθητές άρεσε η ιδέα ότι θα πάρουν ένα πιο πρακτικό ρόλο. Πανηγύρισαν, επίσης, το γεγονός πως αυτή τη φορά δε θα έγραφαν, καθώς, όπως είπα, τους κουράζει. Έτσι, ο ... πήρε το ρόλο πρακτικογράφου και συμπλήρωσε τη φόρμα εκείνος.

Αυτό ήταν αρκετά ευχάριστο για τα παιδιά και τον ίδιο, που δεν είχε ξαναδεί τέτοιο μάθημα. Έτσι, ανέλαβε βοηθός μου και τα μαθήματα έκλεισαν σε κλίμα ευφορίας και καλής διάθεσης, ενώ οι μαθητές είχαν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους.

(Η.Ε./Α-1/Δ.Π.10)

Κάθε τραπέζι εργασίας έγραφε τον τόπο και το χρόνο, όπου θα εκτυλισσόταν η συγκεκριμένη σκηνή του Δράματος. Με κλειστές τις κουρτίνες, σε ημίφως, οι μαθητές συζήτησαν σε διαφορετικά «κέντρα αποφάσεων», συνεργάστηκαν και παρουσίασαν την εργασία τους διαδοχικά, ενώ φωτίζονταν από το φακό της εμψυχώτριας. Η δραστηριότητα ήταν πολύ ευχάριστη. Όλοι οι μαθητές ήταν πολύ καλοί και γρήγοροι. Οι σκηνές «έδεσαν» άριστα. Ο χρόνος ήταν αρκετός και όλα πήγαν πολύ καλά.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.9)

Ο Μ. 20/Γ-1/1/2/1 χαρακτήρισε το μάθημα τέλειο! Η Μ. 8/Γ-1/2/3/1 εξακολουθεί να είναι ενθουσιασμένη. Σχηματίστηκαν κάπως ανομοιογενείς ομάδες –μία με δύο άτομα– αλλά επειδή ήταν η τελευταία παρέμβαση δεν παρενέβην. Επίσης, οι ομάδες των Μ. 3, 10, 9, 11/Γ-1/2, 2, 1, 1/3, 3, 3, 3/1, 2, 1, 1 και Μ. 16, 21, 13, 4/Γ-1/1, 1, 2, 2/2, 2, 1, 2/1, 1, 1, 1 προτίμησαν να κάνουν παγωμένη εικόνα αντί για διάλογο· δεν έφερα και σ' αυτήν την περίπτωση αντίρρηση.

(Η.Ε./Γ-1/Δ.Π.10)

II.3.ii. Συμπεράσματα από το Γ' κύκλο της έρευνας δράσης

Ο Γ' κύκλος της έρευνας δράσης ξεκίνησε με βασικούς στόχους αφενός την επίλυση εκκρεμοτήτων, όπως το πλαίσιο συνεργασίας των μαθητών της Α' Γυμνασίου, αφετέρου τη διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης της αυτενέργειας των μαθητών, ώστε να προχωρούν οι ίδιοι, χωρίς την παρέμβαση της διδάσκουσας, στην εννοιολογική πλαισίωση του παρελθόντος, αναγκαία προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη κατάκτηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης.

Η μελέτη των δεδομένων, όπως αυτά εκτέθηκαν ανωτέρω, έδειξε ότι η κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, μέσα από ποικίλες ιστορικές οπτικές, έφτασε σε πολύ υψηλά επίπεδα, σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο της εξεταζόμενης εποχής, ενώ πολύ χαρακτηριστική ήταν εκ μέρους των μαθητών σε μερικές περιπτώσεις η διάκριση μεταξύ στερεοτυπικών αντιλήψεων για την εποχή και ιστορικού πλαισίου, ακόμη και στην

περίπτωση των μαθητών της Α' Γυμνασίου. Παράλληλα, ήταν φανερό και στους μικρότερους μαθητές η κατανόηση των γεγονότων στον άξονα του χρόνου, καθώς αυτά ανακαλούνταν με χαρακτηριστική άνεση στον ιστοριογραφικό χρόνο (Cooper 2012), τόσο σε γραμμική διαδοχή, όσο και σε αλληλόδραση χρονικοτήτων (Mattozzi 2005, 118), με σαφή αντιδιαστολή προς το σήμερα. Όπως ο Booth (1994) έχει αποδείξει, η κατανόηση του χρόνου ως έννοιας της Ιστορίας δεν εξαρτάται από την ηλικιακή ωρίμανση, αλλά από τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, γεγονός που φανερώνει πως πιθανότατα οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης επέδρασαν θετικά και στον τομέα αυτό, όπως, εξάλλου, έχουν παρατηρήσει και οι Fines και Verrier (1974, 89-91· βλ. και Taylor & Young 2003, 23-27).

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές και των δύο τάξεων μπόρεσαν να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από ώριμες σκηνικές αποδόσεις με χιούμορ και ζωντάνια, δηλωτικά και συνυποδηλωτικά, μη διστάζοντας συχνά να αξιοποιήσουν εναλλακτικές μορφές έκφρασης, δυνατότητα που τους παρείχε η Δραματική Τέχνη. Σε αυτό συνέβαλαν τόσο η επιλογή ελεύθερων μορφών έκφρασης, όσο και η ένταξη των νέων τεχνολογιών και η χρήση αντιγράφων αντικειμένων από την εξεταζόμενη εποχή, γεγονός που υποδεικνύει πως οι μαθητές πιθανόν ανταποκρίνονται πολύ εποικοδομητικά σε ερεθίσματα, όταν αυτά παρουσιάζουν ποικιλομορφία. Η γλωσσική έκφραση, επίσης, έδειξε να έχει βελτιωθεί σημαντικά.

Παράλληλα, το θέμα της συνεργασίας των μαθητών ακόμη και στην Α' τάξη διευθετήθηκε, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη συνεχούς προσπάθειας και επιμονής στο θέμα αυτό. Η συνεργασία, όπως και η ίδια η κατάκτηση της έννοιας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, δεν είναι προϊόν πρόσκαιρης ενασχόλησης με τον αντίστοιχο στόχο· χρειάζεται κόπος, υπομονή και συνεχής εγρήγορση, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες του μαθητικού πληθυσμού του Γυμνασίου, όπου σχετικές έννοιες και πρακτικές δεν έχουν ακόμη εμπεδωθεί. Η εξαιρετική συνεργασία στην Γ' φάση της έρευνας δράσης είχε ως συνέπεια την ανάδειξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως ενός περιβάλλοντος ιστορικής μάθησης που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη διάθεση έρευνας κι έκφρασης των μαθητών. Η εξομάλυνση των σχέσεων της τάξης και η ευελιξία της διδάσκουσας έδωσαν στους μαθητές άνεση χρόνου, για να αναπτύξουν τις δραστηριότητές τους όσο πιο δημιουργικά μπορούσαν.

Το ενδιαφέρον για το ιστορικό παρελθόν εκδηλώθηκε με ηθικού τύπου αναφορές γι' αυτό, αλλά και με χαρακτηριστική διάθεση εφαρμογής των διδαγμάτων του στο σήμερα. Ιδιαίτερο ρόλο στο ενδιαφέρον, που ανέπτυξαν οι μαθητές, είχαν, όπως φάνηκε από την

ανάλυση των δεδομένων, η παιγνιώδης διάθεση, που αναπτύχθηκε κατά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων, η «βιωματική» - αυθεντική προσέγγιση της γνώσης και η ποικιλία των ρόλων που αναλάμβαναν οι μαθητές.

Κατά την Γ' φάση της έρευνας δράσης οι δράσεις έγιναν σταδιακά περισσότερο πρωτότυπες κι, ενταγμένες σε αυθεντικές περιστάσεις, άνοιξαν το δρόμο για την αυτενέργεια των μαθητών, οι οποίοι έδειξαν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, ενώ ο ρόλος της διδάσκουσας σταδιακά περιοριζόταν. Μετά την ανάπτυξη των διδακτικών παρεμβάσεων της Α' φάσης σε συνδυασμό με στοιχεία άμεσης διδασκαλίας, σταδιακά οι μαθητές προχώρησαν σε καθοδηγούμενη εξάσκηση και τελικά στην αυτοκαθοδήγηση. Η τελευταία, ως βασικός στόχος της παρούσας μελέτης, προϋπέθετε την ανάπτυξη ενός μεταγνωστικού πλαισίου για την Ιστορία, αναγκαίου για την ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, το οποίο διαμόρφωσαν οι μαθητές μέσα στη συνεργαζόμενη ομάδα. Και σαφώς με τον παράγοντα της αυτενέργειας, την οποία μπόρεσαν να παρουσιάσουν οι μαθητές κατά την Γ' φάση της έρευνας δράσης, είναι δυνατό θεωρηθεί πως το εγχείρημα για καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης μπορεί να έχει σταθερότερη ισχύ.

III. Συμπεράσματα από το σύνολο της έρευνας δράσης

Ενώ η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προηγήθηκε, εντόπισε και κατέγραψε το υπό μελέτη φαινόμενο, τη θετική δηλαδή επίδραση που έχει η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου, η έρευνα δράσης που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής προσπάθησε να ερμηνεύσει το φαινόμενο αυτό.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κινητοποίησε θετικά την ιστορική σκέψη των μαθητών τόσο της Γ' όσο και της Α' Γυμνασίου, οι οποίοι παρουσίασαν σταδιακά πολύ ικανοποιητικά επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης τόσο ως κατανόησης του παρελθόντος, όσο και ως θυμικού τύπου ενδιαφέροντος γι' αυτό. Ιδιαίτερης σημασίας για την επίτευξη των στόχων αυτών φάνηκε η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, η οποία οδήγησε τους μαθητές στην ανάπτυξη εναλλακτικών ιστορικών οπτικών για τα ιστορικά γεγονότα και στην κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων στον άξονα του χρόνου. Σημαντική, επίσης, ήταν στο πλαίσιο αυτό η αξιοποίηση τεχνικών, όπως τα παιχνίδια ρόλων, το φάσμα της διαφοράς, ο διάδρομος ή ο κύκλος της συνείδησης ή ακόμη το «σπασμένο» τηλέφωνο.

Παράλληλα, οι μαθητές φάνηκε να αναπτύσσουν χαρακτηριστική αίσθηση της πραγματικής διάστασης του παρελθόντος, ως βασικού παράγοντα ενδιαφέροντος για την

Ιστορία. Οι μαθητές και των δύο τάξεων, ακόμη κι αυτοί που παρουσίαζαν χαμηλή ή μέτρια σχολική επίδοση ενεργοποιήθηκαν έντονα σε όλες τις δραστηριότητες, γεγονός που είχε επίδραση ακόμη και στην απόδοσή τους στις τυπικές γραπτές σχολικές δοκιμασίες. Παράλληλα, διατυπώθηκαν από τους μαθητές ηθικές κρίσεις για το παρελθόν κι εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για την ανθρώπινη διάσταση της Ιστορίας, ενώ το ίδιο το ιστορικό γεγονός πολύ συχνά αναγνωρίστηκε ως ερέθισμα για δράση στη σύγχρονη εποχή, αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο μεταγνώσης, σύμφωνα με το οποίο η Ιστορία έχει αξία για το σήμερα.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις φαίνεται, επίσης, ότι διαμόρφωσαν ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης, όπου σταδιακά η καθοδήγηση από τη διδάσκουσα έφθινε, ενώ αναπτυσσόταν ταυτόχρονα το συνεργατικό πνεύμα ως προϋπόθεση της ανάπτυξης Ιστορικής Ενσυναίσθησης με τους μαθητές να συνεργάζονται σε κλίμα εμπιστοσύνης σε επίπεδο ομάδας ή και ολομέλειας. Στο πλαίσιο αυτό όλοι οι μαθητές μπόρεσαν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, χωρίς το φόβο του λάθους, όπως επιβάλλει η ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος. Η ομαδικότητα και η συνεργασία, βέβαια, όπως φάνηκε, ήταν δεδομένη για τους μεγαλύτερους μαθητές, ενώ για τους μικρότερους σε ηλικία απαιτήθηκε προσπάθεια και χρόνος για να επιτευχθεί. Καθοριστικής σημασίας σε αυτό, εκτός από την προσπάθεια της διδάσκουσας, ήταν η παρουσία μαθητών που αναδείχτηκαν σε ρόλους ηγετικούς τόσο με τις ιδέες και τις προτάσεις τους όσο και με την παρουσία τους στην ομάδα, χωρίς υποχρεωτικά να είναι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση.

Ένα θέμα καίριο σε σχέση με την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην τάξη είναι αυτό της επάρκειας του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου. Στις διδακτικές παρεμβάσεις, που εφαρμόστηκαν, οι μαθητές πολύ νωρίς απέκτησαν έλεγχο του χρόνου. Σε αυτό συνέβαλαν η σταθερότητα στην εφαρμογή, αλλά και ο σαφής σχεδιασμός και η στοχοθεσία των μαθημάτων.

Ένα σοβαρό, επίσης, θέμα ήταν αυτό της γλωσσικής έκφρασης των μαθητών, ως αναγκαίας προϋπόθεσης έκφρασης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, η οποία έδειξε να βελτιώνεται με την πρόοδο των δραστηριοτήτων ελεύθερης έκφρασης και γραφής σε ρόλο. Στη βελτίωση αυτή φαίνεται να συνέβαλε και η εισαγωγή τεχνικών ελεύθερης έκφρασης χωρίς γλωσσική επικοινωνία, όπως η παντομίμα, οι παγωμένες εικόνες, τα ομαδικά γλυπτά, μέσω των οποίων οι μαθητές βρήκαν έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης και νοηματοδότησης της ιστορικής τους σκέψης.

Η σκηνική και δραματική έκφραση των μαθητών, ενταγμένη πάντα στο ιστορικό

πλαίσιο, χαρακτηριζόταν γενικά από φυσικότητα, αλλά συχνά και χιούμορ, γεγονός που ίσως επηρέασε θετικά και την όλη δράση. Ιδιαίτερο ρόλο σε αυτό είχε ίσως και η χρήση αντιγράφων αυθεντικών αντικειμένων και αρχαιακού υλικού, καθώς και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως βοηθητικών στοιχείων, εντάσσοντας τους μαθητές ακόμη πιο γόνιμα στο ιστορικό πλαίσιο που μελετούσαν.

Η ποιοτική προσέγγιση στην παρούσα έρευνα έδειξε πως η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως γνωστική δεξιότητα και ως θυμική προσέγγιση του παρελθόντος είναι δυνατό να καλλιεργηθεί αποτελεσματικά και γόνιμα με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, εφόσον εφαρμόζεται σταθερά στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αξιοποιεί ποικίλες τεχνικές με ευελιξία, δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης στους μαθητές και τους ενθαρρύνει να συνεργαστούν σε κλίμα εμπιστοσύνης.

Β' Μέρος: Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

Κεφάλαιο 6^ο: Αξιολόγηση δραστηριοτήτων με βάση τις απόψεις των μαθητών

I. Συλλογή δεδομένων

Εκτός από την παρατήρηση, τις εργασίες και τα σχόλια των μαθητών, αλλά και την ποσοτική ανάλυση των γραπτών δοκιμασιών, κρίθηκε αναγκαία και η τελική αξιολόγηση της παρέμβασης με ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές των πειραματικών ομάδων (Α-1 και Γ-1) μετά το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων. Στόχος των συζητήσεων και της χρήσης των ερωτηματολογίων αυτών ήταν η αποτύπωση της άποψης που σχημάτισαν οι μαθητές για την προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και η επίδραση που, κατά τη γνώμη τους, είχε αυτή στη διαδικασία μάθησής τους (πβ. Παπαδόπουλος 2010α, 197-207· Beat & Barrett 2005, 216-217· Duetepe 2004, 55-56· Stradling 2001, 135-136· Άλκηστις 1998, 54-56).

II. Διαμόρφωση ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν με βασική μέριμνα να είναι απλά και σύντομα, ώστε να μπορούν να απαντηθούν εύκολα από τους μαθητές. Προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου¹⁶⁰, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αναδείξουν τις πτυχές της αξιολόγησης, που θα ήθελαν οι ίδιοι, και να εκφραστούν ελεύθερα. Οι ερωτήσεις περιορίστηκαν σε οκτώ (8) και σε αυτές οι μαθητές καλούνταν:

- (α) να εντοπίσουν πιθανές διαφορές από τη συμβατική διδασκαλία,
- (β) να αξιολογήσουν το μάθημα ως προς την αποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον που τους προκάλεσε,
- (γ) να διατυπώσουν παρατηρήσεις για την επίδραση που αυτό μπορεί να είχε στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία,
- (δ) να αναφέρουν πιθανά προβλήματα κι αρνητικές πλευρές,
- (ε) να αναλογιστούν για το αν η προσέγγιση αυτή τους βοήθησε να κατανοήσουν κάποιες πτυχές του εαυτού τους,

¹⁶⁰ Η έννοια του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται στην περίπτωση αυτή καταχρηστικά. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα εργαλείο αποτελούμενο από σειρά ερωτήσεων που στόχο έχει να εκμαιεύσει από τους μαθητές τη γενική εντύπωση, την οποία αποκόμισαν από τη νέα μορφή διδασκαλίας. Χρησιμοποιείται δε αντί της ημιδομημένης συνέντευξης, με στόχο να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές και σε καμία περίπτωση δεν προτείνεται εδώ ως μέσο μέτρησης με γενική ισχύ. Αντίστοιχο προς το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων ήταν και το περιεχόμενο των συζητήσεων που έγιναν μεταξύ των διδακτικών παρεμβάσεων. Αναλυτικά το ερωτηματολόγιο, όπως δόθηκε στους μαθητές, παρατίθεται στο παράρτημα ΚΑ.

(στ) να αποδώσουν ελεύθερα τις εντυπώσεις τους.

III. Διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίων

Συγκεντρώθηκαν συνολικά σαράντα πέντε (45) ερωτηματολόγια αξιολόγησης, συμπληρωμένα από όλους τους μαθητές των πειραματικών ομάδων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ατομικά μετά το πέρας της τελευταίας διδακτικής παρέμβασης και αφού προηγήθηκε σχετική συζήτηση και στις δύο «πειραματικές» ομάδες (Α-1 και Γ-1). Σε περίπτωση που οι μαθητές είχαν απορίες, η διδάσκουσα τους προέτρεπε να απαντήσουν ελεύθερα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις χρειάστηκε να δοθούν διευκρινίσεις για το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι δύο μαθητές της Α-1 ομάδας που παρουσίαζαν ήπια νοητική υστέρηση (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1ο, III.3.iv.) δεν μπόρεσαν να απαντήσουν επαρκώς γραπτώς· γι' αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να δώσουν προφορικά τις απαντήσεις τους εν είδει συνέντευξης και αυτές να μεταφερθούν με ακρίβεια στο ερωτηματολόγιό τους.

IV. Μέθοδος επεξεργασίας

Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, ξεκίνησε η καταγραφή κι επεξεργασία των δεδομένων. Κατ' αρχάς οι απαντήσεις των μαθητών κατεγράφησαν σε αρχείο Excel (Windows 2007), κωδικοποιήθηκαν (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 5^ο, I) αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της *ανάλυσης περιεχομένου* (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, III.4), ομαδοποιήθηκαν κι επανακωδικοποιήθηκαν ανά ομάδα, μεταφέρθηκαν σε αρχείο SPSS v.20 κι αναλύθηκαν με βάση τις αρχές της περιγραφικής κι επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Η παρουσίαση, επομένως, των αποτελεσμάτων παρακάτω βαίνει διττώς, με βάση τις αρχές της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης.

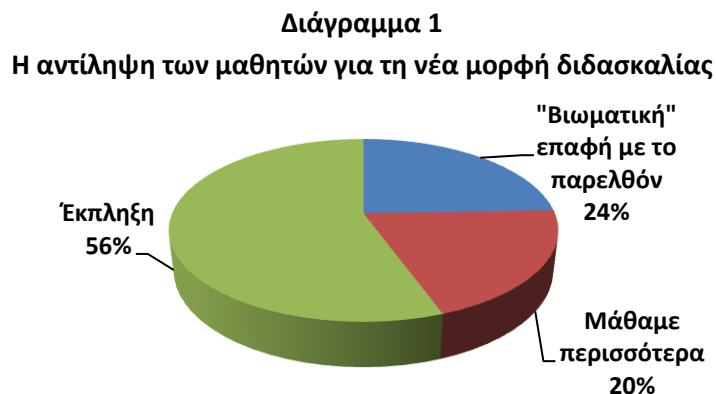
Συγκεκριμένα, στα περιγραφικά ποσοτικά στοιχεία υπολογίστηκαν από κοινού και για τις δύο τάξεις κατανομές συχνότητας (Ρούσσοσ & Ευσταθίου 2008, 15-17). Για τη συναγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα με τις αρχές της επαγωγικής στατιστικής ως προς την ανεύρεση πιθανών διαφορών μεταξύ των μαθητών των δύο τάξεων, κρίθηκε ως κατάλληλο κριτήριο το μη παραμετρικό χ^2 , το οποίο εξετάζει τη συνάφεια μεταξύ δύο μεταβλητών, που είναι και οι δύο κατηγορικές (Εμβλωτής et al. 2006, 80-86· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 71).

Για την ενίσχυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν κωδικοποιημένα δείγματα αποσπασμάτων απαντήσεων, τα οποία αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης (βλ. παραπάνω, Β' Μέρος,

Κεφάλαιο 5^ο, Ι).

V. Ευρήματα ποσοτικής ανάλυσης

Για να διερευνηθεί η αντίληψή τους για την προτεινόμενη μορφή διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι μαθητές ρωτήθηκαν τι διαφορετικό συνέβη, κατά τη γνώμη τους, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δέκα εβδομάδων μαθημάτων.



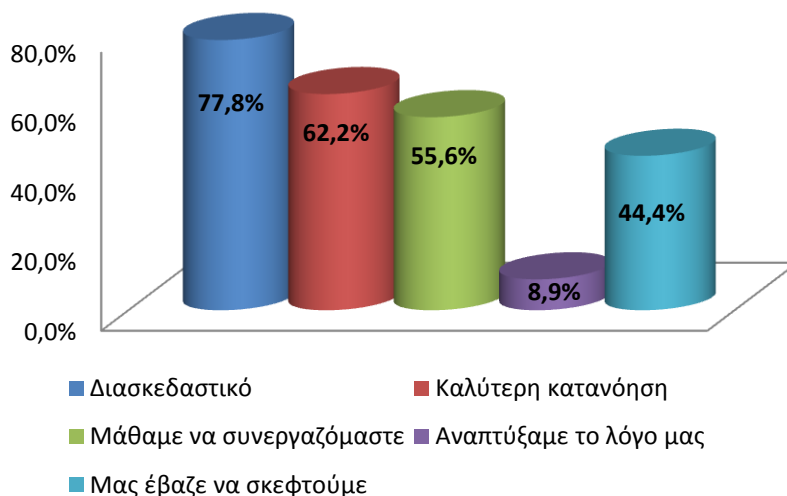
Από το σύνολο των σαράντα πέντε (45) μαθητών και των δύο τάξεων, ένδεκα (11) χαρακτήρισαν τη διδασκαλία ως μια μορφή «βιωματικής» επαφής με το παρελθόν (ποσοστό 24,4% του συνόλου), εννέα (9) μαθητές θεώρησαν πως ήταν ένας τρόπος που τους βοήθησε να μάθουν περισσότερα μέσω συζήτησης και συνεργασίας (ποσοστό 20% του συνόλου), ενώ είκοσι πέντε (25) μαθητές ανέφεραν πως αντελήφθησαν τη νέα μορφή διδασκαλίας ως μια προσέγγιση διαφορετική και πιο εύκολη στην κατανόησή της, που τους προκαλούσε έκπληξη κι ενδιαφέρον κάθε φορά (ποσοστό 55,6%). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο τάξεων¹⁶¹.

Παράλληλα, όλοι οι μαθητές δήλωσαν πως η διδασκαλία μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ήταν μια καλή κι ενδιαφέρουσα επιλογή.

¹⁶¹ Στο παράρτημα ΚΒ παρατίθενται αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.

Διάγραμμα 2

Γιατί ήταν ενδιαφέρουσα αυτή η μορφή διδασκαλίας;



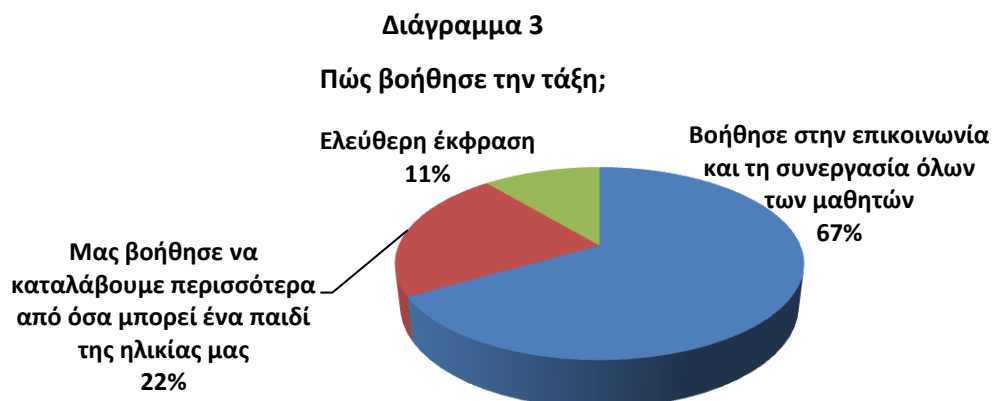
Ειδικότερα, τριάντα πέντε (35) μαθητές από τους συμμετέχοντες ανέφεραν μεταξύ των λόγων, για τους οποίους θεώρησαν τη διδασκαλία αυτή ενδιαφέρουσα, το γεγονός ότι τη βρήκαν διασκεδαστική (ποσοστό 77,8%), είκοσι οκτώ (28) μαθητές ότι τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη (ποσοστό 62,2%), είκοσι πέντε (25) μαθητές ότι έμαθαν να συνεργάζονται χάρη στη μέθοδο αυτή (ποσοστό 55,6%), τέσσερις (4) ότι τους βοήθησε να αναπτύξουν το λόγο τους (ποσοστό 8,9%) και είκοσι (20) μαθητές υποστήριξαν ότι η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είχε ενδιαφέρον ως μέθοδος διδασκαλίας, γιατί τους ωθούσε να σκεφτούν (ποσοστό 44,4%). Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των μαθητών των δύο τάξεων σε μία μόνο από τις παραπάνω δηλώσεις, με τους μαθητές της Γ-1 ομάδας να αναφέρουν σε στατιστικώς σημαντικό υψηλότερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές της Α-1 ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ενδιαφέρουσα μορφή διδασκαλίας, γιατί τους ωθεί να σκέφτονται (ποσοστό 61,9% έναντι 29,2%, $\chi^2(1)=4,862$, $p<0,05$) (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1

Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τη δήλωση ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κινητοποιούσε τη σκέψη τους – Ανά τάξη (Α-1 & Γ-1)

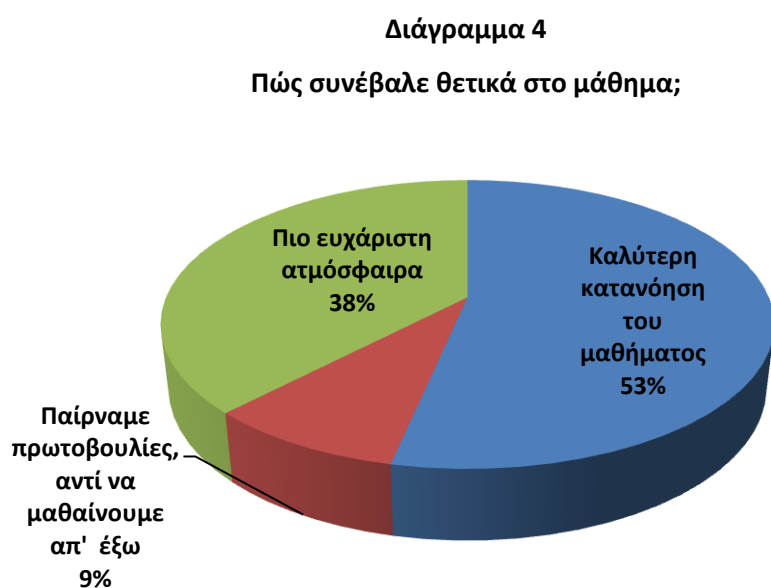
			Τμήμα	
			Α-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα
"Μας έβαζε να σκεφτούμε"	Ναι	F	7	13
		%	29,2%	61,9%
Pearson Chi-Square=4,862 df: 1 p=0,027 (p<0,05)				

Παράλληλα, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είχε θετική επίδραση στην τάξη.



Συγκεκριμένα, τριάντα (30) μαθητές θεώρησαν πως η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συνέβαλε στην επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους (ποσοστό 66,7%), δέκα (10) ότι τους βοήθησε να κατανοήσουν στοιχεία που δεν θα καταλάβαιναν εύκολα παιδιά της ηλικίας τους (ποσοστό 22,2%) και πέντε (5) ότι τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (ποσοστό 11,1%). Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρουσιάστηκαν στις δηλώσεις αυτές.

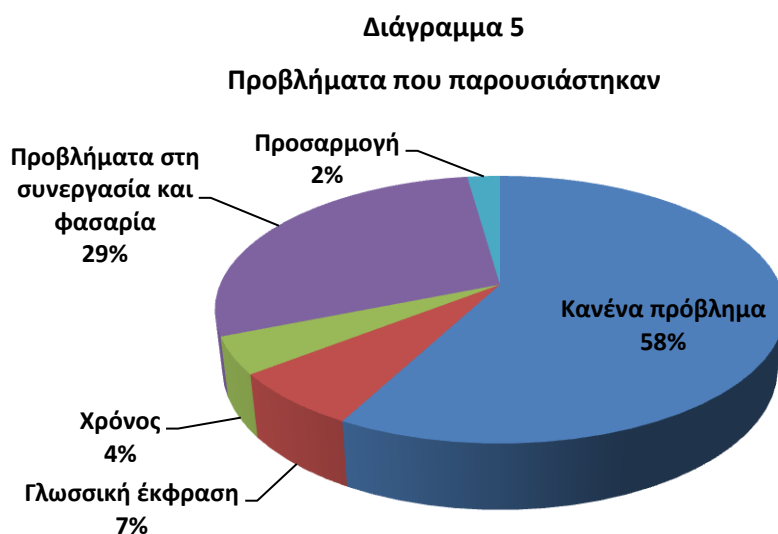
Επίσης, όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επηρέασε θετικά το ίδιο το μάθημα της Ιστορίας.



Ως λόγους ανέφεραν είκοσι τέσσερις (24) μαθητές την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (ποσοστό 53,3%), τέσσερις (4) την ελεύθερη λήψη πρωτοβουλιών (ποσοστό

8,9%) και δεκαεπτά (17) μαθητές την ευχάριστη ατμόσφαιρα που έκανε το μάθημα ενδιαφέρον (ποσοστό 37,8%). Και στην περίπτωση αυτή δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο τάξεων.

Από το σύνολο των σαράντα πέντε (45) συμμετεχόντων, οι είκοσι έξι (26) δεν επεσήμαναν κανένα πρόβλημα στην εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων (ποσοστό 57,8%), ενώ δεκαεννέα (19) μαθητές ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα (ποσοστό 42,2%), το οποίο, όπως όλοι δήλωσαν, ξεπεράστηκε στην πορεία.



Από τους μαθητές που ανέφεραν προβλήματα δεκατρείς (13) ανήκαν στην Α-1 τάξη και έξι (6) στη Γ-1, χωρίς να βρεθεί, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους (54,2% έναντι 28,6%, $\chi^2(1)=3,008$, $p>0,05$).

Πίνακας 2

Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την επισήμανση προβλήματος – Ανά τάξη (Α-1 & Γ-1)

			Τμήμα	
			Α-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα
“Αντιμετώπισα πρόβλημα”	Ναι	f	13	6
		%	54,2%	28,6%
Pearson Chi-Square=3,008 df: 1 p=0,083 (p>0,05)				

Συγκεκριμένα, τρεις (3) μαθητές δήλωσαν ότι είχαν πρόβλημα με τη γλωσσική τους έκφραση, που βελτιώθηκε σταδιακά (ποσοστό 6,7% του συνόλου των συμμετεχόντων), δύο (2) μαθητές ανέφεραν ως πρόβλημα το χρόνο, κατά τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις

(ποσοστό 4,4%), μία (1) μαθήτρια ανέφερε μια δυσκολία «προσαρμογής» στο νέο τύπο δραστηριοτήτων, πρόβλημα που ξεπέρασε γρήγορα (ποσοστό 2,2%), και δεκατρείς (13) μαθητές έκαναν λόγο για τη δυσκολία στη συνεργασία και τη διαχείριση σχέσεων που εκδηλωνόταν με φασαρία και διευθετήθηκε με την πρόοδο των δραστηριοτήτων (ποσοστό 28,9%). Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων παρουσιάστηκε στην αναφορά ως προβλήματος της δυσχέρειας στη συνεργασία και της συνακόλουθης φασαρίας, καθώς δώδεκα (12) μαθητές της Α-1 τάξης προβληματίστηκαν σχετικά, έναντι ενός (1) της Γ-1 τάξης (50% έναντι 4,8%, $\chi^2(1)=11,157$, $p<0,01$).

Πίνακας 3

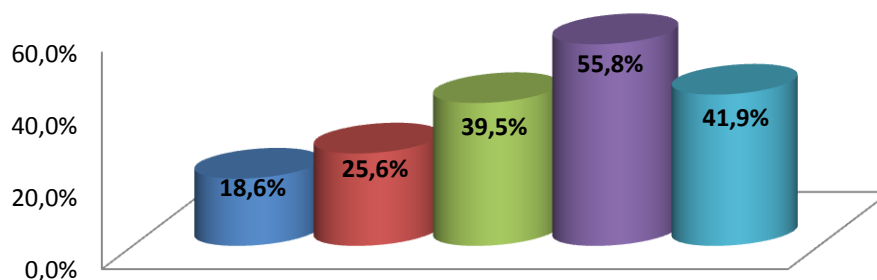
Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τον προβληματισμό για τις δυσκολίες στη συνεργασία και τη συνακόλουθη φασαρία – Ανά τάξη (Α-1 & Γ-1)

			Τμήμα	
			Α-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα
“Δυσκολίες στη συνεργασία και φασαρία”	Ναι	F	12	1
		%	50%	4,8%
Pearson Chi-Square=11,157 df: 1 p=0,001 (<0,01)				

Παράλληλα, κανένας μαθητής δεν εντόπισε κάποια αρνητική πλευρά στη μεθοδολογία και το σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων, ενώ σαράντα δύο (42) μαθητές δήλωσαν πως έμαθαν κάτι για τον εαυτό τους (ποσοστό 93,3%).

Διάγραμμα 6

Τι έμαθες για τον εαυτό σου;



- Ότι μπορώ να σκέφτομαι σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος
- Ότι μπορώ να σκέφτομαι και να αξιολογώ την πολιτική
- Ότι με πιο ευχάριστη μορφή διδασκαλίας αποδίδω καλύτερα και μπορώ να ολοκληρώνω τις σκέψεις μου
- Ότι μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου
- Ότι μου αρέσει η ιστορία

Συγκεκριμένα, οκτώ (8) μαθητές ανέφεραν μεταξύ αυτών που έμαθαν για τον εαυτό τους ότι συνειδητοποίησαν πως μπορούν να σκέφτονται σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος (ποσοστό 18,6%), ένδεκα (11) ότι μπορούν να σκέφτονται και να αξιολογούν την πολιτική (ποσοστό 25,6%), δεκαεπτά (17) ότι με πιο ευχάριστη διδασκαλία αποδίδουν καλύτερα στο μάθημα (ποσοστό 39,5%), είκοσι τέσσερις (24) ότι μπορούν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους (ποσοστό 55,8%) και δεκαοκτώ (18) μαθητές κατάλαβαν ότι τους αρέσει η Ιστορία (ποσοστό 41,9%).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τάξεων φάνηκαν με τους μαθητές της Γ-1 να σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό στις δηλώσεις ότι κατάλαβαν πως μπορούν να αξιολογούν την πολιτική (42,9% έναντι 8,3%, $\chi^2(1)=7,228$, $p<0,01$) και πως τους αρέσει η Ιστορία (57,1% έναντι 25%, $\chi^2(1)=4,821$, $p<0,05$), ενώ οι μαθητές της Α-1 σημείωσαν στατιστικά υψηλότερο ποσοστό στη δήλωση ότι έμαθαν πως μπορούν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους (79,2% έναντι 23,8%, $\chi^2(1)=13,790$, $p<0,001$).

Πίνακας 4

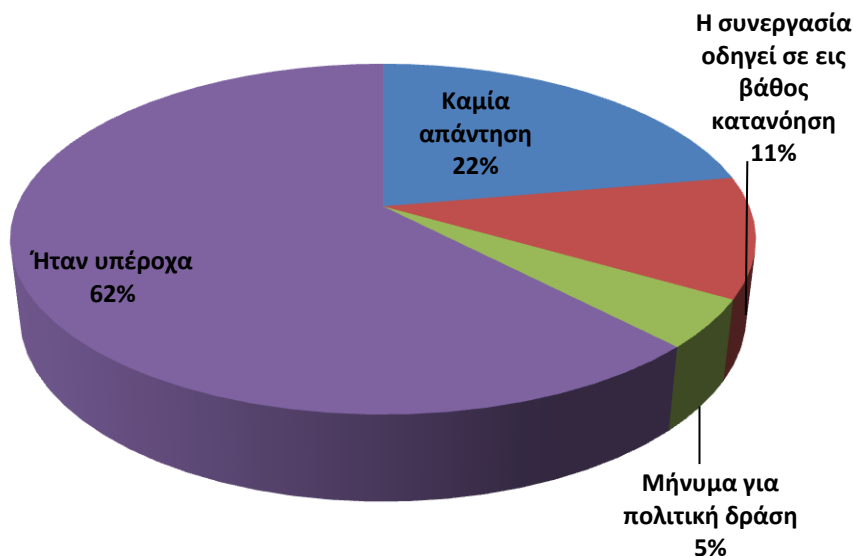
Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρουσίασαν στην ερώτηση «τι έμαθες για τον εαυτό σου» – Ανά τάξη (Α-1 & Γ-1)

			Τμήμα		Pearson Chi-Square
			Α-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
“Μπορώ να αξιολογώ την πολιτική”	Ναι	f	2	9	7,228 df: 1 p=0,007 (p<0,01)
		%	8,3%	42,9%	
“Μου αρέσει η Ιστορία”	Ναι	f	6	12	4,821 df: 1 p=0,028 (p<0,05)
		%	25%	57,1%	
“Μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου”	Ναι	f	19	5	13,790 df: 1 p=0,000 (p<0,001)
		%	79,2%	23,8%	

Αξιολογώντας, τέλος, το σύνολο της δράσης με την απάντησή τους στην ερώτηση «τι αποκόμισες από τα μαθήματα αυτά;», πέντε (5) από τους τριάντα πέντε (35) μαθητές που έδωσαν κάποια απάντηση, έδωσαν έμφαση στη συνεργασία ως παράγοντα κατανόησης (ποσοστό 11,1% του συνόλου των μαθητών), δύο (2) έδωσαν ελεύθερα μηνύματα για πολιτική δράση (ποσοστό 4,4% του συνόλου) και είκοσι οκτώ (28) έδωσαν μια αξιολογική κρίση για το μάθημα χαρακτηρίζοντάς το πολύ θετικά (ποσοστό 62,2%).

Διάγραμμα 7

Τι αποκόμισες από τα μαθήματα αυτά;



Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων παρουσιάστηκε ως προς το χαρακτηρισμό των μαθημάτων με μια θετική αξιολογική κρίση, με την Α-1 να σημειώνει υψηλότερο ποσοστό (83,3% έναντι 38,1%, $\chi^2(1)=9,751$, $p<0,01$).

Πίνακας 5

Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την έκφραση αξιολογικής κρίσης – Ανά τάξη (Α-1 & Γ-1)

			Τμήμα	
			Α-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα
“Ήταν υπέροχα”	Ναι	f	20	8
		%	83,3%	38,1%
Pearson Chi-Square=9,751 df: 1 p=0,002 (p<0,01)				

VI. Δεδομένα ποιοτικής ανάλυσης

Όλοι οι μαθητές και των δύο τάξεων δέχτηκαν πως το μάθημα με τη μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ήταν διαφορετικό από αυτό που είχαν συνηθίσει να παρακολουθούν σε όλα τα μαθητικά τους χρόνια:

Ξεφύγαμε από την ίδια διδασκαλία της Ιστορίας από την Τρίτη Δημοτικού.

(Μ.21/Γ-1/1/2/1)

Η «βιωματική» επαφή με το παρελθόν ως νέο στοιχείο της διδασκαλίας αναφέρθηκε από μαθητές και των δύο τάξεων:

Δουλέψαμε σε ομάδες σαν να ήμασταν αρχαίοι Έλληνες.

(M.7/A-1/1/3/1)

Είναι διαφορετικό, γιατί μας βοηθούσε να σκεφτούμε σαν άνθρωποι της αρχαϊκής εποχής.

(M.9/A-1/1/2/1)

Εκείνο που συνέβη στο ταξίδι μας είναι πως όλοι μαζί κάναμε ομαδικές δραστηριότητες, κάναμε σκετσάκια, κάναμε ρόλο (sic), μοιάζοντας σαν να ήμασταν (sic) οι αρχαίοι Έλληνες, που (sic) όλοι ενωμένοι ζήσαμε αυτά τα ωραία γεγονότα.

(M.17/A-1/1/1/1)

Το διαφορετικό που συνέβη είναι ότι μπήκαμε στη θέση των τότε ανθρώπων και καταλάβαμε αυτό που διαβάσαμε στο βιβλίο, βιωματικά!!! (sic).

(M.1/Γ-1/2/1/2)

Κάναμε σκετς και παίξαμε σαν να ήμασταν σε εκείνη την εποχή.

(M.15/Γ-1/1/3/1)

Σε πολλές περιπτώσεις μπήκαμε στη θέση των ανθρώπων που περνούσαν τις δυσκολίες και έτσι προσπαθήσαμε να δούμε αν έπραξαν σωστά.

(M.17/Γ-1/2/1/1)

Άλλοι μαθητές εντόπισαν ως βασικό χαρακτηριστικό της νέας μορφής διδασκαλίας, το οποίο τη διαφοροποίησε από την παραδοσιακή το γεγονός ότι μπορούσαν να συνεργαστούν, να συζητήσουν και να δομήσουν τη γνώση τους μέσω της δικής τους ενεργοποίησης:

Γνωριστήκαμε καλύτερα σαν συμμαθητές (sic) μέσα από την ομαδική εργασία. Συνεργαστήκαμε, μάθαμε και παίξαμε στην ιστορία, πράγμα που ποτέ δεν είχε ξαναγίνει.

(M.4/A-1/2/2/1)

Προσωπικά μου άρεσε πολύ. Με τις δραστηριότητες συνεργασίας ήταν πιο εύκολο να

μάθω, να καταλάβω και να θυμάμαι το μάθημα. Παράλληλα, όμως, εμπλουτίζαμε και τις γνώσεις μας.

(M.5/A-1/2/1/1)

Φέτος κάναμε πολλά, διάφορα και ωραία πράγματα, όπως παντομίμα, (μικρά) σκετσάκια, δουλέψαμε σαν ομάδα και συνεργαστήκαμε. Έτσι, μάθαμε πολύ περισσότερα. Αυτό είναι κάτι, το οποίο δεν είχαμε ξανακάνει.

(M.8/A-1/1/2/1)

Με αυτό το ταξίδι μας στο χρόνο μάθαμε πολλά πράγματα. Το μάθημά μας έγινε πολύ διαφορετικό και έτσι όλοι οι μαθητές έγιναν μια ομάδα.

(M.3/Γ-1/2/3/1)

Μέσα σε αυτούς τους μήνες το μάθημα ήταν διαφορετικό, διότι μας δίνετε φακέλους και συνεργαζόμασταν μεταξύ μας, για να μάθουμε τι συνέβη, αντί να παπαγαλίζουμε το μάθημα. Πιστεύω πως κατανόησα καλύτερα το μάθημα της Ιστορίας απ' ό,τι πριν.

(M.16/Γ-1/1/2/1)

Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές αναγνώρισαν ως ξεχωριστό στοιχείο στη διδασκαλία αυτή, την παιγνιώδη διάθεση, που τους κινούσε το ενδιαφέρον για την Ιστορία:

Το διαφορετικό που συνέβη και δεν περίμενα απ' την αρχή της χρονιάς... Περίμενα ένα μάθημα τελείως ψυχρό... Αλλά τελικά το είδα πάρα πολύ ωραίο. Κάναμε δραστηριότητες, παίζαμε, αλλά και κάναμε μάθημα.

(M.1/A-1/1/1/1)

Κατά την γνώμη μου το διαφορετικό, το οποίο συνέβη (ομαδικές δραστηριότητες, ρόλοι, σκηνές, παντομίμα, παιχνίδια), ήταν στοιχεία τα οποία έδωσαν μια ανάλαφρη πινελιά, που έκανε τη διαφορά και έτσι είχαμε αποτέλεσμα (θετικό).

(M.14/A-1/2/1/1)

Το διαφορετικό που συνέβη είναι ότι δεν περάσαμε βαρετά, μας βοήθησε να καταλάβουμε το μάθημα.

(M. 24/A-1/1/3/1)

Με αυτό τον τρόπο το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο, τα παιδιά δεν βαριόντουσαν και έτσι με αυτόν τον τρόπο όλοι συμμετείχαν και προσπαθούσαν.

(M.5/Γ-1/2/3/1)

...Η διδασκαλία αυτή είναι εξαιρετική και δε βαριόμαστε, γιατί το μάθημα είναι πολύ εύκολο έτσι.

(M.8/Γ-1/1/3/1)

Από τότε που ξεκινήσαμε να κάνουμε το μάθημα έτσι, ήταν πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο, αλλά και το καταλαβαίναμε καλύτερα.

(M.11/Γ-1/1/3/1)

Γνωρίσαμε έναν άλλο τρόπο μελέτης του μαθήματος της ιστορίας, ενδιαφέροντα και διασκεδαστικό.

(M.18/Γ-1/2/1/1)

Μάθαμε έναν διαφορετικό τρόπο μαθήματος, που είναι πιο διασκεδαστικός.

(M.19/Γ-1/2/1/1)

Παράλληλα, όλοι οι μαθητές δήλωσαν πως η προσέγγιση της Ιστορίας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ήταν ενδιαφέρουσα και θετική επιλογή:

Το μάθημα ήταν κάτι παραπάνω από καλό, ήταν θαυμάσιο.

(M.2/A-1/2/2/1)

Ήταν τέλειο, δεν είχα φανταστεί ότι θα δουλέψουμε έτσι και ειδικά στην Α' Γυμνασίου.

(M.7/A-1/1/3/2)

Ήταν ΤΕΛΕΙΟ (sic), πάρα πολύ ωραίο.

(M.8/G-1/2/3/1)

Πιστεύω πως ήταν καλό και τραβούσε το ενδιαφέρον του μαθητή.

(M.10/Γ-1/2/3/2)

Ήταν καλό και για εμένα και για το σύνολο της τάξης, πιστεύω, διότι ήταν ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης.

(M.16/Γ-1/1/2/1)

Ήταν κάτι διαφορετικό! (Συνοδεύεται από σκίτσο με χαμογελαστό πρόσωπο)

(M.18/Γ-1/2/1/1)

Το ενδιαφέρον των περισσότερων μαθητών φαίνεται πως κινητοποίησε η ευχάριστη και παιγνιώδης διάθεση που επικρατούσε στα μαθήματα:

Ήταν καλό και άριστη η σκέψη της καθηγήτριας, που μέσα από το μάθημα (sic) μας έκανε να τα δούμε σαν παιχνίδι.

(M.4/A-1/2/2/1)

Καλό ήταν, γιατί διασκεδάσαμε κιόλας με τις ιδέες που είχαμε (παντομίμα, εργασίες).

(M.9/A-1/1/2/1)

Το μάθημα ήταν καλό και όχι αδιάφορο κι, εκτός από πολλά πράγματα που μάθαμε, ήταν και διασκεδαστικό.

(M.18/A-1/2/2/1)

Ήταν αρκετά καλό κι ενδιαφέρον όλο αυτό, γιατί με αυτόν τον τρόπο έγινε πιο ευχάριστο το μάθημα.

(M.5/Γ-1/2/3/1)

Ήταν καλό, γιατί χωρισμένοι σε ομάδες περάσαμε πολύ ωραία, γιατί συνεργαζόμασταν και διασκεδάσαμε ταυτόχρονα.

(M.13/Γ-1/2/1/1)

Πολλοί μαθητές, επίσης, επεσήμαναν ότι το μάθημα με αυτόν τον τρόπο ήταν περισσότερο κατανοητό κι εύκολο, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσε την εμβάθυνση στην εποχή και συνέβαλε στην απομνημόνευση:

Ήταν πάρα πολύ καλό. Μπήκαμε μέσα στο κλίμα και καταλάβαμε τους φόβους, τις ανησυχίες, τι σήμαινε χαρά, ευτυχία, ελευθερία για τους προγόνους μου.

(M.5/A-1/2/1/1)

Το μάθημα ήταν αρκετά ωραίο, έως και τέλειο, δεν ήταν αδιάφορο, γιατί μας βοήθησε να καταλάβουμε πώς ζούσαν οι αρχαίοι Έλληνες εκείνη την εποχή.

(M.17/A-1/1/1/1)

Ήταν καλό με πολύ ενδιαφέρον (sic)· δε νομίζω ότι υπήρχε κάτι αδιάφορο! Όλα αυτά που κάναμε ήταν για το μάθημα· γι' αυτό μου άρεσε, για το λόγο ότι μου μείωσε τις ώρες διαβάσματος Ιστορίας. Το κάναμε το μάθημα αρκετά ενδιαφέρον.

(M.23/A-1/1/2/1)

Ήταν πολύ καλό, καθώς αποκομίσαμε πολλές νέες γνώσεις, που πιστεύω πως θα θυμόμαστε για πολύ καιρό.

(M.12/Γ-1/2/2/1)

Ήταν καλό. Το μάθημα έγινε πιο εύκολο και πολύ πιο κατανοητό.

(M.17/Γ-1/2/1/1)

Ήταν καλό, γιατί ό,τι μάθαμε από αυτά τα μαθήματα θα μας μείνει στο μυαλό για πολύ περισσότερο καιρό σε σχέση με αυτά που μάθαμε από τα βιβλία.

(M.20/Γ-1/1/2/1)

Πολλοί μαθητές, ακόμη, ανέφεραν ως θετικό στοιχείο της Δραματικής Τέχνης στη διδακτική προσέγγιση της Ιστορίας τη συνεργασία, ως παράγοντα ενεργοποίησης και ενδιαφέροντος για το μάθημα:

Πιστεύω πως ήταν υπέροχο και συναρπαστικό, γιατί συνεργαστήκαμε και κάναμε πολλές ομαδικές εργασίες.

(M.3/A-1/2/1/1)

Ήταν σίγουρα καλό, γιατί είναι ωραίο να γινόμαστε ομάδα.

(M.12/A-1/2/3/2)

Το μάθημα ήταν τέλειο!!! (sic) Γιατί πρώτη φορά συνεργάστηκα με τα παιδιά και μου άρεσε.

(M.15/A-1/2/1/1)

Ήταν καλό, διότι κατανόησα καλύτερα την πολιτική και οικονομική κατάσταση της εποχής με έναν τρόπο, στον οποίο όλοι μάθαμε, εκτός από Ιστορία, και πώς να συνεργαζόμαστε.

(M.7/Γ-1/1/1/1)

Ήταν καλό, γιατί μπορούσαμε και εμείς, που δεν προσέχαμε πριν, με τη συνεργασία να κάνουμε κάτι στο μάθημα.

(M.15/Γ-1/1/3/1)

Δεν ήταν λίγοι, επίσης, οι μαθητές που δήλωσαν ότι η Δραματική Τέχνη τους έδωσε τη δυνατότητα να σκεφτούν:

Τα μάθημα ήταν υπερβολικά (sic) καλό, διότι με έβαλε σε σκέψεις.

(M.10/A-1/1/3/1)

Ήταν πολύ καλό και, αν γίνεται, θα ήθελα να γίνει και την επόμενη χρονιά, γιατί μας δίνετε την ευκαιρία να εκφέρουμε την γνώμη μας πάνω σε διαφορετικά για εμάς θέματα.

(M.14/A-1/2/1/1)

Ήταν πολύ καλό. Ήταν ενδιαφέρον, γιατί μας έβαζε να σκεφτούμε.

(M.3/Γ-1/2/3/1)

Μας έβαλε σε περισσότερες σκέψεις.

(M.9/Γ-1/1/3/1)

Μπορούσαμε να οργανώσουμε καλύτερα τις σκέψεις μας.

(M.18/Γ-1/2/1/1)

Παράλληλα, λίγοι μαθητές, κυρίως από τη Γ' τάξη, εκτός από τις παραπάνω επισημάνσεις, υποστήριξαν πως η Δραματική Τέχνη τους βοήθησε να βελτιώσουν την έκφρασή τους:

Πιστεύω πως ήταν καλό και διασκεδαστικό, γιατί εκτός από το ότι καταλάβαμε περισσότερο το μάθημα, μάθαμε να συνεργαζόμαστε και αναπτύξαμε περισσότερο το λόγο μας.

(M.1/Γ-1/2/1/2)

Ο τρόπος έκφρασής μας άλλαξε κατά πολύ, πιστεύω.

(M.20/Γ-1/1/2/1)

Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είχε θετική επίδραση στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι θεώρησαν ως βασική συμβολή της διδασκαλίας στο χώρο της τάξης το γεγονός ότι μέσω των δραστηριοτήτων και της συνεργασίας διαμορφώθηκε κλίμα φιλικής διάθεσης μεταξύ των μαθητών:

Βοήθησε την τάξη, ώστε να ξέρουμε πώς να συνεργαζόμαστε.

(M.2/A-1/2/2/1)

Βοήθησε και με το παραπάνω στο να γνωριστούμε καλύτερα.

(M.4/A-1/2/2/1)

Μας βοήθησε να γνωριστούμε, να συνεργαστούμε και να γίνουμε φίλοι.

(M.9/A-1/1/2/1)

Βοήθησε την τάξη πάρα πολύ, γιατί κάναμε ομαδικές εργασίες και ο ένας ενθάρρυνε τον άλλο.

(M.13/A-1/1/3/1)

Ναι, την βοήθησε θετικά (sic), διότι την έμαθε να είναι ενωμένη και ο καθένας να εκφράζει την άποψή του.

(M.17/A-1/1/1/1)

Βοήθησε την επικοινωνία μεταξύ μας.

(M.1/Γ-1/2/1/2)

Βοήθησε όλη την τάξη, γιατί γίναμε μια ομάδα και συνεργαστήκαμε μαζί (sic).

(M.3/Γ-1/2/3/2)

Πιστεύω πως βοήθησε την τάξη, καθώς με τη συνεργασία των μαθητών ο καθένας συμπλήρωνε και κάτι άλλο, κι έτσι δημιουργήσαμε εργασίες με τις γνώσεις μας και τις γνώσεις όλων των μαθητών.

(M.7/Γ-1/1/1/1)

Βοήθησε την τάξη, αφού με τις ομάδες συνεργαζόμασταν και ο ένας μαθητής κινητοποιούσε τον άλλον, οπότε όλοι δουλεύαμε.

(M.12/Γ-1/2/2/1)

Μερικοί μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοήθησε την τάξη να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα στην κατανόηση του μαθήματος:

Βοήθησε την τάξη, γενικώς τα παιδιά... Γιατί τα βοήθησε να καταλάβουν το μάθημα.

(M.1/A-1/1/1/1)

Μας βοήθησε στο να μάθουμε περισσότερα πράγματα για εκείνη την εποχή.

(M.7/A-1/1/3/1)

Ναι, βοήθησε την τάξη, γιατί ξεφεύγαμε από το κλασικό μάθημα, ενώ παράλληλα ήταν και εποικοδομητικό και επιμορφωτικό (sic).

(M.14/A-1/2/1/1)

Βοήθησε την τάξη αρκετά ` μέχρι και οι μαθητές χαμηλής βαθμολογίας μπόρεσαν με ευκολία να απαντήσουν.

(M.19/A-1/2/2/1)

Πιστεύω πως ναι, βοήθησε. Γιατί δεν ήταν περίπλοκο κι έτσι μπορούσαμε να καταλάβουμε περισσότερα από ένα παιδί της ηλικίας μας.

(M.2/Γ-1/2/3/2)

Βοήθησε την τάξη πιστεύω ανεβάζοντας την ατομική επίδοση του κάθε παιδιού.

(M.16/Γ-1/1/2/1)

Μερικοί μαθητές, επίσης, τόνισαν ότι η Δραματική Τέχνη τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους στην τάξη:

Μας βοήθησε να μπορούμε ελεύθερα να εκφράζουμε τη γνώμη μας είτε με το προφορικό είτε με το γραπτό λόγο.

(M.2/Γ-1/2/2/1)

Σε γενικές γραμμές βοήθησε την τάξη, γιατί ο καθένας έλεγε τη γνώμη του.

(M.6/Γ-1/1/3/1)

Βοήθησε αρκετά την τάξη, γιατί ο καθένας μας είχε τη δικιά του άποψη, τις δικιές του ιδέες και τις συζητούσε με τους άλλους.

(M.11/Γ-1/1/3/1)

Όλοι οι μαθητές υποστήριξαν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επηρέασε θετικά το μάθημα, για ποικίλους λόγους, με κυριότερο αυτό της κατανόησης του μαθήματος:

Οι δραστηριότητες μάς έβαλαν να μπούμε στη θέση των αρχαίων και να κατανοήσουμε τη θέση τους, ενώ ταυτόχρονα γινόταν μάθημα.

(M.4/A-1/2/2/1)

Το μάθημα το βοήθησε πάρα πολύ, γιατί καταλάβαμε, αλλά και σίγουρα θα θυμόμαστε κάτι.

(M.12/A-1/2/3/2)

Το μάθημα το βοήθησε πολύ, γιατί αυτές οι δραστηριότητες το έκαναν πιο «λιανά».

(M.13/A-1/1/3/1)

Βοήθησε πολύ το μάθημα, γιατί μας έλυσε πολλές και διαφορετικές ερωτήσεις (sic).

(M.17/A-1/1/1/1)

Βοήθησε το μάθημα, κάνοντάς μας να το καταλάβουμε καλύτερα.

(M./9/Γ-1/1/3/1)

Βοήθησε, γιατί μ' αυτές τις δραστηριότητες δε χρειαζόταν να μαθαίνουμε παπαγαλία το μάθημα, αντίθετα σκεπτόμασταν και το καταλαβαίναμε καλύτερα.

(M.13/Γ-1/2/1/1)

Βοήθησε το μάθημα, κάνοντάς το πιο ενδιαφέρον και πιο κατανοητό, κάνοντάς μας να θέλουμε να μάθουμε περισσότερα.

(M.17/Γ-1/2/1/1/)

Όσο για το μάθημα, βοήθησε στο να καταλάβουμε τι έγινε τότε και σε κάποιες περιπτώσεις μπήκαμε στη θέση πολιτών και πολιτικών της εποχής.

(M.20/Γ-1/1/2/1)

Άλλοι μαθητές θεώρησαν πως το μάθημα ενισχύθηκε χάρη στην ευχάριστη ατμόσφαιρα που καλλιεργούσαν οι δραστηριότητες:

Ναι, βοήθησε το μάθημα, γιατί με τις δραστηριότητες ήταν πιο διασκεδαστικό.

(M.1/A-1/1/1/1)

Ναι, μας βοήθησε όλα τα παιδιά παρακολουθούσανε με τον πιο ευχάριστο τρόπο.

(M.9/A-1/1/2/1)

Βοήθησε, γιατί δεν ήταν βαρετό.

(M.11/A-1/1//2/1)

Ναι, βοήθησε την τάξη, γιατί αλλάζαμε παραστάσεις και γιατί παρ' όλα αυτά μάθαμε αυτό που έπρεπε.

(M.14/A-1/2/1/1)

Κυλούσε πιο ευχάριστα και κατανοητά.

(M.19/A-1/2/2/1)

Βοήθησε το μάθημα, διότι πιστεύω ότι ήταν πιο ευχάριστο.

(M.24/A-1/1/3/1)

Ναι, έκανε την ατμόσφαιρα πιο ευχάριστη από αποπνικτική (sic) που είναι συνήθως στην Ιστορία.

(M.4/Γ-1/2/2/1)

Πιστεύω βοήθησε, γιατί το μάθημα πλέον δεν ήταν τόσο βαρετό και αδιάφορο σε κάποιους.

(M.5/Γ-1/2/3/1)

Κατά τη γνώμη μου, το βοήθησε και πολύ μάλιστα. Με την ιδέα του διαλόγου (sic) μεταξύ μας, το μάθημα ήταν ευχάριστο κι όχι βαρετό.

(M.10/Γ-1/2/3/2)

Ήταν πιο εύκολο και μερικές φορές αστείο (ενν. το μάθημα).

(M.15/Γ-1/1/3/1)

Λίγοι μαθητές, επίσης, τόνισαν τη σημασία της αυτενέργειας και της ελεύθερης λήψης πρωτοβουλιών ως παράγοντα βελτίωσης του μαθήματος:

Βοήθησε το μάθημα, γιατί είναι πολύ καλύτερο να μιλάμε εμείς παρά να μαθαίνουμε απέξω και μετά από λίγο καιρό να το ξεχνάμε.

(M.3/Γ-1/2/3/1)

Προχώρησε το μάθημα και άξιζε περισσότερο, απ' ό,τι αν διαβάζαμε κάποιες περιορισμένες σελίδες από το βιβλίο, που οι μισοί δε θα τις διάβαζαν.

(M.12/Γ-1/2/2/1)

Μερικοί μαθητές επεσήμαναν προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, τα οποία με την εξέλιξη των δραστηριοτήτων περιορίζονταν. Οι περισσότεροι μαθητές, ωστόσο, δεν ανέφεραν κάποιο πρόβλημα:

Στην πορεία ίσως, αλλά ξεπεράστηκε... Όχι αντιθέτως (ενν. δεν υπήρξε). Αυτό εξάλλου φαίνεται από το αποτέλεσμα και από το ενδιαφέρον μας ως τάξη.

(M.14/A-1/2/1/1)

Όχι (ενν. δεν υπήρξε πρόβλημα), όλα ήταν εύκολα. Και ειδικά να δουλεύουμε όλοι μα όλοι μαζί.

(M.12/A-1/2/3/2)

Οι μαθητές που επεσήμαναν προβλήματα προέρχονταν κυρίως από την Α' Γυμνασίου. Το πιο συχνά αναφερόμενο πρόβλημα είχε σχέση με τη δυσχέρεια στη συνεργασία και τη συνακόλουθη φασαρία, που μερικές φορές προκαλούνταν, κατά τη διάρκεια του Α' και του Β' κύκλου της έρευνας δράσης:

Όχι (ενν. δεν υπήρξε πρόβλημα)... Εκτός από τη φασαρία. Μερικές φορές με τις δραστηριότητες υπήρχε πολλή φασαρία και ένας συνεχής πονοκέφαλος.

(M.1/A-1/1/1/1)

Υπήρξε ένα μικρό προβληματάκι με ένα παιδί στην ομάδα που δε συνεργαζόταν και πολύ.

(M.2/A-1/2/2/1)

Το μόνο πρόβλημα που ίσως υπήρχε κάποιες φορές ήταν η συνεργασία. Ίσως ο χαρακτήρας κάποιων παιδιών (ίσως και ο δικός μου) δε βοηθούσε και πολύ.

(M.5/A-1/2/1/1)

Δεν υπήρξε κανένα σημαντικό πρόβλημα στη συνεργασία μου, εκτός από μια φορά που δε συνεργαστήκαμε πολύ καλά με την ομάδα μου.

(M.15/A-1/2/1/1)

Υπήρχαν (ενν. προβλήματα) στην ομαδική συνεργασία, αλλά με τον καιρό συνηθίσαμε.

(M.19/A-1/2/2/1)

Ναι (ενν. υπήρξαν προβλήματα), σχετικά με κάποια μαθήματα που υπήρχαν αντιρρήσεις για το τι θα έπρεπε να κάνουμε ή να γράψουμε.

(M.4/Γ-1/2/2/1)

Άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν ήταν η πίεση του χρόνου, η δυσχέρεια στη γλωσσική έκφραση, που ήρθε στην επιφάνεια, αλλά σταδιακά αντιμετωπίστηκε, και μία μικρή δυσκολία προσαρμογής στις νέες δραστηριότητες κατά τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις:

Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας, τουλάχιστον για μένα, δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα, εκτός από το άγχος του χρόνου.

(M.4/A-1/2/2/1)

Υπήρξε αυτό το μικρό πρόβλημα με το χρόνο, αλλά λυνόταν.

(M.12/Γ-1/2/2/1)

Ένα μικρό αρνητικό σε όλο αυτό ήταν ότι εγώ τουλάχιστον δυσκολευόμουν στο να σκεφτώ τι να γράψω σε δράση, όπως η τελευταία (ενν. δραστηριότητα γραφής σε ρόλο).

(M.20/Γ-1/1/2/1)

Αυτό που με δυσκόλεψε ήταν η αρχή, διότι έπρεπε να σχολιάσουμε ζητήματα, που εγώ δεν είχα διαβάσει. Αλλά μετά συνήθισα, ίσως και έμαθα, να σκέφτομαι και να γράφω καλύτερα.

(M.10/Γ-1/2/3/2)

Στην αρχή, ναι (ενν. δυσκολεύτηκα), επειδή δεν μπορούσα να προσαρμοστώ στις διαφορετικές αυτές δραστηριότητες.

(M.18/Γ-1/2/1/1)

Παράλληλα, κανένας μαθητής δεν εντόπισε κάποια αρνητική πλευρά στο σχεδιασμό και τη διδακτική μεθοδολογία:

Προσωπικά, δε νομίζω πως είχε αρνητικές πλευρές. Όλο αυτό το "ταξίδι" ήταν φανταστικό.

(M.5/A-1/2/1/1)

Όχι, δεν είχε (ενν. αρνητικές πλευρές). Ήταν πάρα πολύ αναλυτικά κι έτσι που ήμασταν σε ομάδες πιστεύω ότι ενωθήκαμε περισσότερο.

(M.21/A-1/1/1/3)

Δεν είχε αρνητικές πλευρές η διδασκαλία αυτή, γιατί όταν κάνεις σκετσάκια, διαλόγους, μπορεί ο καθένας να συμμετέχει.

(M.5/Γ-1/2/3/1)

Δεν πιστεύω πως η διδασκαλία αυτή είχε κι αρνητικές πλευρές, καθώς μάθαμε για τα γεγονότα της εποχής με έναν ενδιαφέροντα και διαφορετικό τρόπο.

(M.7/Γ-1/1/1/1)

Όχι (ενν. δεν είχε αρνητικές πλευρές), και μακάρι να διδασκόμασταν έτσι όλο το χρόνο.

(M.20/Γ-1/1/2/1)

Αρκετοί μαθητές, επίσης, δήλωσαν ότι μέσω των δραστηριοτήτων έμαθαν κάτι για τον εαυτό τους. Το θέμα της συνεργασίας ήταν αυτό που αναφέρθηκε από τους περισσότερους:

Έμαθα να συνεργάζομαι με τους υπόλοιπους και να οργανώνουμε πολύ ωραίες σκηνές σε μικρό χρονικό διάστημα.

(M.2/A-1/2/2/1)

Έμαθα ότι είχα δυνατότητες στη συνεργασία και ότι ήμουν ψύχραιμη, όσον αφορά την ομάδα.

(M.4/A-1/2/2/1)

Μέσα από τις εργασίες δεν έμαθα πράγματα μόνο για την Ιστορία. Έμαθα για τον εαυτό μου. Κατάλαβα πως είμαστε μια ομάδα, πρέπει να συνεργαζόμαστε. Έμαθα να ακούω τις απόψεις, έμαθα πως δεν υπάρχει μόνο η δική μου άποψη και πρέπει να σέβομαι τις άλλες σκέψεις.

(M.5/A-1/2/1/1)

Για τον εαυτό μου έμαθα ότι μπορώ να είμαι συνεργάσιμος, να βοηθάω τους γύρω της τάξης μου (sic) και να περνάω καλά.

(M.10/A-1/1/3/1)

Ανακάλυψα ότι σαν αρχηγός έπρεπε να κατευθύνω την ομάδα. Έπρεπε να έχεις υπομονή και να ακούς τις απόψεις των άλλων.

(M.21/A-1/1/1/3)

Για τον εαυτό μου έμαθα ότι μπορώ να συνεργάζομαι με πολλά και διαφορετικά άτομα, αλλά και να κατανοώ έτσι καλύτερα κάποιες καταστάσεις.

(M.19/Γ-1/2/1/1)

Αρκετοί μαθητές, επίσης, δήλωσαν ότι κατάλαβαν πως τους αρέσει η Ιστορία ως μάθημα κι ότι μπορούν να έχουν καλύτερη επίδοση, όταν η διδακτική προσέγγιση είναι ευχάριστη, γεγονός που τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους:

Ανακάλυψα ένα καινούργιο μάθημα που μου αρέσει, την Ιστορία.

(M.1/A-1/1/1/1)

Έμαθα αρκετά πράγματα και πιστεύω ότι πρόσεξα αρκετά. Κατάλαβα ότι μου αρέσει η Ιστορία.

(M.22/A-1/1/3/2)

Έμαθα πως μπορώ να καταφέρω όσα έχω μέσα στο μυαλό μου (σε σχέση με το μάθημα).

(M.6/A-1/2/2/1)

(ενν. Κατάλαβα) *ότι είμαι χρήσιμος και ότι τελικά αξίζω, χωρίς να το παίρνω πάνω μου.*

(M.13/A-1/1/3/1)

(ενν. Κατάλαβα) *ότι μπορώ να βρω απαντήσεις σε δύσκολες ερωτήσεις.*

(M.20/A-1/1/3/1)

(ενν. Κατάλαβα) *ότι μπορώ να ικανοποιώ τον εαυτό μου με τις γνώσεις που αποκομίζω και να ολοκληρώνω πιο γρήγορα τις σκέψεις μου.*

(M.4/Γ-1/2/2/1)

Έμαθα για τον εαυτό μου πως αν βρω τον τρόπο να δω το οτιδήποτε με κάποιο τρόπο (sic) ευχάριστο, τότε αποδίδω καλύτερα.

(M.5/Γ-1/2/3/1)

Ναι (ενν. έμαθα), ότι μπορεί με πολύ ωραίους τρόπους διδασκαλίας να μάθεις πάρα πολύ όμορφα πράγματα.

(M.8/Γ-1/2/3/1)

Ναι (ενν. έμαθα), να δουλεύω και να ακούω. Κι ότι η ιστορία τελικά μπορεί να έχει ενδιαφέρον.

(M.14/Γ-1/1/3/1)

(ενν. Κατάλαβα) ότι μπορώ να τα καταφέρω στην ιστορία και ας μη με ενδιέφερε παλιά.

(M.15/Γ-1/1/3/1)

Αρκετοί, επίσης, μαθητές δήλωσαν ότι συνειδητοποίησαν πως μπορούν να σκέφτονται σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος και να διατυπώνουν απόψεις για την πολιτική στο παρελθόν και στη σύγχρονη εποχή:

Μπήκα στο πνεύμα εκείνης της εποχής, τις φιλοδοξίες των ανθρώπων, τις αντιλήψεις τους και την νοοτροπία τους.

(M.14/A-1/2/1/1)

(ενν. Κατάλαβα) ότι μπορώ να έχω δική μου γνώμη για σοβαρά θέματα και να την εκφράζω με ωραίο τρόπο.

(M.19/A-1/2/2/1)

Έμαθα ότι μπορώ να αναπαριστώ διάφορες καταστάσεις και ότι σε πολιτικό επίπεδο καταλαβαίνω πολύ καλά κάποια πράγματα.

(M.1/Γ-1/2/1/2)

Για τον εαυτό μου έμαθα πως δεν πρέπει να αφήσω τους πολιτικούς να με καταπατάνε και ότι όταν βλέπω ότι κινδυνεύει η οικογένειά μου (sic), πρέπει να δράσω και όχι να κάτσω με σταυρωμένα τα χέρια.

(M.2/Γ-1/2/3/2)

Έμαθα ότι μπορώ κι εγώ να σκέφτομαι σαν τους ανθρώπους στα παλιά χρόνια.

(M.3/Γ-1/2/3/1)

Το μόνο καινούργιο που κατανόησα για τον εαυτό μου ήταν ότι ανακάλυψα πως έχω την ικανότητα να σκέφτομαι (κάπως) ως ιστορικός.

(M.13/Γ-1/2/1/1)

(Ενν. Κατάλαβα) ότι έχω πρακτικό μυαλό, είμαι άνθρωπος της δράσης! Δηλαδή μπορώ να κατανοήσω καλύτερα το γιατί έγιναν τα πράγματα έτσι και, κυρίως, μπορούσα να σκεφτώ την παρακάτω σκέψη των ανθρώπων. Εξάλλου, αυτό οφείλεται στη σωστή καθοδήγηση.

(M.18/Γ-1/2/1/1)

Τέλος, αποτιμώντας συνολικά οι μαθητές τις διδακτικές παρεμβάσεις, λίγοι τόνισαν το συνεργατικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων και την πολιτική δράση που αυτές υπαγόρευαν:

Ο κάθε πολιτικός, βασιλιάς και όλοι αυτοί που πέρασαν από μεγάλες θέσεις στην Ελλάδα (sic), άφησαν και τα θετικά, αλλά και τα αρνητικά στίγματά τους (sic).

(M.13/Γ-1/2/1/1)

ΜΗΝ ΣΑΣ ΚΑΤΑΠΑΤΟΥΝΕ. ΔΡΑΣΤΕ... (sic)

(M.2/Γ-1/2/3/2)

Συνεργασία → Κατανόηση εις βάθος (sic)

(M.1/Γ-1/2/1/2)

Οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν από μια αξιολογική κρίση για το μάθημα, συνοδευόμενη από σκίτσο, τονίζοντας με τις επιλογές τους τον ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο προσέγγισης του μαθήματος:

Χαμογελαστό παιδί που λέει: "Ουάου! Ιστορία" (Σκίτσο) (M.1/A-1/1/1/1)

Χαμογελαστό πρόσωπο που λέει: "Λατρεύω την ιστορία" (Σκίτσο) (M.2/A-1/2/2/1)

Ήταν τέλεια!!! Μεγάλο χαμογελαστό πρόσωπο. (Σκίτσο) (M.8/Γ-1/2/3/1)

VII. Σχολιασμός ευρημάτων

Οι μαθητές, όπως φάνηκε από την ανωτέρω παράθεση των αποτελεσμάτων, υποδέχτηκαν πολύ θετικά τις διδακτικές παρεμβάσεις, που είχαν διαμορφωθεί για τις ανάγκες του μαθήματος της Ιστορίας με γνώμονα την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης, τόσο στην Α' όσο και στη Γ' Γυμνασίου. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις εξέφρασαν την επιθυμία το μάθημα της Ιστορίας να οργανώνεται σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο και στο μέλλον, ενώ δεν

ήταν αμελητέος ο αριθμός των μαθητών που δήλωσαν πως ανέπτυξαν μια πιο θετική στάση απέναντι στην Ιστορία ως διδασκόμενο μάθημα μετά την επαφή τους με τη Δραματική Τέχνη. Παράλληλα, αρκετοί αναγνώρισαν τον αντικειμενικό στόχο της παρούσας έρευνας, την καλλιέργεια, δηλαδή, της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως κατανόησης της σκέψης και των κινήτρων των ανθρώπων του παρελθόντος και ως έκφρασης ενδιαφέροντος για δράση στο σήμερα, ώστε να προληφθούν ανάλογα προβλήματα.

Η βιωματική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου, μέθοδος που βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές του Dewey (Ματσαγγούρας 2011α, 73· Dewey 1980, 19), φαίνεται πως αποτέλεσε βασικό κίνητρο θετικής αποδοχής της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας. Οι μαθητές έχοντας απόλυτη επίγνωση ότι η γνώση παραμένει κενό γράμμα, αν δεν έχει κατακτηθεί μέσα από προσωπική προσπάθεια, προέκριναν σε πολλές περιπτώσεις ως πλεονέκτημα της όλης διαδικασίας τη βίωση και αναβίωση του ιστορικού γεγονότος (πβ. Καβαλιέρου 2006, 475). Και για όσους, μάλιστα, θα ήθελαν να αμφισβητήσουν την «ιστορικότητα» της προσέγγισης αυτής (πβ. Fines & Verrier 1974, 100), η χρήση ιστορικών τεκμηρίων και πηγών, που οι ίδιοι οι μαθητές ανέδειξαν σε κύρια πηγή ιστορικής έκφρασης, αποτελεί αδιαμφισβήτητη απόδειξη ότι το ιστορικό παρελθόν προσεγγίστηκε σύμφωνα με τις αρχές της ιστορικής έρευνας για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης (πβ. Foster 2001, 176-177).

Σημαντικός παράγοντας για τη θετική υποδοχή της Δραματικής Τέχνης από τους μαθητές ήταν, όπως οι ίδιοι επισήμαναν, και το συνεργατικό πνεύμα, πάνω στο οποίο δομήθηκαν οι δραστηριότητες. Πέρα από την αναγνώριση ότι η συνεργασία διευθέτησε τις σχέσεις των μαθητών στην τάξη, φαίνεται πως, παράλληλα, ενεργοποίησε το ενδιαφέρον τους για δράση και ανέδειξε τη σημασία του ελεύθερου διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων με την ανοχή των ιδεών των άλλων ως βασική προϋπόθεση για την προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και της κατανόησης της έννοιας της οπτικής γωνίας στην Ιστορία (Foster 2001, 178). Και παρά το γεγονός ότι το κλίμα συνεργασίας δεν ήταν αυτονόητο στην ομάδα των μικρότερων μαθητών της Α' Γυμνασίου, ο χρόνος και η συνεχής τριβή τους βοήθησε να κατακτήσουν την παράμετρο αυτή, η οποία αναγνωρίστηκε σχεδόν από όλους ως βασικό στοιχείο, που πρέπει να διέπει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών σε μία τάξη.

Η ευχάριστη και παιγνιώδης διάσταση του Δράματος ήταν άλλη μία παράμετρος που αναφέρθηκε από τους μαθητές ως στοιχείο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι μαθητές, ακόμη κι όσοι πριν χαρακτηρίζονταν αδιάφοροι, άρχισαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες με ενδιαφέρον

και διάθεση να συνεισφέρουν πλέον κι εκείνοι στην ομάδα τους και κατ' επέκταση στην ολομέλεια της τάξης. Το στοιχείο αυτό, απόλυτα συμβατό με τις ανάγκες των μαθητών Γυμνασίου, κατέστησε τη μάθηση περισσότερο θελκτική και εύκολη υπόθεση για τους μαθητές, όπως είχαν τονίσει προηγουμένως και οι Goalen και Hendy (1993), ωθώντας τους ακόμη και σε υψηλότερη σχολική επίδοση στο μάθημα της Ιστορίας.

Η ανάπτυξη ευκαιριών για κριτική σκέψη και η ελεύθερη έκφραση χωρίς το φόβο του λάθους, παράλληλα με την ελεύθερη λήψη πρωτοβουλιών, φαίνεται, επίσης, πως αποτέλεσαν στοιχεία που αναγνώρισαν οι μαθητές ως θετικούς παράγοντες στην πρόσληψη της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας. Μέσω των δραστηριοτήτων οι μαθητές συνειδητοποίησαν το παρελθόν ως βιωμένη δράση, που μπορούσαν να τη χειριστούν και να την προβλέψουν με κριτήρια λογικής ενταγμένα στο ιστορικό πλαίσιο. Έτσι, φάνηκε να αντιλαμβάνονται πως η Ιστορία δεν είναι ένα βιβλίο που διαβάζεται μηχανικά, αλλά μια διαδικασία επεξεργασίας και κατανόησης των σημαντικών παραγόντων που έχουν σχέση με το σήμερα (πβ. Barton & Levstik 2008, 313-318· VanSledright 1994, 23-24), παραπέμποντας στη θουκυδίδεια αντίληψη για την Ιστορία ως «*Κτήμα ές αεί*».

Παράλληλα, τα επιτεύγματα των μαθητών και των δύο τάξεων ως προς την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου που τα δημιούργησε, έφτασαν σε πολλές περιπτώσεις σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα, όπως και οι ίδιοι τόνισαν. Η φθίνουσα καθοδήγηση, η συνεργασία και το ισχυρό κίνητρο της δράσης τους έδωσαν τη δυνατότητα σταδιακά να δομήσουν πάνω στις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους και μέσω της καθοδηγούμενης συνεργατικής μάθησης και της διαμαθητικής επικοινωνίας, να προχωρήσουν πέρα από το κατεχόμενο επίπεδο ανάπτυξης της ιστορικής τους σκέψης, κατά τη βιγκοτσιανή θεωρία (πβ. Τριλίβα et al. 2012, 165-185· Μασσαγγούρας 2011β, 122-124). Συναφές ήταν και το θέμα της ιστορικής έκφρασης των μαθητών, άμεσα συνδεδεμένης με την ιστορική σκέψη, η οποία, όπως οι ίδιοι επεσήμαναν, δυσχέρανε αρχικά την ανάδειξη της δράσης τους, αλλά στην πορεία βελτιώθηκε μέσα στην επικοινωνιακή συνθήκη της Ιστορίας ως βιωμένης κατάστασης στο πλαίσιο του Δράματος (πβ. Edwards 1978· Fines & Verrier 1974, 66).

Συγκρίνοντας τις δύο ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτές της Α' και της Γ' τάξης, φάνηκε ότι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου έδωσαν έμφαση στο συνεργατικό κλίμα και την παιγνιώδη διάθεση που αναπτύχθηκε χάρη στο Δράμα στην τάξη τους, καθώς και στην κοπιώδη προσπάθεια για την παγίωση του κλίματος αυτού στην τάξη, ενώ οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου ξεχώρισαν τις ευκαιρίες για κριτική σκέψη που τους δόθηκαν και ανέπτυξαν ενδιαφέρον για πολιτική δράση. Οι διαφορές αυτές, οι οποίες εμφανίστηκαν σε

στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ των δύο τάξεων, είναι, όπως συνάγεται, άμεσα συναρτημένες με την ηλικία των συμμετεχόντων.

Οι περισσότεροι από τους μαθητές της Α' Γυμνασίου βρίσκονται σε φάση μεταβατική, περνώντας το κατώφλι της εφηβείας· αρχίζουν να κατανοούν την οπτική των άλλων, να διαμορφώνουν συγκεκριμένη συμπεριφορά και να εντάσσονται σε ομάδες συνομηλίκων, μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνονται την ατομικότητά τους, ενώ παράλληλα προτιμούν να μαθαίνουν μέσω δραστηριοτήτων, που τους εξασφαλίζουν διασκέδαση και άνεση (Hargreaves et al. 2002, 32, 35, 52· Erikson 1990, 271-273). Η έννοια της συνεργασίας, επομένως, ως διαδικασία και ως επίτευγμα, αλλά και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικές γι' αυτούς.

Από την άλλη, οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου σε ηλικία 14-15 ετών, σύμφωνα με τον Piaget, βρίσκονται στην ολοκλήρωση της ανάπτυξης της αφαιρετικής τους σκέψης· αυτή, σύμφωνα με τον Erikson, επιτρέπει στον έφηβο να διαμορφώσει θεωρίες που μπορούν να συνενώνουν σε ένα αρμονικό σύνολο αντιθετικές πτυχές της κοινωνικής συμβίωσης και να συνθέτουν ένα πρότυπο ιδεώδους κοινωνίας (Erikson 1990, 273-276· Παρασκευόπουλος 1985, 56, 60). Θέλουν να προβληματίζονται πάνω σε διλήμματα και να βλέπουν τις ιδέες τους να εφαρμόζονται (Hargreaves et al. 2002, 38), γιατί έτσι μπορούν να διαμορφώνουν ιδέες για άλλους πολιτισμούς και σταδιακά να γίνονται «πολίτες του κόσμου» (Hubbard 1931· Jensen 1999, 112-113· VanSledright 1994, 26). Τα αναπτυξιακά αυτά χαρακτηριστικά της εφηβείας δικαιολογούν απόλυτα την έμφαση των μαθητών της Γ' Γυμνασίου στην κριτική σκέψη και την πολιτική δράση (citizenship), που ανέπτυξαν στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως και ο Morris (1997· 2009) και η Simpson (2010) την έχουν αναφέρει (βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.7.i. και Κεφάλαιο 3^ο, II.3.i.)· εξάλλου, ο συσχετισμός αυτός ανάγει την ουσία του μαθήματος στην ίδια τη φύση της Ιστορίας ως αιτιολογίας, έννοια που συνδέεται με τον ενεργό ρόλο του ανθρώπου ως πολίτη (πβ. Λιάκος 2007, 58· Taylor & Young 2003, 107-130· Combs 2001). Παράλληλα, η δήλωση των μαθητών ότι κατάλαβαν πως τους αρέσει η Ιστορία, σχετίζεται ενδεχομένως με τη μακρόχρονη, για έξι χρόνια από την Γ' Δημοτικού, παρακολούθηση της Ιστορίας ως σχολικού μαθήματος με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία.

ΙΙΧ. Συμπεράσματα από τη συνολική αξιολόγηση

Η συνολική αξιολόγηση της έρευνας δράσης που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα έδειξε πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βρήκε πολύ θετική ανταπόκριση στους

μαθητές των πειραματικών ομάδων, στις οποίες εφαρμόστηκε. Οι μαθητές και των δύο τάξεων καλύπτοντας ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα με διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, έδειξαν ενθουσιασμό για τη νέα διδακτική πρακτική και την προέκριναν έναντι της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας, που είχαν γνωρίσει προηγουμένως. Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου απόλαυσαν τον παιγνιώδη χαρακτήρα και το συνεργατικό πνεύμα των δραστηριοτήτων, ενώ οι μαθητές της Γ' τάξης εκτίμησαν την ενεργοποίηση της κριτικής τους σκέψης και την αφύπνιση του πολιτικού τους ενδιαφέροντος.

Παράλληλα, τα στοιχεία της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας, τα οποία ανέδειξαν οι μαθητές ως θετικές συνιστώσες της διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας, αποτελούν προϋποθέσεις της διαδικασίας ανάπτυξης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, η οποία ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα. Πρόκειται για τη φθίνουσα καθοδήγηση από το διδάσκοντα, το συνεργατικό κλίμα, τη συζήτηση σε επίπεδο ομάδας ή ολομέλειας, τη συνεισφορά όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως σχολικής επίδοσης, τη σταδιακή ενεργοποίηση της σκέψης, την ενθάρρυνση της αυτενέργειας και, φυσικά, το ενδιαφέρον για το παρελθόν, όπως πολλοί μελετητές της διδακτικής της Ιστορίας έχουν τονίσει (βλέπε παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.).

Είναι, επομένως, δυνατό η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να δώσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να αντιμετωπίσουν πιο θετικά το μάθημα της Ιστορίας, να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη, να συνεργαστούν, να μάθουν καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες και, τελικά, να κατανοήσουν και να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την Ιστορία. Όπως έδειξε η συνολική αξιολόγηση της παρούσας έρευνας, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, βασισμένη σε πλούσιο ρεπερτόριο ιστορικών πηγών, είναι μια επιλογή για το διδάσκοντα, που αξίζει να δοκιμαστεί στην πράξη.

Συμπεράσματα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

I. Εισαγωγή

Η ιστορική εκπαίδευση έχει εξέχουσα θέση σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί βασικό συστατικό της δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία η ενεργός παρουσία απαιτεί πολυδιάστατη σκέψη σε πολιτισμικό, ηθικό και πολιτικό επίπεδο. Γι' αυτό η ανάπτυξη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης έχει πολλαπλούς σκοπούς: καθιστά το παιδί ικανό να καταλαβαίνει καλύτερα την Ιστορία που μαθαίνει στο σχολείο και αναπτύσσει τη ικανότητά του να σκέφτεται κριτικά και να μορφοποιεί το παρόν του.

Η διαπίστωση, όμως, αυτή έρχεται συχνά σε σύγκρουση με την παγιωμένη αρνητική αντίληψη των μαθητών για τη σχολική Ιστορία, η οποία σχετίζεται με τη μονοδιάστατη αντίληψη της μετωπικής παραδοσιακής διδασκαλίας. Έτσι, παρατηρείται μια τάση για αναζήτηση νέων κατευθύνσεων διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος, με έμφαση στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών και με στόχους την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης σε ένα κριτικό πλαίσιο.

Στο τελευταίο αυτό μέρος της διατριβής επιχειρείται μια συνολική αναφορά στα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία αποτελούν μια μικρή έστω συνεισφορά στην αναζήτηση ακριβώς νέων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η μέθοδος που αναδεικνύεται με την παρούσα διατριβή ως ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τη συνακόλουθη καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών στο Γυμνάσιο είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Παρακάτω παρατίθενται συζήτηση και συμπεράσματα που προκύπτουν από το παρόν πειραματικό πλαίσιο, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

II. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας διατριβής ήταν να μελετήσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Γυμνάσιο μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως προς την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης, μιας έννοιας με ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία για την ιστορική σκέψη και κρίση των μαθητών, αλλά και για τον ίδιο το ρόλο που διαδραματίζει η Ιστορία στα αναλυτικά προγράμματα του σύγχρονου σχολείου.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της διατριβής αφορούσε στο αν η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, η οποία στην παρούσα μελέτη και σύμφωνα με τη διεθνή κι εγχώρια

βιβλιογραφία έχει διττή διάσταση, αυτήν της κατανόησης των ενεργειών των ανθρώπων στο ιστορικό τους πλαίσιο -ή αλλιώς της αναγνώρισης της εκάστοτε οπτικής- και αυτήν του ενδιαφέροντος για το παρελθόν. Το βασικό αυτό ερώτημα με την επιβεβαίωσή του κατέστησε αναγκαία και την καταγραφή της διαδικασίας ενίσχυσης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μέσω του Δράματος και τον εντοπισμό πιθανών διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων Α' και Γ' Γυμνασίου, που συμμετείχαν στην πειραματική εφαρμογή, ως προς την αποδοχή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας κατέγραψαν τη θετική επίδραση που έχει η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου, ενώ η ποιοτική ανάλυση μέσω δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε προσπάθησε να ερμηνεύσει το φαινόμενο αυτό. Ειδικότερα, η έρευνα κατέληξε στο γενικό συμπέρασμα ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως γνωστική δεξιότητα και ως θυμική προσέγγιση του παρελθόντος είναι δυνατό να καλλιεργηθεί αποτελεσματικά και γόνιμα με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση· προϋποθέσεις είναι το Δράμα να εφαρμόζεται σταθερά στο ωρολόγιο πρόγραμμα, να αξιοποιεί ποικίλες τεχνικές με ευελιξία, να δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης στους μαθητές και να τους ενθαρρύνει να συνεργαστούν σε κλίμα εμπιστοσύνης.

Τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης φαίνεται να έχουν σχέση με ανάλογα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, τα οποία, ωστόσο, η παρούσα διατριβή ενισχύει και διευρύνει, εντάσσοντάς τα σε ένα νέο πλαίσιο, αυτό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο για την εφαρμογή του Δράματος στο μάθημα της Ιστορίας του Γυμνασίου στη χώρα μας, παρέχοντας προς συζήτηση αξιολογικά ερευνητικά ευρήματα.

Ειδικότερα, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τους Fines και Verrier (1974), αλλά και τον Thompson (1982, 21-22), ενισχύοντας με ποσοτικά δεδομένα την πεποίθησή τους ότι η σχέση του Δράματος με την Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι πολύ στενή και ότι είναι αναγκαίο στο πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης να αξιοποιούνται από τους διδάσκοντες ποιοτικές ιστορικές πηγές, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναπλάθουν το ιστορικό πλαίσιο κριτικά και αξιόπιστα. Η ποιοτική ανάλυση, μάλιστα, έδειξε ότι η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών μέσω του Δράματος οδήγησε τους μαθητές στην προσέγγιση του παρελθόντος μέσω εναλλακτικών οπτικών και στην κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων στον άξονα του χρόνου, όπως ο Murphy (2005, 30-31) έχει τονίσει.

Παράλληλα, η στατιστικά σημαντική επίδραση που φάνηκε να έχει το Δράμα στην

ανάπτυξη Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως κατανόησης στους μαθητές των πειραματικών ομάδων της Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου όλων των επιπέδων σχολικής επίδοσης συμφωνεί με τη διαπίστωση των Goalen & Hendy (1993, 365) ότι η χρήση της Δραματικής Τέχνης έχει σημαντικές θετικές επιδράσεις στην ιστορική σκέψη μαθητών μέτριας επίδοσης στο Δημοτικό, επεκτείνοντάς την στο Γυμνάσιο και μάλιστα σε όλες τις ομάδες σχολικής επίδοσης.

Πολλοί λόγοι μπορεί να επιδρούν σε αυτή την καταγεγραμμένη πλέον σχέση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την άποψη της Little (1983α, 12) ότι η Δραματική Τέχνη στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει στην αίσθηση της πραγματικής διάστασης του παρελθόντος και της αντιμετώπισης της Ιστορίας ως δράσης και παρέχει τη δυνατότητα κριτικής σκέψης και φαντασίας μέσω της αυτενέργειας και της ενεργού συμμετοχής.

Ομοιότητες παρουσιάζονται στο θέμα αυτό και προς τον Goalen (1995α, 74), ο οποίος υποστήριξε ότι τα στοιχεία του Δράματος που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης στους μαθητές είναι η συμμετοχική διαδικασία, η αίσθηση αυτονομίας, το τελικό αποτέλεσμα ως κίνητρο για ερμηνεία των πηγών και η γραπτή και προφορική έκφραση.

Η διατριβή, επίσης, δεν αποκλίνει από την παιδαγωγική αρχή της βιωματικής προσέγγισης του Dewey (1980, 19). Η προσωπική προσπάθεια των μαθητών στο πλαίσιο του Δράματος υπήρξε το βασικό ερέθισμα και κίνητρο για την ανάπτυξη της Ιστορικής τους Ενσυναίσθησης, ως βίωσης και αναβίωσης του ιστορικού γεγονότος.

Παράλληλα, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τους Barton και Levstik (2008, 302-304), οι οποίοι τονίζουν ότι, όταν οι μαθητές ενδιαφέρονται για ένα αντικείμενο μελέτης, έχουν περισσότερα κίνητρα, για να συμμετάσχουν στη διδασκαλία και να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, τείνει να γίνει αμφίδρομη, καθώς οι ενδείξεις υπονοούν ότι και το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών λόγω του Δράματος μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση της Ιστορίας ως έννοιας υπερκείμενης ενός περιορισμένου σχολικού βιβλίου.

Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο η ποιοτική έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές διατύπωσαν ηθικές κρίσεις για το παρελθόν, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την ανθρώπινη διάσταση της Ιστορίας κι ανέπτυξαν την ιδέα ότι η Ιστορία έχει αξία για το σήμερα, όπως, επίσης, οι Barton και Levstik (2008, 301-319) έχουν υποστηρίξει.

Με τους Levstik και Barton (2011, 17-18) συμφωνεί η παρούσα έρευνα και ως προς το ότι το μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης με τη σταδιακά φθίνουσα καθοδήγηση ώθησε τους μαθητές να συνεργαστούν σε κλίμα εμπιστοσύνης. Η διατριβή εισήγαγε την

παραδοχή αυτή στο πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης, αναδεικνύοντας ένα σημαντικό εναλλακτικό περιβάλλον ιστορικής μάθησης, που δεν απέκλινε από τις θεωρίες των Bruner, Vygotsky και Gardner.

Η έρευνα συμφωνεί, επίσης, με τους περισσότερους μελετητές της διδακτικής της Ιστορίας, οι οποίοι υποστηρίζουν την ανάγκη συνεργασίας των μαθητών σε επίπεδο ομάδας ή ολομέλειας για την κατάκτηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης (βλ. Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.5.ii., IV.5.iii., IV.5.iv.). Στο πλαίσιο του Δράματος οι μαθητές δοκιμάζονται ως προς τις συνεργατικές τους δεξιότητες και σταδιακά μπορούν να φτάσουν στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, χάρη στη συνεχή άσκηση, καθιστώντας τη μάθηση περισσότερο θελκτική και εύκολη υπόθεση.

Δραστηριότητες οι οποίες είχαν ιδιαίτερα θετική επίδραση στην ιστορική σκέψη των μαθητών, σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, ήταν τα παιχνίδια ρόλων, ο διάδρομος της συνείδησης, οι συσκέψεις, ο μανδύας του ειδικού, διαπίστωση στην οποία συγκλίνουν πολλοί παιδαγωγοί και ειδικοί του Δράματος στην Ιστορία τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (βλ. Α' Μέρος, Κεφάλαιο 3^ο, III.3.). Ιδιαίτερο ρόλο σε αυτό είχε σε πολλές περιπτώσεις και η χρήση αντιγράφων αυθεντικών αντικειμένων και αρχαιακού υλικού, καθώς και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, όπως έχουν αναφέρει και οι Morris (2009), Husbands (2004) και Stradling (2001). Οι τεχνικές αυτές ενεργοποίησαν όλους τους μαθητές, ακόμη κι αυτούς που παρουσίαζαν χαμηλή ή μέτρια σχολική επίδοση, γεγονός που είχε επίδραση ακόμη και στην απόδοσή τους στις τυπικές γραπτές σχολικές δοκιμασίες.

Με πολλούς μελετητές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (βλ. Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, IV.6.iv. & IV.6.iv.), επίσης, συμφωνεί η παρούσα διατριβή ως προς το ότι για να υπάρξει αποτέλεσμα από την αξιοποίηση τεχνικών του Δράματος απαιτείται σταθερότητα στην εφαρμογή, αλλά και σαφής σχεδιασμός και στοχοθεσία των μαθημάτων. Έτσι, είναι δυνατό οι μαθητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε μια σειρά απαιτητικών και χρονοβόρων ασκήσεων, όπως είναι αυτές της Ιστορίας.

Μια σοβαρή αντίρρηση των μελετητών ως προς το αν είναι εφικτή ή όχι η Ιστορική Ενσυναίσθηση στη σχολική τάξη αφορά στη γλωσσική αδυναμία των μαθητών (βλ. Α' Μέρος, Κεφάλαιο 1^ο, IV.1.iii.). Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και κατανόησης των μαθητών (βλ. Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.7.i.). Με τις έρευνες αυτές συμφωνεί και η παρούσα διατριβή, καθώς φάνηκε πολύ χαρακτηριστικά ότι η ανάπτυξη μιας «τεχνικής» γλώσσας της Ιστορίας, αναγκαία προϋπόθεση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, επιτεύχθηκε

επαρκώς με την εξέλιξη των διδακτικών παρεμβάσεων, κυρίως μέσω της γραφής σε ρόλο. Στη βελτίωση της εκφραστικής δυνατότητας σε σχέση με την Ιστορία φαίνεται να συνέβαλε στην παρούσα έρευνα και η εισαγωγή τεχνικών ελεύθερης έκφρασης χωρίς γλωσσική επικοινωνία, όπως η παντομίμα, η παγωμένες εικόνες, τα ομαδικά γλυπτά, μέσω των οποίων οι μαθητές βρήκαν έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης και νοηματοδότησης της ιστορικής τους σκέψης.

Η έρευνα συμφωνεί, επίσης, με τον Lee (Lee et al. 1997, 243) που έχουν επισημάνει πως οι μαθητές από την αρχή της εφηβείας τους μπορούν να αναπτύξουν με την κατάλληλη επίδραση στοιχειώδη τουλάχιστον χαρακτηριστικά της Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα για τις δύο ηλικιακές ομάδες της Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου έδειξαν χαρακτηριστική ταύτιση με θεωρίες που αναφέρονται στο αναπτυξιακό φάσμα κάθε ομάδας (βλ. Erikson 1990 και Hargreaves et al. 2002). Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου έδωσαν έμφαση στο συνεργατικό κλίμα και την παιγνιώδη διάθεση του Δράματος, ενώ οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου τόνισαν τις ευκαιρίες για κριτική σκέψη και την ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης, όπως ο Morris (1997, 2009) έχει αναφέρει.

Παρά τις διαπιστώσεις αυτές αρκετοί ιστορικοί στην εκπαίδευση εκφράζουν έντονη αβεβαιότητα σχετικά με την εφαρμογή και τη μεθοδολογία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημα της Ιστορίας. Ο Judd, για παράδειγμα, πολύ νωρίς υποστήριξε ότι η Δραματοποίηση ενέχει το σοβαρό κίνδυνο του αναχρονισμού και γι' αυτό πρέπει να αποφεύγεται (Ρεπούση 2004, 240, Wineburg 2001, 30). Ο Shemilt (1987, 67), επίσης, τόνισε ότι η αξία της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας είναι μικρή, καθώς η στενή ταύτιση με τα ιστορικά πρόσωπα εισάγει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, η οποία δεν ταιριάζει με την ιστορική έρευνα. Ο Shemilt υποστηρίζει πως οι δραστηριότητες αυτές είναι χρήσιμες μόνο για την περιγραφή κι όχι για την κατανόηση του παρελθόντος.

Στην παρούσα έρευνα, όμως, έγινε προσπάθεια το Δράμα να μην μιμείται απλώς ένα φανταστικό παρελθόν –ανοιχτό σε αναχρονισμούς και αστοχίες– όποιες περιγραφικού τύπου δραστηριότητες επελέγησαν, αφορούσαν αποκλειστικά στις σύντομες δραστηριότητες προετοιμασίας/προθέρμανσης. Ο Shemilt (1987), κι ενδεχομένως κι ο Judd, αναφέρονται στο κοινώς θεωρούμενο πλαίσιο Δραματοποίησης, το οποίο στηρίζεται σε δραστηριότητες του τύπου «φαντάσου πώς αισθάνεται ο...», «σκέψου πώς θα ήταν αν...», όπως συχνά προτείνονται και στα σχολικά εγχειρίδια.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις, που σχεδιάστηκαν και προτείνονται στο παρόν πειραματικό πλαίσιο, είχαν χαρακτήρα ερμηνευτικό κι όχι περιγραφικό κι ενσωμάτωναν λήψεις αποφάσεων, διλήμματα και συγκρίσεις, τις οποίες και ο Shemilt (1987, 79-81) με

έμφαση συνιστά. Εξάλλου, η όποια αμφισβήτηση της «ιστορικότητας» της προσέγγισης αυτής, όπως έχει προταθεί από τον Foster (2001, 176-177), είναι φανερό ότι αίρεται με τη χρήση ιστορικών τεκμηρίων και πηγών, που οι ίδιοι οι μαθητές ανέδειξαν σε κύρια πηγή της ιστορικής τους έκφρασης.

Η κριτική που, επίσης, ασκείται στα παιχνίδια ρόλων σύμφωνα με την ιδέα ότι αυτά αποτελούν γοητευτικές τεχνικές του σύγχρονου καταναλωτισμού, κατά τον οποίο μόνο ό,τι διασκεδάζει τον άνθρωπο αξίζει να γίνει αντικείμενο μάθησης (Σμυρναίος 2008: Postman 2007, 110, 189), αίρεται από την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας ήταν σαφές πως η παιγνιώδης διάθεση των δραστηριοτήτων ήταν ένα μέσο κινητοποίησης, όχι αυτοσκοπός, για τους μαθητές, οι οποίοι πολύ συχνά επέλεξαν άλλους τρόπους έκφρασης, πέρα από το -ούτως ή άλλως αναμενόμενο λόγω της ηλικίας τους- χιούμορ. Κίνητρο για τους μαθητές, όπως φάνηκε από την ποιοτική ανάλυση των εργασιών τους, δεν ήταν απλώς η διασκέδαση, αλλά η παρουσίαση του τελικού προϊόντος της εργασίας τους, η οποία είχε γι' αυτούς αξία, επειδή ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας, σοβαρής μελέτης και δημιουργικής έκφρασης.

Τέλος, σχετικά με τις δυσχέρειες του χώρου και του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου που αρκετοί εκπαιδευτικοί επικαλούνται στην άρνησή τους να εισαγάγουν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην πράξη (Βλ. παραπάνω, Α' Μέρος, Κεφάλαιο 2^ο, III.6.ii.), η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων στην παρούσα έρευνα έδειξε ότι το Δράμα δεν απαιτεί ειδικό χώρο, ενώ η ευχερής διευθέτηση του διδακτικού χρόνου εξαρτάται από την εμπειρία και την καλή συνεργασία των μαθητών.

III. Συμπεράσματα

Όπως έχει τονιστεί ήδη από την εισαγωγή της διατριβής, αυτή αφορά αποκλειστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο χώρο του Γυμνασίου σε τοπικό επίπεδο, γι' αυτό και δεν έχει αξιώσεις γενίκευσης. Η σημασία της σχετίζεται κυρίως με το γεγονός ότι διερευνά μια νέα, για τα ελληνικά δεδομένα, παιδαγωγική μέθοδο για την Ιστορία και προσπαθεί να αναδείξει τους μηχανισμούς της, στοχεύοντας κυρίως στην περιγραφή της διαδικασίας και στην ανάδειξη σχέσεων αιτίου-αιτιατού. Γι' αυτό και τα αποτελέσματά της έχουν περιορισμένη ισχύ και αποτελούν μάλλον σημεία εκκίνησης για περαιτέρω προβληματισμό κι έρευνα. Εξάλλου, όπως σημειώνει ο Κόκκινος (2000, 13), θα ήταν δύσκολο να δεχτούμε ότι σε κοινωνίες, όπως οι σύγχρονες, με τη ρευστότητα και την πολυπλοκότητα που τις χαρακτηρίζει, θα μπορούσε να υπάρξει συμφωνία ως προς το γενικό πλαίσιο διδακτικής της Ιστορίας, το οποίο θα αφορούσε μεταξύ άλλων και στη

μεθοδολογία διδακτικής προσέγγισης της σχολικής Ιστορίας.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε η έρευνα στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, θα μπορούσαν να τονιστούν τα εξής:

- Η Ιστορική Ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα γνωστικού και θυμικού τύπου που μπορεί να καλλιεργηθεί με αξιοσημείωτα αποτελέσματα μέσω της διδασκαλίας με βάση τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.
- Η Δραματική Τέχνη είναι μια παιδαγωγική για την Ιστορία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές Γυμνασίου, ανεξάρτητα από τάξη, ηλικιακή ομάδα και σχολική επίδοση, καθώς μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης είτε αυτή αφορά στην κατανόηση της θέσης των ανθρώπων του παρελθόντος είτε σχετίζεται με το ενδιαφέρον για αυτούς.
- Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας έχει σχέση με την αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων για ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης· αυτό σημαίνει πως στο σχεδιασμό των σχετικών μαθημάτων πρέπει να ενσωματώνονται ιστορικές πηγές που οι μαθητές θα τις αξιοποιούν, όσο είναι εφικτό για την ηλικία τους, ως τεκμήρια της Ιστορίας.
- Η διερεύνηση ιστορικών ερωτημάτων μέσω του Δράματος βοηθά τους μαθητές να αναλύουν τη σημασία και την αξία των ιστορικών πηγών, κρατώντας τους συγκεντρωμένους στις πληροφορίες και τις οπτικές που μελετούν, ώστε να αναπτύξουν αιτιολογημένα συμπεράσματα κι ερμηνείες
- Η δυναμική της Δραματικής Τέχνης, που μπορεί να συμβάλει κατεξοχήν στην προσέγγιση του παρελθόντος με ενδιαφέρον και κατανόηση, είναι το γεγονός ότι παρέχει μια σαφή απόδειξη της πραγματικότητας της Ιστορίας, εμπλέκοντας τους μαθητές σε δράση, κατά το πρότυπο της βιωματικής μάθησης του Dewey.
- Η δράση αυτή δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο παρελθόν, αλλά ωθεί σε πολιτική ενεργοποίηση για το παρόν, δίνοντας στη σχολική Ιστορία τη διάσταση του «κτήματος ές αεί» κατά τη θουκυδίδεια θεώρηση.
- Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια απαιτητική πολυαισθητηριακή μαθησιακή διαδικασία που απαιτεί χρόνο κι επιμονή για να φανούν τα αποτελέσματά της· το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας.
- Σημαντική παράμετρος του Δράματος που συμβάλλει στο μάθημα της Ιστορίας είναι ότι πρόκειται για συμμετοχική ενεργητική διαδικασία, που επιβάλλει τη συνεργασία και το δημοκρατικό διάλογο σε κλίμα εμπιστοσύνης.

- Κίνητρο των μαθητών κατά τη διαδικασία του Δράματος στην Ιστορία είναι η παρακολούθηση του τελικού αποτελέσματος και του ενδιαφέροντος που προκύπτει από αυτό.
- Η Δραματική Τέχνη αναδεικνύοντας τα γεγονότα ως προς τις αιτιώδεις σχέσεις τους έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει το γνωστικό πλαίσιο της χρονικής ακολουθίας σε μεταγνωστικό πλαίσιο λογικών σχέσεων στην Ιστορία και αξιοποίησης της τελευταίας για την ερμηνεία και την αντιμετώπιση προβλημάτων του παρόντος.
- Η Δραματική Τέχνη αναπτύσσει ένα χώρο αυτενέργειας για τους μαθητές στην Ιστορία, εφόσον εφαρμόζεται το σχήμα της «φθίνουσας καθοδήγησης», ώστε να προχωρήσουν πέρα από το κατεχόμενο επίπεδο ανάπτυξης της ιστορικής τους σκέψης και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στην πρόκληση του Δράματος τόσο ως προς τις δραστηριότητες όσο και ως προς το χρόνο.
- Το Δράμα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους, πέρα από τη γλώσσα· η μη λεκτική επικοινωνία με τεχνικές, όπως η παντομίμα, οι παγωμένες εικόνες και τα ομαδικά γλυπτά, αποτελούν μια άριστη δυνατότητα έκφρασης για τους μαθητές που δυσκολεύονται να αναπτύξουν τον ιστορικό τους λόγο.
- Η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, ωστόσο, προϋποθέτει την ανάπτυξη της «ιστορικής» τους γλώσσας. Η δεξιότητα αυτή, μία από τις πιο απαιτητικές, μπορεί να καλλιεργηθεί με την επίμονη και συστηματική αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στη σχολική Ιστορία.
- Με αυτούς τους τρόπους είναι πιθανό η Δραματική Τέχνη να επηρεάσει τόσο σημαντικά τους μαθητές, ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους ακόμη και στις τυπικές γραπτές δοκιμασίες εξέτασης στο μάθημα της Ιστορίας.
- Η επιλογή των τεχνικών του Δράματος πρέπει να γίνεται με προσοχή κι ευελιξία· δόκιμες τεχνικές με ιδιαίτερα γόνιμα αποτελέσματα για το μάθημα της Ιστορίας φάνηκαν να είναι ο αυτοσχεδιασμός, ο μανδύας του ειδικού, οι συσκέψεις, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποιημένη αφήγηση, η ομαδική δημιουργία χώρου, η παγωμένη εικόνα, οι φωνές στο κεφάλι, ο συλλογικός χαρακτήρας, η τηλεφωνική επικοινωνία, η συνέντευξη, η ανακριτική καρέκλα, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο μαθητής σε ειδικό ρόλο, η παντομίμα, ο κύκλος της ζωής, η αντιπαράθεση απόψεων, το φάσμα της διαφοράς, ο διάδρομος της συνείδησης, το ομαδικό γλυπτό, οι κινητικές δραστηριότητες, τα προσωπικά αντικείμενα του χαρακτήρα και η γραφή σε ρόλο· οι τεχνικές αυτές πρέπει να επιλέγονται με προσοχή και σε ένα συγκροτημένο πλαίσιο σχεδιασμού από το διδάσκοντα, ενώ αποδίδουν εξαιρετικά, όταν συνδυάζονται με αξιοποίηση πιστών αντιγράφων αντικειμένων και αρχειακού υλικού ή με

εισαγωγή νέων τεχνολογιών ως βοηθητικών στοιχείων.

- Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας για την Ιστορία, που ταιριάζει στην εφηβική ηλικία: οι μικρότεροι έφηβοι (Α΄ τάξης) φαίνεται να εκτιμούν τον παιγνιώδη χαρακτήρα και τις συνεργατικές δραστηριότητες του Δράματος, ενώ οι λίγο μεγαλύτεροι (Γ΄ τάξης) φαίνεται να διακρίνουν τις διαδικασίες κριτικής ανάλυσης και να αναπτύσσουν μια μορφή πολιτικής ενεργοποίησης.
- Με τις επαναλαμβανόμενες διδακτικές παρεμβάσεις σταθερά στο ωρολόγιο πρόγραμμα η σκηνική και δραματική έκφραση των μαθητών, ενταγμένη στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, σταδιακά εξελίσσεται σε πιο φυσικές κι απαιτητικές φόρμες που αποκτούν καλλιτεχνική διάσταση.
- Η εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημα της Ιστορίας δεν απαιτεί ιδιαίτερες υποδομές στο σχολείο: είναι μια προσιτή μέθοδος που αναπτύσσεται με ευκολία σε κάθε χώρο.

IV. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η βιβλιογραφική μελέτη, καθώς και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θέτουν μία σειρά από ερωτήματα, πρόσφορα να διερευνηθούν από μελλοντικούς ερευνητές. Τα βασικότερα από αυτά παρατίθενται εδώ.

Ένα θέμα που δεν απασχόλησε τη διατριβή είναι πώς μπορούν οι μη εξειδικευμένοι στο Δράμα δάσκαλοι να προχωρήσουν πέρα από τα παραδοσιακά σχήματα, εισάγοντας τη φαντασία, την αναζήτηση και το παιχνίδι ρόλων στη σχολική Ιστορία: ακόμη με ποιο τρόπο είναι δυνατό να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο κατάρτισης εκπαιδευτικών που επιθυμούν να διδάξουν Ιστορία μέσω του Δράματος.

Αν και η έρευνα έδειξε πως η υποδοχή του Δράματος σε τοπικό επίπεδο ήταν θερμή, περαιτέρω διερεύνηση απαιτείται ως προς την οπτική και τις προσδοκίες με τις οποίες αντιμετωπίζονται οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της Ιστορίας, και μάλιστα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι, αν και αντικείμενο της παρούσας έρευνας δεν ήταν ο χειρισμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι δύο περιπτώσεις συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα της Α΄ τάξης έδειξαν ότι ενδεχομένως το μαθησιακό περιβάλλον που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του Δράματος στην Ιστορία είναι κατάλληλο για μαθητές με νοητική υστέρηση ή άλλες μαθησιακές μειονεξίες. Μια ειδική έρευνα στο πλαίσιο αυτό θα ήταν χρήσιμη για τη χάραξη σχετικής πολιτικής.

Τέλος, για τη θεσμοθέτηση μιας ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής θα ήταν αναγκαία η πιλοτική εφαρμογή και η ερευνητική αξιολόγηση της μεθόδου σε ικανό αριθμό σχολικών μονάδων ανά την επικράτεια. Θέματα της αξιολόγησης μιας τέτοιας εφαρμογής θα μπορούσαν να είναι τόσο η κατανόηση όσο και το ενδιαφέρον για το παρελθόν των μαθητών, ώστε να αναδειχθούν κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία εισαγωγής στην τάξη της Δραματικής Τέχνης ως διδακτικής μεθόδου της Ιστορίας.

Η παρούσα διατριβή έδειξε πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια σημαντική μεθοδολογική προσέγγιση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο Γυμνάσιο. Δειγματοληπτικές έρευνες για όλες τις ηλικιακές μαθητικές ομάδες ανά την επικράτεια θα μπορούσαν να δώσουν το σαφές πλαίσιο που απαιτείται για την εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

V. Επίλογος

Το παραδοσιακό σχολείο βρίσκεται κατά γενική ομολογία σε κρίση. Νέα ζητούμενα αναδύονται μέσα από τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας: κριτική σκέψη, ενεργοποίηση, συλλογικότητα, χειραφέτηση, ευαισθησία, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα είναι τα νέα ζητούμενα της αγωγής και της μόρφωσης, τα οποία εν πολλοίς μπορούν να καλλιεργηθούν στο μάθημα της Ιστορίας. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναδείχθηκε στην παρούσα διατριβή σε μια εξαιρετική μέθοδο ανάπτυξης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών, έννοιας που συγκεφαλαιώνει όλα τα παραπάνω ζητούμενα, ενσωματώνοντάς τα σε μια ολιστική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης.

Η θεσμοθέτηση της εισαγωγής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη σχολική Ιστορία είναι δυνατή. Δεν είναι, όμως, μια εύκολη διαδικασία, καθώς απαιτεί αναθεώρηση του συνόλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος, επαναπροσδιορισμό των στόχων της μάθησης και της μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών και ένα νέο πλαίσιο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό επιβάλλεται μια πολιτική βούληση, ικανή να άρει τις όποιες προκαταλήψεις.

Η αληθινή γνώση, η υπευθυνότητα, η ενεργοποίηση δεν κατακτιούνται απλώς με την παθητική ανάγνωση ιστορικών βιβλίων· είναι πολύτιμες αρετές για το σύγχρονο άνθρωπο που τις κατακτά με το πνεύμα, τη φαντασία και την κρίση, αλλά πάνω από όλα με τη δράση. Το σχολείο είναι ο χώρος, όπου οι αρετές αυτές θα καλλιεργηθούν και θα εδραιωθούν· η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση φαίνεται να μπορεί να συμβάλει θετικά σε αυτή τη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**I. Ξενόγλωσση**

- Abbot, L. (2008). The Dramas of History. *Primary History* 48, 25-27.
- Adigüzel, Ö. & Timuçin, E. (2010). The Effect of Creative Drama on Student Achievement in the Instruction of Some Development and Learning Theories. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1741–1746.
- Aitken, V. (2010). Adults' Work? Process Drama in the Context of Adult Learning and Creativity. *Drama Research* 1 (1), Art. 8 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR1-Article-8.pdf>, τελευταία επίσκεψη 17.07.2015).
- Aitken, V. (2014). Risking Heuristics: Towards a Classification of Key Features of Mantle of the Expert through the Metaphor of the Korowai. *Drama Research* 5 (1), Art. 10 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2014/05/DR-Article-10-Aitken_-_Risking-Heuristics.pdf, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Akyol, A., & Hamamci, Z. (2007). The Effects of Drama Education on the Level of Empathetic Skills of University Students. *Bulgarian Journal of Science and Educational Policy* 1 (1), 205-215.
- Aldrich, R. (1984). New History: An Historical Perspective. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 210-224. Oxford: Heinemann.
- Ali, P. C. (1996). *Case Study and Role-Play in an Advanced History Course*. Expanded version of presentation at National Historically Black Colleges and Universities Faculty Development Symposium (3rd, October 1996). Memphis, TN. 10-13, 1996). ERIC ED: 402891.
- Alpargu, M., Sahin, E., & Yazici, S. (2009). Teaching History and Its Contribution to Peace. *International Journal of Social Inquiry* 2 (2), 199-214.
- Andersen, C. (2002). Thinking As and Thinking About: Cognitive and Metacognitive Processes in Drama. In B. Rasmussen & A. L. Ostern (Eds.), *Playing Betwixt and Between: The IDEA Dialogues 2001*, 265-270. Oslo: Landslaget Drama i Skolen.
- Anderson, C. (2004). Learning in "as-if" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory into Practice* 43 (4), 281-286.
- Anderson, M., & Dunn, J. (2013). *How Drama Activates Learning*. London & New York: Bloomsbury.
- Andrews, R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2010). National Pride and Students' Attitudes Towards History: An Exploratory Study. *Educational Studies* 36 (3), 299-309.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative Drama in the Classroom*. ERIC: ED 391 206.
- Annarella, L. A. (1999α). *Using Readers' Theatre in the Classroom*. ERIC: ED 434 377.
- Annarella, L. A. (1999β). *Using Creative Drama in the Multicultural Classroom*. ERIC: ED 434 378.
- Antoni, C. (1959). *From History to Sociology: The Transition in German Historical Thinking* (transl. H.V. White). Detroit: Wayne State University Press.
- Arvaja, M., Rasku-Puttonen, H., Häkkinen, P., & Eteläpelto, A. (2003). Constructing Knowledge through a Role-Play in a Web-Based Learning Environment. *Journal of Educational Computing Research* 28 (4), 319-341.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In

- C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 62-88. London: Falmer.
- Ashby, R., Lee, P., & Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History in the Classroom*, 79-178. Washington: The National Academies Press.
- Ayers, J. (1991). *Drama Days: Collaborative History Teaching*. Wiltshire County Council, Education Department.
- Bage, B. (1995). "Chaining the Beast": An Examination of How the Pedagogic Use of Spoken Stories May Make Historical Narrative Richer and More Susceptible to Analysis by Children. An Autobiographical Research by an Advisory Teacher. Unpublished PhD Dissertation, University of East Anglia, UK.
- Bage, G. (2010). Rogers and Fines Revisited. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 9 (1), 33-38.
- Bailey, S. (1997). Drama: A Powerful Tool for Social Skill Development. *Disability Solutions* 2 (1), 1-5.
- Bailin, S. (1993). Drama as Experience: A Critical View. *Canadian Journal of Education* 18 (2), 95-105.
- Bailin, S. (1998). Critical Thinking and Drama Education. *Research in Drama Education* 3 (2), 145-154.
- Bain, R. (2005). "They Thought the World Was Flat?" Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History in the Classroom*, 179-213. Washington: The National Academies Press.
- Baldwin, P. (2009). *School Improvement Through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Ballou, K. J. (2001). The Effects of a Drama Intervention on Communication Skills and Learning Attitudes of At-risk Sixth Grade Students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 61 (10-A), 3828.
- Banham, D., & Culpin, C. (2002). Ensuring Progression Continues into GCSE: Let's not Do For Our Pupils with Our Plan of Attack. *Teaching History* 109, 16-22.
- Bannister, P. (2012). Recognising the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry. *Drama Research* 3 (1), Art. 6 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Peter-Bannister.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Barker, B. (1978). Understanding in the Classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, 121-132. London: Heinemann.
- Barnes, M. K. (1998). *Kids on the Campaign Trail: Process Drama, Social Studies and Assessment in the Elementary Classroom*. Unpublished PhD Dissertation, Ohio State University, USA.
- Barton, K. & Levstik, L. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Research and Practice* 67 (6), 358-361.
- Baumann, B. (1975). *Imaginative Participation*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. In R. Buber, J. Gardner & L. Richards (Eds.), *Applying Qualitative Methods to Marketing Management Research*, 141-156. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan.
- Bean, J. (2011). Intellect, Light and Shadow in Research Design. In C. Conrad & R. Serlin (Eds.), *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*, 165-181. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Beidatsch, C., & Broomhall, S. (2010). Is this the Past? The Place of Role-Play Exercises in

- Undergraduate History teaching. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 7 (1), 1-20.
- Belanger, J. (1992). *Teacher as Researcher: Roles and Expectations. An Annotated Bibliography*. ERIC: ED 342 751.
- Bellino, M. & Selman, R. (2011). High School Students' Understanding of Personal Betrayal In a Socio-Historical Context of Ethnic Conflict: Implications for Teaching History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 10 (1), 29-43.
- Belliveau, G. (2006). Engaging in Drama: Using Arts-based Research to Explore a Social Justice Project in Teacher Education. *International Journal of Education and the Arts* 7 (5), 1-17.
- Belliveau, G., Prendergast, M., & Anderson, H. (2008). *BC History in Action. A Guide to Teaching History Through Drama. Grades 8 to 12*. London: British Columbia Ministry of Education (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.bced.gov.bc.ca/bc150/pdfs/drama8-12.pdf>, τελευταία επίσκεψη 28.9.2011).
- Berard, R.N. (1983). Integrating Literature and History: Cultural History in Universities and Secondary Schools. *History Teacher* 16 (4), 505-518.
- Berlo, D. (1960). *The Process of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bernstein, C. (2007). Beyond the Archive: Cultural Memory in Dance and Theater. *Journal of Research Practice* 3 (2), 1-15.
- Berti, A., Baldin, I. & Toneatti, L. (2009). Empathy in History. Understanding a Past Institution (Ordeal) in Children and Young Adults when Description and Rationale Are Provided. *Contemporary Educational Psychology* 34 (4), 278-288.
- Bianchetti, A. (2004). Teaching History in a Post-Industrial Age. *Social Education* 68 (5), S2.
- Blake, A. & Cain, K. (2011). History at Risk: a Survey into the Use of Mainstream Popular Film in the British Secondary School History Classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 10 (1), 88-98.
- Blatner, A. (2007). *Interactive and Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*. New York: iUniverse, Inc.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Blyth, W. (1975). *Curriculum Planning in History, Geography and Social Science*. Bristol: Collins.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors* (transl. A. Jackson). London: Routledge.
- Boddington, T. (1980). Empathy and the Teaching of History. *British Journal of Education Studies* 28, 13-19.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boland, B. (1997). Keeping Women in their Historic Places: Bringing Women's Stories to the Classroom. *Magazine of History* 12 (1), 21-25.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, Harlow.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking About Drama in Education. *Theory into Practice* 24 (3), 151-157.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Stoke-On-Trent: Trentham Books.

- Bolton, G. (2000). It's All Theatre. *Drama Research* 1, 21-29.
- Bolton, G. (2006). Drama in Education and TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 39-47. London: Routledge.
- Bolton, G., Davis, D., & Lawrence, C. (1987). *Gavin Bolton: Selected Writings on Drama in Education*. London: Longman Publishing Group.
- Booth, D. (1985). "Imaginary Gardens with Real Toads": Reading and Drama in Education. *Theory into Practice* 24 (3), 193-197.
- Booth, D. (2012). Reconsidering Dorothy Heathcote's Educational Legacy. *Drama Research* 3 (1), Testimony.
- Booth, M. (1969). *History Betrayed?* London: Longmans.
- Booth, M. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory* 22 (4), 101-17
- Booth, M. (1987). Ages and Concepts: a Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 22-38. Lewes: Falmer.
- Booth, M. (1994). Cognition in History. *Educational Psychologist* 29 (2), 61-69.
- Booth, M. (1996). History. In P. Gordon (Ed.), *A Guide to Educational Research*, 31-52. New York: Routledge.
- Booth, M. (1978). Inductive Thinking in History: The 14-16 Age Group. In G. Jones & L. Ward (Eds.), *New History, Old Problems*, 104-121. Swansea: University College of Swansea Faculty of Education.
- Booth, D. (1994). *Story Drama: Creating Stories Through Role Playing, Improvising, and Reading Aloud*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Bordan, S. (1970). *Plays as Teaching Tools in Elementary School*. New York: Parker Publishing Company, Inc.
- Bowell, P., & Heap, B. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Briffa, S. (1998). *Empathy in the Teaching of History; With Special Reference to Maltese Adolescents*. Unpublished M.Ed. (Hons.) Dissertation, University of Malta, Malta.
- Brooks, S. (2009). Historical Empathy in the Social Classroom: A Review of the Literature. *The Journal of Social Studies Research* 33 (2), 213-234.
- Brown, H. (1913). Dramatization in History Teaching. *Elementary School Teacher* 13 (9), 425-433.
- Bruner, J. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. Chishester: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1974). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard: Belknap Press.
- Brush, T., & Saye, J. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions About History. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 2 (1), 21-56 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ijpbl>, τελευταία επίσκεψη 21.09.2015).
- Bryant, D. & Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A People's History. *Canadian Journal of Education* 29 (4), 1039-1064.
- Bubandt, N. O., & Willerslev, R. (2015). The Dark Side of Empathy: Mimesis, Deception, and the Magic of Alterity. *Comparative Studies in Society and History* 57 (1), 5-34.
- Burnard, P. (2004). Writing a Qualitative Research Report. *Accident and Emergency Nursing* 12, 176-181 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

- www.elsevierhealth.com/journals/aaen, τελευταία επίσκεψη: 8/7/2014).
- Burston, W. H. (1963). *Principles of History Teaching*. London: Methuen.
- Butterfield, H. (1951). *History and Human Relations*. London: Collins.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History* 89, 13-18.
- Caldwell Cook, H. (1917). *The Play Way*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Calhoun, E. (1994). *How to Use Action Research in the Self-Renewing School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cassler, R. (1990). Creating Historical Drama. *History Teacher* 23 (3), 255-262.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for People with Special Needs*. London: A&C Black.
- Catterall, J. (2002). Research on Drama and Theater in Education. In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, 58-62. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Catterall, J., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theatre Arts. In E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, 1-18. Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.
- Cawthon, S., Dawson, K., & Ihom, S. (2011). Activating Student Engagement Through Drama-Based Instruction. *Journal for Learning through the Arts* 7 (1), Art. 8 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://escholarship.org/uc/item/6qc4b7pt>, τελευταία επίσκεψη 11.06.2015).
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi Ve Uygulama Örnekleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic* 9 (2), 447-469.
- Chaffer, J. (1973). What History Should we Teach?. In R. Ben Jones (Ed.), *Practical Approaches to the New History*, 47-83. London: Hutchinson.
- Chanceler, L., Charbonnier-Joly, H., & Saussoy-Husseno, A. M. (1936). *"Jeux Dramatiques" Dans l' éducation: Introduction à Une Méthode*. Paris: Librairie théâtrale.
- Chapman, A. (2010). Reading P. J. Rogers' The New History 30 Years On. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 9 (1), 51-62.
- Chatelêt, F. (1962). *La naissance de l' Histoire: La Formation de la Pensée Historienne en Grèce*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Cherif, A., Verma, S. & Summervill, C. (1998). From the Los Angeles Zoo to the Classroom. *The American Biology Teacher* 60 (8), 613-617.
- Chilcoat, G. & Ligon, J. (1992). Studying the Progressive Era through Melodrama as the Method. *Georgia Social Science Journal* 23 (1), 10-17.
- Chilcoat, G. (1989). *Street Theatre: Drama as Method for Studying Contemporary American History*. ERIC: ED 325430.
- Chilcoat, G. (1991). The Moving Panorama: An Approach to Teaching American History. *Southern Social Studies Journal* 17 (1), 17-25.
- Chilcoat, G. (1996). Living Newspaper Puppet Theater: An Inquiry Process for Exploring Historical Social Issues in High-School Social Studies. *Social Studies* 87 (6), 254-261.
- Chilcoat, G. (1990). Depression Radio Broadcast Dramas in the Canadian History Classroom. *History and Social Science Teacher* 25 (3), 151-155.
- Childs, A., & Pond, M. (1990). Blickling 1698. *Teaching History* 60, 14-16.
- Chinyowa, K. (2012). A Question of Difference: Understanding Conflict Management

- Through Applied Drama. *Drama Research* 3 (1), Art. 1 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Kennedy-Chinyowa.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Clarke, G., Sears, A., Smyth, J., & Easley, S. D. (1993). Voyages in Primary Social Studies: A Story-Based Approach. *Thresholds in Education* 19 (4), 13-16.
- Clipson-Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Colby, S.R. (2007). *Students as Historians: The Historical Narrative Inquiry Model's Impact on Historical Thinking and Historical Empathy*. Unpublished PhD Dissertation, University of North Texas, Denton-Texas.
- Colby, S.R. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practise* 3 (3), 60-79 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.socstrpr.org/files/Vol%203/Issue%203%20-%20Winter,%202008/Practice/3.3.5.pdf>, τελευταία επίσκεψη 21.09.2015).
- Collingwood, R. (1994). *The Idea of History* (Ed. W. Van der Dussen). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collingwood, R. (1999). *The Principles of History And Other Writings in Philosophy of History* (Ed. W. Dray & W. van der Dussen). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, G. (2004). *What Aspects of Historical Empathy do Gifted Eighth Grade Social Studies Students Display?* Unpublished PhD Dissertation, Athens, Georgia, Mercer University.
- Coltham, J., & Fines, J. (1971). *Education Objectives for the Study of History: A Suggested Framework*. London: The Historical Association.
- Coltham, J. (1972). Educational Objectives and the Teaching of History. *Teaching History* 2 (7), 278-279.
- Coltham, J. (1983). Assessing History Books. In J. Fines (Ed.), *Teaching History*, 36-39. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Combs, C. (2001). *A Conceptual Framework Towards a Democratic Citizenship Curriculum and its Implications for Educational Drama*. Unpublished Master Dissertation, The University of Manitoba, Canada.
- Cooper, H. (1994). Historical Thinking and Cognitive Development in the Teaching of History. In H. Bourdillion (Ed.), *Teaching History*, 101-121. London: Routledge.
- Cooper, H. (2010). "History is Like a Coral Reef": A Personal Reflection. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 9 (1), 18-22.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A Guide for Teachers*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2013). Why must Teaching and Learning in History be Creative? In H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively*, 3-18. Abingdon Oxon: Taylor & Francis.
- Copper, L. (1990). *Teachers as Researchers: Attitudes, Opinions and Perceptions*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (April 17-20, 1990). Boston, MA.
- Cortina, J. (1993). What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology* 78(1), 98-104.
- Coupe, S. & Andrews, M. (1984). *Their Ghosts may Be Heard, Australia to 1900*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Courtney, R. (1968). *Play, Drama and Thought*. Toronto: Simon & Pierre.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

- Coutu, W. (1951). Role-playing vs Role-taking: An Appeal for Clarification. *American Sociological Review* 16, 180-187.
- Cowling, B. (1983). *Assessing Student Achievement in History in year 10*. Sydney: Directorate of Studies.
- Craig, D. (2009). *Action Research Essentials*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Creech, N., & Bhavnagri, N. (2002). Teaching Elements of Story through Drama to 1st-Graders: Child Development Frameworks. *Childhood Education* 78 (4), 219-225.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. (2003). *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Crimmens, P. (2006). *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cruz, B., & Murthy, S. (2006). Breathing Life into History: Using Role-Playing to Engage Students. *Social Studies and the Young Learner* 19 (1), 4-8.
- Cunningham, D. (2009). An Empirical Framework for Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students. *Journal of Curriculum Studies* 41 (5), 679-709.
- Cusworth, R., & Simons, J. (1997). *Beyond the Script: Drama in the Classroom*. Newtown: PETA.
- D' Adamo, L., & Fallace, T. (2011). The Multigenre Research Project: An Approach to Developing Historical Empathy. *Social Studies Research and Practise* 6 (1), 75-88 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.socstrpr.org/files/Vol%206/Issue%201%20-%20Spring,%202011/Action%20Research/6.1.6.pdf>, τελευταία επίσκεψη 21.09.2015).
- Dallas, J. & Voguit, S. (1986). Involving Students in History Via Videotape Dramatizations. *Social Studies Journal* 15, 32-36.
- Damon, W. (1988). *The Moral Child: Nurturing Children's Natural Moral Growth*. New York: The Free Press.
- Darlington, Y., & Scott, D. (2002). *Qualitative Research in Practice. Stories from the Field*. Sydney: Allen & Unwin (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://teddykw2.files.wordpress.com/2012/08/qualitative-research-in-practice.pdf>, τελευταία επίσκεψη 8/7/2014).
- Davies, I., & Webb, C. (1996). *Using Documents*. London: English Heritage.
- Davies, P., & Davies, R. (2012). *Enlivening Secondary History: 50 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. New York: Routledge.
- Davis, D. (2014). *Imagining the Real: Towards a New Theory of Drama in Education*. London: Bloomsbury.
- Davis, N. Z. (1983). *The Return of Martin Guerre*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Davis, O. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 1-12. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Davison, M. (2011). Historical Empathy and Student Engagement. In E. Hawe & G. Ward (Eds.), *Doctoral Symposium - Faculty of Education*, 34-47. University of Auckland.

- Dawson, I. & Banham, D. (2002). Thinking from the Inside; Je Suis le Roi. *Teaching History* 108, 12.
- Dawson, I. (1989). 'Not the white tights again!': Role-play in History Teaching at Degree Level. *Teaching History* 57, 7-13.
- Dawson, K., Cawthon, S., & Baker S. (2011). Drama for Schools: Teacher Change in an Applied Theatre Professional Development Model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16 (3), 313-335.
- De la Cruz, R. E. (1995). *The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities*. Unpublished PhD Dissertation, Illinois State University, Bloomington, IL.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology* 97 (2), 139-156.
- De La Roche, E. (1993). *Drama, Critical Thinking and Social Issues*. ERIC: ED 379 172.
- Debbins, W. (1965). Introduction. In R. Collingwood, *Essays in the Philosophy of History* (Ed. W. Debbins). Austin, Texas: University of Texas Press.
- DeLong, M. (1973). Bringing History to Life. *Parks and Recreation* 8 (6), 44-46.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English Vocabulary to Young Learners via Drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 439-443.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dervishaj, A. (2009). Using Drama as a Creative Method for Foreign Language Acquisition. *LCPJ* 2 (1), Art. 6.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston, New York & Chicago: Houghton Mifflin Company (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://ia700500.us.archive.org/18/items/interestandeffor00deweuoft/interestandeffor00deweuoft.pdf>, τελευταία επίσκεψη 21/7/2014).
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath.
- DiCamillo, L., & Gradwell, J. (2012). Using Simulations to Teach Middle Grades U.S. History in an Age of Accountability. *RMLE Online: Research in Middle Level Education* 35 (7) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.amle.org/portals/0/pdf/rmle/rmle_vol35_no7.pdf, τελευταία επίσκεψη 28.07/2015).
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). Understanding and Research. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, 94-120. London: Heinemann.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1984). Making Sense of History. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 117-153. Oxford: Heinemann.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1994). Investigating the Progression in Children's Ideas About History. In P. John & P. Lucas (Eds.), *Partnership and Progress: New Developments in History Education and History Teaching*, 37-38. Sheffield: University of Sheffield, Division of Education.
- Dickinson, A. (1984). Assessment, Examinations and Historical Understanding. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 187-209. Oxford: Heinemann.
- Dickinson, A., Gard, A. & Lee, P. (1978). Evidence in History and the Classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, 1-20. London: Heinemann.

- Dickinson, A., Lee, P., & Rogers, P. (1984). Preface. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, ix-x. Oxford: Heinemann.
- Dickinson, D. (2002). Learning Through the Arts. In D. Dickinson (Ed.), *New Horizons for Learning*, 11-14. Seattle: New Horizons for Learning.
- Dilthey, W. (1961). *Meaning in History*. London: Allen and Unwin.
- Dilthey, W. (1976). The Construction of the Historical World in the Human Studies (Ed. H.P. Rickman). In H.P. Rickman (Ed.), *Selected Writings*, 168-245. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodwell, C. (2013). Using Creative Drama Approaches for the Teaching of History. In H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively*, 119-133. Abingdon Oxon: Taylor & Francis.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana Press.
- Donovan, S., & Bransford, J. (2005). Introduction. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History in the Classroom*, 1-27. Washington: The National Academies Press.
- Doona, J. (2010). Why Bond Matters. *The Journal for Drama in Education* 26 (1), 84-92.
- Doppen, F. (2000). Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb. *The Social Studies* 91 (4), 159-169.
- Downey, M. (1995). *Perspective Taking and Historical Thinking: Doing History in a Fifth-Grade Classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California.
- Dray, W (1995). *History As Re-Enactment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dray, W. & Van Der Dussen, W. (1999). Introduction. In W. Dray & W. Van Der Dussen (Eds.), *Collingwood, R.G. The Principles Of History*. Oxford: Oxford University Press.
- Drege, A.S. (2000). *Drama in the High School English Classroom: Pedagogical Theory and Practical Application*. Unpublished PhD Dissertation, University of North Dakota, USA.
- Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics and Geometry*. Unpublished PhD Dissertation, Middle East Technical University, Turkey.
- Duatepe-Paksu, A., & Ubuz, B. (2009). Effects of Drama-Based Geometry Instruction on Student Achievement, Attitudes, and Thinking Levels. *The Journal of Educational Research* 102 (4), 272-286.
- 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. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474135.pdf>, τελευταία επίσκεψη 9/7/2014).
- Dumoulin, C. (2007). The Lost Colony: Interpreting History through Drama. *Tar Heel Junior Historian* 47 (1).
- DuPont, S. A. (1992). The Effectiveness of Creative Drama as an Instructional Strategy to Enhance the Reading Comprehension Skills of Fifth-Grade Remedial Readers. *Reading Research and Instruction* 31 (3), 41-52.
- Durbin, G., Wilkinson, S., & Morris, S. (2003). *Learning From Objects*. London: English Heritage.
- Edmiston, B., Enciso, P., & King, M. (1987). Empowering Readers and Writers Through Drama: Narrative Theater. *Language Arts* 64 (2), 219-228.
- Edwards, A. (1978). The "Language of History" and the Communication of Historical

- Knowledge. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, 54-71. London: Heinemann.
- Edwards, C. (1997). *Classroom Discipline and Management*. Columbus, OH: Merrill.
- Egan, K. (1983). *Education and Psychology: Plato, Piaget, and Scientific Psychology*. London: Methuen.
- Egan, K. (1990). *Romantic Understanding: The Development of Rationality and Imagination, Ages 8-15*. London: Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Elliott, J. (1995). What Is a Good Action Research? – Some Criteria. *Action Researcher* 2, 10–11.
- Elliott, J. (2010). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education* 2, 1-3 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_01_p01-03.pdf, τελευταία επίσκεψη 2.9.2012).
- Elliott, R. (1982). Objectivity and Education. *Journal of Philosophy of Education* 16 (1), 49-62.
- Elton, G. (1970). What Sort of History should We Teach? In M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History*, 221-230. London: Temple Smith.
- Endacott, J., & Sturtz, J. (2015). Historical Empathy and Pedagogical Reasoning. *The Journal of Social Studies Research* 39 (1), 1–16.
- Engeström, Y. (1991). Activity Theory and Individual and Social Transformation. *Activity Theory* 7/8, 6-17.
- England, J. (2002). Understanding and Representing Memory through Drama: A Lesson Plan in Three Acts. *Stage of the Art* 14 (4), 18-22.
- Ennals, R. (1984). History Teaching and Artificial Intelligence: Computers and History Thinking. *The Australian History Teacher* 11, 23-29.
- Erdal, E., & Akar Vural, R. (2009). Teaching History Through Drama: 'Armenian Deportation'. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 8 (2), 2-23.
- Erickson, K. (1988). Building Castles in the Classroom. *Language Art* 65 (1), 14-19.
- Eriksson, S. (2011). Distancing at Close Range: Making Strange Devices in Dorothy Heathcote's Process Drama "Teaching Political Awareness through Drama". *Research in Drama Education* 16 (1), 101-123.
- Eriksson, S. (2014). Exploring Distancing in the Work of Dorothy Heathcote: Estrangement as Poetic Distortion. *Drama Research* 5 (1), Art. 1 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR-Article-1.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Fairclough, J. (1994). *History Through Role-Play*. London: English Heritage.
- Fairhead, W. (2006). Establishment or Alternative? Two Canadian Models. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 151-164. London: Routledge.
- Farris, P. J., & Parke, J. (1993). "To be or not to be": What Students Think about Drama. *Clearing House* 66 (4), 231-235.
- Fennessey, S. (1995). Living History through Drama and Literature. *Reading Teacher* 49 (1), 16-19.
- Fennessey, S. (2000). *History in the Spotlight: Creative Drama and Theatre Practices for the Social Studies Classroom*. Oxford: Heinemann.

- Field, S. (2001). Perspectives and Elementary Social Studies: Practice and Promise. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 115-138. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Fines, J., & Verrier, R. (1974). *The Drama of History. An Experiment in Co-operative Teaching*. London: New University Education.
- Fines, J. (1977). Imagination and the Historian. *Teaching History* 18, 24-26.
- Fines, J. (1981). Educational Objectives for History - ten years on. *Teaching History* 35, 64-69.
- Fines, J. (1987). Making Sense Out of the Content of the History Curriculum. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 103-115. London: The Falmer Press.
- Fines, J. (1994). Evidence: the Basis of the Discipline. In H. Bouldillon (Ed.), *Teaching History*, 122-125. London: Routledge.
- Fines, J. (2008). Working through Drama. *Primary History* 48, 11.
- Fink, R. (1976). Role of Imaginative Play in Cognitive Development. *Psychological Reports* 39, 895-906.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: James Nisbet & Co Ltd.
- Flavell, J. (1974). The Development of Inferences about Others. In T. Mischel (Ed.), *Understanding Other Persons*, 66-116. Oxford: Blackwell Publisher.
- Flavell, J. (1975). *The Development of Role-taking and Communication Skills in Children*. New York: Krieger.
- Fleming, K. (1992). A Land Fit for Heroes: Recreating the Past through Drama. *Teaching History* 68, 14-16.
- Fleming, M. (2011). *Starting Drama Teaching*. Abingdon: Routledge.
- Fleming, M. Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The Impact of Drama on Pupils' Language, Mathematics, and Attitude in two Primary Schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 9 (2), 177-197.
- Flennoy, A. J. (1992). *Improving Communication Skills of First Grade Low Achievers through Whole Language, Creative Drama and Different Styles of Writing*. Unpublished PhD Dissertation, Nova University, USA.
- Fogg, P. (2001). A History Professor Engages Students by Giving Them a Role in the Action. *Chronicle of Higher Education* 48 (12), A 12-13.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 167-181. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Fram, S. (2013). The Constant Comparative Analysis Method Outside of Grounded Theory. *The Qualitative Report* 18, 1-25 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/fram1.pdf>, τελευταία επίσκεψη 8/7/2014).
- Fransen, G. D. (2003). *Process Drama and Integrated Problem Solving: An Integrated Approach*. Unpublished PhD Dissertation, Texas Tech University, USA.
- Freeman, G.D. (2000). *Effects of Creative Drama Activities on Third and Fourth Grade Children*. Unpublished PhD Dissertation, University of Mississippi, USA.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed* (transl. M. Bergman Ramos). New York: Continuum.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method* (transl. J. Weinsheimer & D.G.Marshall). New York: Crossroad.

- Galaska, A. & Krasoń, K. (2011). Drama Movement Techniques and Formation of Self-Creative Competences of a Child at the Early School Age - Initial Approach. *Drama Research* 2 (1), Art. 1 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR-Vol-2-No-1-Article-1-Drama-Movement-Techniques....pdf>, τελευταία επίσκεψη 02.09.2011). Age-Initial Approach
- Gallagher, C. J. (1997). *Drama in Education: Adult Teaching and Learning for Change in Understanding and Practice*. Unpublished PhD Dissertation, University of Wisconsin - Madison, USA.
- Garaigordobil, M. (2008). Assessment of the Effects of a Cooperative Play Programme for Children aged 10-11 Years on Social Adaptation and on the Perception that Parents, Teachers and Peers Have of Children's Prosocial Behaviours. *Infancia y Aprendizaje* 31 (3), 303-318.
- Gard, A., & Lee, P. (1978). "Educational Objectives for the Study of History" Reconsidered. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, 21-38. London: Heinemann.
- Gardner, H. (1985). Towards a Theory of Dramatic Intelligence. In J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context*, 295-312. Lanham: University Press of America.
- Ge, X., & Land, S. (2003). Scaffolding Students' Problem-Solving Processes in an Ill-Structured Task Using Question Prompts and Peer Interactions. *Educational Technology Research and Development* 51 (1), 21-38.
- Getchell, E. (1935). The Teaching of History Through Dramatic Presentation. *Education* 55 (10), 639.
- Ginzburg, C. (1980). *The Cheese and the Worms: The Cosmos of a Sixteenth Century Miller* (transl. J. Tedeschi & A. Tedeschi). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Glaser, B. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems* 12 (4). San Francisco, CA: University of California Press.
- Glass, D. (2010). *The Contours of Inclusion: Inclusive Arts Teaching and Learning*. Washington: VSA - The International Organization on Arts and Disability.
- Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. New York, NY: Longman.
- Goalen, P., & Hendy, L. (1992). The Challenge of Drama: An Historical Investigation of Sati. *Teaching History* 69, 26-33.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1993). "It's not Just Fun, It Works!" Developing Children's Historical Thinking Through Drama. *Curriculum Journal* 4 (3), 363-384.
- Goalen, P. (1995α). Twenty Years of History Through Drama. *Curriculum Journal* 6 (1), 63-77.
- Goalen, P. (1995β). Report on Research into Teaching History through Drama Conducted at Homerton College Cambridge, England. *International Society for History Didactics* 16 (2), 132-140 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/868/Goalen_Drama.pdf, τελευταία επίσκεψη 08.06.2015).
- Goalen, P. (2001). The Drama of History. *The International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 1 (2) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal2/goalen.pdf>, τελευταία επίσκεψη 12/12/2015).
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2011). Something in the Air? Creativity, Culture and

- Community. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16 (1), 75-91.
- Goodman, J. R. (1990). *A Naturalistic Study of the Relationship Between Literacy Development and Dramatic Play in Five-Year-Old Children*. Unpublished Ed.D. Dissertation, George Peabody College for Teachers, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Goodrich-Andrade, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership* 57 (5), 13-18.
- Goodson, J. (1978). New Views of History: From Innovation to Implementation. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, 39-53. London: Heinemann.
- Gosden, P., & Sylvester, D. (1968). *History for the Average Child: Suggestions on Teaching History to Pupils of Average and Below Average Ability*. Oxford: Blackwell.
- Grady, M. (1998). *Qualitative and Action Research. A Practitioner Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Grady, S. (2000). *Drama and Diversity: A Pluralistic Perspective for Educational Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Graves, E.A. (2008). *Is Role-Playing an Effective Teaching Method?* Unpublished M.Ed. Dissertation, Ohio: Ohio University.
- Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play. *Journal of School Violence*, 6 (4), 57-79.
- Gray, P. (1987). *Connecting Literature to History for Interdisciplinary Teaching: "Antigone" and Geek History*. ERIC: ED 289176.
- Gray, R. (2001). Drama and Art: The Experience of learning. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*, 135-149. London: David Fulton Publishers.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. New York: Wiley.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Design. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11, 255-274.
- Greer, S. (2011). Staging Legitimacy: Theorising Identity Claims in Anti-homophobia Theatre-in-Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16 (1), 55-74.
- Griggs, T. (2001). Teaching as Acting: Considering Acting as Epistemology and Its Use in Teaching and Teacher Preparation. *Teacher Education Quarterly* 28 (2), 23-37.
- Grundy, S., & Kemmis, S. (1988). Educational Action Research in Australia: The State of the Art - An Overview. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action Research Reader*, 321-335. Victoria: Deakin University Press.
- H.M.I. (1985). *History in the Primary and Secondary Years*. London: HMSO.
- Hale, J. (1967). *The Evolution of British Historiography: from Bacon to Namier*. London: Macmillan.
- Hallam, R. (1970). Piaget and Thinking in History. In M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History*, 162-178. London: Temple Smith.
- Hamilton, P. 1996. *Historicism*. London: Routledge.
- Happold, F. (1928). *The Approach to History*. London: Christophers.
- Hardy, M.P. (1978). *Drama as a Tool in Education*. Illinois: University Microfilms.
- Hargreaves, J., McIntyre, A., & Morris, G. (2002). *Start with the Child. The Needs and Motivations of Young People*. Manchester: MORRIS HARGREAVES McINTYRE (Διαθέσιμο

- στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.umiacs.umd.edu/~allisond/child_info_tech/Start-with-the-child.pdf,
τελευταία επίσκεψη 31.8.2012).
- Harris, R. & Foreman-Peck, L. (2004). Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (2), 98–111.
- Harwell, M. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods. In C. Conrad & R. Serlin (Eds.), *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*, 147-163. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Haseman, B. (2006). The Poetics of Process: Process Drama Online. In L. McCammon & D. McLaughlan (Eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues*, 201-211. Ontario: IDEA Publications.
- Haseman, B. (2014). Heathcote's Practice-led Teaching: Pioneering Research as well as Pioneering Pedagogy. *Drama Research* 5 (1), Art. 3 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR-Article-3.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Hatton, C., Mooney, M. & Nicholls, J. (2014). Into the Sea of Imagination: Re-considering Role and Collaboration in the Sydney Water Reckoning Drama Project. *Drama Research* 5 (1), Art. 15 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Article-15-Into-the-sea-of-imagination....pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Hawkey, K. (2010). Response to Coltham & Fines' (1971) Educational Objectives for the Study of History: A Suggested Framework; and Rogers' (1979) The New History: Theory into Practice. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 9 (1), 23-26.
- Haydn, T. (2010). Coltham and Fines' - 'Educational Objectives for the Study of History': What Use or Relevance Does this Paper Have for History Education in the 21st Century? *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 9 (1), 39-44.
- Hayes, R. (1994). *History through Stories*. ERIC: ED 372015.
- Heap, B. (2014). Stepping into Eternity: The Experience of Time in the Drama of Dorothy Heathcote. *Drama Research* 5 (1), Art. 14 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Article-14-Stepping-into-Eternity-....pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory into Practice* 24 (3), 173-180.
- Heathcote, D. (2008). Means and Ends: History, Drama and Education for Life. *Primary History* 48, 6-7.
- Heathcote, D. (2010α). *Mantle of the Expert*. London: Borough of Redbridge (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2010/02/DH-creativity-Paper-compl..pdf>, τελευταία επίσκεψη 21.09.2015).
- Heathcote, D. (2010β). Productive Tension. A Keystone in "Mantle of the Expert" Style of Teaching. *The Journal for Drama in Education* 26 (1), 8-23.
- Heathcote, D. (2010γ). Internal Coherence - a Factor for Consideration in Teaching to Learn.

- The Journal for Drama in Education* 26 (1), 24-66.
- Heathcote, D. (2012). The Fight for Drama - The Fight for Education. *The Journal for Drama in Education* 28 (1), Special Supplement.
- Heinig, R.B. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Henderson, R. (1989). Teaching History through Role-Playing: A Report on a "Mock" Constitutional Convention for Students. *Journal of the Middle States Council for the Social Studies* 11, 36-45.
- Hendricks, C. (2009). *Improving Schools through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Hernández-Ramos, P. & De La Paz, S. (2009). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based learning Experience. *Journal of Research on Technology in Education* 42 (2), 151-173.
- Hertzberg, M. (1998). Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development. *Australian Journal of Language and Literacy* 21 (2), 159-175.
- Hexter, J. (1971). *The History Primer*. London: Allen Lane.
- Heyward, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and learning in Higher Education* 22 (2), 197-203.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J., & Brian Oliver (2004). Teaching the Mystery of History. *Social Studies and the Young Learner* 16 (3), 14-16.
- Historical Association (1906). *Report of Conference of Teachers, Fourth Meeting* (January 5th). Historical Association Archives: Acc 1435, Box 9.
- Hodgson, J. & Richards, E. (1966). *Improvisation*. London: England.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). Scaffolding Scientific Competencies within Classroom Communities of Inquiry. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues. Advances in Learning & Teaching*, 74-107. Cambridge, MA, US: Brookline Books,
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction. In S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform*, 5-9. Chicago: NSSE & University of Chicago Press.
- Holmes, E. (1911). *What is and What Might Be*. London: Constable and Co Ltd.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and Dramatic Art*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting the National Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Hornbrook, D. (1998). *On The Subject of Drama*. London: Routledge.
- Howe, A. (1992). *Making Talk Work*. London: Hodder & Stoughton.
- Howlett, C.F. (2007). Guardians of the Past: Using Drama to Assess Learning in American History. *Social Education* 71 (6), 304-307.
- Hsu, H.Y., Chou, Y. S., & Hou, H. T. (2013). The Development of a Role-Playing Game for History Instruction and the Evaluation of Flow State and Learning Performance. *Work in progress Poster. Proceedings of the 21st International Conference on Computers in Education, ICCE*, 24-26.
- Hubbard, E. (1931). Dramatics in the Classroom History Teaching. *Education* 52 (3), 165-168.

- Hubbard, R.S. & Power, B.M. (2003). *The Art of Classroom Inquiry: A Handbook for Teacher-Researchers*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Hughes-Warrington, M. (2003). "How Good an Historian Shall I Be?": R.G. Collingwood, *The Historical Imagination and Education*. Exeter: Imprint Academic.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (transl. A. Parsons & S. Milgram). London: Routledge & Kegan Paul.
- Iwai, K. (2003). *The Contribution of Arts Education to Children's Lives*. Paper presented at the Unesco Regional Meeting Arts Education in the European Countries, Canada and the United States of America, Finland.
- Jackson, T. (2006α). Introduction. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 1-12. London: Routledge.
- Jackson, T. (2006β). Education or Theatre? The Development of TIE in Britain. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 17-37. London: Routledge.
- Jacob, E. (1998). Clarifying Educational Research. A Focus on Traditions. *Educational Researcher* 17 (1), 16-24.
- Janssens, L. (2014). Homo Ludens Gives the Swing; or the Needed Momentum to the Art of Living. *Drama Research* 5 (1), Art. 13 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR-Article-13.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Janudom, R. & Wasanasomsithi, P. (2009). Drama and Questioning Techniques: Powerful Tools for the Enhancement of Students' Speaking Abilities and Positive Attitudes towards EFL Learning. *ESP World* 5 (26) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.esp-world.info/Articles_26/Original/Drama.pdf, τελευταία επίσκεψη 18.10.2015).
- Jardine, L. (1995). *Reading Gavin Bolton: A Biography for Education*. Unpublished PhD Thesis, University of British Columbia.
- Jarvis, L., Odell, K. & Troiano, M. (2002). *Role - Playing as a Teaching Strategy. Strategies for Application and Presentation Staff Development and Presentation* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://imet.csus.edu/imet3/odell/portfolio/grartifacts/Lit%20review.pdf>, τελευταία επίσκεψη 03.11.2011).
- Jenkins, K., & Brickley, P. (1989). Reflections on the Empathy Debate. *Teaching History* 55, 18-23.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. London: Routledge.
- Jennings, S. (1978). *Remedial Drama*. London: Pitman Publishing.
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice* 3 (1), 55-67 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.socstrpr.org/files/Vol%203/Issue%201%20-%20Spring,%202008/Action%20Research/3.1.4.pdf>, τελευταία επίσκεψη 20.09.2015).
- Jensen, N. (1999). Children, Teenagers and Adults in Museums: a Development Perspective. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum*, 110-117. London and New York: Routledge.
- Jindal-Snape, L., & Vettrano, E. (2007). Drama Techniques for the Enhancement of Social Emotional Development in People with Special Needs. *International Journal of Special Education* 22 (1), 107-117.
- Johnson, A. (2008). *A Short Guide to Action Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, B., & Turner, L. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. In

- A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 297-320. Thousand Oaks, CA: Sage Publications .
- Johnson, L., & O' Neill, C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has Come. *Educational Researcher* 33(7), 14-26.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Aggression and Violent Behavior* 9, 441-476.
- Jones, K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, R.B. (1973). *Practical Approaches to the New History*. London: Hutchinson Education.
- Jones, S., Torres, V., & Arminio, J. (2006). *Negotiating the Complexities of Qualitative Research In Higher Education*. NY & London: Routledge.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New York: Prentice Hall.
- Kamen, M. (1991). *Creative Drama and the Enhancement of Elementary School Students' Understanding of Science Concepts*. Unpublished PhD Thesis, The University of Texas, USA.
- Kamerman, S. (1975). *Patriotic and Historical Plays for Young People*. Boston : Plays, Inc.
- Kapczynski, A. (2005). Historicism, Progress, and the Redemptive Constitution. *Cardozo Law Review* 26 (3), 1041-1117.
- Kase-Polisini, J., & Spector, B. (1992). Improvised Drama: A Tool for Teaching Science. *Youth Theatre Journal* 7 (1), 15-19.
- Keating, J., & Sheldon, N. (2011), History in Education: Trends and Themes in History Teaching. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*, 5-17. London: Routledge.
- Keating, J. (2011). *Ideas and Advice about History Teaching 1900-1950s*. History in Education Project, Institute of Historical Research. London: University of London (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.history.ac.uk/history-in-education/sites/history-in-education/files/attachments/ideas_and_advice_about_history_teaching_1900-1950s.doc, τελευταία επίσκεψη 2.1.2015).
- Keatinge, M. (1910). *Studies in the Teaching of History*. London: Adam & Charles Black.
- Kelin, D. (2001). Popcorn from the Sky. *Teaching Tolerance* 20, 17-21.
- Kelner, B.L. (1993). *The Creative Classroom: A Guide for Using Creative Drama in the Classroom PreK-6*. Netherland: Heinemann Portsmouth.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1985). Action Research. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, 35-42. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Kempe, A. (2012). 'Superteachers', Saints and Solitaires: An Investigation into Advanced Skills Teachers of Drama. *Drama Research* 3 (1), Art. 7 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Andy-Kempe.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Kempe, A. (2013). Drama and History: A Kind of Integrity. In M. Anderson & J. Dunn (Eds.), *How Drama Activates Learning*, 195-207. Bloomsbury: London.
- Kempe, A. (2011). Daisy's Diary: Issues Surrounding Teaching History through Drama. *Drama Research* 2 (1), Art. 2 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [368](http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR-</p></div><div data-bbox=)

- Vol2-No1-Article-2-Daisy-s-diary.pdf, τελευταία επίσκεψη 13.12.2015).
- Keneally, T. (1983). *Schindler's Ark*. London: Hodder & Stoughton.
- Khan, S. B. (2001). Role-Play and Character Building in the teaching of History. *Teaching and Learning* 22 (1), 84-95.
- Kitson, N., & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum. *The Oxford Review of Education* 15, 1, 41-53.
- Knobel, M., & Healy, A. (1998). *Critical Literacies in the Primary Classroom*. Newtown: PETA.
- Kolb, S. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 3 (1), 83-86 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://jeteraps.scholarlinkresearch.org>, τελευταία επίσκεψη 8/7/2014).
- Kondoyianni, A., & Kosti, K. (2011). Eğitimde Drama Yolu ile Tarihsel Empatiyi Beslemek: Lise Birinci Sınıf Öğrencileriyle Gerçekleştirilen Bir Eylem Araştırması. *Yaratıcı Drama Dergisi* 6 (12), 52-57 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://yaratıcıdramadergisi.org/archive/9/3.pdf>, τελευταία επίσκεψη 24.01.2016).
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and Lifelong Learning based in Education Drama. *Scenario* 2013 (2), 27-47.
- Kornfeld, J., & Leyden, G. (2005). Acting out: Literature, Drama, and Connecting with History. *Reading Teacher* 59 (3), 230-238.
- Korosteleva, E. (2010). Threshold Concept Through Enactive Learnings: How Effective Are They in the Study of European Politics? *International Studies Perspectives* 11, 37-50.
- Kosti, K., Kondoyianni, A. & Tsiaras, A. (2015). Fostering Historical Empathy through Drama-in-Education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece. *Drama Research* 6 (1), Art. 2 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Katerina_Kosti_et_al.pdf, τελευταία επίσκεψη 09.04.2015).
- Kronenberg, D., & Blair, K. (2010). Sixth-Graders Bring Ancient Civilizations to Life through Drama. In D. Glass (Ed.), *The Contours of Inclusion: Inclusive Arts Teaching and Learning*, 26-35. Washington: VSA - The International Organization on Arts and Disability.
- Lamont, W. (1972). *The Realities of Teaching History*. London: Chatto & Windus.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, M. (2014). Drama as Method: Conceptualizing the Work of Teacher as Ethnographer. *Drama Research* 5 (1), Art. 4 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.researchgate.net/publication/262066287_Drama_as_Method_Conceptualizing_the_Work_of_Teacher_as_Ethnographer, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Lee, G. H., Talib, A. Z., Zainon, W. M., & Lim, C. K. (2014). Learning History Using Role-Playing Game (RPG) on Mobile Platform. *Lecture Notes in Electrical Engineering* 279, 729-234.
- Lee, M., & Coughlin, M. (2011). Developing Teachers' Ability to Make Claims about Historical Significance: A Promising Practice from a Teaching American History Grant Program. *The History Teacher* 44 (3), 447-461.
- Lee, M. (2004). Promoting Historical Inquiry Using Secondary Sources: Exploring the

- Promise and Possibilities in New Genres of Historical Writing. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, San Diego.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, 199-222. New York: New York University Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 21-50. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lee, P., & Shemilt, D., (2003). A Scaffold not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History* 113, 13-23.
- Lee, P. (1978). Explanation and Understanding in History. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, 72-95. London: Heinemann.
- Lee, P. (1983). History Teaching and the Philosophy of History. *History and Theory* 22 (4), 19-49.
- Lee, P. (1984α). Historical Imagination. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 85-116. Oxford: Heinemann.
- Lee, P. (1984β). Why Learn History. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 1-19. Oxford: Heinemann.
- Lee, P. (1991). Historical Knowledge and National Curriculum. In R. Aldrich (Ed.), *History in the National Curriculum*, 39-65. London: Kogan Page.
- Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the National Curriculum. In H. Bourdillion (Ed.), *Teaching History*, 41-48. London: Routledge.
- Lee, P. (1998). "A lot of guesswork goes on". Children's Understanding of Historical Accounts. *Teaching History* 92, 29-36.
- Lee, P. (2001). History in an Information Culture. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 1 (2), 75-98.
- Lee, P. (2004). 'Walking Backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (1) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>, τελευταία επίσκεψη 28.10.2015).
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History in the Classroom*, 31-77. Washington: The National Academies Press.
- Lee, P. (2010). Reflections on Coltham's & Fines': Educational Objectives for the Study of History - A Suggested Framework and Peter Rogers': The New History, Theory into Practice. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 9 (1), 13-17.
- Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1993). *Progression in Children's Ideas About History*. Paper given at the Annual Conference of the British Educational Research Association (Liverpool, 11th September 1993). ERIC: ED 388 531.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). "There were no facts in those days": Children's Ideas about Historical Explanation. In M. Hughes (Ed.), *Teaching and Learning in Changing Times*, 169-192. Oxford: Blackell.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just Another Emperor": Understanding Action in the Past. *International Journal of Educational Research* 27 (3), 233-244.

- Leedy, P., & Ormrod, J. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Leistler, J. (1997). *Rupturing the Codes: The Use of Drama and Dramatic Literature in the History Classroom*. ERIC: ED 403 599.
- Lement, W., & Dunakin, B. (2005). *And Justice for Some Exploring American Justice Through Drama and Theatre*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lemisko, L. (2004). The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom. *Canadian Social Studies* 38 (2) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_38_2/ARhistorical_imagination_collingwood.htm, τελευταία επίσκεψη 18.10.2015).
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus Ludens: Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer (inne)n durch Spiel- und Theaterpaedagogik*. Berlin: Schibri.
- Levine, N. (1981). *Language Teaching and Learning: History*. London: Ward Lock.
- Levstik, L., & Barton, K. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Levstik, L. (2001). Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 69-96. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE, Publications, Inc.
- Little, V. (1983α). History through Drama with Top Juniors. *Education 3-13* 11 (2), 12-18.
- Little, V. (1983β). What is historical imagination? *Teaching History* 36, 27-32.
- Lizasoain Conejeros, A., & Ortiz de Zárate Fernández, A. (2009). *Efficacy and Effectiveness of Drama Techniques in the English Classroom*. Paper presented at the 24th International Meeting of the Association of Youth Linguists (May 8-10). Barcelona, Spain.
- Lloyd, C. (1998). Engaging Students at the Top (Without Leaving the Rest Behind). *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42 (3), 184-191.
- Lomas, T. (2008). History Coordinators' Dilemmas. *Primary History* 48, 8-9.
- Look, L. (2008). *Playwriting to Increase Self-Esteem and Writing Ability Among Middle School Students*. Unpublished PhD Dissertation, Univesity of Louisville, Kentucky, USA.
- Low-Beer, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History* 55, 8-12.
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delights of Learning History. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives*, 63-82. New York: New York University Press.
- Luff, I. (2000). I've been in the Reichstag: Rethinking Roleplay. *Teaching History* 100 (2), 8-17.
- Macintosh, H. (1987). Testing Skills in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 183-219. London: The Falmer Press.
- Macy, L. (2010). Using a "Drama Eye" to Plan an Integrated Language Arts Program. *Drama Research* 1, Art. 7 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR1-Article-7.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Maggioni, L. (2010α). *When Change Does not Mean Progress: Historical Thinking, Intertextual Reading, and Domain-Specific Epistemic Beliefs in the Context of one High-*

- School History Class*. Paper to be presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, May 2010).
- Maggioni, L. (2010β). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Unpublished PhD Dissertation, University of Maryland, College park, USA.
- Maher, J. (2006). *Most Dangerous Women: Bringing History to Life Through Readers' Theater*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Mailer, N. (1968). *The Armies of the Night*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Makkreel, R. (2000). From Simulation to Structural Transposition: A Diltheyan Critique of Empathy and Defense of Verstehen. In H. Kögler & K. Stueber (Eds.), *Empathy and Agency: The Problem of Understanding in the Human Sciences*, 181-193. Boulder: Westview Press.
- Marrou, H. (1954). *De la Connaissance Historique*. Paris: Seuil.
- Martello, J. (2001). Drama: Ways into critical literacy in the early childhood years. *Australian Journal of Language & Literacy* 24 (3), 195-207.
- Martin, N. (1976). *Writing and Learning Across the Curriculum 11-16*. London: Ward Lock.
- Martin, R. (1977). *Historical Explanation. Re-enactment and Practical Inference*. Cornell: Cornell University Press.
- Martin-Smith, A. (1993). *Drama as Transformation: A Conceptual Change in the Teaching of Drama in Education*. Unpublished Phd Dissertation, University of Toronto, Canada.
- May, T., & Williams, S. (1987). Empathy - A Case of Apathy? *Teaching History* 49, 11-16.
- McCarthy Young, K., & Leinhardt, G. (1998). Wildflowers, Sheep and Democracy: The Role of Analogy in the Teaching and Learning of History. In J. Voss & M. Carretero (Eds.), *International Review of History Education - Volume 2: Learning and Reasoning in History*, 154-96. Portland: Woburn Press.
- McCaslin, N. (1968). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. New York: Longman.
- McGregor, G. (2003). Drama Pedagogy for Diverse Middle Level Student Populations. *Current Issues In Middle Level Education* 9 (1), 37-45.
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of Role-Playing and Anti-Racist Teaching in Reducing Student Prejudice. *Journal of Educational Research* 86 (4), 215-226.
- McKinney, A. (2001). "Possible Worlds": *Imagic Thinking, Dramatic Narrative, and Relationship in Artifact-centered History Teaching and Learning*. Harvard Graduate School of Education.
- McLaren, M.-R. (2013). Owing History: Building Historical Understanding through Creative Engagement. *Curriculum Perspectives* 33 (1), 63-74.
- McLean, J. (1995). *Improving Education through Action Research: A Guide for Administrators and Teachers*. California: Corwin Press, Inc.
- McMaster, J. (1998). "Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy. *The Reading Teacher* 51 (7) 574-584.
- McNaughton, M.J. (2004). Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability. *Environmental Education Research* 10 (2), 139-155.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. (1936). *Movements of Thought in the Nineteenth Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meier, D. (2009). *Historical Reasoning and Empathy: The Use of Primary Source Historical Documents, Historical Reasoning Heuristics, and the Subsequent Development of*

- Historical Empathy*. Unpublished PhD Dissertation, Philadelphia, Temple University.
- Melrose, M. (2001). Maximizing the Rigor of Action Research: Why Would You Want to? How Could You? *Field Methods* 13 (2), 160-180.
- Mertler, C. & Charles, C. (2011). *Introduction to Educational Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Merton, R. (1968). The Self-fulfilling Prophecy. In R. Merton (Ed.), *Social Theory and Social Structure*, 475-490. New York: Free Press.
- Mettetal, G. (2001). The What, Why and How of Classroom Action Research. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning* 2 (1), 6-13.
- Miller, C., & Saxton, J. (2004). *Into the Story: Language in Action through Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Mirrione, J. (2006). Playwriting for TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 71-90. London: Routledge.
- Mitchell, G. (2000). Simulated Public Argument as a Pedagogical Play on Worlds. *Argumentation & Advocacy* 36 (3), 134-150.
- Monohan, G. (2002). Acting Out Nazi Germani: A Role-Play Simulation for the History. *Teaching History: A Journal of Methods* 27 (2), 74-85.
- Montgomerie, D. (2010). The Problem of Responsibility: An Examination of Bakhtin's Concepts of 'Answerability' and 'Ethical Understanding', and their Importance for Process Drama in the first years of Schooling. *Drama Research* 1, Art. 3 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR1-Article-31.pdf>, τελευταία επίσκεψη 02.09.2015).
- Montgomerie, D. (2012). From St. Petersburg to Brixton: How Bakhtin's concept of 'Speech Genres' informs the spoken language of role in the first years of schooling. *Drama Research* 3 (1), Art. 4 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/David-Montgomerie.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Moore, B. & Caldwell, H. (1993). Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades. *Journal of Educational Research* 87 (2), 100-110.
- Moore, B. J. (1976). *Living History: Using Role-Playing in the Classroom*. ERIC: ED 120698.
- Moore, M. (2004). Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students. *Senior Honors Theses*, Paper 113.
- Moore, V. (1995). Using Role Playing in the Argument papers to Deconstruct Stereotypes. *Teaching English in the Two Year College* 22, 190-196.
- Moreno, J. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama "A Mind of many Wonders"*. London: Hutchinson.
- Morris, R. & Obenchain, K. (2001). Three Methods for Teaching the Social Studies to Students through the Arts. *Canada's National Social Studies Journal* 35 (4) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_35_4/ARSocstud_through_arts.htm, τελευταία επίσκεψη 19.8.2015).
- Morris, R. (1997). *Ancient History Social Studies Instruction through Drama for Seventh Grade Students: A Royal Education*. Unpublished PhD Dissertation, Purdue University

- Indiana, USA.
- Morris, R. (2001). Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom. *Social Studies* 92 (1), 41-44.
- Morris, R. (2009). *Bringing History to Life: First-Person Historical Presentations in Elementary and Middle School Classrooms*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Mullen, C., Buttignol, M., & Diamond, P. (2005). Flyboy: Using the Arts and Theater to Assist Suicidal Adolescents. *International Journal of Education & the Arts* 6 (5) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.ijea.org/v6n5/>, τελευταία επίσκεψη 28.10.2015).
- Murphy, J. (2005). *100 Ideas for Teaching History*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Murphy, K. (1976). On the Trail of Lewis and Clark. *Teacher* 94 (4), 42-45.
- Nagda, B., Gurin, P. & Lopez, G. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education* 6 (2), 165-191.
- Nakou, I. (2003). Museums and History Education in our Contemporary Context. *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research* 3 (2), 83-93.
- National Park Service (1999). *Tumacacori National Historical Park: Making History Come Alive. "Encounters" Fourth Grade teachers' Guide*. Washington, DC. ERIC: ED 439 054.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama: a Guide to Classroom Practice*. London, Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books & 2D Magazine.
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the Reflective Practitioner: Towards a Philosophy of Critical Praxis. In J. Ackroyd (Ed.), *Research Methodologies for Drama Education*, 15-48. London: Trentham Books Limited.
- Neelands, J. (2008). Drama: The Subject that Dare not to Speak its Name. *ITE Readings for Discussion* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.ite.org.uk/ite_readings/drama_180108.pdf, τελευταία επίσκεψη 22.09.2015).
- Nelson, B. (2010). Beyond Belonging: The Relationship between Community and Power for Urban Students of Color. *Drama Research* 1, Art. 2 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR1-Article-2.pdf>, τελευταία επίσκεψη 02.09.2015).
- Nelson, P. (1988). Drama, Doorway to the Past. *Language Arts* 65 (1), 20-25.
- Newman, H. (1988). *Towards a Model of Empathetic Communication in Teaching History*. Unpublished PhD Dissertation, University of Wollongong, School of Learning Studies, Australia.
- Nichol, J. (2010). John Fines' Educational Objectives for the Study of History (Educational Objectives), Peter Rogers' New History: Theory into Practice (New History): Their Contribution to Curriculum Development and Research, 1973-2010: a Personal View. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 9 (1), 45-49.
- Nichol, J. (2013). Creativity and Historical Investigation: Pupils in Role as History Detectives (proto-historians) and as Historical Agents. In H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively*, 101-118. Abingdon Oxon: Taylor & Francis.
- Nokes, J. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' "Reading Like Historians". *The History Teacher* 44 (3), 379-404.
- Nolan, M. (1997). Art Connections: Using the Humanities to Prepare the Secondary Student

- for the Age of Information. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 13 (4), 369-380.
- Nukala, D. (1999). Tears at the Wall. *Phi Delta Kappan* 80 (7), 500-502.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nye, A., Hughes-Warrington, M., Kiem, P., Russell, P., Roe, J., Laugeson, A., Peel, M., & Deacon, D. (2009). Historical Thinking in Higher Education. Staff and Student Perceptions of the Nature of Historical Thinking. *History Australia* 6 (3), 73.1-73.16.
- O' Connor, J. (1974). Teaching History with Film. In American Historical Association (Ed.), *Discussions on Teaching*, 1-50. Richmond, VA: William Byrd Press, Inc.
- O' Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- O' Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O' Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote in Education and Drama: Essential Writings*. London: Routledge.
- O' Toole, J., & Bundy, P. (2006). Kites and Magpies. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 133-149. London: Routledge.
- O' Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Sydney: Springer.
- Obenchain, K., & Morris, R. (2001). The (Melo)drama of Social Studies: Our Hero! *Social Studies* 92 (2), 84-85.
- Ogawa, M. (2000). *Sixth Grade Students' Development of Historical Perspective: World War II and the Atomic Bombing of Hiroshima and Nagasaki*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, San Antonio (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449098.pdf>, τελευταία επίσκεψη 9/7/2014).
- Oppenheim, W. (1982). Complex Games and Simulations in Schools. *Teaching History*, 34, 26-27.
- Osborne, K. (2004). Voices from the Past: MW Keatinge: A British Approach to teaching History through Sources. *Canadian Social Studies* 38 (2) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_38_2/CLvoices_from_the_past.htm, τελευταία επίσκεψη 2.1.2015).
- Österlind, E., & Hallgren, E. (2014). Heathcote in Sweden – just passing by? *Drama Research* 5 (1), Art. 2 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:752291/ATTACHMENT01.pdf>, τελευταία επίσκεψη 02.09.2015).
- Otten, M., Stigler, J., Woodward, J. & Staley, L. (2004). Performing History: The Effects of a Dramatic Art-Based History Program on Student Achievement and Enjoyment. *Theory and Research in Social Education* 32 (2), 187-212.
- Özdemir, S. M., & Çakmak, A. (2008). The Effect of Drama Education on Prospective Teachers' Creativity. *International Journal of Instruction* 1 (1), 13-30.
- Page, A. (1983). *Children's Story Comprehension as a Result of Storytelling and Story Dramatization: A Study of the Child as Spectator and as Participant*. Unpublished PhD Dissertation, University of Massachusetts, University Microfilms International, USA.
- Pahl, R. (2007). Sailing to Jamestown, 1606-7: Five Classroom Activities. *Social Studies* 98,

83-87.

- Palmer, M. (1973). Using Stimulus Material. In R. Ben Jones (Ed.), *Practical Approaches to the New History*, 84-108. London: Hutchinson.
- Palmer, R. E. 1969. *Hermeneutics*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Pammenter, D. (2006). Devising for TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 53-70. London: Routledge.
- Paras, E., Piche, B., & Nillas, L. (2010). The Use of Primary Sources in High School History Classrooms. *Teaching with Primary Sources Journal 2* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://tps.nl.edu/TPSJournalsIWU22.htm>, τελευταία επίσκεψη 08.07.2012).
- Parker, S. (1993). *The Craft of Writing*. London: Paul Chapman.
- Parks, M. & Rose, D. (1997). *The Impact of Whirlwind's Reading Comprehension through Drama Program on 4th Grade Students' Reading Skills and Standardized Test Scores*. Unpublished Evaluation, Berkeley.
- Parsons, R., & Brown, K. (2002). *Teacher as Reflective Practitioner and Action Researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Patterson, B. (2010). Drama in the Curriculum: Teaching History through Drama in Primary Schools. *Scene 3-4*, 41-42 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.ista.co.uk/downloads/Dramainthecurriculum.pdf>, τελευταία επίσκεψη 11.06.2015).
- Patterson, C. (1977). *Foundations for a Theory of Instruction and Educational Psychology*. New York: Harper & Row.
- Pedhazur, E., & Schmelkin, L. (1991). *Measurement, Design and Analysis: An Integrated Approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peel, E. (1967). Some Problems in the Psychology of History Teaching - I: Historical ideas and concepts & II: The Pupils' Thinking and Inference. In W. Burston & D. Thompson (Eds.), *Studies in the Nature and Teaching of History*, 159-190. London: RHP.
- Peers, I. (1996). *Statistical Analysis for Education & Psychology Researchers*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Pellegrini, A. (1980). *Symbolic Functioning and Children's Early Writing: Relations Between Kindergartener's Play and Isolated Word Writing Fluency*. ERIC: ED 201 407.
- Pellegrini, A. (1984α). Identifying Causal Elements in the Thematic-Fantasy Play Paradigm. *American Educational Research Journal 21* (3), 691-701.
- Pellegrini, A. (1984β). The Effects of Dramatic Play on Children's Generation of Cohesive Text. *Discourse Processes 7*, 57-67.
- Perikleous, L. (2010). *Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy: A Case Study Exploration of 9 -12 years old Students' Ideas about Practices in the Past*. Unpublished MA Dissertation, Lead College, Institute of Education: University of London.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*, 217-252. Nicosia: AHDR.
- Perrault, N. (1993). *Remember the Time: An Exploration of History Through Drama*. Yale-New Haven (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1993/3/93.03.10.x.html>, τελευταία επίσκεψη 23.07.2015).
- Philbin, M., & Myers, J.S. (1991). Classroom Drama: Discourse as a Mode of Inquiry in

- Elementary School Social Studies. *Social Studies* 82 (5), 179.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *A Child's Conception of Space* (transl. F. Langdon & J. Lunzer). New York: Norton.
- Piaget, J. (1934). *The Moral Judgement of the Child* (transl. M. Gabain). Glencoe, Illinois: The Free Press (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στη διεύθυνση <https://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf>, τελευταία επίσκεψη 18.7.2014).
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development* (transl. T. Brown & C. Kaegi). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Piazzoli, E. (2014). The 'Authentic Teacher': Heathcote's notion of 'Authenticity' in Second Language Teaching and Learning. *Drama Research* 5 (1), Art. 6 (Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/63162/95135_1.pdf?sequence=1, τελευταία επίσκεψη 02.09.2015).
- Pierce, M.H. (1976). *Role-taking as a Cognitive Process in the Writing of George Herbert Mead and Jean Piaget*. Unpublished MA Dissertation, McMaster University, Hamilton, Ontario.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining Excellence in Experienced Principals? Critique of a Professional Learning Community Approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 10 (16) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/616/278>, τελευταία επίσκεψη 22.8.2012).
- Pillay, A., & Wassermann, J. (2006). History Education through Drama - A Preliminary Investigation. *Yesterday and Today, Special edition*, 136-142.
- Pluckrose, H., 1993. *Children Learning History*. Simon and Schuster Education, Great Britain.
- Plummer, A. (1984). *People and Pictures (Studies in Empathy)*. London: HarperCollins Publishers.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education* 34 (3-4), 239-276.
- Poorman, P. B. (2002). Biography and Role-Playing: Fostering Empathy in Abnormal Psychology. *Teaching of Psychology* 29 (1), 32-36.
- Port, C. (2000). *Manifesto for Drama Education in the Twenty-First Century*. London: Central School of Speech and Drama.
- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for History Teaching. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 89-99. Philadelphia PA: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Porteous, A. K. (2003). *The Perceived Value of Drama by Young People in Coming to an Understanding of Personal Self*. Unpublished PhD Dissertation, University of Toronto, Canada.
- Porter, P. (1994). The Student as Historian. *Social Studies & The Young Learner* 7, 23-26.
- Posch, P. (2003). Action Research in Austria: A Review. *Educational Action Research* 11 (2), 233-246.
- Prendiville, F., & Yoye, N. (2007). *Speaking and Listening through Drama 7-11*. Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
- Price, M. (1968). History in Danger. *History* 53 (179), 342-347.
- Prior, R. (2015). In Search of an Intermedial Drama Pedagogy. *Drama Research* 6 (1), Art. 1 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

- <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/current-issue/articles/in-search-of-an-intermedial-drama-pedagogy-3480/>, τελευταία επίσκεψη 13.12.2015).
- Prost, A. (1996). *Douze Leçons sur l' Histoire*. Paris: Seuil.
- Radley, K.-E. (2002). *The Teaching of Drama in Secondary Schools: How Cambridgeshire Teachers Feel the Subject Should be Taught in Relationship to the National Curriculum*. Unpublished EdD Dissertation, The Open University, UK.
- Ragnarsdóttir, A.H. & Þorkelsdóttir, R.B. (2012). Creative Learning Through Drama. *Drama Research* 3 (1), Art. 2 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/%C3%81sa-Helga-Ragnarsd%C3%B3ttir-and-Rannveig-Bj%C3%B6rk-%C3%9Eorkelsd%C3%B3ttir.pdf>, τελευταία επίσκεψη 02.09.2015).
- Rantala, J. (2011). Assessing Historical Empathy Through Simulation - How do Finnish Teacher Students Achieve Contextual Historical Empathy? *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2011 (1), 58-76.
- Raphael, J. (2014). Teaching and Learning in the Crucible: Actors with Disabilities as Experts preparing Preservice Teachers to be Inclusive Educators. *Drama Research* 5 (1), Art. 8 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR-Article-8.pdf>, τελευταία επίσκεψη 02.09.2015).
- Rayner, M. (2010). *Test the Use of Role Play as a Tool for the Engagement with Source Analysis Skills within History*. The Sixth Form College Farnborough (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://actionresearch.farnborough.ac.uk/files/ARP/file/RESEARCH%20PROJECT%20-%20draft%204_Mark.pdf, τελευταία επίσκεψη 13.09.2015).
- Readman, G. (2006). New Partnerships in New Contexts. A consumer's viewpoint. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 267-284. London: Routledge.
- Reid, L. (1986). *Ways of Understanding and Education*. London: Heinemann.
- Reid, R., & Pickhaver, E. (1984). *He Wants to Be a Pilot*. Canberra: Canberra War Memorial Publications.
- Riel, M. (2007). *Understanding Action Research*. Center for Collaborative Action Research (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html> , τελευταία επίσκεψη 22.8.2012).
- Riley, K. (2001). The Holocaust and Historical Empathy: The Politics of Understanding. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 139-166. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Ringland, G. (2006). *Scenario Planning: Managing for the Future*. London: John Wiley & Sons.
- Ritter, W. (1985). War Studies in the Secondary School Classroom. *History and Social Science Teacher* 20 (2), 99-103.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.
- Rogers, P., & Aston, F. (1977). Play, Enactive Representation and Learning. *Teaching History* 19, 18-21.
- Rogers, P. (1972). History. In K. Dixon (Ed.), *Philosophy of Education and the Curriculum*, 75-134. New York: Pergamon Press.
- Rogers, P. (1979). *The New History: Theory into Practice*. London: The Historical Association.
- Rogers, P. (1984α). The Power of Visual Representation. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 154-167. Oxford: Heinemann.

- Rogers, P. (1984β). Why Teach History? In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 20-38. Oxford: Heinemann.
- Rogers, P. (1987). History - the Past as a Frame of Reference. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 3-21. London: The Falmer Press.
- Rouet, J., Britt, A., Mason, R., & Perfetti, C. (1996). Using Multiple Sources of Evidence to Reason about History. *Journal of Educational Psychology* 88 (3), 478-493.
- Rousseau, M., & Tam, B. (1996). Practical Issues for Teachers Conducting Classroom Research. *Teaching Exceptional Children* 28 (3), 52-56.
- Ruben, D., Liao, J. & Braun, B. (2001). Finding the Right Balance: Using Drama to Promote Special Education Students' Engagement in Literacy Learning, 203-223. In C. Pappas & L. Zecker (Eds.), *Transforming Literacy Curriculum Genres: Working With Teacher Researchers in Urban Classrooms*, 203-221. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ruddock, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Books.
- Ryan-Scheutz, C., & Marini-Maio, N. (2011). *Dramatic Interactions: Teaching Languages, Literatures, and Cultures through Theater: Theoretical Approaches and Classroom Practices*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Saab, J. F. (1987). *The Effects of Creative Drama Methods on Mathematics Achievement, Attitudes and Creativity*. Unpublished PhD Dissertation, Morgantown: West Virginia University.
- Sadoun-Lautier, N. (1992). *Histoire Apprise, Histoire Appropriée. Elements pour une Didactique de l'Histoire*. These de Doctorat, Paris, EHESS.
- Salinas, C., Bellows, E., & Liaw, L. (2011). Preservice Social Studies Teachers' Historical Thinking and Digitized Primary Sources: What the Use and Why. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 11 (2), 184-204.
- Sams, D., & Truscott, S. (2004). Empathy, Exposure to Community Violence and Use of Violence Among Urban, At-Risk Adolescents. *Child & Youth Care Forum* 33 (1), 33-50.
- San Jose, C. (1988). Story Drama in the Content Areas. *Language Arts* 65 (1), 26-33.
- Sandis, C. (2015). One Fell Swoop: Small Red Book Historicism Before and After Davidson. *Journal of the Philosophy of History* 9, 372-392.
- Sandwell, R., & Woloshen, M. (2006). *Sample Critical Challenge. Forging a Diary/Journal*. Vancouver: The Critical Thinking.
- Sanson, C. (1987). Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 116-141. London: The Falmer Press.
- Saye, J., & Brush, T. (2002). Scaffolding Critical Reasoning about History and Social Issues in Multimedia-Supported Learning Environments. *Educational Technology Research and Development* 50 (3), 77-96 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://africalead.oerafrica.org/wp-content/uploads/2011/10/Saye_Brush_2002.pdf, τελευταία επίσκεψη 10/7/2014).
- Schama, S. (1991). *Dead Certainties: Unwarranted Speculations*. Cambridge: Granta Publications.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schiller, J. (2008). *Drama for At-Risk Students: A Strategy for Improving Academic and Social Skills Among Public Middle School Students*. Unpublished MSc Dissertation, School of

- Education, Dominican University of California, San Rafael, CA, USA.
- Schininà, G., Voltaire, J., Ataya, A., & Salem, M.A. (2011). 'Dye mon, gen mon' ('Beyond the mountains, more mountains'). *Social Theatre, Community Mobilisation and Participation after Disasters: The International Organization for Migration experience in Haiti, after January 2010's earthquake. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16 (1), 47-54.
- Schmuck, R. (1997). *Practical Action Research for Change*. Anlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.
- Schnapp, L., & Olsen, C. (2003). Teaching Self-Advocating Strategies Through Drama. *Intervention in School and Clinic* 38 (4), 211-219.
- Schneider, B., Carnoy, M., Kilpatrick, J., Schmidt, W., & Shavelson, R. (2007). *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs*. Report from the Governing Board of the American Educational Research Association Grants Program. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Schneider, J., Crumpler, T., & Rogers, T. (2006). *Process Drama and Multiple Literacies: Addressing Social, Cultural and Ethical Issues*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schoeman, S. (2007). Cognitive Processes in History: Learners' Explanation of the Causes of Colonialism in Africa. *South African Journal of Education* 27, 709-727.
- Schoeman, S. (2014). The Historical Literacy of Secondary School Pupils: A Case Study of the Concept Causation. *Literacy Information and Computer Education Journal* 5 (1), 1348-1356.
- School Interactive Crisis Simulation (2014). *The Paris Peace Conference 1919*. European Council (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ssicsim.ca/wp-content/uploads/2014/08/SSICsim-Fall-2014-Paris-Peace-Conference-1919.pdf>, τελευταία επίσκεψη 10.6.2015).
- Schoon, S. (1997). Using Dance Experience and Drama in the Classroom. *Childhood Education* 74 (2), 78.
- Schubert, M., & Melnick, S. (1997). *The Arts in Curriculum Integration*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. ERIC: ED 424 151.
- Schwalbach, E. (2003). *Value and Validity in Action Research: A Guidebook for Reflective Practitioners*. Lanhan, MD: Scarecrow Press.
- Scrofani, R. (1990). The Active World History Classroom. *Social Studies Review* 29 (2), 71-78.
- Scrubber, R. (2001). Dramatic History or Historical Drama? *Academic Exchange Quarterly* 5 (2), 1-5.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, 765-783. Oxford: Blackwell Publishers.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History have a Place in the Schools. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, 19-37. New York: New York University Press.
- Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History. *Canadian Social Studies* 36 (2) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_36_2/ARpurposes_teaching_canadian_history.htm, τελευταία επίσκεψη 16.4.2015).
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. British Columbia: Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC.

- Şengül, T. (2010). Activity Models About Using Drama Method in History Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 3155-3159.
- Sextou, P. (2004). *Drama and Theatre Education: A Proposal for the Establishment of Hellenic Theatre in Education (TiE); Possibilities and Problems in Developing Aspects of the British TiE Experience in Greece towards the Provision of Professional Theatre with an Educational Purpose in Pre-school and Primary education*. Unpublished PhD Dissertation, Goldsmiths College University of London, Drama Department.
- Sextou, P. (2012). Devising Monologues on Domestic Violence for the Development of Inter-Professional Training and Community Support Services. *Drama Research* 3 (1), Art. 3 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.newman.ac.uk/files/w3/applied-drama-lab/pdf/Sextou%20Drama%20Research%20International%20Journal.pdf?q=189>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Sheldon, N. (2010). Jeannette Coltham's, John Fines' and Peter Rogers' Historical Association Pamphlets: Their Relevance to the Development of Ideas about History Teaching Today. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 9 (1), 9-12.
- Sheldon, N. (2011α). *From New History to the GCSE 1960s-1988*. History in Education Project, Institute of Historical Research. London: University of London (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.history.ac.uk/history-in-education/sites/history-in-education/files/attachments/a_history_of_school_history_1965-88.doc, τελευταία επίσκεψη 2.1.2015).
- Sheldon, N. (2011β). *The National Curriculum and the Changing Face of School History 1988-2010*. History in Education Project, Institute of Historical Research. London: University of London (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.history.ac.uk/history-in-education/sites/history-in-education/files/attachments/a_history_of_school_history_1988-2010.doc, τελευταία επίσκεψη 2.1.2015).
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 39-84. Oxford: Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 39-61. London: The Falmer Press.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives*, 83-101. New York: New York University Press.
- Shu, J. (2010). Teacher-in-role as Gangster: Unity of the Acting Body and the Teaching Mind. *Drama Research* 1, Art. 4 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR1-Article-4.pdf>, τελευταία επίσκεψη 02.09.2015).
- Shultz, G. (1995). *History Comes Alive*. ERIC: ED 398 025.
- Siebörger, R. F. (1991). *"A Place Behind Time": The New History in Primary Schools in England*. Unpublished Mphil Dissertation, Exeter, Devon: University of Exeter.
- Simic, M., & Smith, C. (1990). *Classroom Drama as an Instructional Tool*. Learning Package

- No 42. ERIC: ED 333 408.
- Simou, A. (2013). *Migrant - National Identities and Theatre Pedagogy: Towards a New Interdisciplinary Model*. Unpublished PhD Dissertation, Aristotle University of Thessaloniki, Department of English Literature and Culture, Thessaloniki, Greece.
- Simpson, L. J. (2010). Young Minds in Action: Exploring the Use of Drama Role Play for Citizenship Education. *Drama Research 1*, Art. 6 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/13445605/Young_minds_in_action.pdf, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to Child Drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Slater, J. (1989). *The Politics of History Teaching: Humanity Dehumanized?* London: University of London Institute of Education.
- Smallbone, C. (1987). Extending the Principles of Schools Council History Across the Early Secondary Years. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, 142-153. London: The Falmer Press.
- Smart, J. (1994). Learning Comes Together: The Creation of a Play. *Kamehameha Journal of Education 5*, 33-46.
- Smith, M. (2007). *Kurt Lewin: Groups, Experimental Learning and Action Research* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>, τελευταία επίσκεψη 22.8.2012).
- Snelson, H., Lingard, R., & Brennan, K. (2012). "The Best Way for students to Remember History is to Experience it!": Transforming Historical Understanding through Scripted Drama. *Teaching History 148*, 28-36.
- Snyder-Young, D. (2011). Rehearsals for Revolution? Theatre of the Oppressed, Dominant Discourses, and Democratic Tensions. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance 16* (1), 29-45.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Bloomsbury.
- Speer, D (n.d.). *Developing Effective Use of Presentational Drama as a Tool for Teaching the History/Social Science Curriculum in Public Schools*. San Luis Obispo, CA: California Polytechnic State University (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://adamseefeldt.blogspot.gr/2008/06/drama-in-history-classroom.html>, τελευταία επίσκεψη 01/04/2015).
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the Theatre. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1986). *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston: Northwestern University Press.
- Spratt, C., Walker, R., & Robinson, B. (2004). *Practitioner Research and Evaluation Skills Training (PREST) in Open and Distance Learning: Handbook A5: Mixed Research Methods* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PREST_Module_A5.odt, τελευταία επίσκεψη 1.9.2012).
- SREB (1986). *Empathy in History: From Definition to Assessment*. London: Cambridge Department of Education.
- Stanford, M. (1994). *A Companion to the Study of History*. Oxford UK, Cambridge USA: Blackwell.
- Stathopoulou, C., Kotarinou, P., & Gkoufas, K. (2012). Integrating 10th grade Curriculum

- through Drama: The Greek Traditional Practice of Xysta. *Drama Research* 3 (1), Art. 5 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Charoula-Stathopoulou.pdf>, τελευταία επίσκεψη 05.09.2015).
- Steinford, S. (2001). A Student Researched Website Simulates Escape from Slavery. *Christian Science Monitor* 94 (13), 12.
- Stern, B. (1998). Addressing the Concept of Historical Empathy: With "Frauen: German Women Recall the Third Reich". *International Journal of Social Education* 13 (1), 43-48.
- Stockley, D. (1981α). New Wine, New Bottles: Some Recent Developments in History Teaching and Assessment in Victoria and England. *Australian Journal of Teacher Education* 6 (1), 14-27.
- Stockley, D. (1981β). Empathetic Reconstruction in History and History Teaching. *The Australian HistoryTeacher* 7, 7-17.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European History*, V. 257. Strasbourg: Council of European Publishing.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of European Publishing.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stringer, E. (2007). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Stripling, B. (2011). Teaching the Voices of History Through Primary Sources and Historical Fiction: A case Study of Teacher and Librarian Roles. *iSchool Information Science and Technology - Dissertations and theses*, 66 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://surface.syr.edu/it_etd/66, τελευταία επίσκεψη 10.7.2014).
- Stueber, K. (2002). The Psychological Basis of Historical Explanation: Reenactment, Simulation, and the Fusion of Horizons. *History and Theory*, 41 (1), 25-42.
- Stueber, K. (2006). *Rediscovering Empathy: Agency, Folk Psychology and the Human Sciences*. Massachusetts: Institute of Technology.
- Sturtevant, P. (2010). *Based on a True History?: The Impact of Popular "Medieval Film" on the Public Understanding of Middle Ages*. Unpublished PhD Dissertation, The University of Leeds, Institute for medieval Studies and Centre for World Cinemas, Leeds.
- Sylvester, D. (1976). *A New Look at History*. Schools Council Project publication, Holmes McDougal.
- Tally, B., & Goldenberg, L. (2005). Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources. *Journal of Research on Technology in Education* 38 (1), 1-21 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ719935.pdf>, τελευταία επίσκεψη 9/7/2014).
- Tarlington, C. (1985). "Dear Mr. Piper...": Using Drama to Create Context for Children's Writing. *Theory to Practice* 24 (3), 199-204.
- Taylor, J., & Walford, R. (1972). *Simulation in the Classroom*. New York: Penguin Books.
- Taylor, M. (2002). *Action Research in Workplace Education*. ERIC: ED 462 557 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED462557.pdf>, τελευταία επίσκεψη 20.8.2012).
- Taylor, P. (1998). *Redcoats and Patriots: Reflective Practice in Drama and Social Studies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, P. (2006). Power and Privilege: Re-envisioning the Qualitative Research Lens. In J. Ackroyd (Ed.), *Research Methodologies for Drama Education*, 1-15. London: Trentham

- Books Limited.
- Taylor, T. & Edmiston, B. (2005). Excellence, Enjoyment, and Innovation in Primary Classrooms: Using the 'Mantle of the Expert' Approach to Education. *Teaching Thinking & Creativity*, 16, 36-42.
- Taylor, T. & Young, C. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton South Vic: Australian Government - Department of Education, Science and Training.
- Teoh, J. (2015). Reflections on the Use of Drama as an Instructional Tool for learning: An Action Research Study in an English Classroom. *Drama Research* 6 (1), Art. 4 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/current-issue/articles/reflections-on-the-use-of-drama-as-an-instructional-tool-for-learning-an-action-research-study-in-an-english-classroom/>, τελευταία επίσκεψη 13.12.2015).
- Thompson, D. (1984). Understanding the Past: Procedures and Content. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*, 168-186. Oxford: Heinemann.
- Thompson, F. (1982). Place, Time and Society 8-13. The Project's View of the Meaning of History Today. *Teaching History* 32, 20-23.
- Thompson, F. (1983). Empathy: an Aim and a Skill to be Developed. *Teaching History* 37, 22-26.
- Thorpe, A. (1992). *Ulverton*. London: Secker & Warburg.
- Tollafeld, K. A. (2011). Living History: Using Drama in the Social Studies Classroom. In J. Kilgour Dowdy & S. Kaplan (Eds.), *Teaching Drama in the Classroom. A Toolbox For Teachers*, 175-178. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomas, L. (1996). *Drama: An Interdisciplinary, Collaborative Exercise*. ERIC: ED 396 351.
- Tryon, R. (1936). The Teaching of History through Dramatic Presentation. *Elementary School Journal* 36 (5), 394-395.
- Tsiaras, A. (2013). Drama in Education: An Interpretive Study of Gavin Bolton's Texts on Learning through Drama. *Parabasis* 11, 255-265.
- Tuovinen, T. (2003). *Role Playing Games as a Method of Teaching History*. University of Tampere Department of Teacher Education.
- Turner, R. H. (1956). Role-taking, Role Standpoint, and Reference-group Behavior. *American Journal of Sociology* 61, 316-328.
- Turner, O. (2010). *A History of Theatre in Education at the Belgrade Theatre, Coventry* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.belgrade.co.uk/files/downloads/192/TIE+education+pack.pdf>, τελευταία επίσκεψη 22.07.2015).
- Turner, T., & Hendricks, D. (1989). Interactional Drama: A Path to the Past. *Social Studies and the Young Learner* 2 (1), 23-25.
- Turner, T. (1989). Interactional Drama: Where the Long Ago and Far Away Meet the Here and Now. *Social Studies* 80 (1), 30-33.
- Turner-Bisset, R. (2001). Serving-Maids and Literacy: An Approach to Teaching Literacy through History and Music. *Reading* 35 (1), 27-31.
- Turtola, P. (1998). *Lessons in Drama: Learning about American Political Thought*. Yale-New Haven (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1998/4/98.04.10.x.html>, τελευταία επίσκεψη 23.07.2015).
- Valencia, S., & Place, N. (1994). Literacy Portfolios for Teaching, Learning, and

- Accountability: The Bellevue Literacy Assessment Project. In S. Valencia, E. Hiebert & P. Afflerbach (Eds.), *Authentic Reading Assessment. Practices and Possibilities*, 134-156. Newark, DE: International Reading Association.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2004). Historical Reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (2), 84-91.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2009). Enhancing Historical Reasoning: A Key Topic in Dutch History Education. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 8 (2), 140-153.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2007). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review* 20, 87-110.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2011). In Essence I'm Only Reflecting: Teaching Strategies for Fostering Historical Reasoning through Whole-Class Discussion. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 10 (1), 55-66.
- Van Ments, M. (1983). *The Effective Use of Role-Play*. New York: Kogan Page.
- VanSledright, B. (1994). 'I Don't Remember—the Ideas are All Jumbled in My Head': Eighth Graders' Reconstructions of Colonial American History. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1994). ERIC: ED 393 727 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393727.pdf>, τελευταία επίσκεψη 16.06.2015).
- VanSledright, B. (2001). From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 51-68. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- 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.
- Vine, C. (2006). TIE and the Theatre of the Oppressed. In T. Jackson (Ed.), *Learning through Theatre*, 109-127. London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association.
- Wagner, B. (1985). Elevating the Written Word through the Spoken: Dorothy Heathcote and a Group of 9- to 13-Year-Olds as Monks. *Theory into Practice* 24 (3), "Educating through Drama" (Summer, 1985), 166-172.
- Wagner, B. (1986). *The Effects of Role Playing on Written Persuasion: An Age and Cannel Comparison of Fourth and Eighth Graders*. Unpublished PhD Dissertation, English Department, University of Illinois at Chicago.
- Wagner, B. (1998) *Educational Drama and Languages Arts: What Research Shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wagner, B. (2002). Understanding Drama-Based Education. In G. Bräuer (Ed.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*, 4-18. London: Ablex Publishing.
- Wakefield, J. (2012). Learning and Teaching as Communicative Actions: Improving Historical Knowledge and Cognition through Second Life Avatar Role-Play. *Knowledge Management and E-Learning* 4 (3), 258-278.
- Walsh, R., Kosidoy, M., & Swanson, L. (1991) Promoting Social-Emotional Development through Creative Drama for Students with Special Needs. *Canadian Journal of*

- Community Mental Health* 10, 153-166.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. New York: Appleton & Co.
- Warner, C. D., & Andersen, C. (2004). "Snails are science": Creating context for science inquiry and writing through process drama. *Youth Theatre Journal* 18, 68-86.
- Warren, B. (2000). Drama: Using the Imagination as a Stepping-Stone for Personal Growth. In B. Warren (Ed.), *Using the Creative Arts in Therapy*, 111-132. London: Routledge.
- Warren, K. (1999). *Hooked on Drama: the Theory and Practice of Drama in Early Childhood*. Katoomba, N.S.W. : Social Science Press.
- Watts, D. (1972). *The Learning of History*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Weisman Deitch, J. (1998). *An Educators Guide to the Perspectives on History Part 3 Using Primary: Source Documents*. Carlisle, Massachusetts: Discovery Enterprises Ltd.
- Wetterstrand, G. B. (2002). *Critical Thinking in Educational Drama: Exploring the Possibilities*. Unpublished PhD Dissertation, Burnaby: Simon Fraser University.
- Wheeldon, J. (2010). Mapping Mixed Methods Research: Methods, Measures, and Meaning. *Journal of Mixed Methods Research* 4, 87–102.
- Whitchelo, J., & Hickens, C. (1980). *A Journey. A Unit to Develop Self-Awareness Through a Fine Arts Approach*. ERIC: ED 239 992.
- White, H. (1978). *Tropics of Discourse*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- White, H. (1987). *The Content of the Form*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- White, J. (1993). The Purpose of School History: Has the National Curriculum Got it Right? In P. Lee (Eds.), *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*, 9-19. London: The Tufnell Press.
- White, S., O'Brien, J., Smith, A., Mortensen, D., & Hileman, K. (2006). A History Lab Environment in the Classroom Brings the Standards to Life. *Middle School Journal (J3)* 37 (4), 4-10.
- Wilhelm, J., & Edmiston, B. (1998). *Imaginig to Learn: Inquiry, Ethics and Integration through Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wilhelm, J. D. (1998). Not for Wimps! Using Drama to Enrich the Reading of YA Literature. *Alan Review* 25 (3), 36-40.
- Williams, Y. (2009). *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Strategies for Grades 5-12*. Thousand Oaks: Sage.
- Wilson, V., & Woodhouse, J. (1990). *History Through Drama: A Teacher's Guide*. London: The Historical Association.
- Wilson, V., & Woodhouse, J. (2008). History Through Drama: A Teacher's Guide - Revisited. *Primary History* 48, 16-17.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology* 83 (1), 73-87 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf>, τελευταία επίσκεψη 9/7/2014).
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.

- Wisniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: Similar or Different? *Glottodidactica* 37, 59-72 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jsrui/bitstream/10593/1693/1/Wisniewska.pdf>, τελευταία επίσκεψη 31.8.2012).
- Woelders, A. (2007). Using Film to Conduct Historical Inquiry with Middle School Students. *The History Teacher* 40 (3), 363-395.
- Woodhouse, J., & Wilson, V. (1988). Celebrating the Solstice: A 'History through Drama' Teaching Project on the Iron Age. *Teaching History* 51, 10-14.
- Yang, S.C. (2006). E-Critical/Thematic Doing History Project: Integrating the Critical Thinking Approach with Computer-Mediated History Learning. *Computers in Human Behavior* 23, 2095-2112.
- Yassa, N. (1999). High School Involvement in Creative Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 4 (1), 37-49.
- Yeager, E. & Doppen, F. (2001). Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 97-114. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Yeager, E. & Foster, S. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 13-19. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Yeoman, I. (2010). Developing a Dialogue only Just Commenced. *The Journal for Drama in Education* 26 (1), 67-83.
- Yilmaz, K. (2007α). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher* 40 (3), 331-337.
- Yilmaz, K. (2007β). Postmodernist Approach to the Discipline of History. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14 (2), 176-188.
- Zukas, A. (2000). History through Theater: A Dialectic of Learning. *World History Bulletin* 16 (2), i-iii.

II. Μεταφρασμένα

- Adigüzel, H. (2009). Το Παρελθόν και το Παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ζητήματα και Προκλήσεις (Μτφρ. Ο. Κέκη). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 83-93. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Alberti, A. (1986). *Θέματα Διδακτικής* (Μτφρ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ashby, R. (2006). Αντιμετωπίζοντας Αντικρουόμενες Πληροφορίες. Πώς οι Μαθητές Προσεγγίζουν τις Ιστορικές Πηγές και πώς Αντιλαμβάνονται τις Ιστορικές Μαρτυρίες (Μτφρ. Α. Λυκούργος). Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 20ου αι.*, 201-236. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baldwin, P. (2009). Το Δράμα στην Εκπαίδευση - Απαντήσεις σε μερικά Βασικά Ερωτήματα (Μτφρ. Θ. Τερζίδου). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 94-103. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην

Εκπαίδευση.

- Barca, I. (2006). Μια Άποψη από την Πορτογαλία. Έρευνα για τη Μάθηση και τη Διδασκαλία της Ιστορίας (Μτφρ. Μ. Καρασαρίνης). Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 20ου αι.*, 161-186. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Barton, K., & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (Μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Beat, J., & Barrett, P. (2005). Η Συνεργασία. Στο Α. Kempe (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου), 193-224. Αθήνα: Πατάκης.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία* (Μτφρ. Κ. Γαγανάκης). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Booth, M. (2002). Διδασκαλία και Μέθοδοι στην Αγγλία. Στο J. Peyrot (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη* (Μτφρ. Α. Καζάκος), 149-161. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Brigg, G. (2005). Πυροδοτώντας τη Φαντασία: Η Γλωσσική Ανάπτυξη μέσω του Δράματος. Στο Α. Kempe (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου), 129-156. Αθήνα: Πατάκης.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι Χρήσεις των Εικόνων ως Ιστορικών Μαρτυριών* (Μτφρ. Α. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Caillois, R. (2001). *Τα Παιχνίδια και οι Άνθρωποι* (Μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: 21ος Παράλληλος - Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Carr, E. (1983). *Τι είναι Ιστορία;* (Μτφρ. Φ. Λιάππα). Αθήνα: Πλανήτης.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία - Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράση* (Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού κ.ά.). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ. Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Colwill, I. (2002). Το National Curriculum στην Αγγλία. Στο J. Peyrot (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη* (Μτφρ. Α. Καζάκος), 125-141. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Croce B. (1976). *Κείμενα Αισθητικής Ιστοριογραφίας. Δοκίμια* (Μτφρ. Κ. Λασιθιωτάκη). Αθήνα: Δωδώνη.
- Davis, N.Z. (2000). *Η Επιστροφή του Μαρτίνου Γκερ* (Μτφρ. Π. Ματάλας). Αθήνα: Νεφέλη.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την Παιδική Ηλικία* (Μτφρ. Θ. Γραμματάς). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Μτφρ. Α. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Dunleavy, P. (2006). *Η Διδακτορική Διατριβή* (Μτφρ. Ν. Ηλιάδης). Αθήνα: Πλέθρον.
- Erikson, E. (1990). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία* (Μτφρ. Μ. Κουτρομπάκη & Ν. Μπαλής). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Faure, G. & Lascar, S. (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο* (Μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (2009). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
- Gadamer, H. G. (1997). *Ο Λόγος στην Εποχή της Επιστήμης* (Μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Νήσος.
- Gadamer, H. G. (1998). *Το Πρόβλημα της Ιστορικής Συνείδησης* (Μτφρ. Α. Ζέρβας). Αθήνα: Ίνδικτος.

- Ginzburg, C. (1994). *Το Τυρί και τα Σκουλήκια: Ο Κόσμος ενός Μυλωνά του 16ου αιώνα* (Μτφρ. Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας* (Μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Güven, İ. (2009). Χρησιμοποιώντας το Δημιουργικό Δράμα στη Διδασκαλία των Κοινωνικών Επιστημών (Μτφρ. Ο. Κέκη). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 104-113. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Heathcote, D. (1991). Το Δράμα ως Πρόκληση. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. *Το Παιδικό Θέατρο - Αφιέρωμα 6* (Μτφρ. Κ. Κουλουμπή - Παπαετροπούλου). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Hodgkin, B. (2005). Το Δράμα και τα Άτομα με Σωματικές Αδυναμίες. Στο Α. Kempe (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου), 157-192. Αθήνα: Πατάκης.
- Huizinga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)* (Μτφρ. Στ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Γνώση.
- Husbands, C. (2004). *Τι Σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα* (Μτφρ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Iggers, G. & Wang, E. (2015). *Παγκόσμια Ιστορία της Σύγχρονης Ιστοριογραφίας* (Μτφρ. Π. Μαρκέτου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Iggers, G. (2006). *Η Ιστοριογραφία στον Εικοστό Αιώνα* (Μτφρ. Π. Ματάλας). Αθήνα: Νεφέλη.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. Ένα Εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Kempe, A. (2009). Τι Είδους Σημειωτική Μπορούν να Διδάξουν οι Δάσκαλοι Θεάτρου/Δράματος (Μτφρ. Κ.Σ. Γεωργιάδου). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 114-121. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Le Goff, J. (1998). *Ιστορία και Μνήμη* (Μτφρ. Γ. Κουμπουρλής). Αθήνα: Νεφέλη.
- Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την Έννοια της Ιστορικής Παιδείας (Μτφρ. Ε. Νάκου). Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 20ου αι.*, 37-71. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacDonald, S., & Rachel, D. (2001). Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για Εκπαιδευτικούς (Μτφρ. Μ. Κακαβά). *Εκπαίδευση και Θέατρο 1*. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (Μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mattozzi, I. (2005). *Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας* (Επιμ. Θ. Κάββουρα, Μτφρ. Π. Σκόνδρας). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μονιότ, Η. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (Μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Payne, D. (2005). Δράμα και Κωφά Παιδιά. Στο Α. Kempe (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου), 253-300. Αθήνα: Πατάκης.
- Peter, M. (2005). Αναπτύσσοντας Δράμα μέσα από μια Ιστορία. Στο Α. Kempe (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου), 89-127. Αθήνα: Πατάκης.
- Peugeot, J. (2002). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη* (Μτφρ. Α. Καζάκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Piaget, J. (2007). *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού. Μελέτες για τη Λογική του Παιδιού* (Μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Postman, N. (2007). *Διασκέδαση μέχρι Θανάτου* (Μτφρ. Φ. Ρουγκούνη, Α. Τζαμουράνη). Αθήνα: Κατάρτι.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1975). *Η Εκπαίδευση σα μέσο Ανατροπής του Κατεστημένου* (Μτφρ. Κ. Σχινάς). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Reiss, J. (2009). Δημιουργικότητα εναντίον Αξιολόγησης ή Πώς να Είσαι Καλλιτέχνης μέσα στο Εκπαιδευτικό Σύστημα - μια Γερμανική Άποψη του Θεάτρου / Δράματος ως μάθημα του Σχολικού Προγράμματος (Μτφρ. Κ.-Σ. Γεωργιάδου). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 139-144. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Schonmann, S. (2009). Ποιος Είσαι, Δάσκαλε Θεάτρου / Δράματος; "Δελτίο Ταυτότητας" χωρίς Ταυτότητα (Μτφρ. Σ. Λαζαρίδου). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 145-152. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Schuman, R. (1989). Δραματοποίηση στη Διδασκαλία (Μτφρ. Χ.Δ. Α.). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό 3*, 1558-1560. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για Όλους. Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (Μτφρ. Μ. Καβαλιέρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Thuiller G., & Tulard J. (1993). *Οι Ιστορικές Σχολές* (Μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Tucker, N. (1999). *Εφηβεία, Ωριμότητα και Τρίτη Ηλικία* (Μτφρ. Ε. Γαλανάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vico, G. (2015). *Η Νέα Επιστημονική Γνώση* (Μτφρ. Γ. Κεντρωτής). Αθήνα: Gutenberg.
- Walsh, W. (1994). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Ιστορίας* (Μτφρ. Φ.Κ. Βώρος). Αθήνα: ΜΙΕΤ.

III. Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελίδου-Τσιμποπούλου, Α. (1976). *Μίλτος Κουντουράς: Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-1930*. Τιμητική Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Αλεξανδράτος, Γ. (2005). *Η Αξιοποίηση των Δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Ιστορίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Άλκηστις (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις (2012α). *Η Δραματοποίηση για Παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις (2012β). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αναστασιάδης, Π. (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγίες για την Εκπόνηση και τη Σύνταξη*

- Γραπτής Ερευνητικής Εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνιάδης, Λ. (1997). Η Οργάνωση του Μαθήματος. Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.), *Η Βιβλιοθήκη του "Φιλολόγου"*, 32-65. Θεσσαλονίκη: Φιλολόγος.
- Αποστολίδου, Ε. (2013). Από την «Ενσυναίσθηση» στην «Πολυπρισματικότητα»: Αλλαγές στις Διδακτικές Προτεραιότητες της Ιστορίας στο Σχολείο, Αλλαγές στις Πολιτικές Προτεραιότητες. Στο Μ. Πουρνάρη, Α. Εμβαλωτής, Ε. Μορφίδη, Σ. Νικολάου & Σ. Πορτελάνος (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 25, 4-30 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ptde.uoi.gr/ptde_files%5Cepetirida%5Cvol25_2013.pdf, τελευταία επίσκεψη 12.08.2015).
- Αυγέρη, Σ. (2011). Διδακτικές Προτάσεις με Στόχο την Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στο Μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 17, 131-143 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos_17, τελευταία επίσκεψη 20.1.2012).
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education* 2, 29-48 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf, τελευταία επίσκεψη 31.8.2012).
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boutsikas, M. (2004). *Σημειώσεις Μαθήματος "Στατιστικά προγράμματα"*. Πειραιάς: ΠΑ.ΠΕΙ. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.unipi.gr/faculty/mbouts/statprog/SPSS_lesson5-6.pdf, τελευταία επίσκεψη 14.6.2013).
- Βακαλούδη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Βαρσάμου, Α. (2014). *Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο με Χρήση Αφηγηματικών Τεχνικών: Εικόνα, Λόγος και Θεατρική έκφραση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Βίτσου, Μ. (2014). Διαλογικό Δράμα με Κούκλες στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή ως Ξένης. *IRIDIUM ΕΡΕΥΝΩΝ* 1, 52-72 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ts.uop.gr/images/files/final_IRIDIUM.pdf, τελευταία επίσκεψη 17.8.2015).
- Γατσωτής, Π. (2006). Ο Λόγος των Μαθητών. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αι.*, 555-624. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου, Α. (2001). *Οι Κωμωδίες του Μολιέρου ως Σχολή Έμπρακτης Διδασκαλίας και Κοινωνικής Συμπεριφοράς και η Επίδρασή τους στο Μαθητικό Κοινό*. ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφικής, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αθήνα.
- Γιαννακόπουλος, Δ. (2004). Η Αξιολόγηση του Μαθήματος της Ιστορίας και η Αξιολόγηση της Διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική Θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 9, 129-142 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.pi->

- schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos9/GIANAKOPOULOS.pdf, τελευταία επίσκεψη 14/05/2015).
- Γιαννόπουλος, Γ. (1999). Η Συνειδητοποίηση του Παρελθόντος από το Παρόν και του Παρόντος από το Παρελθόν. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 43-50 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιώτης, Γ. (2013). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: 1914 και εξής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Γκίκα, Ε. (1997). *Η Εφαρμογή της Ιστορικής Μεθόδου στη Διδακτική του Μαθήματος της Ιστορίας με την Υποστήριξη του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Γκίκα, Ε. (2002). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (σεναρίων) για το Μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση Εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, 350-368. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το Θέατρο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Μ.Π.Σ. "Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών. Διδακτική της Ιστορίας". Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://users.auth.gr/marrep/ERGASIES/METAPTYXIAKES/goutzamanis_diplomatiki.pdf , τελευταία επίσκεψη 22.07.2015).
- Γραμματάς, Θ. (1999α). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1999β). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2003). Το Θέατρο ως Μέσο Αγωγής και Παιδείας: Το Παιδαγωγικό Όραμα του Μίλτου Κουντουρά. Στο Θ. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Μίλτος Κουντουράς. Ένας Οραματιστής Παιδαγωγός και Ανιδιοτελής Δάσκαλος - Πρακτικά Ημερίδας*, 46-62. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2010). Ο " τρίτος δρόμος " στην Έρευνα: η Μεικτή μεθοδολογία. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, 513-523. Αθήνα: Τόπος.
- Γρυντάκης, Γ. (1999). Τρόποι Αισθητοποίησης του Μαθήματος της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 229-243 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως Πεδίο Εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6*, 120-134 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos6/dalkos.PDF>, τελευταία επίσκεψη 14.12.2015).
- Δεδούλη Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες Αξιοποίησής της στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6*, 145-159 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos6/deloudi.PDF> , τελευταία

- επίσκεψη 22.07.2015).
- Δεμερτζή, Β. (2006). Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Επιμ.), *Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων*, 141-326. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Δημαράκη, Ε. (2008). Ψηφιακή Διαμεσολάβηση της Μάθησης για το Παρελθόν: Σχεδιασμός Εφαρμογών για την Ενορχήστρωση Μαθησιακής Δραστηριότητας. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο*, 154-187. Αθήνα: Πατάκης.
- Δημητριάδης, Δ. (2014). Η Διδακτική της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μαθητών της Δ' Δημοτικού. *IRIDIUM ΕΡΕΥΝΩΝ 1*, 73-92 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ts.uop.gr/images/files/final_IRIDIUM.pdf, τελευταία επίσκεψη 17.8.2015).
- Eriksson, S. (1998). Το Picture Theatre στην Τάξη. Στο Άλκηστις (Επιμ.), *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*, 228-235. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εμβαλωτής, Α., Κάτσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/Zampetakis/%D3%F4%E1%F4%E9%F3%F4%E9%EA%E7%20%C9%9/%D3%7%CC%5%9%D9%D3%5%9%D3/Embalotis%20et%20al_%20Stat_No tes.pdf, τελευταία επίσκεψη 14.6.2013).
- Ζάγκου, Σ. (1999). *Η Εφαρμογή της Διερευνητικής Μεθόδου στο Μάθημα της Ιστορίας: Συμβολή στη Διδακτική του Μαθήματος*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Ζαγούρας Χ., Δαγδιλέλης Β., Κόμης Β., Κουτσογιάννης Δ., Κυνηγός Χ., & Ψύλλος Δ. (2008). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης Α. (2010). *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Παταπάτη, Ε. (2007). Η Τεχνική της Δραματοποίησης για τη Διδασκαλία μαθητών με Νοητική Υστέρηση. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής "Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης"*, 63-72. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Ζαφειριάδης, Κ. (χ.χ.). *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας για την Ανάπτυξη του Λόγου σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.pdeamth.gr/index.php/.../yliko-scholikon-symnoyion?>, τελευταία επίσκεψη 14/05/2015).
- Ζούκης, Ν. (2007). Τρία Ερωτήματα για την Έρευνα-Δράση και η Αναζήτηση Νέας Προοπτικής. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*, 195-201. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και Θέατρο 4*. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006). Η θεωρία του Jörn Rüsen για την Ιστορική Συνείδηση. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αι.*, 74-103. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ιωακειμίδης, Π. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή στο Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο: Εμπειρική Διερεύνηση στα Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας. Σημειώσεις*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.cultural-representation.com>, τελευταία επίσκεψη 17.8.2012).
- 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 20ου αιώνα*, 472-495. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της Ιστορίας στη διδακτική Έρευνα. *Νεύσις* 9 (1), 169-186.
- Κάββουρα, Θ. (2002). Εισαγωγή για την Ελληνική Έκδοση. Στο Η. Μονιότ, *Η Διδακτική της Ιστορίας* (μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καγιαβή, Μ. (2014). Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι και Αισθητική Εμπειρία – Ένα Ταξίδι Αναζήτησης της Έννοιας του Άλλου μέσα από την Τέχνη. *IRIDIUM ΕΡΕΥΝΩΝ* 1, 93-106 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ts.uop.gr/images/files/final_IRIDIUM.pdf, τελευταία επίσκεψη 17.8.2015).
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2010). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές Πόρτες στη Γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλογηράτου, Ε. (1999). Τα Στάδια της Ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 149-155 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραγεωργίου-Short, Ρ. (1998). Δραματοποίηση και Παιδιά με Ειδικές ανάγκες. Στο Άλκηστις (Επιμ.), *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*, 220-225. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννης, Θ. (2012). *Ιστορία της Δραματοουργίας για Παιδιά στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949)*. Αθήνα: Αντ. Σταμούλη.
- Καραματσούκης, Κ. (χ.χ.). *Έλεγχος Στατιστικών Υποθέσεων με τη Χρήση του Στατιστικού προγράμματος SPSS v. 20*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.fme.aegean.gr/sites/default/files/cf/elegxosstatistikonipotheseon.pdf>, τελευταία επίσκεψη 14.6.2013).
- Καραμηνάς, Ι. & Ψάλτη, Ε. (2002). Μίλτος Κουντουράς και Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930): Μια Πρωτοποριακή Παιδαγωγική Προσπάθεια -Ένα Ανεκπλήρωτο Όραμα. Στο 2ο Διεθνές Συνέδριο: «*Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα: Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*». Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης -ΠΤΔΕ -Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα: Οκτώβριος 2002 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική σελίδα: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/karaminas.htm>, τελευταία επίσκεψη 10.07.2015).
- Καραμηνάς, Ι. (2004). *Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Καρδαράς, Χ. (2009). *Πηγές της Ιστορίας του Νεότερου Ελληνισμού*. Αθήνα: Έννοια.

- Κατερέλος, Γ.Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα. Σημειώσεις*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού, Θεσσαλονίκη.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (χ.χ.). Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης. *Action Research* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική σελίδα: <http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>, τελευταία επίσκεψη 20.8.2012).
- Κάτσεων, Χ., Νομικού, Χ., & Φλογαίτη, Ε. (2010). Η Συμβολή της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/preekpe/proceedings/proceedings1.htm>, τελευταία επίσκεψη 17.8.2012).
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., & Σκουλάτος, Β. (2012). *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009). Η Ενσυναίσθηση στην Ψυχοθεραπεία και τη Συμβουλευτική. *Τα Εκπαιδευτικά 89-90* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/09.pdf, τελευταία επίσκεψη 26.6.2015).
- Κλαδάκη, Μ. (2010α). Η Έννοια της Αρχαιοελληνικής Μίμησης ως Αφეთηριακό Σημείο της Έννοιας του Θεάτρου. *Φιλολογική 112*, 38-42.
- Κλαδάκη, Μ. (2010β). 100 Χρόνια Παιδικό Θέατρο: Μια Ιστορική Αναδρομή του Θεάτρου για Παιδιά στην Ελλάδα από το 1900 ως το 2000. *Θέατρο και Εκπαίδευση (IDEA Greece) 11*, 7-13.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008α). Η Χαρτογράφηση των Ερευνητικών Πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*, 363-387. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008β). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*, 389-444. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην Ιστορία της Ιστοριογραφίας, την Επιστημολογία και τη Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2000). Η Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας. Στο J. Sebba, *Ιστορία για Όλους. Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (Μτφρ. Μ. Καβαλιέρου), 13-16. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το Μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκινος, Γ. (2006α). *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα Διδακτική Μεθοδολογία στην Υπηρεσία της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκινος, Γ. (2006β). Πανεπιστημιακές Σπουδές και Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική*

- Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αι.*, 315-329. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2008). Μεταξύ Μελαγχολίας και Εξέγερσης: Ενδεικτικές Όψεις της Παθολογίας της Σχολικής Ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η Στάση της Διανόησης και η Συλλογική Ψύχωση για το Εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*, 21-67. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2012). *Η Σκουριά και το Πυρ: Προσεγγίζοντας τη σχέση Ιστορίας, Τραύματος και Μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιάννη, Α., & Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική Τέχνη, με Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση σε Φυσικό Περιβάλλον. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 318-326, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουλούρη Χ. & Βεντούρα Λ. (1994). Η Διδασκαλία της Εθνικής Ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη: Αναζητήσεις και Προτάσεις. Στο *ΠΕΦ Σεμινάριο 17*, Αθήνα, 118-147. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουνέλη, Ε. (2006). Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το Ψηφιακό Μέλλον της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αι.*, 497-525. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουνέλη, Ε. (2008). *www.ιστορία για τη Γενιά του Internet.edu. Η Σύγχρονη Τεχνολογία στην Ιστορική Έρευνα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2006). Διδασκαλία της Ιστορίας και Ιστορικής Ενσυναίσθηση - Λογική Κατανόηση. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αι.*, 449-469. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουργιαντάκης, Χ. (χ.χ.). Η Ιστορική Ενσυναίσθηση - Λογική Κατανόηση στη Διδασκαλία και στην Αξιολόγηση στο Μάθημα της Ιστορίας: Παρουσίαση μιας Έρευνας. Στο *Διδακτική Φιλολογικών Μαθημάτων* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educnf/1/04_.pdf, τελευταία επίσκεψη 25.01.12).
- Κουρετζής, Λ. (1993). *Θεατρική Αγωγή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (2009). Το Θεατρικό Παιχνίδι: Αγωγή μέσα από το Θέατρο. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 122-129. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η Έρευνα Δράσης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education 2*, 4-9 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf, τελευταία επίσκεψη 2.9.2012).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Εκπαιδευτικό Συγκείμενο, Σχολικός Λόγος και Γλωσσική Εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 31, 250-264.
- Κρεμμυδάς, Β. (1999). Μερικά Θεωρητικά για το Μάθημα της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 173-179 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυρκίνη, Α. (1999). Δραστηριότητες στο Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 180-189 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωστή, Κ. (2014α). Μουσείο και Παρελθόν: Προτάσεις για εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Αρχαιολογία & Τέχνες, Αφιέρωμα: Τα Μουσεία και η Μουσειολογία στη Σύγχρονη Κοινωνία. Νέες Προκλήσεις, Νέες Σχέσεις, Μέρος ΙΕ'* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.archaiologia.gr/blog/2015/02/16/%CF%84%CE%B1...> , τελευταία επίσκεψη 14.4.2015).
- Κωστή, Κ. (2008). Μια φορά κι έναν καιρό γεννήθηκε μια πόλη... Πρόταση για την προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας με ΤΠΕ. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ: ΤΠΕ & Εκπαίδευση*, Πειραιάς 4-5 Οκτωβρίου 2008, 363-376.
- Κωστή, Κ. (2009). Μια πρόταση προετοιμασίας επίσκεψης στο μουσείο με Τ.Π.Ε. Στο Ε.Τ.Π.Ε. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Βόλος 24-26 Απριλίου 2009, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 634-640.
- Κωστή, Κ. (2014β). Ερευνώντας στη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές. *IRIDIUM ΕΡΕΥΝΩΝ 1*, 5-22 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ts.uop.gr/images/files/final_IRIDIUM.pdf, τελευταία επίσκεψη 18.6.2015).
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1989). *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και Ιδιαιτερότητες*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στη Ζωή και τη Μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης*, 455-470. Αθήνα: Τόπος.
- 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. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 114-128. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf, τελευταία επίσκεψη 16.08.2015).
- Λενακάκης, Α. (2013α). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής"*, 58-77. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2013β). 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 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/magazine.html>, τελευταία επίσκεψη 16.8.2015).
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Hans-Wolfgang Nickel και η Θεατροπαιδαγωγική: Η Ιστορία και η Εξέλιξη του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στη Γερμανία. *Εκπαίδευση & Θέατρο 5*, 35-43
- Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 123-148 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το Παρελθόν γίνεται Ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Λιαντίνη, Δ. (2001). *Το Μουσείο και η Διδακτική της Ιστορίας, του Πολιτισμού και της Τέχνης: Συμβολή στη Μουσειοπαιδαγωγική*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Λούβη, Ε., & Ξιφαράς, Δ. (2012). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΙΤΥΕ.
- Λουκρέζη, Σ. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Συμβολικού Παιχνιδιού σε Παιδιά με Αυτισμό*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή Παρατήρηση;": Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρής, Χ. (1999). Αναγκαίες Προϋποθέσεις για Αποτελεσματική Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 114-122 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας από Πηγές και η Διαμόρφωση Ιστορικής Συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*; Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Μαζούρης, Δ. (2008). Η Μετατόπιση της Ελληνικής Σχολικής Ιστοριογραφίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*, 129-155. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και η Επίδρασή του στις Διαμαθητικές Σχέσεις στο Δημοτικό Σχολείο*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη, 2003.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011α). Ι. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011β). ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική πράξη. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρολέων, Α. (2010). *Η Έρευνα στο Θεάτρο. Ζητήματα Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- 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*, 69-80. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: Πεδία για την Κατανόηση του Κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας 2*, 9-17.
- Μούλιου, Μ., Αηδόνη, Σ. & Γλύτση, Ε. (2010). *Τέσσερις Διαδρομές σ' ένα Μουσείο. Η Βόλτα σ' ένα Μουσείο Μοιάζει με Ταξίδι μέσα στο Χρόνο, Αρχαιολογικό Μουσείο*

- Μεσσηνίας. Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή (το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς - Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Μπουρντά, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των Μαθητών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.
- Μώρου, Α. (2002). Δραματοποίηση: Από το Κείμενο στη Σκηνή της Τάξης. Ένα Παράδειγμα, "Οδύσσεια" Ομήρου. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 27, 25-30.
- Νάκου, Ε. (2000α). *Τα Παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2000β). Το Πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας στο Σχολείο. Στο J. Sebba, *Ιστορία για Όλους. Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (μτφρ. Μ. Καβαλιέρου), 17-35. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, Υλικός Πολιτισμός και Μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αι.*, 279-312. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικολούδη, Τ. (2012). *Η Συμβολή των Θεατρικών Δραστηριοτήτων στη Δημιουργία Σχέσεων Αναγνώρισης μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών Μαθητών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας - Σημειώσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ξηροπαΐδης Γ. (1997). Κατανόηση, Αφήγηση και Αναπαράσταση. Η Κυριαρχία της Μεθόδου στις Θεωρίες του Κειμένου και της Ιστορίας. *Μνήμων* 19, 122-142.
- Roth, C. (2010). Εξετάζοντας τη Συμβολή των Μεικτών Μεθόδων σ' ένα Διαδοχικό Διερευνητικό Σχεδιασμό: Μία Ποιοτική Προοπτική. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, 525-542. Αθήνα: Τόπος.
- Παγώνης, Κ. (2011). Γραπτή Εξέταση των Μαθητών κι Επιστημονική Έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 17, 229-246.
- Παπαδόπουλος, Γ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Κοινωνική Αγωγή*. Αθήνα: Εντός.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). Δραματική Μυθοπλασία και Παράσταση, Σχεδιασμός Παιδαγωγικού Υλικού και Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* 1, 185-210. Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Π. (2010β). *Οι Θεατρικές Πρακτικές στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Η Δραματοποίηση και η Ανάπτυξη της Δημιουργικής και

- Κριτικής Σκέψης. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, 221-227 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική σελίδα: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/papadopoulos.pdf, τελευταία επίσκεψη 5.1.2012).
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010α). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2011). Ο Μανδύας του Ειδικού: Η Θεατρική Μέθοδος Project. *Κίνητρο 11*, 29-40.
- Παπαϊωάννου, Θ., Παπαρούση, Μ., Κοντογιάννη, Α. & Καλδή, Σ. (2014). Συνδυάζοντας τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη «Συναλλακτική» Θεωρία. *IRIDIUM ΕΡΕΥΝΩΝ 1*, 23-37 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ts.uop.gr/images/files/final_IRIDIUM.pdf, τελευταία επίσκεψη 17.8.2015).
- Παπανικολάου, Ε. (2013). *Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας στο Γυμνάσιο με την Αξιοποίηση Αρχαιολογικών Δεδομένων*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (2003). *Αισθητική*. Αθήνα: Νόηση.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (2008). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Νόηση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία 1. Προγεννητική Περίοδος. Βρεφική Ηλικία*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό Παιχνίδι και Σύνδρομο Down*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Πασχαλίδου, Χ. (2012). *Η Δραματοποίηση στο Μάθημα της Ιστορίας: Μια Μελέτη Περίπτωσης με θέμα τη Δολοφονία του Γρηγόρη Λαμπράκη*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Παιδαγωγικού Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με Έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Πόλκας, Λ. & Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για τον Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για τη Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3ancient_greek_pol_kas-touloumis_0.pdf, τελευταία επίσκεψη 17.09.2012).
- Πούχνερ, Β. (1997). *Κείμενα και Αντικείμενα. Δέκα Θεατρολογικά Μελετήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πρασά, Α. (1999). Η Αξιοποίηση από τους Μαθητές των Ιστορικών Πηγών μέσα από τη Διαδικασία του Μαθήματος της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 34-42 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ραφτόπουλος, Β. (2011). *Συντελεστής Εσωτερικής Συνοχής Cronbach's alpha: Χρήσιμος ή Καταχρηστικός Δείκτης;* Λευκωσία: Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www2.cut.ac.cy/digitalAssets/9/9696_cronbach_s_alpha.pdf, τελευταία

- επίσκεψη 15.9.2013).
- Ρεπούση Μ. (2000β). Οι Έννοιες της Ιστορίας. Από την Ιστορική Γνώση στην Ιστορική Κατανόηση. *Μνήμων*, 22, 191-220.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Νέες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ιστορίας: Η Περίπτωση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 244-267 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεπούση, Μ. (2000α). Διδακτική της Ιστορίας. Στοχασμοί, Διεργασίες και Ζητούμενα, 1880-1980. *Τα Ιστορικά* 33, 319-378.
- Ρεπούση, Μ. (2000β). Οι Έννοιες της Ιστορίας. Από την Ιστορική Γνώση στην Ιστορική Κατανόηση. *Μνήμων* 22, 191-220.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρούσσος, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0*. Αθήνα: Πρόγραμμα Ψυχολογίας, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Σαρρής, Δ. (2002). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Επικοινωνιακό Διάμεσο για Παιδιά με Ακουστική Μειονεξία: Η Διαμεσολαβητική Λειτουργία του Σωματικού Σχήματος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 16, 10-25.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκουλάτος, Β. (1984). Το Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση. Στο ΠΕΦ *Σεμινάριο 3. Ιστορία*, 25-29. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 4 (1).
- Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση Ψυχοκινητικής Αγωγής με Στοιχεία Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ανάπτυξη Νηπίων με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Αγωγής, Πάτρα.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το Μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>, τελευταία επίσκεψη 15.05.2013).
- Τζελετοπούλου, Γ. (2005). *Το Κοινωνικό Παιχνίδι της Υποκριτικής ως Εκπαιδευτική Διαδικασία στο Νηπιαγωγείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρχλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από τη Μαθητεία στη Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007α). Εργαλεία Αξιολόγησης για την Ανάπτυξη της Κριτικής και Αναστοχαστικής Σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 375-392. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007β). Θεωρίες Μάθησης και Δημιουργική-Κριτική Σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη*

- Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 21-60. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η Επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στις Διαπροσωπικές σχέσεις των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα 5*, 102-116.
- Τσιάρας, Α. (2007α). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007β). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*, 25-70. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007γ). Η Εμφάνιση και η Εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος στον 20ο αιώνα. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*, 127-140. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2009). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Διαχείρισης των Συγκρούσεων στη Σχολική Τάξη. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής*, 326-340. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της Ιστορίας: Η Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης των Παιδιών σε Συμβατικό και Ηλεκτρονικό Περιβάλλον*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Θεσσαλονίκη.
- Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2002). *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πάτρα.
- Φραγκάκη, Μ. (2004). Εικονικό Μουσείο: Μια Ενσυναισθητική Προσέγγιση του Ιστορικού Γίνεσθαι. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Ε.Ε.Π.-Δ.Τ.Π.Ε. "Η Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση"*. Αθήνα (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.academia.edu/5169903>, τελευταία επίσκεψη 14/05/2015).
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *"Τι εἶν' ἡ πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χαβιάρης, Π. (2006). *Τύποι Κοινωνικομαθηματικής Αλληλεπίδρασης στη Σχολική Τάξη των Μαθηματικών: Η Παρατήρηση Μαγνητοσκοπημένης Συνεργασίας και το Παιχνίδι Ρόλων ως Περιβάλλοντα Αναστοχασμού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τομέας της Διδακτικής των Θετικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών, Ρόδος.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). *Εναλλακτικές Μορφές, Τεχνικές και Μέθοδοι Διδασκαλίας και Μάθησης*. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Βασικό

Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α΄, 26-41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Α. ΟΔΗΓΙΕΣ

1. Διάβασε προσεκτικά το φυλλάδιο που σου δίνεται.
2. Αν υπάρχουν στο κείμενο ή στις ερωτήσεις σημεία που σε δυσκολεύουν, μπορείς να ζητήσεις βοήθεια.
3. Όταν απαντάς στις ερωτήσεις προσπάθησε να αιτιολογείς όσο γίνεται πληρέστερα τις απαντήσεις σου.
4. Αν πιστεύεις ότι η απάντησή σου είναι ελλιπής, γράψε μαζί με αυτήν και ποια άλλη πληροφορία θα χρειαζόσουν, για να δώσεις μια ικανοποιητική απάντηση. Εξήγησε πώς η πληροφορία αυτή θα μπορούσε να σε βοηθήσει.
5. Για οτιδήποτε χρειαστείς, μη διστάσεις να ρωτήσεις.

«Πόλη... είναι η ένωση συγγενικών ομάδων και κοινοτήτων με σκοπό την επίτευξη μιας τέλει και αυτάρκους ζωής. Αυτό είναι... η ευτυχομένη ζωή. Επομένως, πρέπει να δεχτούμε ότι η πόλη έχει δημιουργηθεί με σκοπό την ευτυχία των πολιτών κι όχι μόνο τη συμβίωσή τους».

Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1281a 1-4.

*Με τον όρο «πόλη-κράτος» εννοούμε ένα μικρό σε έκταση κράτος. Το κράτος αυτό αποτελείται από το άστυ και τη χώρα, δηλαδή την αγροτική περιοχή που βρίσκεται γύρω από το άστυ.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Β, σκέψου:

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η πόλη-κράτος ιδρύθηκε με σκοπό την ευτυχία των πολιτών της.

Τι μπορεί να σήμαινε «ευτυχία» για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής στο πλαίσιο της πόλης-κράτους; Γράψε όσο περισσότερα στοιχεία μπορείς να σκεφτείς.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Γ: Η αγωγή των Σπαρτιατών

Κατά την αρχαϊκή περίοδο μια δυνατή πόλη-κράτος ξεχωρίζει κι αναπτύσσεται· είναι η Σπάρτη, με ένα ιδιαίτερο παιδαγωγικό σύστημα. Ο Πλούταρχος, ιστορικός και βιογράφος της αρχαιότητας, γράφει για τη Σπαρτιατική αγωγή που πιστεύεται πως τη θέσπισε ο νομοθέτης Λυκούργος.

*Ο Λυκούργος δεν όρισε για τα παιδιά δασκάλους αγορασμένους ή έμμισθους, ούτε μπορούσε ο καθένας να μορφώνει το γιο του, όπως ήθελε, αλλά τους έπαιρνε όλους ο ίδιος αμέσως μόλις γίνονταν επτά χρονών και τους κατέτασσε σε «αγέλες**» και συνταιριάζοντάς τους συντροφικά, τους συνηθίζε να παίζουν και να περνούν τον καιρό τους ομαδικά. Γράμματα μάθαιναν όσα τους ήταν αναγκαία. Η υπόλοιπη αγωγή τους σκοπό είχε να τους μάθει να κυβερνιούνται καλά, να υπομένουν τους κόπους και να νικούν στις μάχες. Γι' αυτό και όσο προχωρούσαν στην ηλικία, τόσο δυσκόλευαν την άσκησή τους κουρεύοντάς τους σύρριζα και μαθαίνοντάς τους να βαδίζουν συνήθως ανυπόδητοι και να παίζουν γυμνοί.*

Πλούταρχος, Λυκούργος, 16, 20.

**Αγέλη=ομάδα

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Γ, σκέψου:

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σπάρτη ήταν ιδιαίτερα σκληρό, προβλέποντας για τα αγόρια λίγα γράμματα και πολλή σκληραγωγία.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, συνέβαινε αυτό; Ποιοι μπορεί να ήταν οι λόγοι για τους οποίους ανέτρεφαν τόσο σκληρά τα παιδιά τους οι Σπαρτιάτες; Γράψε όσο περισσότερους λόγους μπορείς.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Δ: Η νομοθεσία του Σόλωνα

Στην Αθήνα οι πρώτοι γραπτοί νόμοι από το Δράκοντα ικανοποίησαν μόνο ένα μέρος των πολιτών. Έτσι, το 594 π.Χ. οι Αθηναίοι επέλεξαν το Σόλωνα για να δώσει λύση στα προβλήματα της πόλης. Ο πιο γνωστός νόμος του Σόλωνα ήταν η «σεισάχθεια», ένα πολύ θετικό μέτρο, όπως θεωρείται σήμερα από τους ιστορικούς, γιατί κατάργησε τα χρέη, απελευθέρωσε όσους είχαν γίνει δούλοι λόγω των χρεών και απαγόρευσε να δανείζεται κάποιος με εγγύηση την προσωπική του ελευθερία. Ο Αριστοτέλης γράφει για τη νομοθεσία του Σόλωνα.

Ο Σόλων, λοιπόν, οργάνωσε το πολίτευμα με τον παραπάνω τρόπο. Επειδή οι άνθρωποι συνέχιζαν να έρχονται και να παραπονιούνται για τους νόμους του, επικρίνοντας μερικούς και ζητώντας διευκρινίσεις για άλλους, και επειδή δεν ήθελε ούτε να τους αλλάξει αλλά ούτε και να είναι παρών δημιουργώντας μίση, ταξίδεψε για εμπόριο και για να δει τα αξιοθέατα στην Αίγυπτο, λέγοντας ότι δεν θα επέστρεφε για τα επόμενα δέκα χρόνια. Δεν το θεωρούσε δίκαιο να παραμείνει και να εξηγεί τους νόμους του, αλλά ο καθένας θα έπρεπε να υπακούει σε όσα είχαν θεοπιστεί.

Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*, 11.1.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Δ, σκέψου:

Κατά τους ιστορικούς σήμερα η νομοθεσία του Σόλωνα, και κυρίως το μέτρο της «σεισάχθειας» ήταν πολύ θετικό βήμα για την Αθήνα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, οι άνθρωποι συνέχιζαν να έρχονται και να παραπονιούνται για τους νόμους του, επικρίνοντας μερικούς και ζητώντας διευκρινίσεις για άλλους.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, αν και προκάλεσε παράπονα και σύγχυση στους Αθηναίους της εποχής του, ο Σόλωνας σήμερα θεωρείται ένας πολύ σημαντικός νομοθέτης για την Αθήνα; Γράψε όσο πιο αναλυτικά μπορείς τις σκέψεις σου.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Ε: Ο Πεισίστρατος

Τη ρευστή πολιτική κατάσταση στην Αθήνα μετά τη νομοθεσία του Σόλωνα εκμεταλλεύτηκε ένας ευγενής, ο Πεισίστρατος, που κατέλαβε την εξουσία κι έγινε τύραννος^{***}. Ο ιστορικός Ηρόδοτος και ο φιλόσοφος Αριστοτέλης γράφουν γι' αυτόν.

Μάζεψε λοιπόν οπαδούς, έγινε αρχηγός των Υπερακρίων και με τους Ορεινούς εφάρμοσε το εξής σχέδιο: Αυτοτραυματίστηκε, πλήγωσε και τα μουλάρια του, και αφού μπήκε στην αγορά, με την άμαξά του δείχνοντας ότι τάχα ξέφυγε από τους εχθρούς του που του επιτέθηκαν καθώς πήγαινε στα κτήματά του, ζήτησε την προστασία του δήμου. Θύμισε στους Αθηναίους τα κατορθώματά του στην εκστρατεία κατά των Μεγάρων, όπως και το ότι είχε κυριέψει τη Νίσαια και άλλα σημαντικά κατορθώματά του και ζήτησε προσωπική φρουρά. Ο δήμος τότε ξεγελάστηκε και του επέτρεψε να διαλέξει τριακόσιους πολίτες για φρουρά. Ο Πεισίστρατος, τότε, τους μετέτρεψε από δορυφόρους σε ροπαλοφόρους, δίνοντάς τους ρόπαλα αντί για δόρατα και τον ακολουθούσαν πιστά σε κάθε μετακίνησή του. Η φρουρά αυτή επαναστάτησε και μαζί του κατέλαβε την Ακρόπολη.

Ηρόδοτου *Ιστορίαι Α'*, 59.

Ο Πεισίστρατος κυβερνούσε την πόλη ... με μετριοπάθεια και μάλλον ως πολιτικός νομοταγής παρά ως τύραννος. Γενικά, ήταν φιλόανθρωπος, ήπιος και επιεικής προς τους ενόχους, ιδιαίτερα δε προκατέβαλλε ως δάνειο χρήματα τους πτωχούς για τους εργασιές τους, κατά τρόπον ώστε να συντηρούνται από την καλλιέργεια της γης. Ενεργούσε έτσι για δύο λόγους: για να βρίσκονται διασκορπισμένοι στην εξοχή, αντί να περνούν τους ώρες τους μέσα στην πόλη, και για να μην έχουν μήτε την όρεξη μήτε τον καιρό να καταγίνονται με τα ζητήματα του κράτους, εφόσον θα έχουν κάποια μέτρια ευπορία και θα είναι απορροφημένοι από τους ασχολίες τους. Ταυτόχρονα, με το να καλλιεργείται η εξοχή, αύξαναν και τα δικά του εισοδήματα, διότι εισέπραττε φόρο από τα προϊόντα. Γι' αυτό το σκοπό διόρισε και τους δικαστές των δήμων κι ο ίδιος έβγαινε συχνά στην εξοχή, επιθεωρώντας και συμφιλιώνοντας όσους είχαν διαφορές, για να τους εμποδίζει να κατεβαίνουν στην πόλη και να παραμελούν την εργασία τους.

Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*, κεφ. XIV

***Τύραννος ήταν ο ηγέτης που είχε καταλάβει την εξουσία με τη βοήθεια των οπαδών του, χωρίς τη σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας. Το πολίτευμα σ' αυτήν την περίπτωση λεγόταν τυραννίδα.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Ε, σκέψου:

Ενώ ο Ηρόδοτος μας δίνει μια αρνητική εικόνα του Πεισιστράτου, που εκμεταλλεύτηκε τις περιστάσεις, για να πάρει την εξουσία, ο Αριστοτέλης λέει πως κυβέρνησε σαν καλός πολιτικός κι όχι σαν τύραννος, εφαρμόζοντας ενεργητικά μέτρα για τους φτωχούς αγρότες.

Πιστεύεις πως αυτές οι δύο μαρτυρίες έρχονται σε σύγκρουση; Θα μπορούσαν να συμβαίνουν ταυτόχρονα; Πώς εξηγούνται τόσο αντιφατικές πληροφορίες για το ίδιο πρόσωπο; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

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

Στοιχείο ΣΤ: Ολυμπιακοί Αγώνες

Οι Ολυμπιακοί αγώνες ήταν η πιο μεγάλη συνάντηση των Ελλήνων και οι σημαντικότεροι αθλητικοί αγώνες που γίνονταν στην Ελλάδα. Ο Επίκτητος γράφει γι' αυτούς.

Πολλά ενοχλητικά και κουραστικά πράγματα υπάρχουν στη ζωή. Και στους Ολυμπιακούς αγώνες δεν είναι το ίδιο άσχημα τα πράγματα; Δε σε ψήνει η ζέση; Δε σε τσαλαπατάει το πλήθος; Δεν είναι δύσκολο να πλυθείς; Η βροχή δε σε μουσκεύει ως το κόκκαλο; Δε σε πειράζει ο θόρυβος, η φασαρία και οι άλλες ενοχλήσεις; Κι όμως, μου φαίνεται πως άνετα, και μάλιστα ευχαρίστως, τ' ανέχεσαι όλα αυτά μόλις σκεφτείς το μοναδικό θέαμα που θ' αντικρίσεις.

Επίκτητος 1.6.23-28

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο ΣΤ, σκέψου:

Ο Επίκτητος λέει πως η παρακολούθηση των Ολυμπιακών Αγώνων είναι μια σοβαρή ταλαιπωρία, αλλά αξίζει τον κόπο, για το μοναδικό θέαμα που προσφέρει.

Γιατί οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαιότητα ήταν ένα τόσο σημαντικό θέαμα; Γράψε όσο περισσότερα στοιχεία μπορείς να σκεφτείς.

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

Στοιχείο Ζ: Περσικοί πόλεμοι

Ο Δημάρατος, βασιλιάς της Σπάρτης, βρέθηκε κάποτε στην αυλή του πέρση βασιλιά, Ξέρξη. Ο Ηρόδοτος, που στην ιστορία του σώζει τα γεγονότα των περσικών πολέμων, των πολέμων δηλαδή μεταξύ Ελλήνων και Περσών που έγιναν κατά την Αρχαϊκή εποχή, γράφει πως ο Δημάρατος μίλησε στον πέρση βασιλιά για την ανδρεία των συμπολιτών του, συγκρίνοντάς τους με τους Πέρσες.

Οι Σπαρτιάτες, όταν πολεμούν ένας προς ένα είναι ανώτεροι από όλους. Όταν, όμως, πολεμούν πολλοί μαζί, είναι οι πιο ανδρείοι από όλους τους ανθρώπους, γιατί αν και ελεύθεροι, δεν έχουν ελευθερία απεριόριστη, αλλά υπακούουν σε

έναν κύριο, το νόμο, που φοβούνται πολύ περισσότερο από όσο φοβούνται οι δικοί σου εσένα. Υπακούουν στο καθετί που εκείνος διατάζει, και τους προστάζει το ίδιο πάντα και δεν τους επιτρέπει να υποχωρούν στη μάχη, όσο κι αν είναι το πλήθος των εχθρών, αλλά (τους προστάζει) να νικούν ή να πεθαίνουν παραμένοντας στις γραμμές τους.

Ηροδότου, Ιστορίαι Ζ', 104.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Ζ, σκέψου:

Οι Έλληνες νίκησαν τους Πέρσες στον μεταξύ τους πόλεμο, αν και είχαν στρατιωτική δύναμη πολύ μικρότερη από τους αντιπάλους τους. Ο Δημάρατος λέει πως όταν οι συμπολίτες του πολεμούν όλοι μαζί είναι οι πιο ανδρείοι από όλους τους ανθρώπους, γιατί υπακούουν στο νόμο κι όχι στο βασιλιά, όπως οι Πέρσες.

Μπορεί ο νόμος να κάνει τους ανθρώπους πιο ανδρείους; Κι αν ναι, γιατί; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Η: Σε ενδιαφέρει η Αρχαϊκή περίοδος;

Τώρα που γνώρισες, έστω και πολύ συνοπτικά την Αρχαϊκή περίοδο, πιστεύεις πως αξίζει να διαβάσει και να μάθει κανείς περισσότερες λεπτομέρειες γι' αυτήν; Αν ναι, γιατί; Και ποιες λεπτομέρειες θα σε ενδιέφεραν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Θ: Ταξίδι στο χρόνο...

Αν μπορούσες να επιστρέψεις στο παρελθόν, θα ήθελες να ζήσεις στην εποχή αυτή; Αν ναι, γράψε γιατί. Ποιος/ποια θα ήθελες να είσαι; Τι θα ήθελες να κάνεις;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Ι: Και σήμερα;

Πιστεύεις από όσα διάβασες ότι η Αρχαϊκή περίοδος έχει στοιχεία που μπορούν να μας δώσουν λύσεις και απαντήσεις σε καταστάσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σήμερα; Αν ναι, γράψε ποια και πώς θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σε ευχαριστώ!!!

Α. ΟΔΗΓΙΕΣ

1. Διάβασε προσεκτικά το φυλλάδιο που σου δίνεται.
2. Αν υπάρχουν στο κείμενο ή στις ερωτήσεις σημεία που σε δυσκολεύουν, μπορείς να ζητήσεις βοήθεια.
3. Όταν απαντάς στις ερωτήσεις προσπάθησε να αιτιολογείς όσο γίνεται πληρέστερα τις απαντήσεις σου.
4. Αν πιστεύεις ότι η απάντησή σου είναι ελλιπής, γράψε μαζί με αυτήν και ποια άλλη πληροφορία θα χρειαζόσουν, για να δώσεις μια ικανοποιητική απάντηση. Εξήγησε πώς η πληροφορία αυτή θα μπορούσε να σε βοηθήσει.
5. Για οτιδήποτε χρειαστείς, μη διστάσεις να ρωτήσεις.

«Πόλη... είναι η ένωση συγγενικών ομάδων και κοινοτήτων με σκοπό την επίτευξη μιας τέλει και αυτάρκους ζωής. Αυτό είναι... η ευτυχομένη ζωή. Επομένως, πρέπει να δεχτούμε ότι η πόλη έχει δημιουργηθεί με σκοπό την ευτυχία των πολιτών κι όχι μόνο τη συμβίωσή τους».

Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1281a 1-4.

*Με τον όρο «πόλη-κράτος» εννοούμε ένα μικρό σε έκταση κράτος. Το κράτος αυτό αποτελείται από το άστυ και τη χώρα, δηλαδή την αγροτική περιοχή που βρίσκεται γύρω από το άστυ.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Β, σκέψου:

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η πόλη-κράτος ιδρύθηκε με σκοπό την ευτυχία των πολιτών της.

Τι μπορεί να σήμαινε «ευτυχία» για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής στο πλαίσιο της πόλης-κράτους; Γράψε όσο περισσότερα στοιχεία μπορείς να σκεφτείς.

Στοιχείο Γ: Η αγωγή των Σπαρτιατών

Κατά την αρχαϊκή περίοδο μια δυνατή πόλη-κράτος ξεχωρίζει κι αναπτύσσεται· είναι η Σπάρτη, με ένα ιδιαίτερο παιδαγωγικό σύστημα. Ο Πλούταρχος, ιστορικός και βιογράφος της αρχαιότητας, γράφει για τη Σπαρτιατική αγωγή που πιστεύεται πως τη θέσπισε ο νομοθέτης Λυκούργος.

Ο Λυκούργος δεν όρισε για τα παιδιά δασκάλους αγορασμένους ή έμμισθους, ούτε μπορούσε ο καθένας να μορφώνει το γιο του, όπως ήθελε, αλλά τους έπαιρνε όλους ο ίδιος αμέσως μόλις γίνονταν επτά χρονών και τους κατέτασσε σε «αγέλες**» και συνταιριάζοντάς τους συντροφικά, τους συνήθιζε να παίζουν και να περνούν τον καιρό τους ομαδικά. Γράμματα μάθαιναν όσα τους ήταν αναγκαία. Η υπόλοιπη αγωγή τους σκοπό είχε να τους μάθει να κυβερνιούνται καλά, να υπομένουν τους κόπους και να νικούν στις μάχες. Γι' αυτό και όσο προχωρούσαν στην ηλικία, τόσο δυσκόλευαν την άσκησή τους κουρεύοντάς τους σύρριζα και μαθαίνοντάς τους να βαδίζουν συνήθως ανυπόδητοι και να παίζουν γυμνοί.

Πλούταρχος, Λυκούργος, 16, 20.

**Αγέλη=ομάδα

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Γ, σκέψου:

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σπάρτη ήταν ιδιαίτερα σκληρό, προβλέποντας για τα αγόρια λίγα γράμματα και πολλή σκληραγωγία.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, συνέβαινε αυτό; Ποιοι μπορεί να ήταν οι λόγοι για τους οποίους ανέτρεφαν τόσο σκληρά τα παιδιά τους οι Σπαρτιάτες; Γράψε όσο περισσότερους λόγους μπορείς.

Στοιχείο Δ: Η νομοθεσία του Σόλωνα

Στην Αθήνα οι πρώτοι γραπτοί νόμοι από το Δράκοντα ικανοποίησαν μόνο ένα μέρος των πολιτών. Έτσι, το 594 π.Χ. οι Αθηναίοι επέλεξαν το Σόλωνα για να δώσει λύση στα προβλήματα της πόλης. Ο πιο γνωστός νόμος του Σόλωνα ήταν η «σεισιάχεια», ένα πολύ θετικό μέτρο, όπως θεωρείται σήμερα από τους ιστορικούς, γιατί κατάργησε τα χρέη,

απελευθέρωσε όσους είχαν γίνει δούλοι λόγω των χρεών και απαγόρευσε να δανειζεται κάποιος με εγγύηση την προσωπική του ελευθερία. Ο Αριστοτέλης γράφει για τη νομοθεσία του Σόλωνα.

Ο Σόλων, λοιπόν, οργάνωσε το πολίτευμα με τον παραπάνω τρόπο. Επειδή οι άνθρωποι συνέχιζαν να έρχονται και να παραπονιούνται για τους νόμους του, επικρίνοντας μερικούς και ζητώντας διευκρινίσεις για άλλους, και επειδή δεν ήθελε ούτε να τους αλλάξει αλλά ούτε και να είναι παρών δημιουργώντας μίση, ταξίδεψε για εμπόριο και για να δει τα αξιοθέατα στην Αίγυπτο, λέγοντας ότι δεν θα επέστρεφε για τα επόμενα δέκα χρόνια. Δεν το θεωρούσε δίκαιο να παραμείνει και να εξηγεί τους νόμους του, αλλά ο καθένας θα έπρεπε να υπακούει σε όσα είχαν θεοπιστεί.

Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*, 11.1.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Δ, σκέψου:

Κατά τους ιστορικούς σήμερα η νομοθεσία του Σόλωνα, και κυρίως το μέτρο της «σεισάχθειας» ήταν πολύ θετικό βήμα για την Αθήνα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, οι άνθρωποι συνέχιζαν να έρχονται και να παραπονιούνται για τους νόμους του, επικρίνοντας μερικούς και ζητώντας διευκρινίσεις για άλλους.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, αν και προκάλεσε παράπονα και σύγχυση στους Αθηναίους της εποχής του, ο Σόλωνας σήμερα θεωρείται ένας πολύ σημαντικός νομοθέτης για την Αθήνα; Γράψε όσο πιο αναλυτικά μπορείς τις σκέψεις σου.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Ε: Ο Πεισίστρατος

Τη ρευστή πολιτική κατάσταση στην Αθήνα μετά τη νομοθεσία του Σόλωνα εκμεταλλεύτηκε ένας ευγενής, ο Πεισίστρατος, που κατέλαβε την εξουσία κι έγινε τύραννος***. Ο ιστορικός Ηρόδοτος και ο φιλόσοφος Αριστοτέλης γράφουν γι' αυτόν.

Μάζεψε λοιπόν οπαδούς, έγινε αρχηγός των Υπερακρίων και με τους Ορεινούς εφάρμοσε το εξής σχέδιο: Αυτοτραυματίστηκε, πλήγωσε και τα μουλάρια του, και αφού μπήκε στην αγορά, με την άμαξά του δείχνοντας ότι τάχα ξέφυγε από τους εχθρούς του που του επιτέθηκαν καθώς πήγαινε στα κτήματά του, ζήτησε την προστασία του δήμου. Θύμισε στους Αθηναίους τα κατορθώματά του στην εκστρατεία κατά των Μεγάρων, όπως και το ότι είχε κυριέψει τη Νίσαια και άλλα σημαντικά κατορθώματά του και ζήτησε προσωπική φρουρά. Ο δήμος τότε ξεγελάστηκε και του επέτρεψε να διαλέξει τριακόσιους πολίτες για φρουρά. Ο Πεισίστρατος, τότε, τους μετέτρεψε από δορυφόρους σε ροπαλοφόρους, δίνοντάς τους ρόπαλα αντί για δόρατα και τον ακολουθούσαν πιστά σε κάθε μετακίνησή του. Η φρουρά αυτή επαναστάτησε και μαζί του κατέλαβε την Ακρόπολη.

Ηρόδοτου *Ιστορία* Α', 59.

Ο Πεισίστρατος κυβερνούσε την πόλη ... με μετριοπάθεια και μάλλον ως πολιτικός νομοταγής παρά ως τύραννος. Γενικά, ήταν φιλόανθρωπος, ήπιος και επιεικής προς τους ενόχους, ιδιαίτερα δε προκατέβαλλε ως δάνειο χρήματα τους πτωχούς για τους εργασιές τους, κατά τρόπον ώστε να συντηρούνται από την καλλιέργεια της γης. Ενεργούσε έτσι για δύο λόγους: για να βρίσκονται διασκορπισμένοι στην εξοχή, αντί να περνούν τους ώρες τους μέσα στην πόλη, και για να μην έχουν μήτε την όρεξη μήτε τον καιρό να καταγίνονται με τα ζητήματα του κράτους, εφόσον θα έχουν κάποια μέτρια ευπορία και θα είναι απορροφημένοι από τους ασχολίες τους. Ταυτόχρονα, με το να καλλιεργείται η εξοχή, αύξαναν και τα δικά του εισοδήματα, διότι εισέπραττε φόρο από τα προϊόντα. Γι' αυτό το σκοπό διόρισε και τους δικαστές των δήμων κι ο ίδιος έβγαινε συχνά στην εξοχή, επιθεωρώντας και συμφιλιώνοντας όσους είχαν διαφορές, για να τους εμποδίζει να κατεβαίνουν στην πόλη και να παραμελούν την εργασία τους.

Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*, κεφ. XIV

***Τύραννος ήταν ο ηγέτης που είχε καταλάβει την εξουσία με τη βοήθεια των οπαδών του, χωρίς τη σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας. Το πολίτευμα σ' αυτήν την περίπτωση λεγόταν τυραννίδα.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Ε, σκέψου:

Ενώ ο Ηρόδοτος μας δίνει μια αρνητική εικόνα του Πεισιστράτου, που εκμεταλλεύτηκε τις περιστάσεις, για να πάρει την εξουσία, ο Αριστοτέλης λέει πως κυβέρνησε σαν καλός πολιτικός κι όχι σαν τύραννος, εφαρμόζοντας ευεργετικά μέτρα για τους φτωχούς αγρότες.

Πιστεύεις πως αυτές οι δύο μαρτυρίες έρχονται σε σύγκρουση; Θα μπορούσαν να συμβαίνουν ταυτόχρονα; Πώς εξηγούνται τόσο αντιφατικές πληροφορίες για το ίδιο πρόσωπο; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

Στοιχείο ΣΤ: Ολυμπιακοί Αγώνες

Οι Ολυμπιακοί αγώνες ήταν η πιο μεγάλη συνάντηση των Ελλήνων και οι σημαντικότεροι αθλητικοί αγώνες που γίνονταν στην Ελλάδα. Ο Επίκτητος γράφει γι' αυτούς.

Πολλά ενοχλητικά και κουραστικά πράγματα υπάρχουν στη ζωή. Και στους Ολυμπιακούς αγώνες δεν είναι το ίδιο άσχημα τα πράγματα; Δε σε ψήνει η ζέση; Δε σε τσαλαπατάει το πλήθος; Δεν είναι δύσκολο να πλυθείς; Η βροχή δε σε μουσκεύει ως το κόκκαλο; Δε σε πειράζει ο θόρυβος, η φασαρία και οι άλλες ενοχλήσεις; Κι όμως, μου φαίνεται πως άνετα, και μάλιστα ευχαρίστως, τ' ανέχεσαι όλα αυτά μόλις σκεφτείς το μοναδικό θέαμα που θ' αντικρίσεις.

Επίκτητος 1.6.23-28

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο ΣΤ, σκέψου:

Ο Επίκτητος λέει πως η παρακολούθηση των Ολυμπιακών Αγώνων είναι μια σοβαρή ταλαιπωρία, αλλά αξίζει τον κόπο, για το μοναδικό θέαμα που προσφέρει.

Γιατί οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαιότητα ήταν ένα τόσο σημαντικό θέαμα; Γράψε όσο περισσότερα στοιχεία μπορείς να σκεφτείς.

Στοιχείο Ζ: Περσικοί πόλεμοι

Ο Δημάρατος, βασιλιάς της Σπάρτης, βρέθηκε κάποτε στην αυλή του πέρση βασιλιά, Ξέρξη. Ο Ηρόδοτος, που στην ιστορία του σώζει τα γεγονότα των περσικών πολέμων, των πολέμων δηλαδή μεταξύ Ελλήνων και Περσών που έγιναν κατά την Αρχαϊκή εποχή, γράφει πως ο Δημάρατος μίλησε στον πέρση βασιλιά για την ανδρεία των συμπολιτών του, συγκρίνοντάς τους με τους Πέρσες.

Οι Σπαρτιάτες, όταν πολεμούν ένας προς ένα είναι ανώτεροι από όλους. Όταν, όμως, πολεμούν πολλοί μαζί, είναι οι πιο ανδρείοι από όλους τους ανθρώπους, γιατί αν και ελεύθεροι, δεν έχουν ελευθερία απεριόριστη, αλλά υπακούουν σε έναν κύριο, το νόμο, που φοβούνται πολύ περισσότερο από όσο φοβούνται οι δικοί σου εσένα. Υπακούουν στο καθετί που εκείνος διατάζει, και τους προστάζει το ίδιο πάντα και δεν τους επιτρέπει να υποχωρούν στη μάχη, όσο κι αν είναι το πλήθος των εχθρών, αλλά (τους προστάζει) να νικούν ή να πεθαίνουν παραμένοντας στις γραμμές τους.

Ηρόδοτου, *Ιστορίαι Ζ'*, 104.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Ζ, σκέψου:

Οι Έλληνες νίκησαν τους Πέρσες στον μεταξύ τους πόλεμο, αν και είχαν στρατιωτική δύναμη πολύ μικρότερη από τους αντιπάλους τους. Ο Δημάρατος λέει πως όταν οι συμπολίτες του πολεμούν όλοι μαζί είναι οι πιο ανδρείοι από όλους τους ανθρώπους, γιατί υπακούουν στο νόμο κι όχι στο βασιλιά, όπως οι Πέρσες.

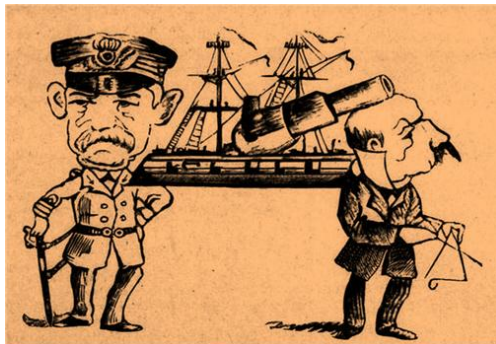
Μπορεί ο νόμος να κάνει τους ανθρώπους πιο ανδρείους; Κι αν ναι, γιατί; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

A. ΟΔΗΓΙΕΣ

- 1) Διάβασε προσεκτικά το φυλλάδιο που σου δίνεται.
- 2) Αν υπάρχουν στο κείμενο ή στις ερωτήσεις σημεία που σε δυσκολεύουν, μπορείς να ζητήσεις βοήθεια.
- 3) Όταν απαντάς στις ερωτήσεις προσπάθησε να αιτιολογείς όσο γίνεται πληρέστερα τις απαντήσεις σου.
- 4) Αν πιστεύεις ότι η απάντησή σου είναι ελλιπής, γράψε μαζί με αυτήν και ποια άλλη πληροφορία θα χρειαζόσουν, για να δώσεις μια ικανοποιητική απάντηση. Εξήγησε πώς η πληροφορία αυτή θα μπορούσε να σε βοηθήσει.
- 5) Για οτιδήποτε χρειαστείς, μη διστάσεις να ρωτήσεις.

Β. ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ



Μετά την αναγνώριση της Ελλάδας ως ανεξάρτητου κράτους, η άφιξη του Όθωνα ως βασιλιά στην Ελλάδα και το κίνημα στο Γουδί οριοθετούν την πορεία του Ελληνικού κράτους από τη γένεση στον εκσυγχρονισμό. Ας γνωρίσουμε την περίοδο αυτή κι ας προβληματιστούμε...

Στοιχείο Α: Αντιβασιλεία

Επειδή ο Όθωνας, που ορίστηκε από τις Δυνάμεις ως πρώτος βασιλιάς της ανεξάρτητης Ελλάδας, ήταν ανήλικος, συμφωνήθηκε ότι την εξουσία θα ασκούσε, μέχρι την ενηλικίωσή του, η Αντιβασιλεία, μια επιτροπή από Βαυαρούς αξιωματούχους διορισμένους από τον πατέρα του Όθωνα. Τα τρία κύρια μέλη της ήταν ο Άρμανσμπεργκ, ο Μάουρερ και ο Χάιντεκ. Διάβασε τα παρακάτω παραθέματα που αναφέρονται στην Αντιβασιλεία.

α. Η άποψη του μέλους της Αντιβασιλείας Γκέοργκ Λούντβιχ φον Μάουρερ

Μόλις αποβιβαστήκαμε, κυκλοφορήσαμε μια προκήρυξη με την οποία ζητούσαμε να μας χαρίσει ο Ελληνικός Λαός πρώτα απ' όλα την εμπιστοσύνη του. (...) Για ν' αποκτήσει ο τόπος ηρεμία, δημοσιεύσαμε αυστηρότατους νόμους –με προσωρινό φυσικά χαρακτήρα– εναντίον εκείνων που θα επιχειρούσαν να διασαλεύσουν την τάξη. (...) Με τα μέτρα που πήραμε σχετικά με τη Δικαιοσύνη και το Στρατό, αποκαταστάθηκε η τάξη και η ασφάλεια (...), σταμάτησαν οι ληστείες και οι πειρατείες. Με τη βαθμιαία οργάνωση στα θέματα της διοίκησης, ταχτοποιήθηκαν ένα σωρό ζητήματα, και με τη σιγουριά που απλώθηκε παντού, άρχισε να αναπτύσσεται η γεωργία, το εμπόριο και η βιομηχανία. Γκ. Λ. φον Μάουρερ, Ο Ελληνικός Λαός (Χαϊδελβέργη 1835), μτφρ. Ο. Ρομπάκη, Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1976, σ. 733 και 735.

β. Η άποψη του Βαυαρού αξιωματούχου Ρούντχαρτ

Ο Ίγκνατς φον Ρούντχαρτ διετέλεσε για λίγο, το 1837, αρχηγός του βασιλικού οίκου της Ελλάδας (θέση παρόμοια με αυτή του σημερινού πρωθυπουργού), αλλά διαφώνησε με τον Όθωνα και παραιτήθηκε.

Δε σκοπεύω να κατηγορήσω την Αντιβασιλεία, αλλά δεν μπορώ να κρύψω την παρατήρηση ότι (...) οι δημόσιοι άντρες, που είχαν αναλάβει τη διακυβέρνηση και τη διοίκηση της Ελλάδας, δεν έπρεπε να ξεκινήσουν από τις δικές τους αντιλήψεις και από το διοικητικό τυπικό (...) αλλά να θεσπίσουν ρυθμίσεις που να ταιριάζουν στην κατάσταση της φτωχής και εξαντλημένης χώρας. (...) Έπρεπε στην αρχή να περιοριστούν στη θεμελίωση του κράτους βάσει των κοινοτήτων που ήδη υπήρχαν. (...)

Μ.Χ. Τσαπόγας, «Το ανέκδοτο “κυβερνητικό πρόγραμμα” του Ignaz von Rudhart για την πολιτειακή και διοικητική οργάνωση της Ελλάδας (1836)», Το Σύνταγμα, 15, σ. 273-4, Γ. Γιαννόπουλος, Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας, Βιβλιογονία, Αθήνα 1997, σ. 144.

γ. Η άποψη του Μακρυγιάννη, αντιπάλου της Αντιβασιλείας

Ότι οι Μπαουαρέζοι* και οι οπαδοί τους Έλληνες θέλαν να μας φάνε κι' ο Θεός μας γλύτωσε από τους κακούς τους σκοπούς. Και πασκίζαμεν έξω και μέσα με τρόπον και κατηχούσαμεν τους ανθρώπους ίσως και κινηθούμεν διά τα έξω και λευτερωθούμεν κ' εμείς εδώ μέσα και κάμωμεν νόμους στέρεους και διοικηθούμεν ως άνθρωποι' ότι μας κυβερνούν οι ανθρωποφάγοι με το «έτζι θέλω» και κρίμα 'στα αίματα και θυσίες οπού κάμαμεν.

Μακρυγιάννης, Απομνημονεύματα, επιμ. Ι. Βλαχογιάννη (1907), Γιοβάνης, Αθήνα 1968, τόμ. 2, σ. 109.

*Μπαουαρέζοι: Βαυαροί

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Α, σκέψου:

Στα τρία παραθέματα διαπιστώνουμε διαφορετικές τοποθετήσεις απέναντι στην Αντιβασιλεία: ο Μάουρερ υπερασπίζεται το έργο της, στο οποίο μετείχε και ο ίδιος, ο Ρούντχαρτ δεν την κατηγορεί, αλλά διατυπώνει επιφυλάξεις για κάποιες επιλογές της, ενώ ο Μακρυγιάννης ονομάζει τα μέλη της Αντιβασιλείας «ανθρωποφάγους».

Πώς εξηγούνται τόσο αντιφατικές πληροφορίες κι εκτιμήσεις για το ίδιο θέμα; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

Στοιχείο Β: Οι πρώτες εκλογές στην Ελλάδα

Αν και το πολίτευμα που είχε οριστεί αρχικά για την ανεξάρτητη Ελλάδα ήταν απόλυτη μοναρχία, στις 3 Σεπτεμβρίου 1843 πολιτική κινητοποίηση στα ανάκτορα, τη σημερινή Βουλή, οδήγησε στην παραχώρηση συντάγματος (συνταγματική μοναρχία) και την προκήρυξη των πρώτων εκλογών, που έγιναν το 1844. Για τις εκλογές αυτές γράφει ο Νικόλαος Δραγούμης.

"Πρόκειτο να κυρωθώσι φιλικαί εκλογαί; Ευθύς και αι δεινόταται παραβιάσεις παρεσιωπώντο ή εχαρακτηρίζοντο επουσιώδεις παρατυπίαι: και η μεν βία, η στάσις αυτή, απεκαλούντο δικαία άμυνα, η δε αδικία, ακολασία, το ψεύδος δικαιοσύνη, μετριότης, αλήθεια. Και αυτά αι λέξεις ήλλαξαν σημασίαν: η μεν παραβίασις των καλπών ωνομάσθη συστολή των σανίδων, αι δε σαπυνοκασέλαι και τα σακκούλια κάλπαι, η λύμανσις των σφραγίδων τυχαία σύντριψις, οι συμβολαιογράφοι επί της ψηφοφορίας επιτροπαί και οι απόβλητοι του λαού εκλεκτοί αυτού..."
Νικόλαος Δραγούμης, *Ιστορικά Αναμνήσεις*, Αθήνα 1879, τ.2.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Β, σκέψου:

Σύμφωνα με το Νικόλαο Δραγούμη, οι πρώτες εκλογές του 1844 δεν ήταν «φιλικές» και στη διάρκειά τους παρουσιάστηκαν ποικίλα έκτροπα.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, συνέβη αυτό; Γράψε όσο περισσότερα στοιχεία μπορείς να σκεφτείς.

Στοιχείο Γ: Η Μεγάλη Ιδέα

Με ομιλία του στην Εθνοσυνέλευση το 1844 ο Ιωάννης Κωλέττης εισήγαγε τη *Μεγάλη Ιδέα*, σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες που ζούσαν ακόμη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, οι *αλύτρωτοι Έλληνες*, έπρεπε να ενταχθούν οι ίδιοι και τα εδάφη στα οποία κατοικούσαν στο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος. Η ιδέα αυτή έγινε αποδεκτή από την ελληνική κοινωνία και αποτέλεσε ιδεολογία του Ελληνισμού μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. με ιδιαίτερη απήχηση στην κοινή γνώμη.

α. Ο λόγος του Ι. Κωλέττη για τη Μεγάλη Ιδέα

«Φρίπτω ενθυμούμενος την ημέραν εκείνην, καθ' ην ωμόσαμεν να συνεισφέρωμεν τα πάντα, και αυτήν μας την ζωήν, διά την ελευθερίαν της Ελλάδος. Ζώσιν έτι πολλοί εκ των ομοσάντων τον όρκον τούτον. Πόσον πρέπει να συναισθανθώμεν το βάρος του όρκου τούτου εις ταύτην την περίστασιν, καθ' ην συνήλθομεν να συντάξωμεν το Σύνταγμα, το ευαγγέλιον τούτο της πολιτικής ημών υπάρξεως, ώστε δύο του λοιπού ευαγγέλια να έχωμεν, το της

Ο Όθωνας πολύ γρήγορα έδειξε ότι δεν είχε τη διάθεση να εφαρμόσει πιστά το Σύνταγμα. Παρά τις αντιδράσεις του λαού και των αντιφρονούντων πολιτικών, λάμβανε μέτρα πιεστικά, σε συνεργασία με πολιτικούς, όπως ο Κωλέττης, προετοιμάζοντας έτσι την πτώση του που δεν άργησε να έρθει το 1862.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο Όθωνας έδειξε τόσο έντονες απολυταρχικές τάσεις, ενώ υπήρχαν αντιδράσεις και σαφής κίνδυνος να ανατραπεί; Γράψε όσο πιο αναλυτικά μπορείς τις σκέψεις σου.

Στοιχείο Ε: «Τις πταίει;»

Το 1875, και αφού στην Ελλάδα (ήδη από το 1864) είχε θεσπιστεί το πολίτευμα της βασιλευόμενης δημοκρατίας με βασιλιά το Γεώργιο Α', ο βασιλιάς με λόγο γραμμένο από το Χαρίλαο Τρικούπη αναγνώρισε την αρχή της δεδηλωμένης, η οποία ορίζει ότι η κυβέρνηση οφείλει να έχει τη «δεδηλωμένη» εμπιστοσύνη της απόλυτης πλειοψηφίας των Βουλευτών. Η εμπιστοσύνη δηλώνεται με σχετική ψηφοφορία της Βουλής μετά από κάθε σχηματισμό νέας κυβέρνησης. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η δημοκρατική νομιμοποίηση της κυβέρνησης, η οποία συνήθως, σε αντίθεση με το Κοινοβούλιο, δεν εκλέγεται απευθείας από το λαό, αλλά διορίζεται από τον ανώτατο άρχοντα της χώρας. Ωστόσο, ο Γ. Φιλάρετος την κατακρίνει.

Το δόγμα της δεδηλωμένης πλειοψηφίας, εξ ης εγεννήθη εν τη εσωτερική διοικήσει η πρωθυπουργική τυραννία και εξ αυτής η βουλευτοκρατία. Εκ ταύτης απεθριώθη το παράσιτον πάσης πολιτείας και υπό διαφόρους μορφάς εμφανιζόμενον, εν Ελλάδι μεν δυστυχώς κληθέν συναλλαγή, εν άπασι δε τοις κοινοβουλευτικοίς κράτεσι συνιστάμενον εις την ανταλλαγίν της εκλογικής ψήφου δια κυβερνητικών, παροχών (...). Η πρωθυπουργική τυραννία, καθ' ην οι υπουργοί εξεχώρουν τα δικαιώματά των εις τον πρωθυπουργόν μεταβαλλόμενοι εις κωφαλάους γενικούς γραμματείς αντί της τιμής του υπουργικού αξιώματος. Οι βουλευταί αντήλλασον εις την κυβέρνησιν τα δικαιώματα του ελέγχειν τας πράξεις της εκτελεστικής εξουσίας και του νομοθετείν, ήτοι τους διορισμούς και τους προβιβασμούς και τας μεταθέσεις, την απονομήν της δικαιοσύνης, την διανομήν των χαρίτων και των παρασήμων. Οι κομματάρχαι και οι δήμαρχοι μεταβάλλοντο εις μεταπράτας ψήφων, όπως έχωσι το δικαίωμα να διανέμωσι τ' αγαθά του προϋπολογισμού εις τους φίλους και εν τέλει οι εκλογείς παρείχον την ψήφον αυτών αντί των κυβερνητικών παροχών.

Γεώργιος Φιλάρετος, Ξενοκρατία και Βασιλεία εν Ελλάδι, 1821-1897, Αθήνα 1897, σ. 339-340, 341

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Ε, σκέψου:

Η αρχή της δεδηλωμένης είναι μια –κατά γενική ομολογία– δημοκρατική αρχή, η οποία ενισχύει τη σταθερότητα της πολιτικής ζωής, καθώς εξασφαλίζει σταθερές κυβερνήσεις πλειοψηφίας. Ωστόσο, ο διακεκριμένος νομικός και πολιτικός της εποχής, Γ. Φιλάρετος, άσκησε κριτική για την αρχή αυτή, υποστηρίζοντας ότι από αυτήν γεννήθηκε η πρωθυπουργική τυραννία και η βουλευτοκρατία.

Γιατί πιστεύεις ότι το υποστηρίζει αυτό ο Φιλάρετος; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

.....

Στοιχείο ΣΤ: Κρητικό Ζήτημα

Παρά τις προσπάθειες των Κρητών, η Κρήτη δεν συμπεριελήφθη στα σύνορα του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους το 1830, καθώς η επανάσταση είχε καταπνιγεί νωρίτερα. Ωστόσο, οι Κρητικοί συνέχισαν την προσπάθειά τους με σειρά επαναστατικών κινημάτων για ένωση με την ανεξάρτητη Ελλάδα, στα οποία περιέμεναν και τη συνδρομή των ελληνικών κυβερνήσεων. Το 1866 ξέσπασε η *μεγάλη κρητική επανάσταση*, με την οποία η επίσημη ελληνική κυβέρνηση ήταν αντίθετη. Από την άλλη επιφανείς Έλληνες της ανεξάρτητης Ελλάδας αντέδρασαν με εθνικό ενθουσιασμό, ιδρύοντας επιτροπές για ενίσχυση του Αγώνα των Κρητών, με χρήματα, εφόδια και εθελοντές που έσπευδαν από παντού.

Υπόμνημα του Υπουργού Εξωτερικών Στυρ. Βαλαωρίτη προς τον Έλληνα πρόξενο στα Χανιά Ν. Σακόπουλο, (16 Απριλίου 1866):

«Εις την παρούσαν των πραγμάτων κατάσταση εν Ευρώπη και Ανατολή, παν κίνημα απερίσκεπτον εν Κρήτη έσεται αναμφιβόλως καταστρεπτικόν. Οι Κρήτες... πρέπει μεγάλως να προσέξωσι μη παρασυρθώσι εις κίνημά τι τοιούτον, είτε εκ κακής εκτιμήσεως της ενεστώσης καταστάσεως της Ευρώπης, είτε εξ ασυνέτων συμβουλών και προτροπών ανθρώπων ανυπομόνων και εξημμένων».

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο ΣΤ και λαμβάνοντας υπόψη κι άλλες πηγές που διάβασες εδώ, σκέψου: Η επίσημη ελληνική κυβέρνηση είχε αρνητική στάση απέναντι στην κρητική επανάσταση το 1866. Η κοινή γνώμη, ωστόσο, έβλεπε θετικά την εξέλιξη αυτή, όπως φαίνεται από τον πατριωτικό ενθουσιασμό με τον οποίο συγκεντρώνονταν εφόδια και στέλνονταν εθελοντές στην Κρήτη.

Γιατί υπήρξε αυτή η διάσταση μεταξύ κυβέρνησης και κοινής γνώμης; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Ζ: Ο πόλεμος του 1897

Το 1893 ο πρωθυπουργός της Ελλάδας, Χαρίλαος Τρικούπης, είχε κηρύξει την Ελλάδα σε πτώχευση και στις επόμενες εκλογές δεν είχε εκλεγεί ούτε βουλευτής. Το 1897, ο νέος πρωθυπουργός, Θεόδωρος Δηλιγιάννης μετά από απειλή πολέμου από την Τουρκία, λόγω της παρουσίας ελληνικού στρατού στην Κρήτη, δε δίστασε να προχωρήσει σε πόλεμο. Ο πόλεμος ξέσπασε τον Απρίλιο του 1897 και κατέληξε σε ταπεινωτική ήττα για την ελληνική πλευρά, γνωστή και ως «εθνική ντροπή». Η Ελλάδα, για να πληρώσει πολεμική αποζημίωση συνήψε δάνειο και δέχτηκε το Διεθνές Οικονομικό Έλεγχο.

Όπως είπομεν ανωτέρω, η κατάσταση του στρατού μας ήτο οικτρά, υφ' όλας τας απόψεις. Τα στελέχη του πεζικού, εκτός ολίγων υπολοχαγών και ανθυπολοχαγών των σχολών Ευελπίδων και υπαξιωματικών, ήσαν τελείως αμαθή και ανίκανα. Η μεγίστη πλειοψηφία των ανωτέρων αξιωματικών απετελείτο από τους γνωστούς αγαθούς τύπους της «κόκκινης κάλτσας», των οποίων η στρατιωτική μόρφωσις περιορίζετο εις την τακτικήν της καταδιώξεως ληστών, φυγόδικων και ζωοκλεπτών. Το πεζικόν η «Βασίλισσα της Μάχης» εθεωρείτο όπλον δευτερεύον εις το περίεργον αυτό κράτος. (...) Ομοία προς την του πεζικού και έτι χειρότερα ήτο η κατάσταση των στελεχών του ιππικού. Πλην ελαχίστων εξαιρέσεων διέπρεπον εν αυτώ οι κρασσοπατέρες με τις κυρτές πάλες και τούς φθηνούς παλληκαρισμούς των καφωδείων. (...) Εις σχετικώς καλύτεραν κατάστασιν ήσαν οι αξιωματικοί των δύο τεχνικών καλουμένων όπλων, του Πυροβολικού και του Μηχανικού. Ήσαν πάντες απόφοιτοι της Σχολής Ευελπίδων, με καλήν θεωρητικήν μόρφωσιν, αλλά με πολύ ολίγην επαγγελματικήν αξίαν, δια την έλλειψιν πρακτικής εκπαιδεύσεως. Η εκτέλεσις ασκήσεων βολής (το κύριον έργον του πυροβολικού) ήτο τελείως παρημελημένη, δια λόγους οικονομίας των πυρομαχικών, και υπήρξαν πλείστοι αξιωματικοί, οι οποίοι δια πρώτην φοράν έρριψαν κανονιά εις το πεδίον της μάχης !! Το ολίγον Μηχανικόν εχρησιμοποιείτο μάλλον ως πεζικόν, διότι εστερείτο ειδικής εκπαιδεύσεως και των τεχνικών μέσων. Αυτός ήτο ο στρατός, διά του οποίου η ανεκδιήγητος εκείνη κυβέρνησις ενόμιζεν ότι θα νικήση την Τουρκικήν αυτοκρατορίαν.

Θ. Πάγκαλος, *Τα απομνημονεύματά μου*, Α', σελ. 9.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Ζ και λαμβάνοντας υπόψη κι άλλες πηγές που διάβασες εδώ, σκέψου: Με το βάρος μιας οικονομικής χρεωκοπίας και χωρίς αξιόμαχο στράτευμα, η ελληνική κυβέρνηση του Δηλιγιάννη προχώρησε σε πόλεμο με την Τουρκία.

Γιατί πιστεύεις ότι ο πρωθυπουργός της χώρας προχώρησε σε μια τόσο άστοχη πολιτική απόφαση; Γράψε όσο περισσότερα στοιχεία μπορείς να σκεφτείς.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Η

Τώρα που γνώρισες, έστω και πολύ συνοπτικά την περίοδο της ιστορίας της ανεξάρτητης Ελλάδας του 19^{ου} αι., πιστεύεις πως αξίζει να διαβάσει και να μάθει κανείς περισσότερες λεπτομέρειες γι' αυτήν; Αν ναι, γιατί; Και ποιες λεπτομέρειες θα σε ενδιέφεραν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Θ

Αν μπορούσες να επιστρέψεις στο παρελθόν, θα ήθελες να ζήσεις στην εποχή αυτή; Αν ναι, γράψε γιατί. Τι θα ήθελες να κάνεις/ ποιους/-α θα ήθελες να είσαι τότε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στοιχείο Ι

Πιστεύεις από όσα διάβασες ότι η ιστορική περίοδος αυτή έχει στοιχεία που μπορούν να μας δώσουν λύσεις και απαντήσεις σε καταστάσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σήμερα; Αν ναι, γράψε ποια και πώς θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

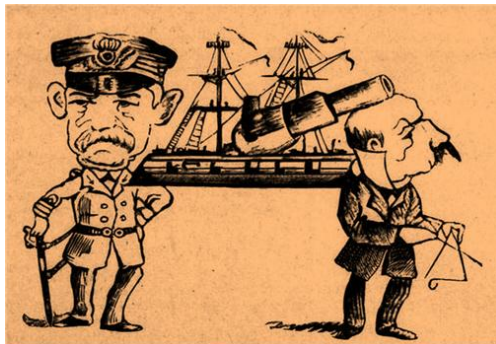
Ευχαριστώ πολύ!

A. ΟΔΗΓΙΕΣ

- 1) Διάβασε προσεκτικά το φυλλάδιο που σου δίνεται.
- 2) Αν υπάρχουν στο κείμενο ή στις ερωτήσεις σημεία που σε δυσκολεύουν, μπορείς να ζητήσεις βοήθεια.
- 3) Όταν απαντάς στις ερωτήσεις προσπάθησε να αιτιολογείς όσο γίνεται πληρέστερα τις απαντήσεις σου.
- 4) Αν πιστεύεις ότι η απάντησή σου είναι ελλιπής, γράψε μαζί με αυτήν και ποια άλλη πληροφορία θα χρειαζόσουν, για να δώσεις μια ικανοποιητική απάντηση. Εξήγησε πώς η πληροφορία αυτή θα μπορούσε να σε βοηθήσει.
- 5) Για οτιδήποτε χρειαστείς, μη διστάσεις να ρωτήσεις.

Β. ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ



Τώρα που έχουμε γνωρίσει την περίοδο αυτή, ας θυμηθούμε τα βασικά της σημεία, για να δούμε κατά πόσο άλλαξε η στάση και η σκέψη μας γι' αυτά τα ιστορικά γεγονότα. Τις ερωτήσεις αυτές τις έχεις απαντήσει ξανά. Τώρα, όμως, μήπως μπορείς να τις προσεγγίσεις πιο εμπειριστικά;

Στοιχείο Α: Αντιβασιλεία

Επειδή ο Όθωνας, που ορίστηκε από τις Δυνάμεις ως πρώτος βασιλιάς της ανεξάρτητης Ελλάδας, ήταν ανήλικος, συμφωνήθηκε ότι την εξουσία θα ασκούσε, μέχρι την ενηλικίωσή του, η Αντιβασιλεία, μια επιτροπή από Βαυαρούς αξιωματούχους διορισμένους από τον πατέρα του Όθωνα. Τα τρία κύρια μέλη της ήταν ο Άρμανσμπεργκ, ο Μάουρερ και ο Χάιντεκ. Διάβασε τα παρακάτω παραθέματα που αναφέρονται στην Αντιβασιλεία.

α. Η άποψη του μέλους της Αντιβασιλείας Γκέοργκ Λούντβιχ φον Μάουρερ

Μόλις αποβιβαστήκαμε, κυκλοφορήσαμε μια προκήρυξη με την οποία ζητούσαμε να μας χαρίσει ο Ελληνικός Λαός πρώτα απ' όλα την εμπιστοσύνη του. (...) Για ν' αποκτήσει ο τόπος ηρεμία, δημοσιεύσαμε αυστηρότατους νόμους – με προσωρινό φυσικά χαρακτήρα – εναντίον εκείνων που θα επιχειρούσαν να διασαλεύσουν την τάξη. (...) Με τα μέτρα που πήραμε σχετικά με τη Δικαιοσύνη και το Στρατό, αποκαταστάθηκε η τάξη και η ασφάλεια (...), σταμάτησαν οι ληστείες και οι πειρατείες. Με τη βαθμιαία οργάνωση στα θέματα της διοίκησης, ταχτοποιήθηκαν ένα σωρό ζητήματα, και με τη σιγουριά που απλώθηκε παντού, άρχισε να αναπτύσσεται η γεωργία, το εμπόριο και η βιομηχανία. Γκ. Λ. φον Μάουρερ, Ο Ελληνικός Λαός (Χαϊδελβέργη 1835), μφρ. Ο. Ρομπάκη, Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1976, σ. 733 και 735.

β. Η άποψη του Βαυαρού αξιωματούχου Ρούντχαρτ

Ο Ίγκνατς φον Ρούντχαρτ διετέλεσε για λίγο, το 1837, αρχηγός του βασιλικού οίκου της Ελλάδας (θέση παρόμοια με αυτή του σημερινού πρωθυπουργού), αλλά διαφώνησε με τον Όθωνα και παραιτήθηκε.

Δε σκοπεύω να κατηγορήσω την Αντιβασιλεία, αλλά δεν μπορώ να κρύψω την παρατήρηση ότι (...) οι δημόσιοι άντρες, που είχαν αναλάβει τη διακυβέρνηση και τη διοίκηση της Ελλάδας, δεν έπρεπε να ξεκινήσουν από τις δικές τους αντιλήψεις και από το διοικητικό τυπικό (...) αλλά να θεσπίσουν ρυθμίσεις που να ταιριάζουν στην κατάσταση της φτωχής και εξαντλημένης χώρας. (...) Έπρεπε στην αρχή να περιοριστούν στη θεμελίωση του κράτους βάσει των κοινοτήτων που ήδη υπήρχαν. (...)

Μ.Χ. Τσαπόγας, «Το ανέκδοτο “κυβερνητικό πρόγραμμα” του Ignaz von Rudhart για την πολιτειακή και διοικητική οργάνωση της Ελλάδας (1836)», Το Σύνταγμα, 15, σ. 273-4, Γ. Γιαννόπουλος, Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας, Βιβλιογονία, Αθήνα 1997, σ. 144.

γ. Η άποψη του Μακρυγιάννη, αντιπάλου της Αντιβασιλείας

Ότι οι Μπαυαρέζοι* και οι οπαδοί τους Έλληνες θέλαν να μας φάνε κι' ο Θεός μας γλύτωσε από τους κακούς τους σκοπούς. Και πασκίζαμεν έξω και μέσα με τρόπον και κατηγούσαμεν τους ανθρώπους ίσως και κινηθούμεν διά τα έξω και λευτερωθούμεν κ' εμείς εδώ μέσα και κάμωμεν νόμους στέρεους και διοικηθούμεν ως άνθρωποι' ότι μας κυβερνούν οι ανθρωποφάγοι με το «έτζι θέλω» και κρίμα 'στα αίματα και θυσίες οπού κάμαμεν.

Μακρυγιάννης, Απομνημονεύματα, επιμ. Ι. Βλαχογιάννη (1907), Γιοβάνης, Αθήνα 1968, τόμ. 2, σ. 109.

*Μπαυαρέζοι: Βαυαροί

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Α, σκέψου:

Στα τρία παραθέματα διαπιστώνουμε διαφορετικές τοποθετήσεις απέναντι στην Αντιβασιλεία: ο Μάουρερ υπερασπίζεται το έργο της, στο οποίο μετείχε και ο ίδιος, ο Ρούντχαρτ δεν την κατηγορεί, αλλά διατυπώνει επιφυλάξεις για κάποιες επιλογές της, ενώ ο Μακρυγιάννης ονομάζει τα μέλη της Αντιβασιλείας «ανθρωποφάγους».

Πώς εξηγούνται τόσο αντιφατικές πληροφορίες κι εκτιμήσεις για το ίδιο θέμα; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

Στοιχείο Β: Οι πρώτες εκλογές στην Ελλάδα

Αν και το πολίτευμα που είχε οριστεί αρχικά για την ανεξάρτητη Ελλάδα ήταν απόλυτη μοναρχία, στις 3 Σεπτεμβρίου 1843 πολιτική κινητοποίηση στα ανάκτορα, τη σημερινή Βουλή, οδήγησε στην παραχώρηση συντάγματος (συνταγματική μοναρχία) και την προκήρυξη των πρώτων εκλογών, που έγιναν το 1844. Για τις εκλογές αυτές γράφει ο Νικόλαος Δραγούμης.

"Πρόκειτο να κυρωθώσι φιλικαί εκλογαί; Ευθύς και αι δεινόταται παραβιάσεις παρεσιωπώντο ή εχαρακτηρίζοντο επουσιώδεις παρατυπία: και η μεν βία, η στάσις αυτή, απεκαλούντο δικαία άμυνα, η δε αδικία, ακολασία, το ψεύδος δικαιοσύνη, μετριότης, αλήθεια. Και αυτά αι λέξεις ήλλαξαν σημασίαν: η μεν παραβίασις των καλπών ωνομάσθη συστολή των σανίδων, αι δε σαπυνοκασέλαι και τα σακκούλια κάλπαι, η λύμανσις των σφραγίδων τυχαία σύντριψις, οι συμβολαιογράφοι επί της ψηφοφορίας επιτροπαί και οι απόβλητοι του λαού εκλεκτοί αυτού...".
Νικόλαος Δραγούμης, *Ιστορικά Αναμνήσεις*, Αθήνα 1879, τ.2.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Β, σκέψου:

Σύμφωνα με το Νικόλαο Δραγούμη, οι πρώτες εκλογές του 1844 δεν ήταν «φιλικές» και στη διάρκειά τους παρουσιάστηκαν ποικίλα έκτροπα.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, συνέβη αυτό; Γράψε όσο περισσότερα στοιχεία μπορείς να σκεφτείς.

Στοιχείο Γ: Η Μεγάλη Ιδέα

Με ομιλία του στην Εθνοσυνέλευση το 1844 ο Ιωάννης Κωλέττης εισήγαγε τη *Μεγάλη Ιδέα*, σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες που ζούσαν ακόμη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, οι *αλύτρωτοι Έλληνες*, έπρεπε να ενταχθούν οι ίδιοι και τα εδάφη στα οποία κατοικούσαν στο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος. Η ιδέα αυτή έγινε αποδεκτή από την ελληνική κοινωνία και αποτέλεσε ιδεολογία του Ελληνισμού μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. με ιδιαίτερη απήχηση στην κοινή γνώμη.

α. Ο λόγος του Ι. Κωλέττη για τη Μεγάλη Ιδέα

«Φρίπτω ενθυμούμενος την ημέραν εκείνην, καθ' ην ωμόσαμεν να συνεισφέρωμεν τα πάντα, και αυτήν μας την ζωήν, διά την ελευθερίαν της Ελλάδος. Ζώσιν έτι πολλοί εκ των ομοσάντων τον όρκον τούτον. Πόσον πρέπει να συναισθανθώμεν το βάρος του όρκου τούτου εις ταύτην την περίστασιν, καθ' ην συνήλθομεν να συντάξωμεν το Σύνταγμα, το ευαγγέλιον τούτο της πολιτικής ημών υπάρξεως, ώστε δύο του λοιπού ευαγγέλια να έχωμεν, το της

Ο Όθωνας πολύ γρήγορα έδειξε ότι δεν είχε τη διάθεση να εφαρμόσει πιστά το Σύνταγμα. Παρά τις αντιδράσεις του λαού και των αντιφρονούντων πολιτικών, λάμβανε μέτρα πιεστικά, σε συνεργασία με πολιτικούς, όπως ο Κωλέττης, προετοιμάζοντας έτσι την πτώση του που δεν άργησε να έρθει το 1862.

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο Όθωνας έδειξε τόσο έντονες απολυταρχικές τάσεις, ενώ υπήρχαν αντιδράσεις και σαφής κίνδυνος να ανατραπεί; Γράψε όσο πιο αναλυτικά μπορείς τις σκέψεις σου.

Στοιχείο Ε: «Τις πταίει;»

Το 1875, και αφού στην Ελλάδα (ήδη από το 1864) είχε θεσπιστεί το πολίτευμα της βασιλευόμενης δημοκρατίας με βασιλιά το Γεώργιο Α', ο βασιλιάς με λόγο γραμμένο από το Χαρίλαο Τρικούπη αναγνώρισε την αρχή της δεδηλωμένης, η οποία ορίζει ότι η κυβέρνηση οφείλει να έχει τη «δεδηλωμένη» εμπιστοσύνη της απόλυτης πλειοψηφίας των Βουλευτών. Η εμπιστοσύνη δηλώνεται με σχετική ψηφοφορία της Βουλής μετά από κάθε σχηματισμό νέας κυβέρνησης. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η δημοκρατική νομιμοποίηση της κυβέρνησης, η οποία συνήθως, σε αντίθεση με το Κοινοβούλιο, δεν εκλέγεται απευθείας από το λαό, αλλά διορίζεται από τον ανώτατο άρχοντα της χώρας. Ωστόσο, ο Γ. Φιλάρετος την κατακρίνει.

Το δόγμα της δεδηλωμένης πλειοψηφίας, εξ ης εγεννήθη εν τη εσωτερική διοικήσει η πρωθυπουργική τυραννία και εξ αυτής η βουλευτοκρατία. Εκ ταύτης απεθριώθη το παράσιτον πάσης πολιτείας και υπό διάφορους μορφάς εμφανιζόμενον, εν Ελλάδι μεν δυστυχώς κληθέν συναλλαγή, εν άπασι δε τοις κοινοβουλευτικοίς κράτεσι συνιστάμενον εις την ανταλλαγίν της εκλογικής ψήφου δια κυβερνητικών, παροχών (...). Η πρωθυπουργική τυραννία, καθ' ην οι υπουργοί εξεχώρουν τα δικαιώματά των εις τον πρωθυπουργόν μεταβαλλόμενοι εις κωφαλάους γενικούς γραμματείς αντί της τιμής του υπουργικού αξιώματος. Οι βουλευταί αντήλλασον εις την κυβέρνησιν τα δικαιώματα του ελέγχειν τας πράξεις της εκτελεστικής εξουσίας και του νομοθετείν, ήτοι τους διορισμούς και τους προβιβασμούς και τας μεταθέσεις, την απονομήν της δικαιοσύνης, την διανομήν των χαρίτων και των παρασήμων. Οι κομματάρχαι και οι δήμαρχοι μεταβάλλοντο εις μεταπράτας ψήφων, όπως έχωσι το δικαίωμα να διανέμωσι τ' αγαθά του προϋπολογισμού εις τους φίλους και εν τέλει οι εκλογείς παρείχον την ψήφον αυτών αντί των κυβερνητικών παροχών.

Γεώργιος Φιλάρετος, Ξενοκρατία και Βασιλεία εν Ελλάδι, 1821-1897, Αθήνα 1897, σ. 339-340, 341

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το στοιχείο Ε, σκέψου:

Η αρχή της δεδηλωμένης είναι μια –κατά γενική ομολογία– δημοκρατική αρχή, η οποία ενισχύει τη σταθερότητα της πολιτικής ζωής, καθώς εξασφαλίζει σταθερές κυβερνήσεις πλειοψηφίας. Ωστόσο, ο διακεκριμένος νομικός και πολιτικός της εποχής, Γ. Φιλάρετος, άσκησε κριτική για την αρχή αυτή, υποστηρίζοντας ότι από αυτήν γεννήθηκε η πρωθυπουργική τυραννία και η βουλευτοκρατία.

Γιατί πιστεύεις ότι το υποστηρίζει αυτό ο Φιλάρετος; Γράψε τις σκέψεις σου όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

Στοιχείο ΣΤ: Κρητικό Ζήτημα

Παρά τις προσπάθειες των Κρητών, η Κρήτη δεν συμπεριελήφθη στα σύνορα του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους το 1830, καθώς η επανάσταση είχε καταπνιγεί νωρίτερα. Ωστόσο, οι Κρητικοί συνέχισαν την προσπάθειά τους με σειρά επαναστατικών κινημάτων για ένωση με την ανεξάρτητη Ελλάδα, στα οποία περίμεναν και τη συνδρομή των

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων – Κατανόηση και αντίληψη του παρελθόντος

Επίπεδο επίτευξης Βαθμός	Κριτήριο	Παραδείγματα
0	Μη απαντημένες ερωτήσεις ή παντελής απουσία ιστορικής κατανόησης του γεγονότος	<i>Γιατί, κατά τη γνώμη μου, οι Έλληνες δεν ήθελαν να φύγουν από την αποικία τους γιατί μπορεί να είχαν μεγαλώσει και να μετακινήθηκαν εκεί και να μην είχαν πού να πάνε.</i> M.23/A-2/1/3/2/pre-1 <i>...Η δεύτερη [...] άποψη από το Ρούντχαρντ δεν υποστήριξε και τόσο πολύ την αντιβασιλεία, διότι ο Ρούντχαρντ ήταν βασιλιάς πριν έρθει ο Όθωνας και τον ρίξει από το προεδρείο (sic).</i> M.9/Γ-1/1/3/1/pre-1
1	Χαμηλό επίπεδο ιστορικής γνώσης, χωρίς κατανόηση του παρελθόντος. Οι άνθρωποι κρίνονται εδώ ως ανόητοι, γιατί δεν ήξεραν ή δεν μπορούσαν να κάνουν τίποτα καλύτερο.	<i>Επειδή τότε για τα παιδιά δάσκαλοι δεν υπήρχαν ούτε ο καθένας δεν μπορούσε (sic) να μορφώνει το γιο του, αλλά όταν γινόταν επτά ετών τους έβγαζαν σε ομάδες και συνταίριαζαν (sic), έπαιζαν και περνούσαν τον καιρό τους ομαδικά.</i> M.7/A-2/2/2/1/pre-3 <i>Πιστεύω πως εκείνη την εποχή δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν κάτι τέτοιο όπως είναι οι εκλογές. Οι εκλογές χρειάζονται μόρφωση, ιδέες και καλή στρατηγική, πράγματα τα οποία πιστεύω πως ο λαός δεν είχε, γι' αυτό και κράτησαν τόσο και δεν είχαν καλό αποτέλεσμα.</i> M.10/Γ-1/2/3/2/pre-2
2	Χαμηλό επίπεδο ιστορικής γνώσης και ερμηνεία των γεγονότων σύμφωνα με γενικευμένα στερεότυπα για την εποχή.	<i>Κατά τη γνώμη μου, οι Σπαρτιάτες διαπαιδαγωγούσαν σκληρά τα παιδιά τους στο να μάθουν να πολεμούν και να νικούν τον αντίπαλό τους, επειδή ήταν πολεμικός λαός.</i> M.21/A-1/1/1/3/pre-3 <i>Οι Έλληνες ήθελαν να ενωθούν με την Κρήτη για να την πάρουν από τους Τούρκους και να μεγαλώσουν τα σύνορα. Το ίδιο που οι Κρητικοί (sic) ήθελαν να ενωθούν με την ανεξάρτητη Ελλάδα.</i> M.10/Γ-2/1/3/1/pre-6
3	Τα γεγονότα ερμηνεύονται λογικά, σύμφωνα με το πώς θα μπορούσαν τα δρώντα πρόσωπα να αντιδρούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις, αλλά δε γίνεται καμία προσπάθεια διαχωρισμού ανάμεσα στο πώς βλέπουμε εμείς μια συγκεκριμένη περίπτωση και πώς μπορεί να την έβλεπαν στο παρελθόν.	<i>Κατά τη γνώμη μου, οι ολυμπιακοί αγώνες στην αρχαιότητα είναι σημαντικοί διότι μπορείς να βλέπεις τους αθλητές, την πρόοδο της πόλης /χώρας. Θα μπορούσες να ξεχάσεις τα προβλήματά σου, να καταλάβεις τον κόπο των ανθρώπων που συμμετέχουν και να βοηθήσουν (sic) χειροκροτώντας τους αθλητές, εμπυχώνοντάς τους να συνεχίσουν να αγωνίζονται.</i> M.5/A-1/2/1/1/pre-6 <i>Αυτό συνέβη γιατί το κάθε κόμμα κοιτούσε το συμφέρον του κι έκανε ό,τι μπορούσε για να βγει πρώτο στις εκλογές. Εκμεταλλεύονταν το γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν είχαν γνώσεις και έβγαζαν ψεύτικα αποτελέσματα.</i> M.9/Γ-2/1/2/1/pre-2
4	Σαφής διαχωρισμός του παρελθόντος από το σήμερα με την αναγνώριση ότι τα κίνητρα, οι αξίες και οι αρχές στο παρελθόν ήταν διαφορετικές από τις δικές μας, χωρίς όμως διεύρυνση στο ευρύτερο πλαίσιο.	<i>Οι Σπαρτιάτες σκληραγωγούνταν από μικρή ηλικία για να είναι έτοιμοι για τη μάχη, να είναι σκληροί ανά πάσα στιγμή και γιατί οι Σπαρτιάτες είχαν ένα ακόμη αντίπαλο, τους είλωτες που ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να επαναστατήσουν.</i> M.24/A-1/1/2/1/post-3 <i>Πιστεύω πως αυτή η διάσταση (ενν.: μεταξύ κυβέρνησης και κοινής γνώμης για το Κρητικό Ζήτημα) υπήρξε, γιατί η κοινή γνώμη έλεγε ότι πρέπει η Κρήτη να ενταχθεί στο Ελληνικό κράτος. Και έτσι ο Ελληνικός λαός προσπάθησε με εθελοντικά έργα να βοηθήσει την επανάσταση της Κρήτης και ενεργοποιήθηκε, ενώ η κυβέρνηση φοβόταν να ξανασυγκρουστεί με το αντίπαλο κράτος, διότι τα οικονομικά της χώρας δεν ήταν διαθέσιμα για ό,τι προκύψει. Επιπλέον, οι Μεγάλες Δυνάμεις δεν είχαν θετική</i>

		<p>στάση απέναντι στην επιθυμία της Κρήτης να ενταχθεί στο Ελληνικό κράτος.</p> <p>M.1/Γ-1/2/1/2/post-6</p>
5	<p>Πλήρης διαχωρισμός του παρελθόντος από το σήμερα, με σαφή κατανόηση του πώς τα ιστορικά δρώντα πρόσωπα έβλεπαν την εποχή τους και λάμβαναν αποφάσεις σύμφωνα με το πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής τους.</p>	<p><i>Ο Σόλωνας στη σημερινή εποχή θεωρείται ένας από τους πολύ σημαντικούς νομοθέτες για την Αθήνα, γιατί θέσπισε δικαίους νόμους κατά τη γνώμη μας. Ενώ στην τότε εποχή έκαναν παράπονα οι πλούσιοι, αλλά και οι φτωχοί. Οι πλούσιοι γιατί με το νόμο της σεισάχθειας δεν έπαιρναν πίσω τα δάνεια που έδιναν στους φτωχούς και οι φτωχοί παραπονιούνταν, γιατί δεν γινόταν αναδασμός γης.</i></p> <p>M.6/A-1/2/2/1/post-4</p> <p><i>Παρά τα οικονομικά προβλήματα της χώρας την εποχή εκείνη, η Μεγάλη Ιδέα έγινε η επίσημη κρατική ιδεολογία της Ελλάδας. Αυτό συνέβη, διότι οι πολιτικοί και οι Μεγάλες δυνάμεις προέβαλλαν τα υπέρ της Μεγάλης Ιδέας έτσι, ώστε να απασχολούν το λαό με αυτό και να έχουν το περιθώριο να πάρουν άλλες αποφάσεις που θα έχουν δυσάρεστες επιπτώσεις στο λαό. Από την άλλη, η Εκκλησία είναι θετική στην πραγματοποίηση της Μεγάλης Ιδέας, επειδή ήθελε να ενωθεί η Ελλάδα και με άλλους ομόδοξους αλύτρωτους Έλληνες. Ακόμα, οι ιστορικοί, όπως ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, καλύπτουν το κενό που υπάρχει από το Βυζάντιο μέχρι το 1821. Τέλος, ο φτωχός λαός σκέπτεται την επέκταση και την ανάπτυξη της Ελλάδας, ενώ ο πλούσιος σκέπτεται την επένδυση σε νέες περιοχές. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η Μεγάλη Ιδέα έγινε η επίσημη επιδίωξη της τότε ελληνικής κοινωνίας.</i></p> <p>M.7/Γ-1/1/1/1/post-3</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων – Ενδιαφέρον για το παρελθόν

Επίπεδο επίτευξης Βαθμός	Κριτήριο	Παραδείγματα
0	Παντελής απουσία ενδιαφέροντος για το παρελθόν, γιατί δεν παρουσιάζει καμία σχέση με το παρόν- είναι κάτι τελειωμένο και δεν έχει νόημα να αναμοχλεύεται	<p><i>Όχι (ενν.: δεν μπορεί η ιστορική γνώση από την αρχαϊκή περίοδο να βοηθήσει τη σημερινή εποχή), γιατί αυτά τα πράγματα μιλάνε μόνο για τα παλιά χρόνια που υπάρχει μια διαφορετική "τακτική"[...].</i></p> <p align="right">M.14/A-2/1/3/1/post-10</p> <p><i>Αν υπήρχε η δυνατότητα να γυρίσω στην τότε εποχή, σίγουρα δε θα την επέλεγα, καθώς θεωρώ ότι αυτά τα γεγονότα τελείωσαν. Έστω και να ήθελα δε θα ήθελα να δω (sic), να μάθω ή να αλλάξω τη ροή της ιστορίας, αφού ένας άνθρωπος δεν μπορεί από μόνος του.</i></p> <p align="right">M.1/Γ-2/1/2/1/post-9</p>
1	Ενδιαφέρον μόνο για την εθνική ιστορία, ως δημιουργήμα «των ένδοξων προγόνων μας», με ρομαντική διάθεση εξιδανίκευσης του παρελθόντος με βάση το «εθνικό μας μεγαλείο»	<p><i>Ναι, θέλω να πάω στο παρελθόν να δω το Λεωνίδα που ήταν με τους τριακόσιους.</i></p> <p align="right">M.21/A-2/1/2/1/pre-9</p> <p><i>Καλό θα είναι οι Έλληνες να διαβάζουν την ιστορία της Ελλάδας, γιατί είναι μια πολύ ωραία ιστορία και έχει πολλά ενδιαφέροντα και πρέπει όλοι οι Έλληνες να ξέρουν την ιστορία της πατρίδας τους.</i></p> <p align="right">M.10/Γ-2/1/3/1/pre-8</p>
2	Ενδιαφέρον για μελέτη κι έμπνευση για περαιτέρω έρευνα	<p><i>Ναι, με ενδιαφέρει (ενν.: η αρχαϊκή περίοδος) διότι έτσι μαθαίνουμε τα ήθη και τα έθιμα των προγόνων μας, καθώς και το τι γινόνταν στο παρελθόν. Οι λεπτομέρειες που θα με ενδιέφεραν θα ήταν το πώς γίνονταν οι μεταβάσεις των πολιτευμάτων και οι περσικοί πόλεμοι.</i></p> <p align="right">M.10/A-2/2/1/1/post-8</p> <p><i>Πιστεύω πως αξίζει να διαβάσει και να μάθει κανείς περισσότερες λεπτομέρειες για τον πόλεμο του 1897, γιατί κρύβει πολλά παρασκήνια και θα με ενδιέφερε να μάθω τον πραγματικό λόγο που ο Δεληγιάννης αποφάσισε να έρθει αντιμέτωπος με την Τουρκία, ενώ οι συνθήκες δεν ήταν κατάλληλες και τι πέτυχε με αυτό.</i></p> <p align="right">M.1/Γ-1/2/1/2/pre-8</p>
3	Διατύπωση ηθικών κρίσεων για το παρελθόν	<p><i>Αν έκανα μια αναδρομή στο παρελθόν κι όταν εννοούμε (sic) παρελθόν εννοούμε την αρχαϊκή περίοδο, θα ήθελα να είμαι Σπαρτιάτισσα, διότι αν και ήταν γυναίκες, γυμνάζονταν και ήταν περήφανες για τους άνδρες τους και τα παιδιά τους.</i></p> <p align="right">M.4/A-1/2/2/1/post-9</p> <p><i>Αν μπορούσα να επιστρέψω σ' εκείνη την εποχή θα ήθελα να είμαι ένας από τους εθελοντές που πήγαν να πολεμήσουν στην Κρήτη, γιατί τους θεωρώ ήρωες, αφού δέχτηκαν να παρατήσουν την όποια σταθερή καθημερινότητά τους και να κινδυνέψουν (sic) τη ζωή τους για να λυτρωθούν τα αλύτρωτα αδέρφια τους. Άρα, θα ήθελα να γυρίσω πίσω και να είμαι ένας απ' αυτούς γιατί περισσότερο μ' ενδιαφέρουν τα συναισθήματα και το πόσο πολύ πίστευαν στη Μεγάλη Ιδέα, αντιθέτως από το σήμερα που δεν πιστεύουμε σε κάτι τόσο πολύ και τόσο βαθιά.</i></p> <p align="right">M.20/Γ-2/2/1/1/post-9</p>
4	Διάθεση να «βοηθηθούν» θύματα να ανατραπούν	<p><i>Θα ήθελα να ταξιδέψω στην Αρχαϊκή εποχή και μάλιστα θα ήθελα να ήμουν ο Κλεισθένης, ο άνθρωπος ο οποίος έδωσε τα θεμέλια της Δημοκρατίας και να ισοτιμήσω (sic) όλους τους</i></p>

	δυσάρεστες καταστάσεις στο παρελθόν	<p><i>ανθρώπους μεταξύ τους, να είναι ικανοποιημένοι και να χαίρονται γι' αυτό.</i></p> <p>M.5/A-1/2/1/1/post-9</p> <p><i>Αν μπορούσα να επιστρέψω στο παρελθόν, θα ήθελα να ζήσω στην εποχή του Κρητικού Ζητήματος [...]. Αυτός ο οποίος θα ήθελα να είμαι θα ήταν ο Δηλιγιάννης έτσι ώστε να πάρω μια πιο εύστοχη απόφαση για το κρητικό ζήτημα.</i></p> <p>M.16/Γ-1/1/2/1/post-9</p>
5	Ενδιαφέρον και προθυμία να εφαρμοστούν τα διδάγματα της ιστορίας στα προβλήματα του σήμερα	<p><i>Την τωρινή εποχή αντιμετωπίζουμε πολλά προβλήματα, ένα από τα οποία είναι και η οικονομική κρίση. Κατά τη γνώμη μου πιστεύω πως αν όλοι οι Έλληνες ενωθούμε, όπως στην Αρχαϊκή περίοδο, σαν μια γροθιά θα νικήσουμε τις μεγάλες δυνάμεις ή έστω αυτούς οι οποίοι έπραξαν με λάθος τρόπους και μας έφθασαν σε αυτό το σημείο.</i></p> <p>M.14/A-1/2/1/1/post-10</p> <p><i>Πιστεύω πως η τότε εποχή μπορεί να μας λύσει διάφορα προβλήματα σήμερα, γιατί ακριβώς αν όχι όλα, τα περισσότερα επικρατούν έως και σήμερα σε αυτήν την εποχή. Τέτοια παραδείγματα είναι η πτώχευση, τα δάνεια, η πίεση από ξένη δύναμη κ. ά. πολλά.</i></p> <p>M.13/Γ-1/2/1/1/post-10</p>

1. «Πειραματική ομάδα» Α-1

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,57
Cases < Test Value	8
Cases >= Test Value	16
Total Cases	24
Number of Runs	13
Z	,394
Asymp. Sig. (2-tailed)	,694

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	1,83
Cases < Test Value	12
Cases >= Test Value	12
Total Cases	24
Number of Runs	12
Z	-,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	,835

a. Median

2. «Ομάδα ελέγχου» Α-2

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,43
Cases < Test Value	10
Cases >= Test Value	14
Total Cases	24
Number of Runs	12
Z	-,072
Asymp. Sig. (2-tailed)	,943

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική κατανόηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	2,17
Cases < Test Value	12
Cases >= Test Value	12
Total Cases	24
Number of Runs	10
Z	-1,044
Asymp. Sig. (2-tailed)	,297

a. Median

3. «Πειραματική ομάδα» Γ-1

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,43
Cases < Test Value	10
Cases >= Test Value	11
Total Cases	21
Number of Runs	12
Z	,011
Asymp. Sig. (2-tailed)	,991

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική κατανόηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	2,00
Cases < Test Value	8
Cases >= Test Value	13
Total Cases	21
Number of Runs	8
Z	-1,145
Asymp. Sig. (2-tailed)	,252

a. Median

4. «Ομάδα ελέγχου» Γ-2

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,43
Cases < Test Value	10
Cases >= Test Value	11
Total Cases	21
Number of Runs	10
Z	-,438
Asymp. Sig. (2-tailed)	,661

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	2,33
Cases < Test Value	9
Cases >= Test Value	12
Total Cases	21
Number of Runs	7
Z	-1,732
Asymp. Sig. (2-tailed)	,083

a. Median

5. «Πειραματική ομάδα» A-1: Υψηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	2,14
Cases < Test Value	3
Cases >= Test Value	4
Total Cases	7
Number of Runs	4
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	3,00
Cases < Test Value	3
Cases >= Test Value	4
Total Cases	7
Number of Runs	6
Z	,910
Asymp. Sig. (2-tailed)	,363

a. Median

6. «Πειραματική Ομάδα» A-1: Μεσαία επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,57
Cases < Test Value	1
Cases >= Test Value	8
Total Cases	9
Number of Runs	3
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	1,67
Cases < Test Value	3
Cases >= Test Value	6
Total Cases	9
Number of Runs	4
Z	-,408
Asymp. Sig. (2-tailed)	,683

a. Median

7. «Πειραματική Ομάδα» A-1: Χαμηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	,86
Cases < Test Value	3
Cases >= Test Value	5
Total Cases	8
Number of Runs	3
Z	-1,030
Asymp. Sig. (2-tailed)	,303

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	1,17
Cases < Test Value	4
Cases >= Test Value	4
Total Cases	8
Number of Runs	4
Z	-,382
Asymp. Sig. (2-tailed)	,703

a. Median

8. «Ομάδα Ελέγχου» A-2: Υψηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,71
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	5
Total Cases	7
Number of Runs	4
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	2,67
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	5
Total Cases	7
Number of Runs	4
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

9. «Ομάδα Ελέγχου» A-2: Μεσαία επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,71
Cases < Test Value	4
Cases >= Test Value	5
Total Cases	9
Number of Runs	6
Z	,040
Asymp. Sig. (2-tailed)	,968

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	2,33
Cases < Test Value	4
Cases >= Test Value	5
Total Cases	9
Number of Runs	4
Z	-,683
Asymp. Sig. (2-tailed)	,495

a. Median

10. «Ομάδα Ελέγχου» A-2: Χαμηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,21
Cases < Test Value	4
Cases >= Test Value	4
Total Cases	8
Number of Runs	5
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	1,00
Cases < Test Value	3
Cases >= Test Value	5
Total Cases	8
Number of Runs	4
Z	-,206
Asymp. Sig. (2-tailed)	,837

a. Median

11. «Πειραματική Ομάδα» Γ-1: Υψηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	2,29
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	4
Total Cases	6
Number of Runs	3
Z	-,177
Asymp. Sig. (2-tailed)	,860

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	3,00
Cases < Test Value	3
Cases >= Test Value	3
Total Cases	6
Number of Runs	5
Z	,456
Asymp. Sig. (2-tailed)	,648

a. Median

12. «Πειραματική ομάδα» Γ-1: Μεσαία επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,71
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	3
Total Cases	5
Number of Runs	4
Z	,109
Asymp. Sig. (2-tailed)	,913

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	2,00
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	3
Total Cases	5
Number of Runs	3
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

13. «Πειραματική Ομάδα» Γ-1: Χαμηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,00
Cases < Test Value	4
Cases >= Test Value	6
Total Cases	10
Number of Runs	6
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	1,67
Cases < Test Value	4
Cases >= Test Value	6
Total Cases	10
Number of Runs	4
Z	-,913
Asymp. Sig. (2-tailed)	,361

a. Median

14. «Ομάδα ελέγχου» Γ-2: Υψηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,71
Cases < Test Value	1
Cases >= Test Value	5
Total Cases	6
Number of Runs	3
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	3,67
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	4
Total Cases	6
Number of Runs	4
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Median

15. «Ομάδα ελέγχου» Γ-2: Μεσαία επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,43
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	3
Total Cases	5
Number of Runs	4
Z	,109
Asymp. Sig. (2-tailed)	,913

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	3,33
Cases < Test Value	2
Cases >= Test Value	3
Total Cases	5
Number of Runs	2
Z	-,982
Asymp. Sig. (2-tailed)	,326

a. Median

16. «Ομάδα ελέγχου» Γ-2: Χαμηλή επίδοση

α. Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)
Test Value ^a	1,07
Cases < Test Value	5
Cases >= Test Value	5
Total Cases	10
Number of Runs	5
Z	-,335
Asymp. Sig. (2-tailed)	,737

a. Median

β. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον

Runs Test	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)
Test Value ^a	1,67
Cases < Test Value	4
Cases >= Test Value	6
Total Cases	10
Number of Runs	8
Z	1,194
Asymp. Sig. (2-tailed)	,232

a. Median

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Δοκιμασίες κανονικότητας κατανομής

1. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Α (Α-1 & Α-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)	A-1: Πειραματική Ομάδα	,194	24	,020	,933	24	,111
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,141	24	,200 [*]	,950	24	,272

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

2. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Α (Α-1 και Α-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)	A-1: Πειραματική Ομάδα	,092	24	,200 [*]	,963	24	,505
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,158	24	,123	,930	24	,099

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

3. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ (Γ-1 και Γ-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,092	21	,200 [*]	,965	21	,628
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,157	21	,189	,961	21	,546

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

4. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ (Γ-1 και Γ-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,168	21	,127	,911	21	,056
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,190	21	,046	,915	21	,069

a. Lilliefors Significance Correction

5. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A (A-1 & A-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» μετά το χειρισμό (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (post)	A-1: Πειραματική Ομάδα	,150	24	,175	,954	24	,337
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,181	24	,041	,964	24	,522

a. Lilliefors Significance Correction

6. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A (A-1 και A-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» μετά το χειρισμό (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)	A-1: Πειραματική Ομάδα	,148	24	,188	,955	24	,353
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,163	24	,100	,954	24	,325

a. Lilliefors Significance Correction

7. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ (Γ-1 και Γ-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» μετά το χειρισμό (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (post)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,155	21	,200*	,948	21	,311
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,129	21	,200*	,974	21	,813

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

8. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ (Γ-1 και Γ-2) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» μετά το χειρισμό (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον μετά το χειρισμό» (post)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,149	21	,200*	,949	21	,331
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,164	21	,146	,942	21	,244

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

9. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A (A-1 και A-2) ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	A-1: Πειραματική Ομάδα	,101	24	,200*	,986	24	,973
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,109	24	,200*	,982	24	,933

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

10. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A (A-1 και A-2) ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον (post)»

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως ενδιαφέροντος» pre και post	A-1: Πειραματική Ομάδα	,119	24	,200*	,937	24	,137
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,150	24	,175	,975	24	,793

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

11. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ (Γ-1 και Γ-2) ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,144	21	,200*	,921	21	,092
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,210	21	,016	,935	21	,173

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

12. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ (Γ-1 και Γ-2) ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον (post)»

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως ενδιαφέροντος» pre και post	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,159	21	,180	,841	21	,003
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,122	21	,200*	,960	21	,520

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

13. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας A-1: Υψηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,195	7	,200 [*]	,922	7	,489

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

14. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας A-1: Μεσαία επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,211	9	,200 [*]	,955	9	,745

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

15. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας A-1: Χαμηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,221	8	,200 [*]	,887	8	,218

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

16. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας A-2: Υψηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,185	7	,200 [*]	,897	7	,316

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

17. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας A-2: Μεσαία επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,265	9	,069	,890	9	,199

a. Lilliefors Significance Correction

18. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας A-2: Χαμηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,169	8	,200 [*]	,918	8	,410

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

19. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας Γ-1: Υψηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,230	6	,200 [*]	,912	6	,446

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

20. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας Γ-1: Μεσαία επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,324	5	,094	,751	5	,030

a. Lilliefors Significance Correction

21. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας Γ-1: Χαμηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως

κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,119	10	,200 [*]	,962	10	,804

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

22. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας Γ-2: Υψηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως

κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,366	6	,012	,758	6	,024

a. Lilliefors Significance Correction

23. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας Γ-2: Μεσαία επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως

κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,300	5	,161	,908	5	,453

a. Lilliefors Significance Correction

24. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδας Γ-2: Χαμηλή επίδοση ως προς τη διαφορά στην τιμή των μέσων όρων των μεταβλητών «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση (pre)» και «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως

κατανόηση (post)»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαφορά μεταξύ μ.ο. «Ιστορικής ενσυναίσθησης ως κατανόησης» pre και post	,319	10	,005	,893	10	,185

a. Lilliefors Significance Correction

25. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A-1 & A-2: Υψηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον-pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	,160	7	,200 [*]	,970	7	,897
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,219	7	,200 [*]	,915	7	,432

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

26. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A-1 & A-2: Υψηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον-post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	,214	7	,200 [*]	,932	7	,565
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,187	7	,200 [*]	,965	7	,863

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

27. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A-1 και A-2: Μεσαία επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον-pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	,188	9	,200 [*]	,853	9	,081
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,192	9	,200 [*]	,895	9	,223

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

28. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A-1 και A-2: Μεσαία επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον-post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	,184	9	,200 [*]	,974	9	,929
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,260	9	,080	,872	9	,129

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

29. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A-1 και A-2: Χαμηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον-pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	,219	8	,200 [*]	,883	8	,201
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,185	8	,200 [*]	,959	8	,801

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

30. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων A-1 και A-2: Χαμηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	,202	8	,200 [*]	,939	8	,603
	A-2: Ομάδα ελέγχου	,295	8	,038	,866	8	,139

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

31. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ-1 και Γ-2: Υψηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,302	6	,094	,775	6	,035
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,315	6	,064	,797	6	,055

a. Lilliefors Significance Correction

32. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ-1 και Γ-2: Υψηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,122	6	,200 [*]	,982	6	,961
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,180	6	,200 [*]	,952	6	,757

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

33. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ-1 και Γ-2: Μεσαία επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,231	5	,200 [*]	,905	5	,437
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,273	5	,200 [*]	,871	5	,271

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

34. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ-1 και Γ-2: Μεσαία επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,300	5	,161	,921	5	,537
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,279	5	,200 [*]	,766	5	,041

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

35. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ-1 και Γ-2: Χαμηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,156	10	,200 [*]	,962	10	,809
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,142	10	,200 [*]	,942	10	,573

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

36. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής ομάδων Γ-1 και Γ-2: Χαμηλή επίδοση ως προς τη μεταβλητή «ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)

Tests of Normality

	Τμήμα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	,125	10	,200 [*]	,977	10	,949
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	,216	10	,200 [*]	,928	10	,431

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ: Ισοδυναμία των ομάδων

1. (α) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)	A-1: Πειραματική Ομάδα	24	1,5298	,60386	,12326
	A-2: Ομάδα ελέγχου	24	1,4881	,40167	,08199

1. (β) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Αποτελέσματα ανάλυσης

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)	Equal variances assumed	2,222	,143	,281	46	,780	,04167	,14804	-,25633	,33966
	Equal variances not assumed			,281	40,021	,780	,04167	,14804	-,25753	,34086

2. (α) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)	A-1: Πειραματική Ομάδα	24	1,9722	1,31111	,26763
	A-2: Ομάδα ελέγχου	24	1,9444	1,01041	,20625

2. (β) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Αποτελέσματα ανάλυσης

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)	Equal variances assumed	,847	,362	,082	46	,935	,02778	,33788	-,65234	,70790
	Equal variances not assumed			,082	43,196	,935	,02778	,33788	-,65354	,70909

3. (α) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	21	1,4286	,77196	,16845
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	21	1,3810	,63621	,13883

3. (β) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Αποτελέσματα ανάλυσης
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (pre)	Equal variances assumed	1,751	,193	,218	40	,828	,04762	,21829	-,39357	,48880
	Equal variances not assumed			,218	38,592	,828	,04762	,21829	-,39407	,48931

4. (α) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων
Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	21	2,0794	1,05885	,23106
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	21	2,4444	1,24870	,27249

4. (β) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (pre) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Αποτελέσματα ανάλυσης
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (pre)	Equal variances assumed	1,438	,238	-1,022	40	,313	-,36508	,35727	-1,08714	,35698
	Equal variances not assumed			-1,022	38,959	,313	-,36508	,35727	-1,08774	,35758

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Έλεγχος μετά το χειρισμό (post)

1. (α) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων

Group Statistics					
	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (post)	A-1: Πειραματική Ομάδα	24	3,4107	,96184	,19633
	A-2: Ομάδα ελέγχου	24	1,8274	,69983	,14285

1. (β) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Αποτελέσματα ανάλυσης Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (post)	Equal variances assumed	1,302	,260	6,521	46	,000	1,58333	,24280	1,09459	2,07207
	Equal variances not assumed			6,521	42,021	,000	1,58333	,24280	1,09334	2,07332

2. (α) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων

Group Statistics					
	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)	A-1: Πειραματική Ομάδα	24	2,5000	1,02623	,20948
	A-2: Ομάδα ελέγχου	24	1,4861	,90077	,18387

2. (β) Σύγκριση ομάδων A-1 και A-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Αποτελέσματα ανάλυσης Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)	Equal variances assumed	,056	,814	3,638	46	,001	1,01389	,27873	,45284	1,57494
	Equal variances not assumed			3,638	45,239	,001	1,01389	,27873	,45259	1,57519

3. (α) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων

Group Statistics					
	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (post)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	21	3,0068	1,25639	,27417
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	21	1,4830	,58811	,12834

3. (β) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση» - Αποτελέσματα ανάλυσης
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» (post)	Equal variances assumed	9,688	,003	5,034	40	,000	1,52381	,30272	,91200	2,13562
	Equal variances not assumed			5,034	28,363	,000	1,52381	,30272	,90408	2,14354

4. (α) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Πίνακας περιγραφικών στοιχείων
Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	21	2,6190	1,22150	,26655
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	21	1,7302	,93464	,20395

4. (β) Σύγκριση ομάδων Γ-1 και Γ-2 (post) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική Ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» - Αποτελέσματα ανάλυσης
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» (post)	Equal variances assumed	1,548	,221	2,648	40	,012	,88889	,33563	,21055	1,56722
	Equal variances not assumed			2,648	37,440	,012	,88889	,33563	,20911	1,56867

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ: Σύγκριση διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»
Εξαρτημένα δείγματα**

1. (α) «Πειραματική» ομάδα A-1 (εξαρτημένα δείγματα): Περιγραφικοί δείκτες

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre	1,5298	24	,60386	,12326
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	3,4107	24	,96184	,19633

1. (β) «Πειραματική» ομάδα A-1 (εξαρτημένα δείγματα): Συνάφειες

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	24	,785	,000

1. (γ) «Πειραματική» ομάδα A-1 (εξαρτημένα δείγματα): t-test

Paired Samples Test

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)					
					Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	-1,88095	,61433	,12540	-2,14036	-1,62154	-15,000	23	,000	

2. (α) Ομάδα «ελέγχου» A-2 (εξαρτημένα δείγματα): Περιγραφικοί δείκτες

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre	1,4881	24	,40167	,08199
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	1,8274	24	,69983	,14285

2. (β) Ομάδα «ελέγχου» A-2 (εξαρτημένα δείγματα): Συνάφειες

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	24	,632	,001

2. (γ) Ομάδα «ελέγχου» A-2 (εξαρτημένα δείγματα): t-test

Paired Samples Test

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)					
					Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	-,33929	,54409	,11106	-,56903	-,10954	-3,055	23	,006	

3. (α) «Πειραματική» ομάδα Γ-1 (εξαρτημένα δείγματα): Περιγραφικοί δείκτες

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre	1,4286	21	,77196	,16845
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	3,0068	21	1,25639	,27417

3. (β) «Πειραματική» ομάδα Γ-1 (εξαρτημένα δείγματα): Συνάφειες

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	21	,748	,000

3. (γ) «Πειραματική» ομάδα Γ-1 (εξαρτημένα δείγματα): t-test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	-1,57823	,85054	,18560	-1,96539	-1,19107	-8,503	20	,000

4. (α) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2 (εξαρτημένα δείγματα): Περιγραφικοί δείκτες

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre	1,3810	21	,63621	,13883
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	1,4830	21	,58811	,12834

4. (β) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2 (εξαρτημένα δείγματα): Συνάφειες

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	21	,798	,000

4. (γ) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2 (εξαρτημένα δείγματα): t-test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-pre - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση»-post	-,10204	,39160	,08545	-,28030	,07621	-1,194	20	,246

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IB: Παραμετρικός (t-test) και μη παραμετρικός έλεγχος (Wilcoxon Signed Rank test) διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση – Εξαρτημένα δείγματα

1. i. (α) «Πειραματική» ομάδα A-1: Υψηλή επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,9786	7	,35564	,13442
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	4,2243	7	,57749	,21827

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	7	,842	,017

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-2,24571	,33763	,12761	-2,55797	-1,93346	-17,598	6	,000

1. i. (β) «Πειραματική» ομάδα A-1: Υψηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση -pre»	0 ^a	,00	,00
Negative Ranks	7 ^b	4,00	28,00
Positive Ranks	0 ^c		
Ties	7		
Total			

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση -pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση -pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση -pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση -pre»
Z	-2,371 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

1. ii. (α) «Πειραματική» ομάδα A-1: Μεσαία επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,7444	9	,37061	,12354
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	3,6500	9	,49487	,16496

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	9	,583	,100

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-1,90556	,41055	,13685	-2,22113	-1,58998	-13,924	8	,000

1. ii. (β) «Πειραματική» ομάδα A-1: Μεσαία επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	9 ^b	5,00	45,00
	Ties	0 ^c		
	Total	9		

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	-2,670 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

1. iii. (α) «Πειραματική» ομάδα A-1: Χαμηλή επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	,8950	8	,45638	,16136
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	2,4288	8	,79664	,28166

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	8	,226	,591

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-1,53375	,82386	,29128	-2,22251	-,84499	-5,266	7	,001

1. iii. (β) «Πειραματική» ομάδα A-1: Χαμηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	8 ^b	4,50	36,00
	Ties	0 ^c		
	Total	8		

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	-2,524 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

2. i. (α) Ομάδα «ελέγχου» A-2: Υψηλή επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,6943	7	,19260	,07280
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	2,4471	7	,44769	,16921

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	7	,131	,780

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-,75286	,46363	,17524	-1,18165	-,32407	-4,296	6	,005

2. i. (β) Ομάδα «ελέγχου» A-2: Υψηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks				
	N	Mean Rank	Sum of Ranks	
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»	0 ^a	,00	,00	
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»	7 ^b	4,00	28,00	
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	0 ^c			
Total	7			

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»
b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»
c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»
Z	-2,366 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

2. ii. (α) Ομάδα «ελέγχου» A-2: Μεσαία επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,6989	9	,32119	,10706
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	1,9833	9	,39345	,13115

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	9	,196	,613

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-,28444	,45643	,15214	-,63529	,06640	-1,870	8	,098

2. ii. (β) Ομάδα «ελέγχου» A-2: Μεσαία επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks				
	N	Mean Rank	Sum of Ranks	
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1 ^a	8,00	8,00	Negative Ranks
	8 ^b	4,63	37,00	Positive Ranks
	0 ^c			Ties
	9			Total

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	-1,722 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,085

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

2. iii. (α) Ομάδα «ελέγχου» A-2: Χαμηλή επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,0725	8	,28858	,10203
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	1,1075	8	,49931	,17653

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	8	,230	,584

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-,03500	,51606	,18245	-,46643	,39643	-,192	7	,853

2. iii. (β) Ομάδα «ελέγχου» A-2: Χαμηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	4 ^a	3,50	14,00
	Positive Ranks	3 ^b	4,67	14,00
	Ties	1 ^c		
	Total	8		

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»< «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»> «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»= «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

3. i. (α) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: Υψηλή επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	2,3095	6	,35475	,14483
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	4,2381	6	,48375	,19749

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	6	,460	,359

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-1,92857	,44949	,18350	-2,40028	-1,45686	-10,510	5	,000

3. i. (β) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: Υψηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	6 ^b	3,50	21,00
	Ties	0 ^c		
	Total	6		

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»< «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»> «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	-2,207 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

3. ii. (α) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: Μεσαία επίδοση – T-test : Περιγραφικά στοιχεία και συνάψεις

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,4000	5	,75187	,33625
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	3,1429	5	,30305	,13553

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	5	,940	,017

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-1,74286	,47809	,21381	-2,33649	-1,14923	-8,151	4	,001
						Ακατάλληλο για χρήση λόγω μη κανονικής κατανομής της τιμής της μεταβλητής ως προς το δείγμα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.20)		

3. ii. (β) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: Μεσαία επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	0 ^c		
	Total	5		

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	-2,032 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,042

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

3. iii. (α) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: Χαμηλή επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	,9143	10	,43747	,13834
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	2,2000	10	1,26204	,39909

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	10	,527	,117

Paired Samples Test

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Paired Differences				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-1,28571	1,09627	,34667	-2,06994	-,50149	-3,709	9	,005

3. iii. (β) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: Χαμηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	1 ^a	3,50	3,50
	Positive Ranks	9 ^b	5,72	51,50
	Ties	0 ^c		
	Total	10		

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	-2,448 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,014

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

4. i. (α) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Υψηλή επίδοση – T-test: Περιγραφικά στοιχεία και συνάφειες

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	2,0000	6	,57143	,23328
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	2,1190	6	,26212	,10701

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	6	,981	,001

Paired Samples Test

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Paired Differences				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-,11905	,31837	,12997	-,45316	,21506	-,916	5	,402
						Ακατάλληλο για χρήση λόγω μη κανονικής κατανομής της τιμής της μεταβλητής ως προς το δείγμα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.22)		

4. i. (β) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Υψηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	2 ^a	3,00	6,00
	Positive Ranks	4 ^b	3,75	15,00
	Ties	0 ^c		
	Total	6		

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»
Z	-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,317

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

4. ii. (α) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Μεσαία επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,2000	5	,52099	,23299
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	1,4857	5	,38598	,17261

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	5	,868	,057

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	-,28571	,26726	,11952	-,61756	,04613	-2,390	4	,075

4. ii. (β) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Μεσαία επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	1 ^a	1,00	1,00
	Positive Ranks	4 ^b	3,50	14,00
	Ties	0 ^c		
	Total	5		

a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση - post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –pre»
Z	-1,761 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,078

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

4. iii. (α) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Χαμηλή επίδοση – T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	1,1000	10	,48585	,15364
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	1,1000	10	,48116	,15216

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	10	,525	,119

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»	,00000	,47140	,14907	-,33722	,33722	,000	9	1,000

4. iii. (β) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Χαμηλή επίδοση – Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Negative Ranks	7 ^a	30,00
	Positive Ranks	3 ^b	25,00
	Ties	0 ^c	
	Total	10	

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση –post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Z	-,257 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,797

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΓ: Παραμετρικός (t-test) και μη παραμετρικός έλεγχος (Wilcoxon Signed Rank test) διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» όλων των ομάδων – Εξαρτημένα δείγματα

1. (α) «Πειραματική» ομάδα A-1: T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	1,9722	24	1,31111	,26763
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	2,5000	24	1,02623	,20948

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	24	,467	,021

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	-,52778	1,23130	,25134	-1,04771	-,00784	-2,100	23	,047

1. (β) «Πειραματική» ομάδα A-1: Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	6 ^a	9,75	58,50
	15 ^b	11,50	172,50
	3 ^c		
	24		

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,988 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,047

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

2. (α) Ομάδα «ελέγχου» A-2: T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	1,9444	24	1,01041	,20625
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	1,4861	24	,90077	,18387

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	24	,700	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	,45833	,74738	,15256	,14274	,77392	3,004	23	,006

2. (β) Ομάδα «ελέγχου» A-2: Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»- «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	16 ^a	10,81	173,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	4 ^b	9,25	37,00
Ties	4 ^c		
Total	24		

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-2,558 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

3. (α) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: T-test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	2,0794	21	1,05885	,23106
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	2,6190	21	1,22150	,26655

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	21	,510	,018

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	-,53968	1,13762	,24825	-1,05752	-,02184	-2,174	20	,042

Ακατάλληλο για χρήση λόγω μη κανονικής κατανομής της τιμής της μεταβλητής ως προς το δείγμα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.12)

3. (β) «Πειραματική» ομάδα Γ-1: Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»-	Negative Ranks	6 ^a	5,00	30,00
	Positive Ranks	11 ^b	11,18	123,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	4 ^c		
	Total	21		

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-2,215 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

4. (α) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: T-test

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	2,4444	21	1,24870	,27249
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	1,7302	21	,93464	,20395

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» & «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	21	,403	,070

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	,71429	1,22150	,26655	,15827	1,27031	2,680	20	,014

4. (β) Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»-	Negative Ranks	13 ^a	9,81	127,50
	Positive Ranks	4 ^b	6,38	25,50
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	4 ^c		
	Total	21		

- a. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» < «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 b. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» > «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
 c. «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» = «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-2,419 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,016

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΔ: Παραμετρικός (t-test) και μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney U) πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση – Ανεξάρτητα δείγματα

1. i. (α) Σύγκριση ομάδων «A-1: Υψηλή επίδοση» και «A-2: Υψηλή επίδοση» (pre) – T-test

Group Statistics					
	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	7	2,8571	,92009	,34776
	A-2: Ομάδα ελέγχου	7	2,8571	,50395	,19048

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Equal variances assumed	,873	,369	,000	12	1,000	,00000	,39651	-,86392	,86392
	Equal variances not assumed			,000	9,303	1,000	,00000	,39651	-,89253	,89253

1. i. (β) Σύγκριση ομάδων «A-1: Υψηλή επίδοση» και «A-2: Υψηλή επίδοση» (post) – T-test

Group Statistics					
	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	7	3,0000	1,15470	,43644
	A-2: Ομάδα ελέγχου	7	2,2857	,70523	,26655

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Equal variances assumed	1,157	,303	1,397	12	,188	,71429	,51140	-,39995	1,82852
	Equal variances not assumed			1,397	9,929	,193	,71429	,51140	-,42628	1,85485

1. ii. (α) Σύγκριση ομάδων «A-1: Υψηλή επίδοση» και «A-2: Υψηλή επίδοση» (pre) – Mann Whitney U test

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	7	7,64	53,50
	A-2: Ομάδα ελέγχου	7	7,36	51,50
	Total	14		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Mann-Whitney U	23,500
Wilcoxon W	51,500
Z	-,130
Asymp. Sig. (2-tailed)	,897
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,902 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

1. ii. (β) Σύγκριση ομάδων «A-1: Υψηλή επίδοση» και «A-2: Υψηλή επίδοση» (post) – Mann Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	7	8,86	62,00
	A-2: Ομάδα ελέγχου	7	6,14	43,00
	Total	14		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»
Mann-Whitney U	15,000
Wilcoxon W	43,000
Z	-1,223
Asymp. Sig. (2-tailed)	,221
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,259 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
c. Not corrected for ties.

2. i. (α) Σύγκριση ομάδων «A-1: Μεσαία επίδοση» και «A-2: Μεσαία επίδοση» (pre) – T-test

Group Statistics					
	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	9	1,9630	1,33795	,44598
	A-2: Ομάδα ελέγχου	9	2,0000	1,00000	,33333

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Equal variances assumed	,010	,920	-,067	16	,948	-,03704	,55679	-1,21738	1,14330
	Equal variances not assumed			-,067	14,812	,948	-,03704	,55679	-1,22512	1,15104

2. i. (β) Σύγκριση ομάδων «A-1: Μεσαία επίδοση» και «A-2: Μεσαία επίδοση» (post) – T-test

Group Statistics					
	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	9	2,6667	1,01379	,33793
	A-2: Ομάδα ελέγχου	9	1,5185	,62608	,20869

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Equal variances assumed	2,327	,147	2,891	16	,011	1,14815	,39718	,30617	1,99013
	Equal variances not assumed			2,891	13,327	,012	1,14815	,39718	,29223	2,00406

2. ii. (α) Σύγκριση ομάδων «A-1: Μεσαία επίδοση» και «A-2: Μεσαία επίδοση» (pre) – Mann Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	9	8,83	79,50
	A-2: Ομάδα ελέγχου	9	10,17	91,50
	Total	18		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Mann-Whitney U	34,500
Wilcoxon W	79,500
Z	-,534
Asymp. Sig. (2-tailed)	,594
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,605 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

2. ii. (β) Σύγκριση ομάδων «A-1: Μεσαία επίδοση» και «A-2: Μεσαία επίδοση» (post) – Mann Whitney U

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	9	12,61	113,50
	A-2: Ομάδα ελέγχου	9	6,39	57,50
	Total	18		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»
Mann-Whitney U	12,500
Wilcoxon W	57,500
Z	-2,502
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,011 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

3. i. (α) Σύγκριση ομάδων «A-1: Χαμηλή επίδοση» και «A-2: Χαμηλή επίδοση» (pre) – T-test

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	8	1,2083	1,19440	,42228
	A-2: Ομάδα ελέγχου	8	1,0833	,55635	,19670

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Equal variances assumed	4,639	,049	,268	14	,792	,12500	,46585	-,87414	1,12414
	Equal variances not assumed			,268	9,901	,794	,12500	,46585	-,91438	1,16438

3. i. (β) Σύγκριση ομάδων «A-1: Χαμηλή επίδοση» και «A-2: Χαμηλή επίδοση» (post) – T-test

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	8	1,8750	,64087	,22658
	A-2: Ομάδα ελέγχου	8	,7500	,72921	,25781

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Equal variances assumed	,065	,802	3,278	14	,006	1,12500	,34323	,38884	1,86116
	Equal variances not assumed			3,278	13,773	,006	1,12500	,34323	,38770	1,86230

3. ii. (α) Σύγκριση ομάδων «Α-1: Χαμηλή επίδοση» και «Α-2: Χαμηλή επίδοση» (pre) – Mann Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	8	8,50	68,00
	A-2: Ομάδα ελέγχου	8	8,50	68,00
	Total	16		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον –pre»
Mann-Whitney U	32,000
Wilcoxon W	68,000
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

3. ii. (α) Σύγκριση ομάδων «Α-1: Χαμηλή επίδοση» και «Α-2: Χαμηλή επίδοση» (post) – Mann Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	8	11,50	92,00
	A-2: Ομάδα ελέγχου	8	5,50	44,00
	Total	16		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»
Mann-Whitney U	8,000
Wilcoxon W	44,000
Z	-2,553
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,010 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
d. Not corrected for ties.

4. i. (α) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Υψηλή επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση» (pre) – T-test: Περιγραφικοί

πίνακες
Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	6	2,7778	,65546	,26759
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	6	3,4444	,58373	,23831

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	,656	,437	-1,861	10	,092	-,66667	,35832	-1,46506	,13173
			-1,861	9,869	,093				
				Ακατάλληλο για χρήση λόγω μη κανονικής κατανομής της τιμής της μεταβλητής ως προς το δείγμα Γ-1 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.31)		-,66667	,35832	-1,46650	,13317

4. i. (β) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Υψηλή επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση» (post) – T-test

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	6	3,5000	,62361	,25459
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	6	2,3333	,84327	,34427

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Equal variances assumed	,625	,448	2,725	10	,021	1,16667	,42817	,21263	2,12070
	Equal variances not assumed			2,725	9,210	,023	1,16667	,42817	,20142	2,13191

4. ii. (α) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Υψηλή επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση» (pre) – Mann Whitney U

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	6	4,42	26,50
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	6	8,58	51,50
	Total	12		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Mann-Whitney U	5,500
Wilcoxon W	26,500
Z	-2,056
Asymp. Sig. (2-tailed)	,040
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,041 ^b

- a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

4. ii. (β) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Υψηλή επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση» (post) – Mann Whitney U

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	6	8,75	52,50
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	6	4,25	25,50
	Total	12		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»
Mann-Whitney U	4,500
Wilcoxon W	25,500
Z	-2,181
Asymp. Sig. (2-tailed)	,029
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,026 ^b

- a. Grouping Variable: Τμήμα
c. Not corrected for ties.

5. i. (α) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Μεσαία επίδοση» και «Γ-2: Μεσαία επίδοση» (pre) – T-test

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	5	1,9333	1,46059	,65320
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	5	2,6000	1,63978	,73333

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Equal variances assumed	,079	,786	-,679	8	,516	-,66667	,98206	-2,93130	1,59797
	Equal variances not assumed			-,679	7,895	,517	-,66667	,98206	-2,93655	1,60321

5. i. (β) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Μεσαία επίδοση» και «Γ-2: Μεσαία επίδοση» (post) – T-test: Περιγραφικοί

πίνακες
Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	5	3,3333	,84984	,38006
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	5	1,4000	,86281	,38586

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Equal variances assumed	,549	,480	3,570	8	,007	1,93333	,54160	,68440	3,18227
	Equal variances not assumed			3,570	7,998	,007	1,93333	,54160	,68435	3,18232

Ακατάλληλο για χρήση λόγω μη κανονικής κατανομής της τιμής της μεταβλητής ως προς το δείγμα Γ-2 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.34)

5. ii. (α) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Μεσαία επίδοση» και «Γ-2: Μεσαία επίδοση» (pre) – Mann Whitney U

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	5	4,60	23,00
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	5	6,40	32,00
	Total	10		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Mann-Whitney U	8,000
Wilcoxon W	23,000
Z	-,958
Asymp. Sig. (2-tailed)	,338
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,421 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

5. ii. (β) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Μεσαία επίδοση» και «Γ-2: Μεσαία επίδοση» (post) –

Mann Whitney U

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	5	7,60	38,00
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	5	3,40	17,00
	Total	10		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»
Mann-Whitney U	2,000
Wilcoxon W	17,000
Z	-,214
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,032 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

6. i. (α) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» και «Γ-2: Χαμηλή επίδοση» (pre) – T-test

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	10	1,7333	,91355	,28889
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	10	1,7667	,94346	,29835

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Equal variances assumed	,025	,876	-,080	18	,937	-,03333	,41529	-,90583	,83917
	Equal variances not assumed			-,080	17,981	,937	-,03333	,41529	-,90590	,83923

6. i. (β) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» και «Γ-2: Χαμηλή επίδοση» (post) – T-test

Group Statistics

	Τμήμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	10	1,7333	1,05175	,33259
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	10	1,5333	,93227	,29481
	Total	20			

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Equal variances assumed	,003	,954	,450	18	,658	,20000	,44444	-,73374	1,13374
	Equal variances not assumed			,450	17,744	,658	,20000	,44444	-,73471	1,13471

6. ii. (α) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» και «Γ-2: Χαμηλή επίδοση» (pre) – Mann Whitney U

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	10	10,60	106,00
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	10	10,40	104,00
	Total	20		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Mann-Whitney U	49,000
Wilcoxon W	104,000
Z	-,076
Asymp. Sig. (2-tailed)	,939
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,971 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

6. ii. (β) Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» και «Γ-2: Χαμηλή επίδοση» (post) – Mann Whitney U

Ranks

	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	10	11,15	111,50
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	10	9,85	98,50
	Total	20		

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post»
Mann-Whitney U	43,500
Wilcoxon W	98,500
Z	-,494
Asymp. Sig. (2-tailed)	,621
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,631 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΕ: Μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney U) πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως κατανόηση» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση – Ανεξάρτητα δείγματα

1.i. Σύγκριση ομάδων «Α-1:Υψηλή επίδοση» και «Α-2: Υψηλή επίδοση» (pre) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	7	9,00	63,00
	A-2: Ομάδα ελέγχου	7	6,00	42,00
	Total	14		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Mann-Whitney U	14,000
Wilcoxon W	42,000
Z	-1,358
Asymp. Sig. (2-tailed)	,174
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,209 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

1.ii. Σύγκριση ομάδων «Α-1:Υψηλή επίδοση» και «Α-2: Υψηλή επίδοση» (post) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	7	11,00	77,00
	A-2: Ομάδα ελέγχου	7	4,00	28,00
	Total	14		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	28,000
Z	-3,144
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

2.i. Σύγκριση ομάδων «Α-1: Μεσαία επίδοση» και «Α-2: Μεσαία επίδοση» (pre) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	9	9,94	89,50
	A-2: Ομάδα ελέγχου	9	9,06	81,50
	Total	18		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Mann-Whitney U	36,500
Wilcoxon W	81,500
Z	-,358
Asymp. Sig. (2-tailed)	,720
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,730 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

2.ii. Σύγκριση ομάδων «A-1: Μεσαία επίδοση» και «A-2: Μεσαία επίδοση» (post) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	9	14,00	126,00
	A-2: Ομάδα ελέγχου	9	5,00	45,00
	Total	18		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	45,000
Z	-3,585
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

3.i. Σύγκριση ομάδων «A-1: Χαμηλή επίδοση» και «A-2: Χαμηλή επίδοση» (pre) –Mann-Whitney-U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	A-1: Πειραματική Ομάδα	8	7,56	60,50
	A-2: Ομάδα ελέγχου	8	9,44	75,50
	Total	16		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Mann-Whitney U	24,500
Wilcoxon W	60,500
Z	-,810
Asymp. Sig. (2-tailed)	,418
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,442 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

3.ii. Σύγκριση ομάδων «A-1: Χαμηλή επίδοση» και «A-2: Χαμηλή επίδοση» (post) –Mann-Whitney-U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	A-1: Πειραματική Ομάδα	8	12,13	97,00
	A-2: Ομάδα ελέγχου	8	4,88	39,00
	Total	16		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»
Mann-Whitney U	3,000
Wilcoxon W	39,000
Z	-3,059
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα
b. Not corrected for ties.

4.i. Σύγκριση ομάδων «Γ-1:Υψηλή επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση» (pre) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	6	7,83	47,00
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	6	5,17	31,00
	Total	12		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Mann-Whitney U	10,000
Wilcoxon W	31,000
Z	-1,295
Asymp. Sig. (2-tailed)	,195
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,240 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

4.ii. Σύγκριση ομάδων «Γ-1:Υψηλή επίδοση» και «Γ-2: Υψηλή επίδοση» (post) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	6	9,50	57,00
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	6	3,50	21,00
	Total	12		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	21,000
Z	-2,908
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

5.i. Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Μεσαία επίδοση» και «Γ-2: Μεσαία επίδοση» (pre) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	5	6,30	31,50
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	5	4,70	23,50
	Total	10		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Mann-Whitney U	8,500
Wilcoxon W	23,500
Z	-,841
Asymp. Sig. (2-tailed)	,401
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,421 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

5.ii. Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Μεσαία επίδοση» και «Γ-2: Μεσαία επίδοση» (post) – Mann-Whitney U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	5	8,00	40,00
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	5	3,00	15,00
	Total	10		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	15,000
Z	-2,619
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,008 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

6.i. Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» και «Γ-2: Χαμηλή επίδοση» (pre) –Mann-Whitney-U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	10	9,40	94,00
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	10	11,60	116,00
	Total	20		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – pre»
Mann-Whitney U	39,000
Wilcoxon W	94,000
Z	-,840
Asymp. Sig. (2-tailed)	,401
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,436 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

6.ii. Σύγκριση ομάδων «Γ-1: Χαμηλή επίδοση» και «Γ-2: Χαμηλή επίδοση» (post) –Mann-Whitney-U

Ranks				
	Τμήμα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	10	13,25	132,50
	Γ-2: Ομάδα ελέγχου	10	7,75	77,50
	Total	20		

Test Statistics ^a	
	«Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση – post»
Mann-Whitney U	22,500
Wilcoxon W	77,500
Z	-2,084
Asymp. Sig. (2-tailed)	,037
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,035 ^b

a. Grouping Variable: Τμήμα

b. Not corrected for ties.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΣΤ: Μη παραμετρικός έλεγχος (Wilcoxon Signed Rank Test) διαδοχικών μετρήσεων πριν και μετά το χειρισμό (pre-test & post-test) ως προς τη μεταβλητή «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον» επιμέρους ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση –Εξαρτημένα δείγματα

1.i.«Πειραματική» ομάδα A-1: Υψηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Negative Ranks	3 ^a	4,00	12,00
	Positive Ranks	4 ^b	4,00	16,00
	Ties	0 ^c		
	Total	7		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-,339 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,734

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

1.ii.«Πειραματική» ομάδα A-1: Μεσαία επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Negative Ranks	1 ^a	4,00	4,00
	Positive Ranks	6 ^b	4,00	24,00
	Ties	2 ^c		
	Total	9		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,693 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,090

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

1.iii.«Πειραματική» ομάδα A-1: Χαμηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Negative Ranks	2 ^a	3,00	6,00
	Positive Ranks	5 ^b	4,40	22,00
	Ties	1 ^c		
	Total	8		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,360 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,174

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

2.i. Ομάδα «ελέγχου» A-2: Υψηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	5 ^a	3,00	15,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	2 ^c		
	Total	7		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-2,023 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,043

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

2.ii. Ομάδα «ελέγχου» A-2: Μεσαία επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	5 ^a	4,40	22,00
	Positive Ranks	2 ^b	3,00	6,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	2 ^c		
	Total	9		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,362 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,173

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

2.iii. Ομάδα «ελέγχου» A-2: Χαμηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	6 ^g	4,33	26,00
	Positive Ranks	2 ^h	5,00	10,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	0 ⁱ		
	Total	8		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,127 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,260

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

3.i.«Πειραματική» ομάδα Γ-1: Υψηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	1 ^a	1,00	1,00
	Positive Ranks	5 ^b	4,00	20,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	0 ^c		
	Total	6		

a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-2,003 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,045

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

3.ii.«Πειραματική» ομάδα Γ-1: Μεσαία επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	0 ^d	,00	,00
	Positive Ranks	4 ^e	2,50	10,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	1 ^f		
	Total	5		

a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,826 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,068

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

3.iii.«Πειραματική» ομάδα Γ-1: Χαμηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	5 ^d	3,10	15,50
	Positive Ranks	2 ^e	6,25	12,50
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	3 ^f		
	Total	10		

a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-,256 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,798

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

4.i. Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Υψηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	4 ^d	3,50	14,00
	Positive Ranks	1 ^e	1,00	1,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	1 ^f		
	Total	6		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,753 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,080

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

4.ii. Ομάδα «ελέγχου» Γ-2: Μεσαία επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	4 ^d	3,50	14,00
	Positive Ranks	1 ^e	1,00	1,00
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	0 ^f		
	Total	5		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-1,761 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,078

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

4.iii. Ομάδα «ελέγχου» Α-Γ: Χαμηλή επίδοση (Wilcoxon Signed Rank Test)

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» -	Negative Ranks	5 ^d	3,90	19,50
	Positive Ranks	2 ^e	4,25	8,50
«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»	Ties	3 ^f		
	Total	10		

- a. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post < Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 b. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post > Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre
 c. Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post = Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre

Test Statistics^a

	«Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – post» - «Ιστορική ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον – pre»
Z	-,931 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,352

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on positive ranks.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΖ: Σχέδια μαθημάτων πειραματικής ομάδας Α-1

1η διδακτική παρέμβαση: Β΄ αποικισμός

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Ο Β΄ ελληνικός αποικισμός: Αίτια και συνέπειες
Βασικό ερώτημα	Τι μπορεί να ώθησε τους ανθρώπους της Αρχαϊκής εποχής να αναζητήσουν νέες πατρίδες;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποια ήταν η διαδικασία οργάνωσης του αποικισμού και πόσο συμφωνούσε με τα ήθη και τις συνήθειες της εποχής; (β) Πώς μπορεί να εξελισσόταν η ζωή των αποίκων;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές το φαινόμενο του αποικισμού μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο: (α) Να αναγνωρίσουν πως τα αίτια που ώθησαν στο φαινόμενο ήταν συναρτημένα με την εποχή, αλλά μπορεί να ποίκιλλαν από άτομο σε άτομο. (β) Να προβληματιστούν για τις ποικίλες συνέπειες που μπορεί να είχε σε επίπεδο ομάδων και ατόμων ο αποικισμός κατά την εποχή εκείνη. 2. Να αντιληφθούν ότι οι πληροφορίες που παρατίθενται σε ένα βιβλίο ιστορίας έχουν πραγματική διάσταση, καθώς βιώθηκαν στο παρελθόν από ανθρώπους. 3. Να εξοικειωθούν με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μέσα από απλές διαδικασίες.
Προκείμενο	Μια ομάδα πολιτών τον 8 ^ο αι. π.Χ. ξεκινούν από την πατρίδα τους, μια ελληνική πόλη – κράτος, για να ιδρύσουν μια αποικία κάπου στη Μεσόγειο ή τον Εύξεινο Πόντο. Πρέπει να βρουν τον τόπο, να αναλογιστούν τι τους ωθεί να φύγουν, να σκεφτούν πώς μπορεί να επιδράσει η απόφαση αυτή στη ζωή τους με βάση τα δεδομένα της εποχής τους.
Ρόλοι για τους μαθητές	Πολίτες και άποικοι
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική
Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο μετά από είκοσι χρόνια... Μια σκέψη για το σημερινό μάθημα...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Natural Resources in the Colonial Areas of Mediterranean World</i>: http://mappinghistory.uoregon.edu/english/EU/EU05-02.html • <i>Μέλος Αρχαίων. Αρχαία Ελληνική Μουσική</i> σε CD. • <i>Αρχαία Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου</i> (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Α. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Μουσική: Αρχαϊκό μέλος

Συμπαραστάτης στο μάθημα - Αφηγητής: Ένας Κούρος – προβάλλεται στο διαδραστικό πίνακα και μιλά, δίνοντας πληροφορίες και οδηγίες...

Αφήγηση: Γύρω στον 8^ο αι. π.Χ. οι Έλληνες ξεπερνούν τα όρια της Ελλάδας και αποικίζουν

τα παράλια της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου. Το εμπόριο, η βιοτεχνία και η ευρεία χρήση του νομίσματος δημιουργούν τις προϋποθέσεις για σημαντική οικονομική πρόοδο. Οι μαθητές καλούνται να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο, ακολουθώντας τις οδηγίες του Κούρου...

Κινητική δραστηριότητα-κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός: Η ζωή στην πόλη... Δημιουργία χώρου... Χωρισμός σε ομάδες...

Βρίσκεστε στην αγορά, τόπο συγκέντρωσης, μιας πόλης, της πόλης σας... Έχετε κάτι πολύ σημαντικό να αποφασίσετε σήμερα... Περπατώντας κοιτάζετε στα μάτια όποιον συναντάτε. Διαλέξτε όποιον ο καθένας εμπιστεύεται και θέλει να περάσει μαζί του μια περιπέτεια. Πλησιάστε τον/την... Σταθείτε μαζί... Ψάξτε να βρείτε κι άλλους συντρόφους... Πρέπει όλοι να συμφωνείτε... Προσπαθήστε μέχρι να χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες... Όταν είστε έτοιμοι, καθίστε στο χώρο που σας αναλογεί κι επιλέξτε τον αρχηγό σας, τον οικιστή...

B. Ανάπτυξη δράματος

Σύσκεψη (ανά ομάδα): Μέρες τώρα το σκέφτεστε κι ετοιμάζετε να συμμετάσχετε στην ίδρυση μιας αποικίας. Πρέπει να διαλέξετε προορισμό. Απεσταλμένοι της πόλης έχουν πάει στο μαντείο των Δελφών, για να ζητήσουν τη συμβουλή του θεού. Όμως, στην πραγματικότητα εσείς πρέπει να αποφασίσετε. Ο χρησμός είναι μόνο για να επικυρώσει τη δική σας απόφαση. Έχετε στη διάθεσή σας ένα χάρτη με πληροφορίες για τις πιθανές περιοχές. Παρατηρήστε το χάρτη και σημειώστε την περιοχή που προτιμάτε. Με ποια κριτήρια την επιλέξατε; Ετοιμάστε ένα λόγο που θα εκφωνήσετε μπροστά στο συμβούλιο της πόλης... Ποια περιοχή διαλέξατε και γιατί;

Παρουσίαση – Αγόρευση (ανά ομάδα)

Σύσκεψη (ανά ομάδα): Αφού επιλέξατε τόπο, είστε έτοιμοι να σαλπάρετε... Πριν φύγετε, όμως, ξανασκέφτεστε τους λόγους που σας οδήγησαν στην απόφαση να ανοίξετε πανιά για μια μακρινή και άγνωστη γη. Συζητήστε μεταξύ σας τους λόγους και σκεφτείτε... Αξίζει να φύγετε; Τελευταία στιγμή το ξανασυζητάτε... Αναπτύξτε μια σκηνή αποδίδοντας τις σκέψεις και τους προβληματισμούς σας...

Παρουσίαση σκηνής (ανά ομάδα)

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Ωριμοί πια άνθρωποι, ήδη είκοσι χρόνια εγκατεστημένοι στην αποικία, τη δεύτερη πατρίδα σας, και κάνοντας έναν απολογισμό της ζωής σας, σκέφτεστε... Άξιζε τελικά η μετοίκηση; Βελτιώθηκε η ζωή σας; Γράψτε τις σκέψεις σας, για να τις θυμάστε και να τις δώσετε στα παιδιά σας...

ii. Αναστοχασμός: Γράψτε ο καθένας στο χαρτάκι του μια σκέψη για το σημερινό μάθημα... «Αυτό που κράτησα από το σημερινό μάθημα είναι...»

Καθένας, όταν είναι έτοιμος, ας το εκμυστηρευτεί στο φίλο μας, τον Κούρο, κολλώντας το χαρτάκι κοντά του...

2η διδακτική παρέμβαση: Ο σκοπός της πόλεως - κράτους

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η ευτυχία στην πόλη-κράτος
Βασικό ερώτημα	Τι μπορεί να σήμαινε «ευτυχία», ως υπέρτατο αγαθό, μέσα στην πόλη-κράτος;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Είναι η ευτυχία, η καλή ζωή, έννοια που ορίζεται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε εποχή; (β) Πώς το ιστορικό πλαίσιο επηρεάζει την ιδέα για την ευτυχία;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της ευτυχίας ως ολοκλήρωσης μέσα στο πλαίσιο της πόλεως κράτους και τις συνθήκες που αυτή διαμορφώνει για τους πολίτες. 2. Να εξοικειωθούν με τη μελέτη γραπτών ιστορικών πηγών μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.
Προκείμενο	Μια ομάδα πολιτών τον 5 ^ο αι. π.Χ. συζητούν με αφορμή το απόσπασμα του Ηροδότου για την ευτυχία και προβληματίζονται για τους παράγοντες που τους κάνουν να αισθάνονται ασφαλείς κι ευτυχισμένοι, ολοκληρωμένοι ηθικά, μέσα στην πόλη-κράτος, όπου ζουν.
Ρόλοι για τους μαθητές	Πολίτες
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Γέροντας, φίλος του Ηροδότου
Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο... στο ημερολόγιο... Τι ένιωσα σήμερα;
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ήρόδοτος, Ίστορίη, 1.30-31</i> • <i>Μέλος Αρχαίων. Αρχαία Ελληνική Μουσική σε CD.</i> • <i>Αρχαία Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al.)</i>

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Μουσική: Αρχαϊκό μέλος

Συμπαραστάτης στο μάθημα - Αφηγητής: Ο γνωστός Κούρος – προβάλλεται στο διαδραστικό πίνακα και μιλά...

Αφήγηση: Γύρω στον 8^ο αι. π.Χ. παρατηρήθηκε στον ελληνικό κόσμο μια σημαντική εξέλιξη. Το παλιό φυλετικό κράτος διασπάστηκε και τη θέση του πήρε η πόλις-κράτος. Ο Αριστοτέλης είδε, αργότερα, τη δημιουργία της πόλεως – κράτους ως επιθυμία των ανθρώπων για ζωή και την επιβίωσή της ως επιθυμία για καλή ζωή.

Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός – Κινητική Δραστηριότητα: Ενώ ακούγεται μουσική από αυλό, οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο αποδίδοντας όσο μπορούν όσα ακούν από τον Κούρο. Σχετικές εικόνες προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα: *Η ζωή στην πόλη...*

Δημιουργία χώρου...

Είσαι πολίτης που ζει σε μια πόλη κράτος του 5^{ου} αι. π.Χ. Ζεις ασφαλής κι ελεύθερος μέσα στα τείχη του άστεως και, καθώς η γνώμη σου έχει σημασία, γιατί συμμετέχεις στις δημόσιες αποφάσεις, αισθάνεσαι πλέον ότι ανήκεις σε μια κοινότητα ανθρώπων και συμμετέχεις ενεργά στα κοινά. Νιώθεις ίσος με τους συμπολίτες σου και θεωρείς χρέος σου να πολεμάς για την πατρίδα σου, αυτή που σου προσφέρει τόσα καλά...

Πηγαίνεις στην Αγορά, εκεί όπου οι πολίτες συγκεντρώνονται για να συζητήσουν... Και σκέφτεσαι... Είσαι ευτυχισμένος;

Διάλεξε την παρέα σου στην Αγορά και πάρε τη θέση σου σ' αυτήν. Εκεί, στην Αγορά, κάθεται ένας σοφός γέροντας, που έχει διαβάσει πολύ στη ζωή του. Διάβασε πρόσφατα και μια ιστορία από τον Ηρόδοτο, το μεγάλο ιστορικό, για το Σόλωνα, τον Αθηναίο νομοθέτη... Και σας την αφηγείται...

B. Ανάπτυξη δράματος

Δάσκαλος σε ρόλο γέροντα πολίτη: Ακούστε, πολίτες, τι διάβασα απ' το σοφό και πολυταξιδικό Ηρόδοτο, που μου εμπιστεύτηκε το χειρόγραφο του. Κάποτε ο Σόλων, ο γνωστός σας νομοθέτης, πήγε στο παλάτι του Κροίσου κι αυτός τον φιλοξένησε. Την τρίτη ή την τέταρτη ημέρα με διαταγή του Κροίσου οι υπηρέτες γύρισαν το Σόλωνα στους θησαυρούς και του τα έδειχναν όλα, που ήταν μεγαλόπρεπα και ακριβά. Αφού τα κοίταξε όλα και τα παρατήρησε με την ησυχία του, τον ρώτησε ο Κροίσος: «Ξένη Αθηναίε, έφτασε σ' εμάς μεγάλη φήμη για τη σοφία σου και τα ταξίδια σου, ότι από φιλομάθεια έχεις επισκεφτεί πολλές χώρες, για να γνωρίσεις τον κόσμο. Τώρα, λοιπόν, μου γεννήθηκε η επιθυμία να σε ρωτήσω αν είδες κανένα που να είναι ο πιο ευτυχισμένος άνθρωπος».

Αυτός ρώτησε ελπίζοντας πως θα είναι ο ίδιος ο πιο ευτυχισμένος στον κόσμο· ο Σόλων όμως χωρίς να τον κολακέψει, αλλά μιλώντας τη γλώσσα της αλήθειας του λέει «Ναι, βασιλιά τον Τέλλο τον Αθηναίο». Απόρησε ο Κροίσος με την απάντηση και ρώτησε ζωηρά «Πώς κρίνεις ότι ο πιο ευτυχισμένος είναι ο Τέλλος;». Κι ο Σόλων είπε: «ο Τέλλος από τη μια είχε πατρίδα που ευτυχούσε και μέσα σ' αυτήν απόχτησε γιους καλούς κι ενάρητους και είδε να κάνουν όλοι παιδιά και να ζουν όλα κι από την άλλη, ενώ η ζωή του ήταν ευτυχισμένη, με τα ανθρώπινα μέτρα, τη σφράγισε ένας ένδοξος θάνατος· σε μια μάχη δηλαδή των Αθηναίων στην Ελευσίνα με τους γείτονές τους πήρε μέρος κι εκείνος κι αφού έτρεψε σε φυγή τους εχθρούς, σκοτώθηκε ηρωικά· οι Αθηναίοι τον έθαψαν με δημόσια δαπάνη στον τόπο που έπεσε και του έκαναν μεγάλες τιμές».

Ο Σόλων εκθέτοντας τη διπλή και τριπλή ευτυχία του Τέλλου προκάλεσε το ενδιαφέρον του Κροίσου, που ρώτησε ποιον γνωρίζει δεύτερο έπειτ' από εκείνον· ήταν βέβαιος ότι οπωσδήποτε θα έπαιρνε το δεύτερο βραβείο. Μα ο Σόλων του είπε «Τον Κλέοβη και το Βίτωννα. Η καταγωγή τους ήταν από το Αργος. Είχαν περιουσία όση τους χρειαζόταν και για τη σωματική τους δύναμη λάβε υπόψη ότι κι οι δύο ήταν πρωταθλητές στους αγώνες. Γι' αυτούς διηγούνται το εξής σε μια εορτή της Ήρας στο Αργος έπρεπε οπωσδήποτε να μεταφερθεί η μητέρα τους με άμαξα στο ναό και τα βόδια δεν έφταναν στην ώρα τους από το χωράφι. Καθώς η ώρα δεν τους άφηνε περιθώρια, μπαίνουν τα παλικάρια τα ίδια στο ζυγό και σέρνουν την άμαξα κι επάνω στην άμαξα πήγαινε η μητέρα τους. Κι αφού την πήγαν έτσι σαράντα πέντε ολόκληρα στάδια, έφτασαν στο ναό. Έπειτα από αυτό που έκαναν κι αφού τους είδε όλο το συγκεντρωμένο πλήθος, τους βρίσκει ένας εξαιρετος θάνατος και μ' αυτούς έδειξε ο θεός στους ανθρώπους ότι είναι καλύτερο να πεθάνει κανένας παρά να ζει. Τους είχαν περιστοιχίσει οι Αργείοι και θαύμαζαν τη δύναμη των νέων κι οι Αργείοι καλοτύχιζαν τη μάνα τους για τα παιδιά που είχε κάνει. Τρισευτυχισμένη η μητέρα τους για την πράξη των παιδιών τους και για τους επαίνους, στάθηκε μπροστά στο άγαλμα και προσευχήθηκε για τον Κλέοβη και το Βίτωννα, τους γιους της, που της είχαν κάνει τέτοια τιμή, να τους δώσει η θεά ό,τι καλύτερο είναι για τον άνθρωπο. Έπειτα από την προσευχή αυτή θυσιάσαν και κάθισαν στο τραπέζι. Τέλος έπεσαν και κοιμήθηκαν μέσα στον ίδιο το ναό χωρίς όμως να σηκωθούν πια, αλλά αυτό ήταν το τέλος τους. Οι Αργείοι κατασκεύασαν τα αγάλματά τους και τ' αφιέρωσαν στους Δελφούς, επειδή αποδείχτηκαν άντρες εξαιρετικοί».

Δραματοποίηση (ανά ομάδα): Η αφήγηση σε βάζει σε σκέψεις... Συζήτησε με τους συμπολίτες της παρέας σου για το θέμα της ευτυχίας... Είστε πραγματικά ευτυχισμένοι; Αναπαραστήστε μια σκηνή ευτυχίας, όπως μπορείτε να την ανασυνθέσετε... λάβετε υπόψη σας την αφήγηση... εισάγετε όσο περισσότερα στοιχεία ευτυχίας μπορείτε και παρουσιάστε τη σκηνή στους συμμαθητές σας. Δώστε στη σκηνή σας ένα τίτλο... Ξεκινήστε με παγωμένη

εικόνα και καταλήξτε σε μια παγωμένη εικόνα... Στο ενδιάμεσο αναπτύξτε το διάλογό σας...

Παρουσίαση σκηνών (ανά ομάδα)

Συζήτηση: Τι είναι ευτυχία στην πόλη κράτος; Γιατί ο πολίτης μέσα σ' αυτήν μπορεί να αισθανθεί ευτυχισμένος;

Δάσκαλος σε ρόλο γέροντα πολίτη: Αυτό θα πει ευτυχία, πολίτες. Να είναι κανείς... και να... (συγκεφαλαιώνει τη συζήτηση).

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Μετά από τη σημερινή ημέρα, στο σπίτι, την εστία σου, σκέφτεσαι. Τι είναι άραγε ευτυχία μέσα στην πόλη που σε ανέθρεψε, σε στήριξε και σε έκανε πολίτη ισότιμο με όλους τους άλλους; Σημειώνεις τις σκέψεις σου στο ημερολόγιό σου...

ii. Αναστοχασμός: Πώς ένιωσα σήμερα, καθώς σκεφτόμουν τι ήταν η ευτυχία για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

«Αυτό που ένιωσα σήμερα, αναλογιζόμενος/-η τι ήταν η ευτυχία στην αρχαϊκή εποχή, είναι...»

Καθένας, όταν είναι έτοιμος, ας το εκμυστηρευτεί στο φίλο μας, τον Κούρο, κολλώντας το χαρτάκι κοντά του...

3η διδακτική παρέμβαση: Το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική δομή της Σπάρτης

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η κοινωνική δομή και η εκπαίδευση στη Σπάρτη
Βασικό ερώτημα	Γιατί η οργάνωση στην αρχαία Σπάρτη ήταν τόσο αυστηρή;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Πώς η κοινωνική δομή επηρεάζει τη ζωή των ανθρώπων; (β) Αυτό που σήμερα θεωρείται παράξενο, στην εποχή του ήταν τέτοιο;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές τους λόγους διαμόρφωσης της ζωής στη Σπάρτη σαν στρατόπεδο. 2. Να εξοικειωθούν με τη μελέτη γραπτών ιστορικών πηγών.
Προκείμενο	Μια ομάδα μαθητών, ως ειδικοί «ιστορικοί» μελετούν τη ζωή στη Σπάρτη μέσα από ιστορικές πηγές, ώστε να ετοιμάσουν μια μουσειακή έκθεση για παιδιά Δημοτικού.
Ρόλοι για τους μαθητές	Ειδικοί ιστορικοί, Σπαρτιάτες και Σπαρτιάτισσες της αρχαϊκής εποχής
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Επιμελήτης της έκθεσης
Αξιολόγηση	Γράφω για την έκθεση του μουσείου... Πώς αισθάνθηκα ως ειδικός;
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • Ξενοφών, <i>Λακεδαιμονίων Πολιτεία</i>, 1.3-1.4., 2.1-2.10. • Πλούταρχος, <i>Λουκοῦργος</i>, 28. • ΙΜΕ –Αρχαϊκή Περίοδος: http://www.ime.gr/chronos/04/ • Μπιργάλιας Ν. (2000), <i>Ο αρχαίος Δημόσιος βίος, πολιτική ζωή και τάξεις: δικαστική, στρατιωτική και θρησκευτική ζωή</i>, στο Μήλιος Α. et al. (επιμ.), <i>Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Αρχαία Ελλάδα</i>, Πάτρα: Ε.Α.Π. • <i>Μέλος Αρχαίων. Αρχαία Ελληνική Μουσική</i> σε CD. • <i>Αρχαία Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου</i> (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Α. Εισαγωγή στο δράμα

Ακούγεται μουσική, όπως συνήθως, και ο Κούρος δίνει οδηγίες στους μαθητές... Ξαφνικά χτυπά η πόρτα... Μπαίνει ο διευθυντής, ο οποίος δίνει το ασύρματο τηλέφωνο στη διδάσκουσα για ένα επείγον τηλεφώνημα.

Αααα... ναι... βεβαίως... αλίμονο... μεγάλη μας χαρά και τιμή... Αλλαγή σχεδίων, παιδιά. Μόλις μου τηλεφώνησαν από το αρχαιολογικό μουσείο Σπάρτης. Έχουμε επιλεγεί μεταξύ πολλών άλλων σχολείων για ένα σπουδαίο έργο... Να παρουσιάσουμε πτυχές της ζωής των ανθρώπων στην αρχαϊκή Σπάρτη... Θέλουν, λέει, την εργασία μαθητών της ηλικίας σας, ώστε να είναι το υλικό απλό και κατανοητό σε μαθητές της Δ΄ Δημοτικού. Το υλικό που θα ετοιμάσετε θα αναρτηθεί με τη μορφή ταμπλό στο μουσείο σε ειδική αίθουσα για τα παιδιά του Δημοτικού. Έκριναν, λέει, πως εσείς είστε οι κατεξοχήν κατάλληλοι γι' αυτή τη δουλειά. Για δέστε σύμπτωση!!! Έχω τα κατάλληλα υλικά μαζί μου.

ι. Παρουσιάζονται στους μαθητές τέσσερα μεγάλα χαρτόνια χωρισμένα σε τέσσερις τομείς με έναν κύκλο στο κέντρο όπου γράφεται το όνομα και η ηλικία του χαρακτήρα, καθώς και η εποχή στην οποία ζει. Κάθε τομέας από τους τέσσερις αναφέρεται σε περιοχές της ζωής

αυτού του χαρακτήρα και των ανθρώπων με τους οποίους έρχεται σε επαφή: (α) Εστία, (β) Οικογένεια, (γ) Δραστηριότητες/Ασχολίες, (δ) Καθημερινή ρουτίνα (**κύκλος της ζωής**).

ii. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες:

Αφήγηση: ... Σας μεταφέρω ακριβώς τα λόγια του επιμελητή του μουσείου, ο οποίος ζήτησε τη βοήθειά σας. Κάθε πολιτισμός έχει χαρακτηριστικά που μαρτυρούν τις συνήθειες, τις αρχές και τις ανάγκες της εποχής. Γι' αυτό, όπως ήδη ξέρετε, υπάρχουν ειδικοί επιστήμονες που μελετούν διαφορετικούς πολιτισμούς.

Είστε, λοιπόν, κι εσείς ειδικοί στην Αρχαία Ελληνική Ιστορία για μικρά παιδιά και καλείστε να βοηθήσετε ένα μουσείο που θέλει να ετοιμάσει εποπτικό υλικό για μια έκθεση ειδικά για το Δημοτικό σχετικά με την εκπαίδευση στην Αρχαϊκή Σπάρτη. Χτίστε, λοιπόν, με τις γνώσεις και τις δεξιότητές σας τον κύκλο της ζωής ενός νεαρού Σπαρτιάτη ή μιας Σπαρτιάτισσας, ενός είλωτα ή ενός περιοίκου (**μανδύας του ειδικού**).

B. Ανάπτυξη δράματος

Κάθε ομάδα παίρνει από ένα χαρτόνι και καλείται να αναπτύξει τον χαρακτήρα που έχει αναλάβει...

Μανδύας του ειδικού: Φορέστε το μανδύα του ειδικού για το ρόλο που διαλέξατε και ξεκινήστε στηριγμένοι στις γνώσεις που έχετε μέχρι τώρα αποκτήσει και στη **μελέτη άμεσων κι έμμεσων πηγών**, όπως κάνει κάθε ιστορικός...

1^ο Βήμα (Μελέτη άμεσων κι έμμεσων ιστορικών πηγών): Διαβάστε, λοιπόν, πρώτα τα ιστορικά παραθέματα - πηγές που σας αφορούν.

Ομάδα Α: Η εκπαίδευση των αγοριών στη Σπάρτη

Ο Λυκούργος, αντί να ορίζει ιδιωτικά ο καθένας δούλους παιδαγωγούς, όρισε να έχει την ευθύνη γι' αυτούς ένας άνδρας από εκείνους που εκλέγονται στα ανώτατα αξιώματα –είναι αυτός που ονομάζεται και παιδονόμος- στο συγκεκριμένο άνδρα έδωσε εξουσία να συγκεντρώνει τα αγόρια και να επιβάλλει σκληρή τιμωρία, αν διαπίστωνε ότι κάποιος φυγοπονεί. Έθεσε ακόμη στη διάθεσή του νέους που έφεραν μαστίγια, για να επιβάλλουν τιμωρία, εάν χρειαζόταν. Έτσι, υπάρχει εκεί και μεγάλος σεβασμός και μεγάλη πειθαρχία.

Αντί εξάλλου να κάνουν απαλά τα πόδια με παπούτσια, όρισε να σκληραγωγούνται περπατώντας ξυπόλυτοι, επειδή πίστευε ότι, αν ακολουθήσουν αυτή την τακτική, και πολύ πιο εύκολα θα ανεβαίνουν τις ανηφόρες και πολύ ασφαλέστερα θα κατεβαίνουν τις πλαγιές και ταχύτερα θα πηδήσουν και θα αναπηδήσουν και θα τρέξουν ξυπόλυτοι, αν έχουν ασκημένα πόδια, παρά φορώντας παπούτσια. Και αντί να εκθηλύνονται αλλάζοντας ιμάτια, έκρινε ορθό να συνηθίζουν να φορούν ένα ιμάτιο όλο το χρόνο, επειδή πίστευε ότι έτσι θα είναι προετοιμασμένοι καλύτερα και για τα κρύα και για τις ζέστες.

Όσο για τροφή, όρισε να συμμετέχει ο νέος άντρας στα συσσίτια έχοντας τόση ώστε να μην αισθάνεται ποτέ βάρος γιατί παράφαγε, να μην του είναι όμως άγνωστο τι θα πει να μην έχεις χορτάσει. Το σκεπτικό του ήταν ότι εκείνοι που εκπαιδεύονται έτσι μπορούν ευκολότερα, αν χρειαστεί, να μοχθήσουν επιπλέον χωρίς τροφή, και ευκολότερα, αν τους δοθεί διαταγή, θα περάσουν περισσότερο χρόνο με την ίδια τροφή, ενώ θα χρειαστούν λιγότερο άλλη τροφή (εκτός από ψωμί), δεν θα έχουν πρόβλημα με κανένα φαγητό και θα ζουν έχοντας καλύτερη υγεία. Και για την απόκτηση ύψους πίστευε ότι βοηθάει περισσότερο η διαίτα που κάνει τα σώματα ψηλόλιγνα παρά αυτή που τους δίνει πλάτος με το φαγητό.

Από την άλλη, για να μην υποφέρουν υπερβολικά από την πείνα, δεν τους άφησε ελεύθερους να παίρνουν ό,τι χρειάζονταν, χωρίς να ταλαιπωρηθούν, επέτρεψε ωστόσο να κλέβουν κάποια πράγματα για να αντιμετωπίσουν την πείνα. [...] Κάποιος ίσως θα πει: Γιατί τότε, αν θεωρούσε πράγματι καλό το να κλέβουν, όρισε ως ποινή πολλά χτυπήματα για όποιον συλλαμβάνεται; Επειδή, λέω εγώ, και σε οτιδήποτε άλλο διδάσκουν οι άνθρωποι,

τιμωρούν αυτόν που δεν το εκτελεί σωστά. Και εκείνοι λοιπόν τιμωρούν όσους συλλαμβάνονται, επειδή δεν τα καταφέρνουν με το κλέψιμο. [...] Και σ' αυτή την περίπτωση αποδεικνύεται ότι, όπου απαιτείται ταχύτητα, ο νωθρός ωφελείται ελάχιστα, ενώ έχει πάμπολλα προβλήματα.

Για να μην υπάρξει εξάλλου περίπτωση, ακόμα και αν φύγει ο παιδονόμος, να βρεθούν τα αγόρια χωρίς κάποιο αξιωματούχο, έδωσε στον πολίτη που θα τύχει να είναι κάθε φορά παρών την εξουσία να διατάσσει τα αγόρια να κάνουν ό,τι θεωρεί καλό και να τα τιμωρεί, αν κάπου παρεκτρέπονταν. Με αυτή τη ρύθμιση πέτυχε να δείχνουν τα αγόρια και μεγαλύτερο σεβασμό· γιατί τίποτα δεν σέβονται τόσο ούτε τα αγόρια ούτε οι άντρες όσο τους αξιωματούχους.

Ξενοφών, Λακεδαιμονίων Πολιτεία, 2.1-2.10.

Ομάδα Β: Τα κορίτσια στη Σπάρτη

Όσον αφορά αίφνης την τεκνοποιία, για να αρχίσω από την αρχή, οι άλλοι Έλληνες τις κόρες τους που προορίζονται να γίνουν μητέρες και που θεωρείται ότι έχουν τη σωστή ανατροφή τις διατρέφουν με το απολύτως απαραίτητο ψωμί και με την κατά το δυνατόν λιγότερη άλλη τροφή· όσο για κρασί, τους επιβάλλουν ή να απέχουν παντελώς από την κατανάλωσή του ή να το πίνουν υπερβολικά νερωμένο. Και όπως ακριβώς όσοι ασκούν τέχνες είναι κατά κανόνα καθηλωμένοι σε ένα μέρος, έτσι απαιτούν και από τις κόρες τους οι άλλοι Έλληνες να δουλεύουν ασάλευτες το μαλλί.

Από γυναίκες όμως που ανατρέφονται με τέτοιο τρόπο πώς θα μπορούσε να περιμένει κάποιος ότι θα γεννήσουν κάτι το εξαιρετικό; Αντίθετα, ο Λυκούργος έκρινε ότι τα ρούχα ήταν σε θέση να τα εξασφαλίσουν και οι δούλες, ενώ για τις ελεύθερες θεώρησε ότι το μέγιστο ήταν η τεκνοποιία· γι' αυτό όρισε να ασκούν το σώμα τους εξίσου οι γυναίκες με τους άντρες. Παράλληλα, καθιέρωσε και για τις γυναίκες, όπως και για τους άντρες, αγώνες δρόμου και δύναμης, επειδή πίστευε ότι από δυο δυνατούς γονείς γεννιούνται και παιδιά.

Ξενοφών, Λακεδαιμονίων Πολιτεία, 1.3-1.4.

Ομάδα Γ: Οι ειλωτες

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ειλωτών και των δούλων στις περισσότερες ελληνικές πόλεις. Γενικά ένας δούλος ήταν ιδιοκτησία του κυρίου του, ενώ αντίθετα ο ειλωτας ανήκε στο κράτος των Σπαρτιατών. Είχε δηλαδή παραχωρηθεί από το κράτος σε κάποιον πολίτη, ο οποίος όμως δεν είχε το δικαίωμα να τον διαθέσει, όπως ο ίδιος επιθυμούσε. Επίσης, σε άλλες περιοχές οι δούλοι συχνά μπορούσαν να αποκτήσουν την ελευθερία τους. Αντίθετα, στη Σπάρτη ένας ειλωτας δεν ήταν δυνατό να απελευθερωθεί, παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Με αυτόν τον τρόπο ήταν πιο ελεύθερος, αλλά ταυτόχρονα και πιο περιορισμένος από τους δούλους της υπόλοιπης Ελλάδας (Θουκυδίδης, Ιστοριών 1.101.7-9).

Στις μη σπαρτιατικές πηγές, οι ειλωτες αναφέρονται είτε ως δούλοι, είτε ως οικέτες (στην περίπτωση που χρησιμοποιούνταν για εργασίες του οίκου), είτε ως ανδράποδα. Πιθανότατα, είχαν εξαναγκαστεί να εγκαταλείψουν τα πατρογονικά τους μέρη και είχαν υποχρεωθεί να ζούνε διασκορπισμένοι στη γη των κυρίων τους. Ενδεχομένως, πάλι, να τους είχε επιτραπεί η κατοχή κάποιου είδους προσωπικής περιουσίας, ίσως και ο γάμος. Συνόδευαν τους Σπαρτιάτες στους πολέμους μεταφέροντας τον εξοπλισμό τους, ενώ για τη συντήρησή τους υπεύθυνοι ήταν οι κύριοί τους.

Οι ειλωτες δούλευαν στα χωράφια, τα οποία διανέμονταν στους πολίτες από το κράτος των Σπαρτιατών ύστερα από τη νίκη τους ενάντια σε γειτονικούς λαούς και την προσάρτηση της γης τους. Ουσιαστικά, δηλαδή, οι ειλωτες καλλιεργούσαν τη δική τους γη για λογαριασμό άλλων. Οι Σπαρτιάτες μην έχοντας καμιά μέριμνα για τη γεωργική παραγωγή μπορούσαν να αφοσιωθούν στην τέχνη του πολέμου, η οποία συντελούσε στην κοινωνική τους καταξίωση. Ο ρόλος επομένως των ειλωτών ήταν καθοριστικός για τη

διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης στην κοινωνία των Σπαρτιατών.

Σύμφωνα με μαρτυρίες, ο αριθμός των ειλώτων έφτανε τις 200000, ξεπερνώντας τον αριθμό του ελεύθερου πληθυσμού σε κλίμακα τέτοια, που δεν έχει αντίστοιχό της σε άλλη πόλη. Απόγονοι των κατοίκων της προδωρικής εποχής, είχαν κατακτηθεί από ένα μικρό σχετικά σώμα Σπαρτιατών και αποτελούσαν ένα σημαντικό πρόβλημα ασφάλειας της Σπαρτιατικής κοινωνίας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εξεγέρσεως.

Οι είλωτες στερούνταν πολιτικών και αστικών δικαιωμάτων και αποτελούσαν ιδιοκτησία της πόλης, απελευθερώνονταν μόνο μετά από απόφαση των αρχών και οι υπόλοιποι Έλληνες τους αντιμετώπιζαν ως ελεύθερους. Οι αρχές της πόλης είχαν απόλυτη δικαιοδοσία επάνω τους. Σε αντίθεση με τους δούλους της Αττικής, δεν πωλούνταν σαν εμπορεύματα, δημιουργούσαν οικογένειες και ήταν εξαιρετικά δεμένοι μεταξύ τους λόγω του ότι είχαν την ίδια εθνική ταυτότητα. Η βιαιότητα της καταπίεσής τους είναι περιβόητη. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, μια φορά το χρόνο οι Σπαρτιάτες κήρυσσαν πόλεμο στους είλωτες, «ώστε να μην θαραίνουν τη συνείδησή τους οι φόνοι ειλώτων που γίνονταν στη διάρκεια του έτους». Η περίφημη «κρυπτεία», σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αποτελούσε ένα θεσμό εκπαίδευσης των νέων πολιτών, που κρύβονταν την ημέρα και έβγαιναν τη νύχτα με σκοπό να σκοτώσουν είλωτες.

ΙΜΕ & Μπιργάλιας (2000) (διασκευή)

«Όσο για τη λεγομένη «κρυπτεία» [...] ήταν αυτή περίπου: οι επικεφαλής των νέων έστελναν κάθε τόσο τους πιο έξυπνους στην ύπαιθρο, κάθε φορά σε άλλο μέρος, οπλισμένους με εγχειρίδια και εφοδιασμένους με την απαραίτητη τροφή και τίποτε άλλο. Κι αυτοί την ημέρα σκορπίζονταν σε κρυφούς τόπους, όπου κρύβονταν και αναπαύονταν, τη νύχτα, όμως, κατέβαιναν στους δρόμους κι όποιον από τους είλωτες τον έπιαναν, τον έσφαζαν. Συχνά πηγαίνοντας στους αγρούς τους πιο δυνατούς και τους ικανότερους από αυτούς τους σκότωναν».

Πλούταρχος, Λουκουῦργος, 28.

Ομάδα Δ: Οι περίοικοι

Η αυτάρκης, κλειστή Σπαρτιατική κοινωνία δύσκολα θα δεχόταν στους κόλπους της ξένους πολίτες, που θα μπορούσαν να ζουν ελεύθεροι δίπλα στους Σπαρτιάτες. Οι περίοικοι είναι Λακεδαιμόνιοι, που ζουν στις περιοικίδες πόλεις, οι οποίες βρίσκονται γύρω από τη Σπάρτη. Πιθανολογούμε ότι η τάξη τους προέρχεται από τους κατοίκους της Λακωνίας, που νικήθηκαν και υποτάχθηκαν από τους Σπαρτιάτες. Ο αριθμός τους υπολογίζεται σε 40.000 – 60.000 και φαίνεται ότι ήταν οργανωμένοι σε αυτόνομους δήμους, η οργάνωση των οποίων στηριζόταν σε ένα ανεξάρτητο οικονομικό και κοινωνικό δίκαιο.

Οι περίοικοι ήταν μια κοινωνική ομάδα την οποία αποτελούσαν οι οικογένειες που ζούσαν με σχετική αυτονομία σε πόλεις ή κώμες της ευρύτερης περιφέρειας της πόλης, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν λόγο στο χειρισμό των κρατικών υποθέσεων. Ασχολούνταν με τις παραγωγικές δραστηριότητες με τις οποίες δεν καταπιάνονταν οι πολίτες, δηλαδή ασκούσαν τα επαγγέλματα του τεχνίτη, του ξυλουργού, του γεωργού, του κτηνοτρόφου και του εμπόρου. Ήταν δε οι μόνοι που είχαν την άδεια να ταξιδεύουν σε άλλες πόλεις, αν και η οικονομική τους δραστηριότητα περιοριζόταν εξαιτίας της αυστηρής σπαρτιατικής κηδεμονίας. Είχαν το δικαίωμα να θεσπίζουν δικούς τους νόμους και να μην ακολουθούν τη σπαρτιατική νομοθεσία, η οποία όμως σε κάθε περίπτωση υπερίσχυε. Δεν είχαν πολιτικά δικαιώματα ούτε συμμετείχαν στις συνελεύσεις. Κατέβαλλαν όμως φόρους και είχαν την υποχρέωση να υπηρετούν στο σπαρτιατικό στρατό ως οπλίτες με βαρύ οπλισμό.

Όλες οι παραγωγικές εργασίες εκτελούνταν από αυτούς και τους είλωτες, αφού το ιδιότυπο καθεστώς της Σπάρτης δεν επέτρεπε στους ομοίους να ασκούν καμία επαγγελματική δραστηριότητα. Εξασφαλίστηκε έτσι η αναγκαία οικονομική ασφάλεια και ο απαιτούμενος χρόνος στους πολίτες της Σπάρτης, προκειμένου να ασχοληθούν

αποκλειστικά με τις πολεμικές τέχνες, πράγμα που αποτέλεσε το σημαντικότερο από «τα συνεκτικά στοιχεία του σπαρτιατικού οικοδομήματος της κλασικής περιόδου».

ΙΜΕ & Μπιργάλιας (2000) (Διασκευή)

2° Βήμα (Χτίσιμο ρόλου: Ο κύκλος της ζωής): Τώρα που διαβάσατε το παράθεμα που σας αφορά ως ειδικούς, συμπληρώστε τους τέσσερις τομείς της ζωής, όπως είναι σημειωμένοι στο χαρτόνι που έχετε στη διάθεσή σας. Πώς μπορεί να περνούσε τον καιρό του αυτός ο άνθρωπος; Τι να έκανε άραγε στη ζωή του; Ποιες ήταν οι χαρές, οι λύπες και οι φόβοι του;

3° Βήμα (Παγωμένη εικόνα): Δώστε, παράλληλα, μια σκηνή της ζωής του προσώπου που μελετήσατε σε παγωμένη εικόνα, η οποία θα συνοδεύει στην έκθεση το ταμπλό που ετοιμάσατε.

4° Βήμα (Συζήτηση): Ο δάσκαλος σε ρόλο επιμελητή της έκθεσης συζητά με τους μαθητές σε ρόλο ιστορικών για ποιους λόγους τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της Σπάρτης όσο και η κοινωνική δομή της ήταν τόσο αυστηρά και σκληρά δομημένα.

Γ. Κλείσιμο

***i. Γραφή σε ρόλο:** Η έκθεση πρέπει να κλείσει με ένα κείμενο στο οποίο να ερμηνεύεται συνολικά η κοινωνική κατάσταση στη Σπάρτη, όπως και το εκπαιδευτικό της σύστημα. Ως ιστορικός και συνεργάτης του μουσείου γράφεις ένα κείμενο που δε θα ξεπερνά τις 75-100 λέξεις και θα αναφέρεται ακριβώς σε αυτό.*

***ii. Αναστοχασμός:** Σήμερα βγήκαμε λίγο από το πρόγραμμά μας. Γίναμε «ειδικοί» στην αρχαϊκή ιστορία για παιδιά κι ετοιμάσαμε υλικό για μαθητές δημοτικού σχολείου... Πώς ήταν η εμπειρία; Γράψτε την εντύπωσή σας στο χαρτάκι και κολλήστε το στο ταμπλό που ετοιμάσατε: «Σήμερα ως ειδικός ιστορικός στην αρχαϊκή εποχή για παιδιά, αισθάνθηκα...»*

4η διδακτική παρέμβαση: Η νομοθεσία του Σόλωνα

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Οι συνέπειες της νομοθεσίας του Δράκοντα –οι νόμοι του Σόλωνα
Βασικό ερώτημα	Ποιοι παράγοντες οδήγησαν στη νομοθεσία του Σόλωνα;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Είχαν όλοι οι άνθρωποι στο παρελθόν την ίδια στάση απέναντι σε θεσμούς σήμερα καταξιωμένους; (β) Πώς μπορούν να ερμηνευθούν οι πολλαπλές οπτικές στην ιστορία;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της ανάγκης που οδηγεί στην κοινωνική αλλαγή σε μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. 2. Να προβληματιστούν στο θέμα της ιστορικής αλλαγής και του ορίζοντα υποδοχής της στη δεδομένη κοινωνία.
Προκείμενο	Οι φτωχοί Αθηναίοι μεταξύ 594 και 592 π.Χ. ζητούν και πετυχαίνουν νομοθετική διευθέτηση των κοινωνικών και οικονομικών αδιεξόδων που είχε προκαλέσει η νομοθεσία του Δράκοντα. Ο Σόλων αναλαμβάνει το ρόλο του μεταρρυθμιστή. Θα μείνουν, όμως, όλοι ευχαριστημένοι με τις σημαντικές αλλαγές που θα φέρει;
Ρόλοι για τους μαθητές	Αθηναίοι διαφόρων τάξεων – Ένας κήρυκας
Ρόλος της εμπυχωτήριας	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Γραμματέας Σόλωνα
Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο... Τι θα έλεγες στο Σόλωνα, αν ήσουν... «Συννεφάκια»
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • Άριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 4 – 5. • ΙΜΕ – Αρχαϊκή Περίοδος: http://www.ime.gr/chronos/04/ • Μέλος Αρχαϊόν. Αρχαία Ελληνική Μουσική σε CD. • Αρχαία Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

i. Ακούγεται μουσική, όπως συνήθως, και ο Κούρος δίνει οδηγίες στους μαθητές...

ii. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες με **καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό...**

Αφήγηση: Είσαι Αθηναίος που ζει στην αρχαία Αθήνα το 594 π.Χ. Έχουν περάσει τριάντα χρόνια από τότε που ο Δράκων κατέγραψε τους νόμους της πόλης.

Πήγες, λοιπόν, για ψάρεμα –φτωχός άνθρωπος, πώς να θρέψεις την οικογένειά σου; Κάτω στο Φάληρο, στην παραλία, πολύς κόσμος κάνει το ίδιο: όλοι ψαρεύουν σμαρίδας, αθερίνας κι αν είναι τυχεροί κανένα λάβρακα... Φτώχεια, πολλή φτώχεια... Και τα ψάρια είναι η τροφή των φτωχών...

Γυρίζοντας στο «άστυ» συναντάς στο δρόμο συμπολίτες σου. Φτωχοί εσύ κι αυτοί –ούτε όπλα δεν μπορείτε να έχετε- και καταχρεωμένοι πιάνετε κουβεντούλα για τα μέτρα του Δράκοντα.

B. Ανάπτυξη δράματος

Παιχνίδι ρόλων: Τι θα μπορούσατε να συζητήσετε; Δουλεύοντας με την ομάδα σας, σχεδιάστε και παρουσιάστε μία σκηνή χρησιμοποιώντας κίνηση και λόγο.

Παρουσίαση σκηνών

Συμβούλιο ολομέλειας: Τι πρέπει να γίνει;

Αφήγηση: Και συζήτησαν με τους άρχοντες το πρόβλημα και πρότειναν η λύση να δοθεί από ένα νέο νομοθέτη. Και επέλεξαν το Σόλωνα με κοινή απόφαση: «ίσχυρᾶς δέ τῆς στάσεως οὔσης καὶ πολὺν χρόνον ἀντικαθημένων ἀλλήλοις, εἴλοντο κοινῇ διαλλακτὴν καὶ ἄρχοντα Σόλωνα, καὶ τὴν πολιτείαν ἐπέτρεψαν αὐτῷ. [...]». Και δύο χρόνια αργότερα...

Μαθητής σε ρόλο κήρυκα διαβάζει από ένα πάπυρο που στη συνέχεια αναρτάται στον πίνακα:

<p>Αθηναίοι, Αθηναίοι, Αθηναίοι Σόλων ο Αθηναίος επελέγη από κοινού νομοθέτης, για να δώσει λύση στα δύσκολα προβλήματα της πόλης. Και οι νόμοι αυτού: ΣΕΙΣΑΧΘΕΙΑ: ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΧΡΕΩΝ ΚΑΙ ΔΑΝΕΙΣΜΟΥ ΜΕ ΕΓΓΥΗΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΘΕΣΠΙΣΗ ΗΛΙΑΙΑΣ – ΛΑΪΚΟΥ ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟΥ ΠΟΙΝΕΣ ΓΙΑ ΙΔΙΩΤΕΣ</p>
--

Καρέκλα των αποκαλύψεων: Ο Δάσκαλος σε ρόλο γραμματέα του Σόλωνα δέχεται ερωτήσεις από τους μαθητές σε ρόλο Αθηναίου πολίτη για τους Νόμους που θέσπισε:

Κατ' αρχήν να σας μιλήσω για τον κύριό μου. Τον λένε Σόλωνα και είναι από την Αθήνα. Πατέρας του ήταν ο Εξεκεστίδης από το γένος των Μεντιδών, τη γενιά δηλαδή του τελευταίου βασιλιά της πόλης μας, του Κόδρου. Μολονότι η γενιά του είναι αρχοντική, η οικογένειά του δεν είναι πλούσια. Έτσι αναγκάστηκε να ακολουθήσει τον πατέρα του στο επάγγελμα του εμπόρου, που του έδωσε την ευκαιρία να ταξιδέψω σε πολλά μέρη και να αποκομίσει γνώσεις και σοφία εκτός από πλούτο. Η αγαπημένη του ασχολία, όμως, είναι η ποίηση. Ακούω, Αθηναίοι πολίτες...

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Είσαι Αθηναίος που ζει στην Αθήνα του 592 π.Χ. Μόλις άκουσες τους νέους νόμους του Σόλωνα...

Κλείσε για λίγο τα μάτια και σκέψου...

Τι θα του έλεγες

-αν ήσουν ένα φτωχός αγρότης που μόλις απαλλάχτηκε από τα χρέη και το φόβο να γίνει δούλος;

-αν ήσουν ένας φτωχός αγρότης που δε χρωστά χρήματα, αλλά έχει μόνο ένα μικρό χωραφάκι που του αποδίδει ελάχιστα;

-αν ήσουν ο αριστοκράτης που είχε προηγουμένως δανείσει τον παραπάνω φτωχό αγρότη;

-αν ήσουν ένας άνθρωπος που δε θέλει να «μπλέκεται με την πολιτική», αλλά κοιτάζει μόνο «τα του οίκου του», είναι δηλαδή «ιδιώτης»;

ii. Αναστοχασμός σε «συννεφάκια»: Σήμερα μπήκες για λίγο στη θέση των πολιτών της Αθήνας του 592 π.Χ. Σημείωσε τις παρατηρήσεις και τα συναισθήματά σου στα συννεφάκια που έχεις στο φύλλο συμπλήρωσης.

5η διδακτική παρέμβαση: Από τον Πεισίστρατο στον Κλεισθένη

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η τυραννία του Πεισιστράτου και η μεταρρύθμιση του Κλεισθένη
Βασικό ερώτημα	Ποιοι παράγοντες καθορίζουν την κοινωνική αλλαγή;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Γιατί ο Πεισίστρατος, αν και τύραννος, δεν ανετράπη; (β) Ποιοι παράγοντες ευνόησαν τους δημοκρατικούς μετά την πτώση του Πεισιστράτου;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια των πολλαπλών οπτικών στην ιστορία, «βιώνοντας» τα διλήμματα της εποχής. 2. Να προβληματιστούν στο θέμα της ιστορικής αλλαγής σε συγκεκριμένη συγκυρία.
Προκείμενο	Το 520 π.Χ. συνωμοτικές οργανώσεις στην Αθήνα συζητούν για πιθανή ανατροπή του Πεισιστράτου λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά και τα αρνητικά της διακυβέρνησής του. Μετά το θάνατό του και την ανατροπή της τυραννίδας, ο Κλεισθένης «έδωσε την πολιτεία στο λαό».
Ρόλοι για τους μαθητές	Αθηναίοι διαφόρων τάξεων – συνωμότες, ένας κήρυκας
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Γραμματέας Κλεισθένη
Αξιολόγηση	Γράψε ένα γράμμα στον Κλεισθένη... Πώς σου φάνηκε που «μπήκες» στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων;
Πηγές	<ul style="list-style-type: none">• Άριστοτέλης, <i>Ἀθηναίων Πολιτεία</i>, 4 – 5.• ΙΜΕ – Αρχαϊκή Περίοδος: http://www.ime.gr/chronos/04/• <i>Μέλος Αρχαίων. Αρχαία Ελληνική Μουσική</i> σε CD.• <i>Αρχαία Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Α. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Κινητική δραστηριότητα: Ακούγεται μουσική... Ο Κούρος βοηθός... Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο αποδίδοντας όσο μπορούν όσα τους αφηγείται ο δάσκαλος. Σιγά-σιγά, χωρίς να μιλούν, κοιτάζονται στα μάτια και παίρνουν θέση στην ομάδα όπου αισθάνονται περισσότερο οικεία, σχηματίζοντας τέσσερις ομάδες. Σχετικές εικόνες προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα. Στο χώρο είναι έτοιμα τέσσερα τραπέζια εργασίας, όπου οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες. Οι κουρτίνες είναι κλειστές και σε κάθε τραπέζι είναι τοποθετημένο ένα κερι που θα εντείνει την ατμόσφαιρα συνωμοσίας και η γραπτή πηγή που θα χρησιμοποιηθεί για επεξεργασία.

Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός για τη δημιουργία σκηνικού: *Είστε Αθηναίοι του 520 π.Χ. Ο Πεισίστρατος έχει χρόνια καταλάβει την εξουσία, ασκώντας την τυραννία. Σε μια μυστική συνάντηση, συζητάτε για το τι πρέπει να γίνει. Άλλοι από εσάς ανήκουν στους πιο προοδευτικούς Αθηναίους, που δε θαμπώνονται από τα έργα και τη μετριοπαθή πολιτική, κι άλλοι θεωρούν πως ο λαός ωφελήθηκε από την πολιτική του Πεισιστράτου και θα πρέπει γι' αυτό να φανείτε επιεικείς μαζί του. Όλοι, πάντως, είστε πολέμιοι της τυραννίας, γι' αυτό και βρίσκεστε εδώ. Πριν αποφασίσετε οριστικά για τι πρέπει να κάνετε, συζητάτε ξανά τα χαρακτηριστικά της πολιτικής του Πεισιστράτου. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά της διακυβέρνησής του;*

Β. Ανάπτυξη δράματος

Σύσκεψη/ Ο κύκλος της συνομοσίας: Αφού διαβάσετε τα πρακτικά που είχε κρατήσει ο γραμματέας της συνωμοτικής σας ομάδας κατά την προηγούμενη συνάντησή σας, σκεφτείτε τα θετικά και τα αρνητικά της διακυβέρνησης του Πεισιστράτου και παρουσιάστε τα στην ολομέλεια κατά το πρότυπο του αγώνα λόγων, παρουσιάζοντας και την απόφασή σας για την οργάνωση ή όχι μιας επιχείρησης αποτίναξης του καθεστώτος του Πεισιστράτου.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Η μεταρρύθμιση του Σόλωνα δεν πέτυχε να επιλύσει τις διαφορές και να συμβιβάσει τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων της πόλης μας. Λίγο μετά το Σόλωνα, τα αθηναϊκά γένη χωρίζονταν σε τρεις πολιτικές παρατάξεις ανάλογα με τον τόπο καταγωγής τους: τους Πεδιαίους, τους Παραλίους και τους Διακρίους με επικεφαλής τους αντίστοιχα τον Ετεοβουτάδη Λυκούργο, τον Αλκμαιωνίδα Μεγακλή και τον Πεισίστρατο. Ο τελευταίος ως πολέμαρχος ηγήθηκε του πολέμου κατά των Μεγαρέων. Κατηγορώντας όμως τους πολιτικούς αντιπάλους του για επίθεση, κατάφερε να πάρει την άδεια να συγκροτήσει ένα σώμα τριακοσίων ροπαλοφόρων, με τους οποίους κατέλαβε την Ακρόπολη. Η πρώτη περίοδος της τυραννίδας του διήρκεσε έξι χρόνια. Ανακατέλαβε, ωστόσο, την εξουσία έντεκα χρόνια αργότερα με την υποστήριξη των Αλκμαιωνιδών. Αφού κυβέρνησε για αρκετά χρόνια, εξορίστηκε για δεύτερη φορά, επειδή ήρθε σε σύγκρουση με τους Αλκμαιωνίδες. Τελικά, αφού συγκρότησε ένα σώμα ξένων μισθοφόρων, αποβιβάστηκε στο Μαραθώνα το 546 περίπου π.Χ. και νίκησε τους Αθηναίους αντιπάλους του στη μάχη της Παλλήνης.

Εξόρισε προσωρινά τους πολιτικούς του αντιπάλους, μεταξύ των οποίων και τους Αλκμαιωνίδες, που τον είχαν βοηθήσει, αλλά δεν κατέσχεσε τα κτήματά τους. Προχώρησε και στον αναδασμό της γης και χορήγησε άτοκα δάνεια στους μικρούς καλλιεργητές. Επιπλέον, συγκρότησε τα δικαστήρια των δήμων, για να διευκολύνει τους κατοίκους της υπαίθρου και να περιορίσει την δύναμη των ευπατριδών ή γιατί η συγκέντρωση των πολιτών στην Αθήνα θα μπορούσε να αποτελέσει απειλή για την εξουσία του.

Έκοψε τα πρώτα αθηναϊκά νομίσματα και υποστήριξε την ανάπτυξη του εμπορίου και της βιοτεχνίας. Οι διπλωματικές ικανότητές του διαφάνηκαν στην επιτυχία του να αποκτήσει τον έλεγχο της Χερσονήσου στον Ελλάσποντο, η οποία έλεγχε την οδό προς τις -ζωτικής σημασίας για την πόλη μας- σιτοπαραγωγούς περιοχές της Σκυθίας. Συγχρόνως στο συμβολικό επίπεδο, με την εισαγωγή της λατρείας του Διονύσου, την ανοικοδόμηση του Παρθενώνα και τη λαμπρότητα του εορτασμού των Μεγάλων Παναθηναίων, συνέβαλε στη ταύτιση των κατοίκων της υπαίθρου με την αθηναϊκή πολιτεία και τη μείωση της σημασίας των τοπικών λατρειών, οι οποίες ήταν υπό την εποπτεία των αριστοκρατικών γενών.

Παρουσίαση σκηνών σύσκεψης: Οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της σύσκεψής τους, αναπτύσσοντας τα επιχειρήματά τους.

Αφήγηση: *Οι Αθηναίοι δεν αντέδρασαν αν και τους πονούσε το αυθαίρετο καθεστώς που είχε επιβάλει ο Πεισίστρατος... Μόνο όταν πέθανε και τον διαδέχθηκαν οι δύο γιοι του, ο Ιππίας και ο Ίππαρχος, οι Αθηναίοι αντέδρασαν δολοφονώντας τον Ίππαρχο. Αλλά η δολοφονία αυτή, της οποίας τα κίνητρα παραμένουν αμφιλεγόμενα, δεν είχε ως αποτέλεσμα την άμεση πτώση της τυραννίδας, η οποία τελικά επιτεύχθηκε με την παρέμβαση της Σπάρτης, όταν ο βασιλιάς της Σπάρτης Κλεομένης επιτέθηκε στην Αθήνα, μετά από προτροπή των Αλκμαιωνιδών, στο γένος των οποίων ανήκε και ο Κλεισθένης. Α... ναι ο Κλεισθένης... ήταν αυτός που...*

4. Μαθητής σε ρόλο κήρυκα διαβάζει από ένα πάπυρο που στη συνέχεια αναρτάται στον πίνακα:

Αθηναίοι, Αθηναίοι, Αθηναίοι
Κλεισθένης ο Αθηναίος την πολιτεία στο λαό παραδίδει. Ήτοι:

ΔΙΑΙΡΕΙ ΤΟΥ Σ ΠΟΛΙΤΕΣ ΑΔΙΑΚΡΙΤΩΣ ΣΕ ΔΕΚΑ ΦΥΛΕΣ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ
ΑΥΞΑΝΕΙ ΤΗ ΒΟΥΛΗ ΚΑΤΑ ΕΚΑΤΟ ΜΕΛΗ
ΟΡΙΖΕΙ ΔΕΚΑ ΣΤΡΑΤΗΓΟΥΣ ΑΝΤΙ ΕΝΟΣ
ΔΥΝΑΜΗ ΔΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ & ΙΣΗΓΟΡΙΑ
ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΟΛΑ ΤΑ ΑΞΙΩΜΑΤΑ

Καρέκλα των αποκαλύψεων: Ο Δάσκαλος σε ρόλο γραμματέα του Κλεισθένη λέει στους μαθητές:

Άνδρες Αθηναίοι, είμαι ο γραμματέας του Κλεισθένη, γιου της Μεγακλέους και της Αγαρίστης, που άλλαξε τους νόμους μας κι έδωσε την εξουσία στο λαό, αν και κρατάει κι αυτός από τυράννους. Είμαι εδώ σταλμένος από αυτόν, για να σας εξηγήσω...

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Ως Αθηναίος της εποχής του Κλεισθένη, ζεις τις αλλαγές που φέρνουν οι μεταρρυθμίσεις του κι αποφασίζεις να του γράψεις μια επιστολή, για να του εκφράσεις τις θετικές σου εντυπώσεις ή τα αρνητικά σου σχόλια για τις μεταρρυθμίσεις του. Αφού κάνεις μια αναφορά στα στοιχεία της καταγωγής του Κλεισθένη, μπορείς να αναφερθείς στο νέο που φέρνουν τα μέτρα του. Μπορούν αυτά να θεραπεύσουν τις πληγές του πολιτεύματος και την αδικία; Αφορούν αυτές οι μεταρρυθμίσεις το λαό; Πιστεύεις ότι οι εξελίξεις αυτές θα επηρεάσουν το μέλλον;

ii. Αναστοχασμός: Τώρα μόλις τέλειωσε κι άλλη μία δραστηριότητα... Κλείσε τα μάτια και σκέψου... Πώς νιώθεις που τόσες φορές «μπήκες» στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων κι έγινες ένα με αυτούς; Πώς σου έχει φανεί ως τώρα η διαδικασία; Γράψε τις σκέψεις σου στο χαρτάκι κι εμπιστεύσου τις στον Κούρο...

6η διδακτική παρέμβαση: Αθλητισμός & Ολυμπιακοί Αγώνες

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαιότητα
Βασικό ερώτημα	Γιατί ήταν τόσο σημαντικοί οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαιότητα;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του αθλητισμού κατά την εποχή στην οποία γεννήθηκε ο θεσμός. 2. Να αξιολογήσουν τη σημασία της νίκης στον αγώνα κατά την αρχαιότητα.
Προκείμενο	Ο διασημότερος σαλπικτής της αρχαιότητας, ο Ηρόδωρος ο Μεγαρεύς, επιστρέφει νικητής από τους Ολυμπιακούς Αγώνες και οι συμπολίτες του γκρεμίζουν μέρος του τείχους για να περάσει. Η πράξη αυτή προκαλεί κατάπληξη σε έναν περαστικό Σκύθη που τους ρωτά σχετικά. Εκείνοι του απαντούν για την πραγματική αξία της νίκης στους Αγώνες.
Ρόλοι για τους μαθητές	Μεγαρείς πολίτες- ένας μαθητής σε ρόλο γέροντα Μεγαρέως
Ρόλος της εμπυχώτριας	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Ξένος Σκύθης
Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο... Δώσε τη συμβουλή σου... Σκέψου την περιπέτειά μας και πες την, όταν έρθει η σειρά σου...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • Λουκιανός, <i>Ανάχαρσις ή Περί γυμνασίων</i>, 15. • ΙΜΕ –Από την αρχαία Ολυμπία στην Αθήνα του 1896. «Ηρόδωρος από τα Μέγαρα»: http://www.fhw.gr/olympics/ancient/gr/206f.html • Μέλος Αρχαίων. <i>Αρχαία Ελληνική Μουσική</i> σε CD. • Αρχαία Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνοικού

Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός: Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στο χώρο ακούγοντας τον Κούρο. Σχετικές εικόνες προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα. Ακούγεται μουσική...

Αφήγηση: *Είστε Μεγαρείς που ζουν στα Μέγαρα του 3^{ου} αι. π.Χ., αμέσως μετά την Ολυμπιάδα του 292 π.Χ., όπου επικρατεί μεγάλη αναστάτωση... Κάτι ετοιμάζεται... Ο διασημότερος σαλπικτής της αρχαιότητας, ο Ηρόδωρος ο Μεγαρεύς, επιστρέφει στην πόλη του μετά την τελευταία θριαμβευτική του νίκη στους Ολυμπιακούς Αγώνες... Ετοιμάζεστε να γκρεμίσετε ένα τμήμα του τείχους της πόλης, για να περάσει ο μέγας νικητής. Δεν είναι δα και μικρό το κατόρθωμά του· έχει κερδίσει σε δέκα συνεχείς Ολυμπιάδες, καλύπτοντας διάστημα σχεδόν 40 χρόνων. Λίγα χρόνια πριν, μάλιστα, βοήθησε το Δημήτριο Α΄ τον Πολιορκητή να κυριεύσει το Άργος, σαλπίζοντας με δύο σάλπιγγες ταυτόχρονα και εμπυχώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους στρατιώτες να πολεμήσουν με περισσότερη ορμή. Οι μαθητές διαμορφώνουν σχετική σκηνή...*

B. Ανάπτυξη δράματος

Δάσκαλος σε ρόλο ξένου: Ένας ξένος από τη Σκυθία, μια χώρα μακρινή, που έχει έρθει για επίσκεψη στην πόλη, παρακολουθεί τα τεκταινόμενα:

Μα είναι δυνατόν; ρωτά. Γκρεμίζετε τα τείχη της πόλης σας για έναν τάχα μου αθλητή, που

όλη μέρα ασκείται και κοπιάζει με το σώμα του και δουλειά άλλη δεν κάνει; Και αφού νίκησε στους Ολυμπιακούς Αγώνες, κατά πώς λένε πήρε για έπαθλο ένα στεφάνι αγριελιάς; Τι αλλόκοτο πράγμα και τούτο... Να θυσιάζετε την ασφάλεια της πόλης για έναν σαλπικτή;

Ο δάσκαλος ακουμπά στον ώμο ένα μαθητή που έτσι παίρνει το ρόλο του σοφού γέροντα Μεγαρέως.

Μαθητής σε ρόλο γέροντα Μεγαρέως (διαβάζει ή εκφωνεί το απόσπασμα, που έχει δοθεί από πριν σε όλη την τάξη, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές ακούν και συνεχίζουν να αναπαριστούν τη δράση): Υπήρξε κάποτε, ω ξένε, ένας Αθηναίος νομοθέτης, ο Σόλων, που σ' ένα συμπατριώτη σου είπε για τους αγώνες και τους αθλητές: «υπάρχει ένας άλλος αγώνας, κοινός για όλους τους καλούς πολίτες και ένα στεφάνι όχι από πεύκο ούτε από αγριελιά ή σέλινο, αλλά ένα που κλείνει μέσα του όλη την ανθρώπινη ευδαιμονία, εννοώ την ελευθερία, και του καθενός ατομικά και της πατρίδας γενικά, και τον πλούτο και τη δόξα και την απόλαυση των πατροπαράδοτων γιορτών και τη σωτηρία των δικών μας, και με μια λέξη ό,τι ωραιότερο θα μπορούσε να ζητήσει κανείς να του χαρίσουν οι θεοί. Όλα αυτά είναι συνυφασμένα με το στεφάνι [...] και απορρέουν από τον αγώνα εκείνο, στον οποίο οδηγούν οι ασκήσεις και οι κόποι».

Ερωτήσεις από το **δάσκαλο σε ρόλο ξένου**: Ο δάσκαλος ακουμπά στον ώμο έναν έναν τους μαθητές και τους ρωτά αν συμφωνούν... Εκείνοι απαντούν με μια φράση που να σχολιάζει το λόγο του μαθητή σε ρόλο γέροντα και κυρίως τα λόγια του Σόωνα. Κάθε φορά ρωτά: *Εσύ συμφωνείς;* Αφού απαντήσει, κάθε μαθητής φεύγει από τη «σκηνή» του γκρεμίσματος του τείχους και κάθεται στη θέση του.

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Ως Μεγαρέως του 3^{ου} αι. π.Χ. και αφού άκουσες όσα συνέβησαν το πρωί κατά την υποδοχή του Ηροδώρου του Μεγαρέως στην πόλη, γυρίζεις αργά το βράδυ στο σπίτι και βρίσκεις τη γυναίκα σου έξαλλη. Ο γιος σας δε θέλει να πάει, λέει, στο Γυμναστήριο, γιατί βαριέται να πυγμαχεί πια με τους φίλους του και ο γυμναστής από πάνω να τον τιμωρεί με τη διχαλωτή ράβδο για κάθε λάθος που κάνει. Τι θα του πεις;

ii. Αναστοχασμός: Κλείσε τα μάτια... Σκέψου μια φράση για την περιπέτεια που έζησες σήμερα και κράτησέ τη για τον εαυτό σου, μέχρι να νιώσεις ένα άγγιγμα στον ώμο. Τότε, θα τη μοιραστείς μαζί μας.

7η διδακτική παρέμβαση: Αθηναίοι και Σπαρτιάτες μαζί... Η ενότητα των Ελλήνων

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η ενότητα των Ελλήνων μπροστά στον κοινό κίνδυνο
Βασικό ερώτημα	Ποιοι παράγοντες έκαναν τους Έλληνες κατά την Αρχαϊκή εποχή να αισθανθούν την κοινή τους ταυτότητα;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η έννοια της «εθνικής ενότητας» δεν ήταν αυτονόητη στην αρχαιότητα. 2. Να προβληματιστούν για τα κίνητρα που ώθησαν στην ενότητα των Ελλήνων.
Προκείμενο	Το 481 π.Χ. οι Έλληνες συνέρχονται στον Ισθμό της Κορίνθου με σκοπό να αποφασίσουν από κοινού την αντιμετώπιση μιας επερχόμενης εισβολής των Περσών. Στο συνέδριο αυτό αποφασίζουν να αμυνθούν ενωμένοι.
Ρόλοι για τους μαθητές	Αθηναίοι, Σπαρτιάτες, Μεγαρείς
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Έλληνας
Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο... Βγάλε το λόγο σου... Ομαδικό γλυπτό...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • Ήρόδοτος, <i>Ίστορίη</i>, 8.144. • ΙΜΕ –Αρχαϊκή Περίοδος: http://www.ime.gr/chronos/04/ • <i>Μέλος Αρχαίων. Αρχαία Ελληνική Μουσική</i> σε CD. • <i>Αρχαία Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου</i> (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Μουσική... Ο Κούρος καθοδηγεί...

Τον 5^ο αι. π.Χ. οι Περσικοί πόλεμοι αναστάτωσαν την Ελλάδα.

Στο συνέδριο του Ισθμού, το 481 π.Χ., οι Έλληνες υποψιαζόμενοι τις περσικές προθέσεις για εκστρατεία εναντίον της Ελλάδας, αποφασίζουν να αμυνθούν ενωμένοι.

Είστε άλλοι Αθηναίοι κι άλλοι Σπαρτιάτες και βρίσκεστε στο συνέδριο αυτό...

B. Ανάπτυξη δράματος

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες... Καθεμία περιέχει 2-3 Αθηναίους και 2-3 Σπαρτιάτες.

Σύσκεψη: Σε ένα διάλειμμα των επίσημων συνομιλιών, βρίσκεστε σε μια παρέα Αθηναίων και Σπαρτιατών και συζητάτε για τον επερχόμενο κίνδυνο... Οι Σπαρτιάτες αναφέρουν όσα οι ίδιοι μπορούν να προσφέρουν στον αγώνα εναντίον των Περσών, ενώ οι Αθηναίοι αντίστοιχα τεκμηριώνουν τη δική τους πιθανή προσφορά στον πόλεμο. Τι μπορεί να λένε μεταξύ τους;

Παρουσίαση σύσκεψης και επιχειρημάτων κάθε πλευράς

Δάσκαλος σε ρόλο Έλληνα: Κι αφού είναι τόσο πολλά αυτά που διακρίνουν τους Αθηναίους από τους Σπαρτιάτες, μπορείτε να πολεμήσετε μαζί, τελικά;

Συζήτηση εντός ρόλων

Αφήγηση: Τελικά, Σπαρτιάτες και Αθηναίοι συμφωνούν να αντιμετωπίσουν ενωμένοι τον περσικό κίνδυνο. Ειδικότερα, απαντώντας οι Αθηναίοι στους απεσταλμένους της Σπάρτης δηλώνουν: «Οι Έλληνες είναι από το ίδιο αίμα, έχουν την ίδια γλώσσα, έχουν ναούς και

αγάλματα θεών και θυσίες όλα κοινά και συνήθειες ίδιες».

Γ. Κλείσιμο

***i. Γραφή σε ρόλο:** Γυρίζοντας στην πόλη σου, τα Μέγαρα, πρέπει ως εκπρόσωπός της στο συνέδριο του Ισθμού, να ανακοινώσεις στους συμπολίτες σου την κοινή απόφαση όλων των Ελλήνων να πολεμήσουν ενωμένοι. Ετοιμάζεις, λοιπόν, ένα λόγο που θα εκφωνήσεις μπροστά στη συγκέντρωση των συμπολιτών σου, στον οποίο θα τους ενημερώνεις και θα αιτιολογείς την απόφαση που λάβατε από κοινού οι αντιπρόσωποι. Ο λόγος μπορεί να ξεκινά κάπως έτσι...*

*Άνδρες Μεγαρείς,
έρχομαι από το συνέδριο του Ισθμού, όπου όλοι οι Έλληνες αποφασίσαμε να ενωθούμε για να αντιμετωπίσουμε τον Πέρση βασιλιά που έρχεται εναντίον μας. Η απόφασή μας αυτή δεν είναι τυχαία ούτε αλόγιστη.
(συνέχισε...)*

ii. Αναστοχασμός:** Κάθε μαθητής ας πάρει τη θέση που του ταιριάζει σχηματίζοντας μια παράσταση, που να έχει σχέση με το μάθημά μας. Αυθόρμητα, όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή για τον καθένα, ελάτε να συμπληρώσετε τη στάση των προηγούμενων... Ας ξεκινήσει ο/η... **(Ομαδικό γλυπτό)

8η διδακτική παρέμβαση: Περσικοί Πόλεμοι - Νόμος & υπακοή

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Οι Περσικοί πόλεμοι
Βασικό ερώτημα	Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη νίκη στον πόλεμο;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Μπορεί ο νόμος να επηρεάσει την ανδρεία στη μάχη; (β) Γιατί νίκησαν οι Έλληνες στους περσικούς πολέμους;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς οι ιδέες και οι αξίες επηρεάζουν τις πράξεις των ανθρώπων σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. 2. Να προβληματιστούν για τη σημασία της νίκης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου ο πολίτης έχει ιδιαίτερη αξία.
Προκείμενο	Ο ιστορικός Ηρόδοτος προσπαθεί να εξηγήσει πώς συνέβη να νικήσουν οι λίγοι και φτωχοί Έλληνες τον υπεράριθμο στρατό των Περσών. Ακούει μαρτυρίες και μέσα από μία θύελλα σκέψεων, καταλήγει στο συμπέρασμά του.
Ρόλοι για τους μαθητές	Συλλογικός ρόλος ο Ηρόδοτος, οι σκέψεις του Ηροδότου
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Υδάρνης & γέροντας Σπαρτιάτης
Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο... Γράψε τον επίλογο της Ιστορίας... Γράψε το σχόλιό σου για το μάθημα και κύκλωσε το προσωπάκι που σε αντιπροσωπεύει...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • Ηρόδοτος, <i>Ίστορίη</i>, 7.135-136 • ΙΜΕ –Αρχαϊκή Περίοδος: http://www.ime.gr/chronos/04/ • <i>Μέλος Αρχαίων. Αρχαία Ελληνική Μουσική</i>. CD (Π. Ταμπούρης & GEO). • <i>Αρχαία Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Μουσική... Ο Κούρος βοηθός...

Αφήγηση: Ο Ηρόδοτος, ο πρώτος ιστορικός της αρχαιότητας, στο έργο του *Ίστορίη*, μας μιλά για τους Περσικούς πολέμους που αναστάτωσαν την Ελλάδα κατά τον 5^ο αι. π.Χ. για το έργο του, μάλιστα, έχει ονομαστεί από τον Κικέρωνα «πατέρας της ιστορίας». Η μέθοδος του Ηρόδοτου είναι κριτική (παρατήρηση-κρίση-έρευνα). Παραθέτει ό,τι ακούει από μάρτυρες, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι τα πιστεύει όλα· καταβάλλει, όμως, αξιόλογη προσπάθεια για αμερόληπτη, αντικειμενική και νηφάλια έκθεση των γεγονότων. Στην προσπάθειά του να αναζητήσει την αλήθεια, ακούει συχνά αντικρουόμενες πληροφορίες, τις οποίες συνθέτει κριτικά.

Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός – Συλλογικός ρόλος: Καθένας από εσάς είναι ο Ηρόδοτος. Προσπαθήστε να μπειτε για λίγο στη θέση του... Αναζητώντας την αλήθεια, βρίσκετε δύο μάρτυρες, έναν Πέρση κι έναν Έλληνα, που θα σας δώσουν πληροφορίες... Θέλετε να απαντήσετε σε ένα βασικό ερώτημα... Γιατί νίκησαν οι Έλληνες τους Πέρσες, αν και ήταν πολύ λιγότεροι και είχαν περιορισμένους πόρους;

B. Ανάπτυξη δράματος

Στην Περσία συναντάτε τον Υδάρνη, **εγγονό του Υδάρνη**, διοικητή των στρατιωτικών

δυνάμειν στα παραθαλάσσια της Μικράς Ασίας

Δάσκαλος σε ρόλο Υδάρνη: Ήρθαν δυο άνδρες από τη Σπάρτη κάποτε εδώ, μου είπε ο παππούς μου... Ο Σπερθίας, ο γιος του Ανηρίστου, κι ο Βούλις, ο γιος του Νικολάου, κι από την φύση τους προικισμένοι με χαρίσματα κι από την πλουσιότερη τάξη της πόλης τους, κατά πώς μου 'πε. Είχαν αναλάβει εθελοντικά να τιμωρηθούν από τον Ξέρξη σαν αντάλλαγμα για τη θανάτωση των κηρύκων των Περσών στη Σπάρτη. Έτσι οι Σπαρτιάτες τους έστειλαν στους Πέρσες για να θανατωθούν. Στην πορεία τους προς τα Σούσα φθάνουν στην αυλή του Υδάρνη. Κι αυτός, αφού τους φιλοξένησε κάνοντάς τους το τραπέζι, τους ρώτησε: «Άνδρες Λακεδαιμόνιοι, γιατί δεν δέχεσθε να γίνετε φίλοι του βασιλιά; Να, βλέπετε πώς ξέρει ο βασιλιάς να τιμά τους άνδρες που έχουν αρετή, ρίχνοντας μία ματιά σε μένα και τη θέση που κατέχω. Έτσι λοιπόν κι εσείς, αν γίνετε άνθρωποι του βασιλιά (γιατί έχει σχηματίσει την γνώμη πως είσθε άνδρες με αρετή), ο καθένας σας θα μπορούσε να εξουσιάζει μία περιοχή της Ελλάδος που θα του παραχωρούσε ο βασιλιάς». **Η απόκρισή τους ήταν αρνητική, γιατί, του είπαν με θράσος, αυτός που τους το πρότεινε ήταν δούλος του βασιλιά, ενώ εκείνοι ελεύθεροι, γιατί υπακούουν μόνο στο νόμο που είναι ίδιος για όλους και είναι ελεύθεροι να τον τηρούν.**

Παγωμένη εικόνα: Τι να εννοούσαν άραγε οι Βούλις και Σπερθίας; Αποδώστε το νόημα της φράσης τους, όπως το καταλαβαίνετε σε μια παγωμένη εικόνα, μια σκέψη, που περνά από το μυαλό του Ηροδότου. Δώστε στην εικόνα σας έναν τίτλο.

Στην Ελλάδα, στη Σπάρτη, συναντάτε **ένα γέροντα Σπαρτιάτη,** που γνώρισε τους Βούλι και Σπερθία

Δάσκαλος σε ρόλο γέροντα Σπαρτιάτη: Όταν, στην πρώτη εκστρατεία των Περσών, ο Δαρείος έστειλε κήρυκες στην πόλη μας, όπως έκανε και σε όλες τις πόλεις της Ελλάδος, για να ζητήσουν «γην και ύδωρ», εμείς οι Λακεδαιμόνιοι τους πετάξαμε σε ένα πηγάδι και τους καλούσαμε να πάρουν από κει «γην και ύδωρ» και να τα πάνε στον βασιλιά τους. Εξαιτίας όμως αυτού του γεγονότος, οι Σπαρτιάτες κάναμε θυσίες αλλά άδικα περιμέναμε αίσια προμηνύματα. Κι αυτό κράτησε πολύ καιρό στην πόλη μας. Και καθώς αγανακτούσαμε και το θεωρούσαμε μεγάλη συμφορά, συγκαλέσαμε πολλές φορές συνέλευση των πολιτών τους κι ο κήρυκας φώναζε: Ποιος Σπαρτιάτης δέχεται με την θέλησή του να δώσει την ζωή του για την Σπάρτη; Τότε λοιπόν παρουσιάσθηκαν ο Σπερθίας, ο γιος του Ανηρίστου, κι ο Βούλις, ο γιος του Νικολάου, Σπαρτιάτες που κι από την φύση τους ήσαν προικισμένοι με χαρίσματα κι από την πλουσιότερη τάξη της πόλης, ανέλαβαν εθελοντικά να τιμωρηθούν από τον Ξέρξη για την θανάτωση των κηρύκων του Δαρείου. Έτσι οι Σπαρτιάτες τους έστειλαν στους Πέρσες για να θανατωθούν.

Όταν παρουσιάσθηκαν στο βασιλιά πρώτα πρώτα, ενώ οι σωματοφύλακές του τους πρόσταζαν, ασκώντας βία, να πέσουν και να προσκυνήσουν το βασιλιά, δεν δέχθηκαν με κανέναν τρόπο να το κάνουν, όσο κι αν εκείνοι τους έσπρωχναν το κεφάλι προς τα κάτω γιατί, επέμεναν πως ούτε στον νόμο τους είναι γραμμένο να προσκυνούν άνθρωπο ούτε γι' αυτό ήλθαν. Κι αφού με αγώνα απέφυγαν την προσκύνηση, κατόπιν λένε τα εξής και με το ακόλουθο περίπου περιεχόμενο: «Βασιλιά των Μήδων, εμάς μας έστειλαν οι Λακεδαιμόνιοι ως αντιστάθμισμα για τους κήρυκές σας που θανατώθηκαν στην Σπάρτη, για να πληρώσουμε εμείς για τον θάνατό τους». Τότε ο Ξέρξης θαυμάζοντας την ανδρεία τους, τους είπε πως δεν ήθελε να γίνει όμοιος μ' εκείνους που σκότωσαν πρέσβεις και παρέβησαν θεϊκούς νόμους που σέβονται όλοι οι άνθρωποι, οπότε και τους άφησε ελεύθερους. Έτσι μου τα 'παν τα παλικάρια, Ηρόδοτε, έτσι σ' τα λέω. Κι όταν επέστρεψαν ο Σπερθίας και ο Βούλις στη Σπάρτη σταμάτησαν και οι κακοί οιωνοί.

Απόδοση σκηνής: Βρείτε μία φράση από το κείμενο και με τίτλο αυτήν αποδώστε μια σκηνή από αυτό, **με διάλογο και κίνηση ή παντομίμα ή παγωμένη εικόνα** ή όπως αλλιώς θέλετε. Μην ξεχάσετε να δώσετε τον τίτλο της σκηνής σας.

Συλλογικός ρόλος –Φωνές στο κεφάλι: Έχοντας υπόψη του ο Ηρόδοτος τις μαρτυρίες αυτές και προσπαθώντας να εξηγήσει λογικά γιατί οι Έλληνες, αν και λιγότεροι και με πενιχρά μέσα νίκησαν τους Πέρσες, σκέφτεται... Κάθε μαθητής ως Ηρόδοτος προσθέτει και μια σχετική σκέψη, ένα επιχείρημα για το στοιχείο που έκανε τους Έλληνες να ορθώσουν αποτελεσματικά το ανάστημά τους στους Πέρσες... Κάθε φωνή που ακούγεται είναι και μια σκέψη του ιστορικού...

Τα μονοπάτια της σκέψης (εξέλιξη του παιχνιδιού «σπασμένο τηλέφωνο»): Οι μαθητές ως Ηρόδοτος μπαίνουν σε δύο γραμμές. Ο πρώτος λέει το επιχείρημά του στον δεύτερο, ο δεύτερος στον τρίτο κ.ο.κ. Όταν ολοκληρωθεί η γραμμή ο πρώτος και ο τελευταίος ανακοινώνουν τα επιχειρήματά τους.

Συζήτηση: Γιατί νίκησαν, λοιπόν, οι Έλληνες;

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Κλείνοντας τις σκέψεις του, ο ιστορικός πρέπει να καταγράψει τα συμπεράσματά του... Είσαι ο Ηρόδοτος και καταλήγεις... Μετά από αυτή τη θύελλα σκέψεων, μετά από τα τόσα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, γράψε στο τέλος της Ιστορίας των Περσικών Πολέμων το συμπέρασμά σου... Γιατί τελικά νίκησαν οι Έλληνες;

ii. Αναστοχασμός: Πώς σου φάνηκε σήμερα το παιχνίδι; Σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα τη διαφορά Ελλήνων και Περσών, η οποία οδήγησε στη νίκη των Ελλήνων; Αφού γράψεις το σχόλιό σου, απόδωσε την αίσθηση που σου άφησε η δραστηριότητα κυκλώνοντας το προσωπάκι που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

9η διδακτική παρέμβαση: Ο Κούρος και η Κόρη

Διάρκεια	Δύο (2) διδακτικές ώρες
Θέμα	Η αρχαϊκή τέχνη –η γλυπτική
Βασικό ερώτημα	Πώς οι κοινωνικές συνθήκες επηρεάζουν την τέχνη;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Πώς αποδίδεται στη μορφή του Κούρου το ιδανικό του άνδρα της εποχής; (β) Πώς αποδίδεται στη μορφή της Κόρης το ιδανικό της γυναίκας της εποχής;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς η τέχνη επηρεάζεται από τις συνθήκες της κοινωνίας. 2. Να προβληματιστούν για τη σχέση της μορφής των αγαλμάτων της εποχής με το ιστορικό τους πλαίσιο.
Προκείμενο	Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο εγκαινιάζει μια νέα πτέρυγα για την Αρχαϊκή τέχνη και καλεί τους μαθητές, ως ειδικούς, να επιλέξουν τα εκθέματα και να τα παρουσιάσουν.
Ρόλοι για τους μαθητές	Ειδικοί ιστορικοί /αρχαιολόγοι , κούροι και κόρες της εποχής
Ρόλος της εμπυχωτήριας	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική
Αξιολόγηση	Ομαδικό γλυπτό και Αποχαιρέτησε τους φίλους σου που θα εκτεθούν στο μουσείο...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • Ιστορία Τέχνης, Γ΄ ΓΕΛ. • ΙΜΕ –Αρχαϊκή Περίοδος: http://www.ime.gr/chronos/04/ • wikipedia • Μέλος Αρχαίων. Αρχαία Ελληνική Μουσική σε CD. • Αρχαία Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Η καθηγήτρια μπαίνει μέσα στην τάξη και ξαφνικά χτυπά το τηλέφωνό της: «Ναι, βεβαίως, μεγάλη μας χαρά. Θα τους ενημερώσω αμέσως».

Στη συνέχεια ενημερώνει τους μαθητές:

«Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο εγκαινιάζεται μια νέα πτέρυγα με θέμα «Αρχαϊκή τέχνη και καθημερινή ζωή». Η αίθουσα θα έχει τις δύο πλευρές της αφιερωμένες στα χαρακτηριστικά αγάλματα της εποχής, τους Κούρους και τις Κόρες, και τη ζωή αντίστοιχα των νεαρών ανδρών και γυναικών που απεικονίζονται σε αυτά.

Το μουσείο ζητά τη βοήθειά μας. Θέλει να αναλάβετε **ως επιμελητές της έκθεσης να αξιοποιήσετε αρχαιολογικά ευρήματα, που βρίσκονται στην αποθήκη του μουσείου, για να αποδώσετε όσο γίνεται με περισσότερη ακρίβεια και πιστότητα την ιστορική πληροφορία...**

Τι λέτε; Μπορούμε να φέρουμε σε πέρας αυτήν την αποστολή;»

Οι μαθητές απαντούν και στη συνέχεια μεταφέρονται στην αίθουσα των υπολογιστών, όπου υπάρχει ήδη στην επιφάνεια εργασίας τεσσάρων υπολογιστών ένας φάκελος με το προς επεξεργασία υλικό (φωτογραφίες και πληροφοριακό υλικό) κι ένα ενεργό φύλλο εργασίας, για να γράψουν σε αυτό. Μπροστά σε κάθε υπολογιστή (σταθμό) βρίσκεται ένα κουτί με αντίγραφα αντικειμένων αρχαϊκής εποχής (αγγεία, όστρακα, παιχνίδια). Χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες, οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση.

B. Ανάπτυξη δράματος

Προσομοίωση εργασίας ιστορικού - Μανδύας του ειδικού: Ξεκινήστε τη δουλειά προσεκτικά και βήμα-βήμα...

α) Ο υπεύθυνος αρχείου του μουσείου μας έστειλε την κάρτα τεκμηρίωσης του αγάλματος που σας ενδιαφέρει. Ωστόσο, από αυτήν λείπουν σημαντικές πληροφορίες που πρέπει να συμπληρώσετε. Ξεκινήστε με αυτή τη δουλειά...

Φωτογραφία αγάλματος	Τίτλος:
	Τύπος Αγάλματος:.....
	Πού βρέθηκε:
	Πού φυλάσσεται:
	Υλικά κατασκευής:
Περιγραφή:	
.....	
.....	
.....	

β) Παράλληλα, ο υπεύθυνος αποθήκης μας έστειλε ένα κουτί με αντικείμενα που θα μπορούσαν να ανήκουν στο πρόσωπο που απεικονίζεται στο άγαλμα, το οποίο επεξεργάζεστε, και άλλα τα οποία αποκλείεται να ανήκουν. Επιλέξτε αυτά που ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση, ώστε να εκτεθούν μαζί με το άγαλμα. Γράψτε λίγα λόγια και γι' αυτά...

γ) **Προσωπικά αντικείμενα ρόλου:** Τώρα γράψτε ένα κείμενο που θα τυπωθεί σε πινακίδα για τους επισκέπτες του μουσείου... Πρέπει να είναι απλό, κατανοητό και σύντομο και να δίνει τις εξής βασικές πληροφορίες:

- α) Τίτλος
- β) Τύπος –Προέλευση
- γ) Περιγραφή κι Αιτιολόγηση μορφής
- δ) Πιθανά προσωπικά αντικείμενα και σύνδεση με το πρόσωπο που απεικονίζεται στο άγαλμα.

δ) Ετοιμάστε για να αξιοποιηθεί στην έκθεση με μορφή βίντεο ή εικόνας ή εγκατάστασης, μια σκηνή από την καθημερινή ζωή του ατόμου που εικονίζεται στο άγαλμα και αποδώστε την με όποιο τρόπο θέλετε (**παγωμένη εικόνα, σκηνή, παντομίμα**). Δώστε έναν τίτλο στη σκηνή...

Γ. Κλείσιμο

i. Ομαδικό γλυπτό: Τώρα που οι εργασίες σας τελειώσαν, φτιάξτε την έκθεση με τα σώματά σας. Εκθέστε ό,τι έχετε ετοιμάσει και πάρτε τη θέση που θέλετε μέσα στο περιβάλλον παρουσίασης του αγάλματος που θα παρουσιάσετε.

Καλέστε το κοινό να σας επισκεφθεί...

ii. Αναστοχασμός: Αποχαιρετήστε με μια φράση τους νεαρούς φίλους που θα εκτεθούν στο μουσείο, χάρη στη δική σας μελέτη.

10η διδακτική παρέμβαση: Από την Αρχαϊκή εποχή... μέχρι σήμερα

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η επίδραση της Αρχαϊκής εποχής στο σήμερα
Βασικό ερώτημα	Αξίζει να ασχολούμαστε με το παρελθόν;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ήταν σημαντικά όσα έγιναν στην Αρχαϊκή εποχή; (β) Μπορούν οι κατακτήσεις της Αρχαϊκής εποχής να επηρεάσουν το σήμερα;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς πολλές από τις κατακτήσεις του παρελθόντος έχουν σημασία και για τη σύγχρονη εποχή. 2. Να εμπνευστούν από τα επιτεύγματα του παρελθόντος για δράση στο παρόν.
Προκείμενο	Ένας μαθητής άλλης τάξης εκφράζει απαξίωση για το μάθημα της ιστορίας. Καλείται, λοιπόν, στην τάξη, για να τον πείσουν για τη σημασία της ιστορίας οι ίδιοι οι μαθητές.
Ρόλοι για τους μαθητές	Μαθητές, άνθρωποι της αρχαϊκής περιόδου, σύγχρονοι άνθρωποι
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική
Αξιολόγηση	Συνέντευξη Συζήτηση
Πηγές	<ul style="list-style-type: none">• Μέλος Αρχαϊόν. Αρχαϊά Ελληνική Μουσική σε CD.• Αρχαϊκή εποχή: http://www.youtube.com/watch?v=UnGTE9vhaqo• Αρχαϊά Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al.)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Η καθηγήτρια μπαίνει στην τάξη μαζί με έναν μαθητή άλλης τάξης, με τον οποίο έχει γίνει προσυνηννόηση. Ανακοινώνει στους μαθητές τι συμβαίνει: «Παιδιά μου, την προηγούμενη ώρα είχα μια διαφωνία με τον Χ., ο οποίος λέει πως δεν του αρέσει η ιστορία και πως είναι περιττό να τη διαβάζουμε. Του πρότεινα, λοιπόν, να έρθει στο τμήμα σας, μήπως και καταφέρετε να του αλλάξετε γνώμη. Θα μας βοηθήσετε;».

Οι μαθητές απαντούν προφανώς καταφατικά και η καθηγήτρια τους εξηγεί:

«Κινηθείτε στους ήχους της μουσικής και σχηματίστε ομάδες, όπως εσείς θέλετε... Σήμερα, λόγω ειδικών συνθηκών, δε θα γράφετε, τις σημειώσεις θα τις κρατήσει ο φιλοξενούμενός μας».

Αφήγηση: «Λοιπόν, έχουμε την Αρχαϊκή εποχή... την εποχή κατά την οποία ο ελληνοισμός απλώθηκε στον Εύξεινο Πόντο και τη Μεσόγειο, την εποχή που γέννησε την πόλη-κράτος, που έδωσε στον πολίτη το δικαίωμα να συμμετέχει στα κοινά, που ένωσε, ακόμη, τους Έλληνες απέναντι στον περσικό κίνδυνο. Τι έχετε να πείτε γι' αυτήν την εποχή;»

B. Ανάπτυξη δράματος

Δραματοποίηση: Φανταστείτε μια σκηνή σοβαρή ή αστεία που διαδραματίζεται σε αυτήν την ιστορική περίοδο και αποδίδει ένα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της... Συμβουλευτείτε το βιβλίο, το φάκελό σας ή ό,τι άλλο έχετε στη διάθεσή σας.

Δώστε έναν τίτλο στη σκηνή σας...

Παρουσίαση σκηνών

Αφήγηση: «Και καλά όλα αυτά... Σημαντικά είναι... Έχουν, όμως, αξία για τη σημερινή εποχή; Γιατί τα μαθαίνουμε;»

Δραματοποίηση: Φανταστείτε μια σκηνή σοβαρή ή αστεία που διαδραματίζεται στην εποχή μας και δείχνει τη σημασία που έχουν τα επιτεύγματα της αρχαϊκής εποχής στο σήμερα... Δώστε έναν τίτλο στη σκηνή σας...

Παρουσίαση σκηνών

Γ. Κλείσιμο

i. **Συνέντευξη:** Αξίζει τελικά να διαβάσει κανείς γι' αυτήν την εποχή; Γιατί άραγε; Πες τη γνώμη σου στο φιλοξενούμενό μας, ώστε να τη σημειώσει. Μπορεί να βοηθήσεις έτσι ένα μαθητή Γυμνασίου να καταλάβει γιατί διαβάζει ιστορία.

ii. **Αξιολόγηση του συνόλου της δράσης.** Κλείσε τα μάτια και σκέψου ... Ας συζητήσουμε για λίγο και μετά προσπάθησε να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς στο ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου.

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Αποικιακή εξάπλωση

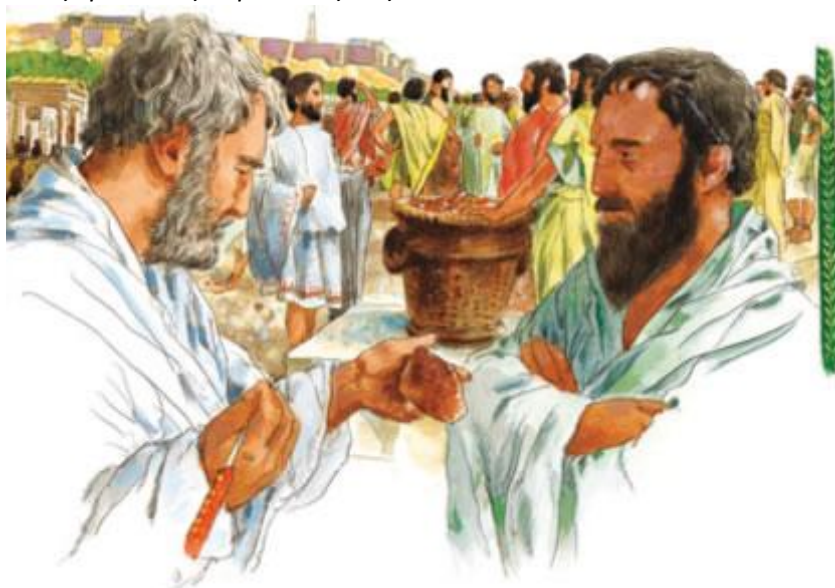


Γύρω στον 8^ο αι. π.Χ. οι Έλληνες ξεπερνούν τα όρια της Ελλάδας και αποικίζουν τα παράλια της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου. Το εμπόριο, η βιοτεχνία και η ευρεία χρήση του νομίσματος δημιουργούν τις προϋποθέσεις για σημαντική οικονομική πρόοδο.

Φανταστείτε πως...

Δράση 1^η: Ομάδες και οικιστής

Είστε Έλληνες εκείνης της εποχής... Βρίσκεστε στην αγορά, τόπο συγκέντρωσης, μιας πόλης, της πόλης σας... Έχετε κάτι πολύ σημαντικό να αποφασίσετε σήμερα... Σκέφτεστε από καιρό να δοκιμάσετε την τύχη σας κάπου αλλού... Σε μια άλλη πόλη... Ίσως να ιδρύσετε μια αποικία μαζί με μερικούς έμπιστους συμπολίτες σας...



Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες και επιλέξτε τον αρχηγό σας, τον οικιστή...

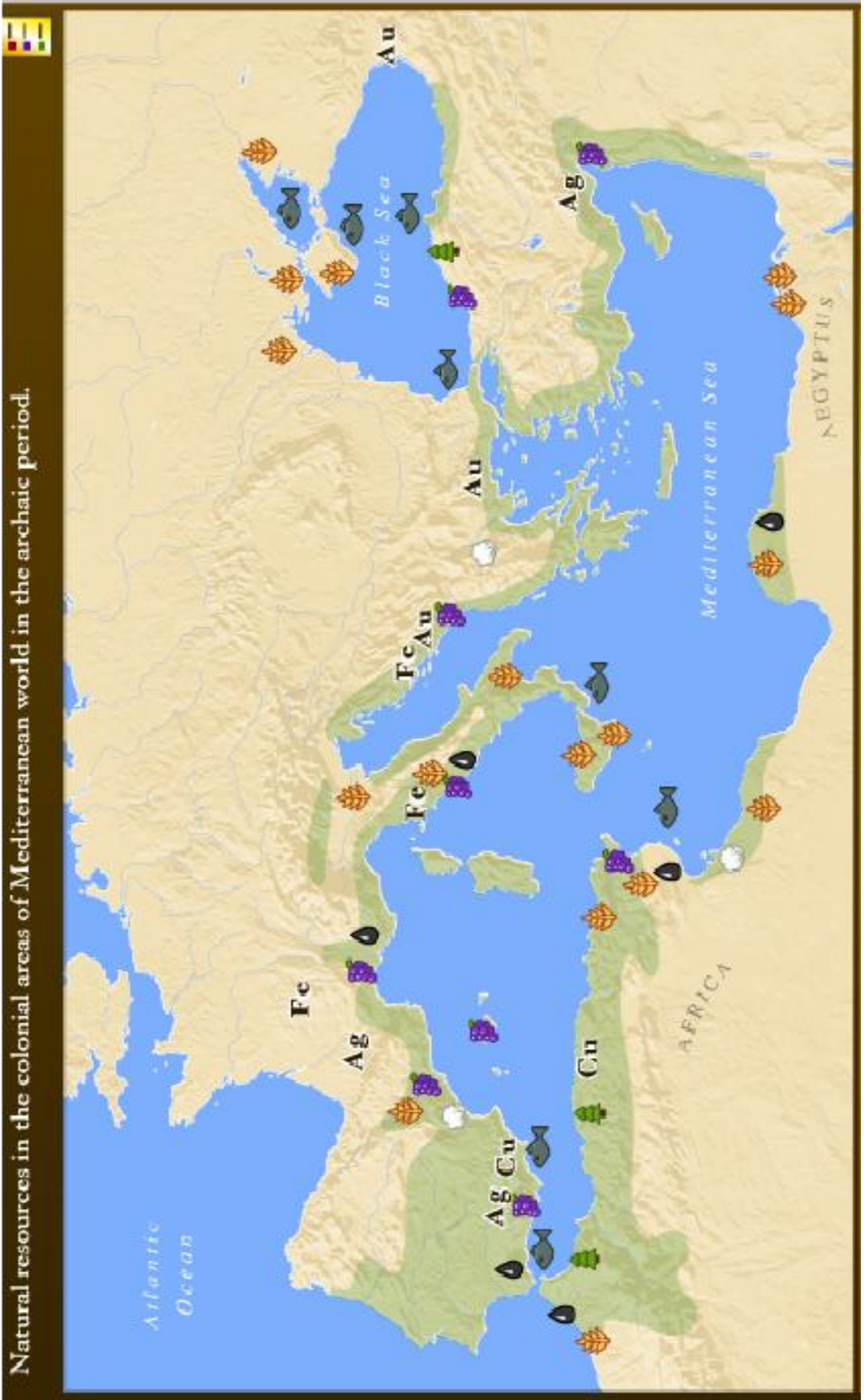
Δράση 2^η: Επιλογή αποικίας

Μέρες τώρα το σκέφτεστε κι ετοιμάζεστε να συμμετάσχετε στην ίδρυση μιας αποικίας. Πρέπει να διαλέξετε προορισμό. Απεσταλμένοι της πόλης έχουν πάει στο μαντείο των Δελφών, για να ζητήσουν τη συμβουλή του θεού. Όμως, στην πραγματικότητα εσείς πρέπει να αποφασίσετε. Ο χρησμός είναι μόνο για να επικυρώσει τη δική σας απόφαση. Έχετε στη διάθεσή σας ένα χάρτη με πληροφορίες για τις πιθανές περιοχές. Παρατηρήστε το χάρτη και σημειώστε την περιοχή που προτιμάτε.

Με ποια κριτήρια την επιλέξατε;

Ετοιμάστε ένα λόγο που θα εκφωνήσετε μπροστά στο συμβούλιο της πόλης... Ποια περιοχή διαλέξατε και γιατί;

Natural resources in the colonial areas of Mediterranean world in the archaic period.



Δράση 3^η: Γιατί άραγε;

Αφού επιλέξατε τόπο, είστε έτοιμοι να σαλπάρετε... Πριν φύγετε, όμως, ξανασκέψτε τους λόγους που σας οδήγησαν στην απόφαση αυτή.

Συζητήστε μεταξύ σας τους λόγους και σκεφτείτε... Αξίζει να φύγετε; Αναπτύξτε μια σκηνή αποδίδοντας τις σκέψεις και τους προβληματισμούς σας...

Δράση 4^η: Μετά από είκοσι χρόνια...

Ωριμοί πια άνθρωποι, ήδη είκοσι χρόνια εγκατεστημένοι στην αποικία, τη δεύτερη πατρίδα σας, και κάνοντας έναν απολογισμό της ζωής σας, σκέφτεστε... Άξιζε τελικά η μετοίκηση; Βελτιώθηκε η ζωή σας; Γράψτε τις σκέψεις σας, για να τις θυμάστε και να τις μεταφέρετε στα παιδιά σας...

Δράση 5^η: Μυστικό στο φίλο μου τον Κούρο...

Γράψτε ο καθένας στο χαρτάκι του μια σκέψη για το σημερινό μάθημα... «Αυτό που κράτησα από το σημερινό μάθημα είναι...»

Καθένας, όταν είναι έτοιμος, ας το εκμυστηρευτεί στο φίλο μας, τον Κούρο, κολλώντας το χαρτάκι κοντά του...

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο σκοπός της πόλεως-κράτους

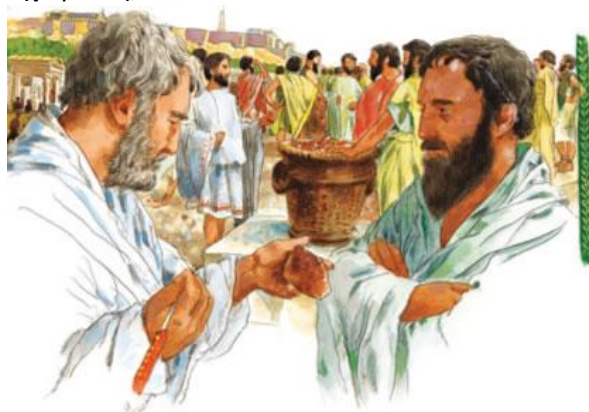


Γύρω στον 8^ο αι. π.Χ. παρατηρήθηκε στην ελληνικό κόσμο μια σημαντική εξέλιξη. Το παλιό φυλετικό κράτος διασπάστηκε και τη θέση του πήρε η πόλις-κράτος. Ο Αριστοτέλης είδε, αργότερα, τη δημιουργία της πόλεως – κράτους ως επιθυμία των ανθρώπων για ζωή και την επιβίωσή της ως επιθυμία για καλή ζωή. Φαντάσου πως...

Δράση 1^η: Ομάδες και οικιστής

Είσαι πολίτης που ζει σε μια πόλη κράτος του 5^{ου} αι. π.Χ. Ζεις ασφαλής κι ελεύθερος μέσα στα τείχη του άστεως και, καθώς η γνώμη σου έχει σημασία, γιατί συμμετέχεις στις δημόσιες αποφάσεις, αισθάνεσαι πλέον ότι ανήκεις σε μια κοινότητα ανθρώπων και συμμετέχεις ενεργά στα κοινά. Νιώθεις ίσος με τους συμπολίτες σου και θεωρείς χρέος σου να πολεμάς για την πατρίδα σου, αυτή που σου προσφέρει τόσα καλά...

Πηγαίνεις στην Αγορά, εκεί όπου οι πολίτες συγκεντρώνονται για να συζητήσουν... Και σκέφτεσαι... Είσαι ευτυχισμένος;



Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες και συζητήστε για λίγο το θέμα...

Δράση 2^η: Ο γέροντας...

Ξαφνικά, σαν να το ήξερε, ένας γέροντας παίρνει το λόγο. Είναι φίλος του σοφού Ηρόδοτου... Ίσως έχει κάτι σημαντικό να σας πει...

Ακούστε, πολίτες, τι διάβασα απ' το σοφό και πολυταξιδεμένο Ηρόδοτο, που μου εμπιστεύτηκε το χειρόγραφο του. Κάποτε ο Σόλων, ο γνωστός σας νομοθέτης, πήγε στο παλάτι του Κροίσου κι αυτός τον φιλοξένησε. Την τρίτη ή την τέταρτη ημέρα με διαταγή του Κροίσου οι υπηρέτες γύρισαν το Σόλωνα στους θησαυρούς και του τα έδειχναν όλα, που ήταν μεγαλόπρεπα και ακριβά. Αφού τα κοίταξε όλα και τα παρατήρησε με την ησυχία του, τον ρώτησε ο Κροίσος¹: «Ξένη Αθηναίε, έφτασε σ' εμάς μεγάλη φήμη για τη σοφία σου και τα ταξίδια σου, ότι από φιλομάθεια έχεις επισκεφτεί πολλές χώρες, για να γνωρίσεις τον κόσμο. Τώρα, λοιπόν, μου γεννήθηκε η επιθυμία να σε ρωτήσω αν είδες κανένα που να είναι ο πιο ευτυχισμένος άνθρωπος».

Αυτός ρώτησε ελπίζοντας πως θα είναι ο ίδιος ο πιο ευτυχισμένος στον κόσμο: ο Σόλων όμως χωρίς να τον κολακέψει, αλλά μιλώντας τη γλώσσα της αλήθειας του λέει «**Ναι, βασιλιά των Τέλλο τον Αθηναίο**». Απόρησε ο Κροίσος με την απάντηση και ρώτησε ζωηρά «**Πώς κρίνεις ότι ο πιο ευτυχισμένος είναι ο Τέλλος;**». Κι ο Σόλων είπε: «**Ο Τέλλος από τη μια είχε πατρίδα που ευτυχούσε και μέσα σ' αυτήν απόκτησε γιους καλούς κι ενάρετους και είδε να κάνουν όλοι παιδιά και να ζουν όλα κι από την άλλη, ενώ η ζωή του ήταν ευτυχισμένη, με τα ανθρώπινα μέτρα, τη σφράγισε ένας**

¹ Το παράθεμα που ακολουθεί προέρχεται από τον Ηρόδοτο (Ηρόδοτος, Ιστορία, 1.30-31).

ένδοξος θάνατος ` σε μια μάχη δηλαδή των Αθηναίων στην Ελευσίνα με τους γείτονές τους πήρε μέρος κι εκείνος κι αφού έτρεψε σε φυγή τους εχθρούς, σκοτώθηκε ηρωικά ` οι Αθηναίοι τον έθαψαν με δημόσια δαπάνη στον τόπο που έπεσε και του έκαναν μεγάλες τιμές» .

Ο Σόλων εκθέτοντας τη διπλή και τριπλή ευτυχία του Τέλλου προκάλεσε το ενδιαφέρον του Κροίσου, που ρώτησε ποιον γνωρίζει δεύτερο έπειτ' από εκείνον ` ήταν βέβαιος ότι οπωσδήποτε θα έπαιρνε το δεύτερο βραβείο. Μα ο Σόλων του είπε «**Τον Κλέοβη και το Βίτωνα. Η καταγωγή τους ήταν από το Άργος. Είχαν περιουσία όση τους χρειαζόταν και για τη σωματική τους δύναμη λάβε υπόψη ότι κι οι δύο ήταν πρωταθλητές στους αγώνες. Γι' αυτούς διηγούνται το εξής σε μια εορτή της Ήρας στο Άργος έπρεπε οπωσδήποτε να μεταφερθεί η μητέρα τους με άμαξα στο ναό και τα βόδια δεν έφταναν στην ώρα τους από το χωράφι. Καθώς η ώρα δεν τους άφηνε περιθώρια, μπαίνουν τα παλικάρια τα ίδια στο ζυγό και σέρνουν την άμαξα κι επάνω στην άμαξα πήγαινε η μητέρα τους. Κι αφού την πήγαν έτσι σαράντα πέντε ολόκληρα στάδια, έφτασαν στο ναό. Έπειτα από αυτό που έκαναν κι αφού τους είδε όλο το συγκεντρωμένο πλήθος, τους βρίσκει ένας εξαιρετος θάνατος και μ' αυτούς έδειξε ο θεός στους ανθρώπους ότι είναι καλύτερο να πεθάνει κανένας παρά να ζει. Τους είχαν περιστοιχίσει οι Αργείοι και θαύμαζαν τη δύναμη των νέων κι οι Αργείοι καλοτύχιζαν τη μάνα τους για τα παιδιά που είχε κάνει. Τρισευτυχισμένη η μητέρα τους για την πράξη των παιδιών τους και για τους επαίνους, στάθηκε μπροστά στο άγαλμα και προσευχήθηκε για τον Κλέοβη και το Βίτωνα, τους γιους της, που της είχαν κάνει τέτοια τιμή, να τους δώσει η θεά ό,τι καλύτερο είναι για τον άνθρωπο. Έπειτα από την προσευχή αυτή θυσιάσαν και κάθισαν στο τραπέζι. Τέλος έπεσαν και κοιμήθηκαν μέσα στον ίδιο το ναό χωρίς όμως να σηκωθούν πια, αλλά αυτό ήταν το τέλος τους. Οι Αργείοι κατασκεύασαν τα αγάλματά τους και τ' αφιέρωσαν στους Δελφούς, επειδή αποδείχτηκαν άντρες εξαιρετικοί».**

Δράση 3^η: Μια σκηνή ευτυχίας

Η αφήγηση σε βάζει σε σκέψεις... Συζητήσε με τους συμπολίτες της παρέας σου για το θέμα της ευτυχίας... Είστε πραγματικά ευτυχισμένοι; Αναπαραστήστε μια σκηνή ευτυχίας, όπως μπορείτε να την ανασυνθέσετε... λάβετε υπόψη σας την αφήγηση... εισάγετε όσο περισσότερα στοιχεία ευτυχίας μπορείτε και παρουσιάστε τη σκηνή στους συμμαθητές σας. Δώστε στη σκηνή σας ένα τίτλο... Ξεκινήστε με παγωμένη εικόνα και καταλήξτε σε μια παγωμένη εικόνα... Στο ενδιαμέσο αναπτύξτε το διάλογό σας... Παρουσιάστε τη σκηνή σας...

Δράση 4^η: Τι είναι ευτυχία μέσα στην πόλη-κράτος;

Τι είναι ευτυχία στην πόλη κράτος; Γιατί ο πολίτης μέσα σ' αυτήν μπορεί να αισθανθεί ευτυχισμένος; Συζητήστε το θέμα όλοι μαζί στην Αγορά. Όποιος θέλει, παίρνει το λόγο, σηκώνοντας το χέρι...

Δράση 5^η: Το ξανασκέφτομαι το βράδυ...

Μετά από τη σημερινή ημέρα, στο σπίτι, την εστία σου, σκέφτεσαι. Τι είναι άραγε ευτυχία μέσα στην πόλη που σε ανέθρεψε, σε στήριξε και σε έκανε πολίτη ισότιμο με όλους τους άλλους; Σημειώνεις τις σκέψεις σου στο ημερολόγιό σου...

Δράση 6^η: Μυστικό στο φίλο μου τον Κούρο...

Πώς ένιωσα σήμερα, καθώς σκεφτόμουν τι ήταν η ευτυχία για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής; Γράψτε ο καθένας στο χαρτάκι του μια σκέψη για το σημερινό μάθημα... «Αυτό που ένιωσα σήμερα, αναλογιζόμενος/-η τι ήταν η ευτυχία στην αρχαϊκή εποχή, είναι...»

Καθένας, όταν είναι έτοιμος, ας το εκμυστηρευτεί στο φίλο μας, τον Κούρο, κολλώντας το χαρτάκι κοντά του...

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική δομή της Σπάρτης



... Κάθε πολιτισμός έχει χαρακτηριστικά που μαρτυρούν τις συνήθειες, τις αρχές και τις ανάγκες της εποχής. Γι' αυτό, όπως ήδη ξέρετε, υπάρχουν ειδικοί επιστήμονες που μελετούν διαφορετικούς πολιτισμούς.

Είστε, λοιπόν, κι εσείς ειδικοί στην Αρχαία Ελληνική Ιστορία για μικρά παιδιά και καλείστε να βοηθήσετε ένα μουσείο που θέλει να ετοιμάσει εποπτικό υλικό για μια έκθεση ειδικά για το Δημοτικό σχετικά με την εκπαίδευση στην Αρχαϊκή Σπάρτη. Χτίστε, λοιπόν, με τις γνώσεις και τις δεξιότητές σας τον κύκλο της ζωής ενός νεαρού Σπαρτιάτη ή μιας Σπαρτιάτισσας, ενός είλωτα ή ενός περιοίκου.

Σπαρτιάτισσας, ενός είλωτα ή ενός περιοίκου.

Δράση 1η

Φορέστε το μανδύα του ειδικού για το ρόλο που διαλέξατε και ξεκινήστε στηριγμένοι στις γνώσεις που έχετε μέχρι τώρα αποκτήσει και στη **μελέτη άμεσων κι έμμεσων πηγών**, όπως κάνει κάθε **ιστορικός**...

Διαβάστε, λοιπόν, πρώτα τα ιστορικά παραθέματα - πηγές που σας αφορούν.

Ομάδα Α: Η εκπαίδευση των αγοριών στη Σπάρτη

Ο Λυκούργος, αντί να ορίζει ιδιωτικά ο καθένας δούλους παιδαγωγούς, όρισε να έχει την ευθύνη γι' αυτούς ένας άνδρας από εκείνους που εκλέγονται στα ανώτατα αξιώματα –είναι αυτός που ονομάζεται και παιδονόμος· στο συγκεκριμένο άνδρα έδωσε εξουσία να συγκεντρώνει τα αγόρια και να επιβάλλει σκληρή τιμωρία, αν διαπίστωνε ότι κάποιος φυγοπονεί. Έθεσε ακόμη στη διάθεσή του νέους που έφεραν μαστίγια, για να επιβάλλουν τιμωρία, εάν χρειαζόταν. Έτσι, υπάρχει εκεί και μεγάλος σεβασμός και μεγάλη πειθαρχία.

Αντί εξάλλου να κάνουν απαλά τα πόδια με παπούτσια, όρισε να σκληραγωγούνται περπατώντας ξυπόλυτοι, επειδή πίστευε ότι, αν ακολουθήσουν αυτή την τακτική, και πολύ πιο εύκολα θα ανεβαίνουν τις ανηφόρες και πολύ ασφαλέστερα θα κατεβαίνουν τις πλαγιές και ταχύτερα θα περπατήσουν και θα αναπηδήσουν και θα τρέξουν ξυπόλυτοι, αν έχουν ασκημένα πόδια, παρά φορώντας παπούτσια. Και αντί να εκθηλώνονται αλλάζοντας ιμάτια, έκρινε ορθό να συνηθίζουν να φορούν ένα ιμάτιο όλο το χρόνο, επειδή πίστευε ότι έτσι θα είναι προετοιμασμένοι καλύτερα και για τα κρύα και για τις ζέστες.

Όσο για τροφή, όρισε να συμμετέχει ο νέος άντρας στα συσσίτια έχοντας τόση ώστε να μην αισθάνεται ποτέ βάρος γιατί παράφαγε, να μην του είναι όμως άγνωστο τι θα πει να μην έχεις χορτάσει. Το σκεπτικό του ήταν ότι εκείνοι που εκπαιδεύονται έτσι μπορούν ευκολότερα, αν χρειαστεί, να μοχθήσουν επιπλέον χωρίς τροφή, και ευκολότερα, αν τους δοθεί διαταγή, να περάσουν περισσότερο χρόνο με την ίδια τροφή, ενώ θα χρειαστούν λιγότερο άλλη τροφή (εκτός από ψωμί), δεν θα έχουν πρόβλημα με κανένα φαγητό και θα ζουν έχοντας καλύτερη υγεία. Και για την απόκτηση ύψους πίστευε ότι βοηθάει περισσότερο η διαίτα που κάνει τα σώματα ψηλόλιγνα παρά αυτή που τους δίνει πλάτος με το φαγητό.

Από την άλλη, για να μην υποφέρουν υπερβολικά από την πείνα, δεν τους άφησε ελεύθερους να παίρνουν ό,τι χρειαζόνταν, χωρίς να ταλαιπωρηθούν, επέτρεψε ωστόσο να κλέβουν κάποια πράγματα για να αντιμετωπίσουν την πείνα. [...] Κάποιος ίσως θα πει: Γιατί τότε, αν θεωρούσε πράγματι καλό το να κλέβουν, όρισε ως ποινή πολλά χτυπήματα για όποιον συλλαμβάνεται; Επειδή, λέω εγώ, και σε οτιδήποτε άλλο διδάσκουν οι άνθρωποι, τιμωρούν αυτόν που δεν το εκτελεί σωστά. Και εκείνοι λοιπόν τιμωρούν όσους

συλλαμβάνονται, επειδή δεν τα καταφέρνουν με το κλέψιμο. [...] Και σ' αυτή την περίπτωση αποδεικνύεται ότι, όπου απαιτείται ταχύτητα, ο νωθρός ωφελείται ελάχιστα, ενώ έχει πάμπολλα προβλήματα.

Για να μην υπάρξει εξάλλου περίπτωση, ακόμα και αν φύγει ο παιδονόμος, να βρεθούν τα αγόρια χωρίς κάποιο αξιωματούχο, έδωσε στον πολίτη που θα τύχει να είναι κάθε φορά παρών την εξουσία να διατάσσει τα αγόρια να κάνουν ό,τι θεωρεί καλό και να τα τιμωρεί, αν κάπου παρεκτρέπονταν. Με αυτή τη ρύθμιση πέτυχε να δείχνουν τα αγόρια και μεγαλύτερο σεβασμό· γιατί τίποτα δεν σέβονται τόσο ούτε τα αγόρια ούτε οι άντρες όσο τους αξιωματούχους.

Ξενοφών, Λακεδαιμονίων Πολιτεία, 2.1-2.10.

Ομάδα Β: Τα κορίτσια στη Σπάρτη

Όσον αφορά αίφνης την τεκνοποιία, για να αρχίσω από την αρχή, οι άλλοι Έλληνες τις κόρες τους που προορίζονται να γίνουν μητέρες και που θεωρείται ότι έχουν τη σωστή ανατροφή τις διατρέφουν με το απολύτως απαραίτητο ψωμί και με την κατά το δυνατόν λιγότερη άλλη τροφή· όσο για κρασί, τους επιβάλλουν ή να απέχουν παντελώς από την κατανάλωσή του ή να το πίνουν υπερβολικά νερωμένο. Και όπως ακριβώς όσοι ασκούν τέχνες είναι κατά κανόνα καθηλωμένοι σε ένα μέρος, έτσι απαιτούν και από τις κόρες τους οι άλλοι Έλληνες να δουλεύουν ασάλευτες το μαλλί.

Από γυναίκες όμως που ανατρέφονται με τέτοιο τρόπο πώς θα μπορούσε να περιμένει κάποιος ότι θα γεννήσουν κάτι το εξαιρετικό; Αντίθετα, ο Λυκούργος έκρινε ότι τα ρούχα ήταν σε θέση να τα εξασφαλίσουν και οι δούλες, ενώ για τις ελεύθερες θεώρησε ότι το μέγιστο ήταν η τεκνοποιία· γι' αυτό όρισε να ασκούν το σώμα τους εξίσου οι γυναίκες με τους άντρες. Παράλληλα, καθιέρωσε και για τις γυναίκες, όπως και για τους άντρες, αγώνες δρόμου και δύναμης, επειδή πίστευε ότι από δυο δυνατούς γονείς γεννιούνται και παιδιά.

Ξενοφών, Λακεδαιμονίων Πολιτεία, 1.3-1.4.

Ομάδα Γ: Οι είλωτες

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ειλώτων και των δούλων στις περισσότερες ελληνικές πόλεις. Γενικά ένας δούλος ήταν ιδιοκτησία του κυρίου του, ενώ αντίθετα ο είλωτας ανήκε στο κράτος των Σπαρτιατών. Είχε δηλαδή παραχωρηθεί από το κράτος σε κάποιον πολίτη, ο οποίος όμως δεν είχε το δικαίωμα να τον διαθέσει, όπως ο ίδιος επιθυμούσε. Επίσης, σε άλλες περιοχές οι δούλοι συχνά μπορούσαν να αποκτήσουν την ελευθερία τους. Αντίθετα, στη Σπάρτη ένας είλωτας δεν ήταν δυνατό να απελευθερωθεί, παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Με αυτόν τον τρόπο ήταν πιο ελεύθερος, αλλά ταυτόχρονα και πιο περιορισμένος από τους δούλους της υπόλοιπης Ελλάδας (Θουκυδίδης, Ιστοριών 1.101.7-9).

Στις μη σπαρτιατικές πηγές, οι είλωτες αναφέρονται είτε ως δούλοι, είτε ως οικέτες (στην περίπτωση που χρησιμοποιούνταν για εργασίες του οίκου), είτε ως ανδράποδα. Πιθανότατα, είχαν εξαναγκαστεί να εγκαταλείψουν τα πατρογονικά τους μέρη και είχαν υποχρεωθεί να ζούνε διασκορπισμένοι στη γη των κυρίων τους. Ενδεχομένως, πάλι, να τους είχε επιτραπεί η κατοχή κάποιου είδους προσωπικής περιουσίας, ίσως και ο γάμος. Συνόδευαν τους Σπαρτιάτες στους πολέμους μεταφέροντας τον εξοπλισμό τους, ενώ για τη συντήρησή τους υπεύθυνοι ήταν οι κύριοί τους.

Οι είλωτες δούλευαν στα χωράφια, τα οποία διανέμονταν στους πολίτες από το κράτος των Σπαρτιατών ύστερα από τη νίκη τους ενάντια σε γειτονικούς λαούς και την προσάρτηση της γης τους. Ουσιαστικά, δηλαδή, οι είλωτες καλλιεργούσαν τη δική τους γη για λογαριασμό άλλων. Οι Σπαρτιάτες μην έχοντας καμιά μέριμνα για τη γεωργική παραγωγή μπορούσαν να αφοσιωθούν στην τέχνη του πολέμου, η οποία συντελούσε στην κοινωνική τους καταξίωση. Ο ρόλος επομένως των ειλώτων ήταν καθοριστικός για τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης στην κοινωνία των Σπαρτιατών.

Σύμφωνα με μαρτυρίες, ο αριθμός των ειλώντων έφτανε τις 200000, ξεπερνώντας τον αριθμό του ελεύθερου πληθυσμού σε κλίμακα τέτοια, που δεν έχει αντίστοιχό της σε άλλη πόλη. Απόγονοι των κατοίκων της προδωρικής εποχής, είχαν κατακτηθεί από ένα μικρό σχετικά σώμα Σπαρτιατών και αποτελούσαν ένα σημαντικό πρόβλημα ασφάλειας της Σπαρτιατικής κοινωνίας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εξεγέρσεως.

Οι ειλωτες στερούνταν πολιτικών και αστικών δικαιωμάτων και αποτελούσαν ιδιοκτησία της πόλης, απελευθερώνονταν μόνο μετά από απόφαση των αρχών και οι υπόλοιποι Έλληνες τους αντιμετώπιζαν ως ελεύθερους. Οι αρχές της πόλης είχαν απόλυτη δικαιοδοσία επάνω τους. Σε αντίθεση με τους δούλους της Αττικής, δεν πωλούνταν σαν εμπορεύματα, δημιουργούσαν οικογένειες και ήταν εξαιρετικά δεμένοι μεταξύ τους λόγω του ότι είχαν την ίδια εθνική ταυτότητα. Η βιαιότητα της καταπίεσής τους είναι περιβόητη. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, μια φορά το χρόνο οι Σπαρτιάτες κήρυσσαν πόλεμο στους ειλωτες, «ώστε να μην βαραίνουν τη συνείδησή τους οι φόνοι ειλώντων που γίνονταν στη διάρκεια του έτους». Η περίφημη «κρυπτεία», σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αποτελούσε ένα θεσμό εκπαίδευσης των νέων πολιτών, που κρύβονταν την ημέρα και έβγαιναν τη νύχτα με σκοπό να σκοτώσουν ειλωτες.

ΙΜΕ & Μπιργιάλας (2000) (διασκευή)

«Όσο για τη λεγομένη «κρυπτεία» [...] ήταν αυτή περίπου: οι επικεφαλής των νέων έστελναν κάθε τόσο τους πιο έξυπνους στην ύπαιθρο, κάθε φορά σε άλλο μέρος, οπλισμένους με εγχειρίδια και εφοδιασμένους με την απαραίτητη τροφή και τίποτε άλλο. Κι αυτοί την ημέρα σκορπίζονταν σε κρυφούς τόπους, όπου κρύβονταν και αναπαύονταν, τη νύχτα, όμως, κατέβαιναν στους δρόμους κι όποιον από τους ειλωτες τον έπιαναν, τον έσφαζαν. Συχνά πηγαίνοντας στους αγρούς τους πιο δυνατούς και τους ικανότερους από αυτούς τους σκότωναν».

Πλούταρχος, Λουκούργος, 28.

Ομάδα Δ: Οι περίοικοι

Η αυτάρκης, κλειστή Σπαρτιατική κοινωνία δύσκολα θα δεχόταν στους κόλπους της ξένους πολίτες, που θα μπορούσαν να ζουν ελεύθεροι δίπλα στους Σπαρτιάτες. Οι περίοικοι είναι Λακεδαιμόνιοι, που ζουν στις περιοικίδες πόλεις, οι οποίες βρίσκονται γύρω από τη Σπάρτη. Πιθανολογούμε ότι η τάξη τους προέρχεται από τους κατοίκους της Λακωνίας, που νικήθηκαν και υποτάχθηκαν από τους Σπαρτιάτες. Ο αριθμός τους υπολογίζεται σε 40.000 – 60.000 και φαίνεται ότι ήταν οργανωμένοι σε αυτόνομους δήμους, η οργάνωση των οποίων στηριζόταν σε ένα ανεξάρτητο οικονομικό και κοινωνικό δίκαιο.

Οι περίοικοι ήταν μια κοινωνική ομάδα την οποία αποτελούσαν οι οικογένειες που ζούσαν με σχετική αυτονομία σε πόλεις ή κώμες της ευρύτερης περιφέρειας της πόλης, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν λόγο στο χειρισμό των κρατικών υποθέσεων. Ασχολούνταν με τις παραγωγικές δραστηριότητες με τις οποίες δεν καταπιάνονταν οι πολίτες, δηλαδή ασκούσαν τα επαγγέλματα του τεχνίτη, του ξυλουργού, του γεωργού, του κτηνοτρόφου και του εμπόρου. Ήταν δε οι μόνοι που είχαν την άδεια να ταξιδεύουν σε άλλες πόλεις, αν και η οικονομική τους δραστηριότητα περιοριζόταν εξαιτίας της αυστηρής σπαρτιατικής κηδεμονίας. Είχαν το δικαίωμα να θεσπίζουν δικούς τους νόμους και να μην ακολουθούν τη σπαρτιατική νομοθεσία, η οποία όμως σε κάθε περίπτωση υπερίσχυε. Δεν είχαν πολιτικά δικαιώματα ούτε συμμετείχαν στις συνελεύσεις. Κατέβαλλαν όμως φόρους και είχαν την υποχρέωση να υπηρετούν στο σπαρτιατικό στρατό ως οπλίτες με βαρύ οπλισμό.

Όλες οι παραγωγικές εργασίες εκτελούνταν από αυτούς και τους ειλωτες, αφού το ιδιότυπο καθεστώς της Σπάρτης δεν επέτρεπε στους ομοίους να ασκούν καμία επαγγελματική δραστηριότητα. Εξασφαλίστηκε έτσι η αναγκαία οικονομική ασφάλεια και ο απαιτούμενος χρόνος στους πολίτες της Σπάρτης, προκειμένου να ασχοληθούν αποκλειστικά με τις πολεμικές τέχνες, πράγμα που αποτέλεσε το σημαντικότερο από «τα

συνεκτικά στοιχεία του σπαρτιατικού οικοδομήματος της κλασικής περιόδου».
ΙΜΕ & Μπιργιάλας (2000) (Διασκευή)

Δράση 2^η:

(α) Τώρα που διαβάσατε το παράθεμα που σας αφορά ως ειδικούς, συμπληρώστε τους τέσσερις τομείς της ζωής, όπως είναι σημειωμένοι στο χαρτόνι που έχετε στη διάθεσή σας. Πώς μπορεί να περνούσε τον καιρό του αυτός ο άνθρωπος; Τι να έκανε άραγε στη ζωή του; Ποιες ήταν οι **χαρές**, οι **λύπες** και οι **φόβοι** του; Παρουσιάστε τον στην τάξη.

(β) Δώστε, παράλληλα, μια σκηνή της ζωής του με μια παγωμένη εικόνα, που θα συνοδεύει το ταμπλό που ετοιμάσατε.

Δράση 3^η:

Συζητήστε το θέμα με τον επιμελητή της έκθεσης.

Δράση 4^η:

Η έκθεση πρέπει να κλείσει με ένα κείμενο στο οποίο να ερμηνεύεται συνολικά η κοινωνική κατάσταση στη Σπάρτη, όπως και το εκπαιδευτικό της σύστημα. Ως ιστορικός και συνεργάτης του μουσείου γράφεις ένα κείμενο που δε θα ξεπερνά τις 75-100 λέξεις και θα αναφέρεται ακριβώς σε αυτό.

Δράση 5^η:

Σήμερα βγήκαμε λίγο από το πρόγραμμά μας. Γίναμε «ειδικοί» στην αρχαϊκή ιστορία για παιδιά κι ετοιμάσαμε υλικό για μαθητές δημοτικού σχολείου... Πώς ήταν η εμπειρία;

Γράψτε την εντύπωσή σας στο χαρτάκι και κολλήστε το στο ταμπλό που ετοιμάσατε:

«Σήμερα ως ειδικός ιστορικός στην αρχαϊκή εποχή για παιδιά, αισθάνθηκα...»

4^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η νομοθεσία του Σόλωνα



Είσαι Αθηναίος που ζει στην αρχαία Αθήνα το 594 π.Χ. Έχουν περάσει τριάντα χρόνια από τότε που ο Δράκων κατέγραψε τους νόμους της πόλης.

Πήγες, λοιπόν, για ψάρεμα –φτωχός άνθρωπος, πώς να θρέψεις την οικογένειά σου; Κάτω στο Φάληρο, στην παραλία, πολύς κόσμος κάνει το ίδιο: όλοι ψαρεύουν σμαρίδας, αθερίνας κι αν είναι τυχεροί κανένα λάβρακα... Φτώχεια, πολλή φτώχεια... Και τα ψάρια είναι η τροφή των φτωχών...

Γυρίζοντας στο «άστυ» συναντάς στο δρόμο συμπολίτες σου. Φτωχοί εσύ κι αυτοί –ούτε όπλα δεν μπορείτε να έχετε- και καταχρεωμένοι πιάνετε κουβεντούλα για τα μέτρα του Δράκοντα.

Δράση 1^η: Οι φτωχοί και η μοίρα τους... Παρουσίαση σκηνών

Τι θα μπορούσατε να συζητήσετε; Δουλεύοντας με την ομάδα σας, σχεδιάστε και παρουσιάστε μία σκηνή χρησιμοποιώντας κίνηση και λόγο.

Θυμηθείτε πως ισχύει ακόμη η νομοθεσία του Δράκοντα...

Δράση 2^η: Συμβούλιο

Τι πρέπει να γίνει;

Δράση 3^η: Κήρυκας

Και συζήτησαν με τους άρχοντες το πρόβλημα και πρότειναν η λύση να δοθεί από ένα νέο νομοθέτη. Και επέλεξαν το Σόλωνα με κοινή απόφαση, όπως μας λέει ο Αριστοτέλης στην *Αθηναίων Πολιτεία*: «ισχυρᾶς δέ τῆς στάσεως οὔσης καί πολύν χρόνον ἀντικαθημένων ἀλλήλοις, εἴλοντο κοινῇ διαλλακτὴν καί ἄρχοντα Σόλωνα, και τὴν πολιτείαν ἐπέτρεψαν αὐτῶ. [...]». Και δύο χρόνια αργότερα...

Ακούστε τον κήρυκα:

Αθηναίοι, Αθηναίοι, Αθηναίοι

Σόλων ο Αθηναίος επελέγη από κοινού νομοθέτης, για να δώσει λύση στα δύσκολα προβλήματα της πόλης. Και οι νόμοι αυτού:

ΣΕΙΣΑΧΘΕΙΑ: ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΧΡΕΩΝ ΚΑΙ ΔΑΝΕΙΣΜΟΥ ΜΕ ΕΓΓΥΗΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ
ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ
ΘΕΣΠΙΣΗ ΗΛΙΑΙΑΣ – ΛΑΪΚΟΥ ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟΥ
ΠΟΙΝΕΣ ΓΙΑ ΙΔΙΩΤΕΣ

Δράση 4^η: Ρωτήστε να μάθετε...

Αν έχετε απορίες, Άνδρες Αθηναίοι, ρωτήστε το Γραμματέα του Σόλωνα...

Δράση 4^η: Οι εντυπώσεις...

Είστε Αθηναίοι του 592 π.Χ. Μόλις ακούσατε τους νέους νόμους του Σόλωνα...

Κλείστε για λίγο τα μάτια και σκεφθείτε... γράψτε σε ομάδες...

Τι θα του λέγατε

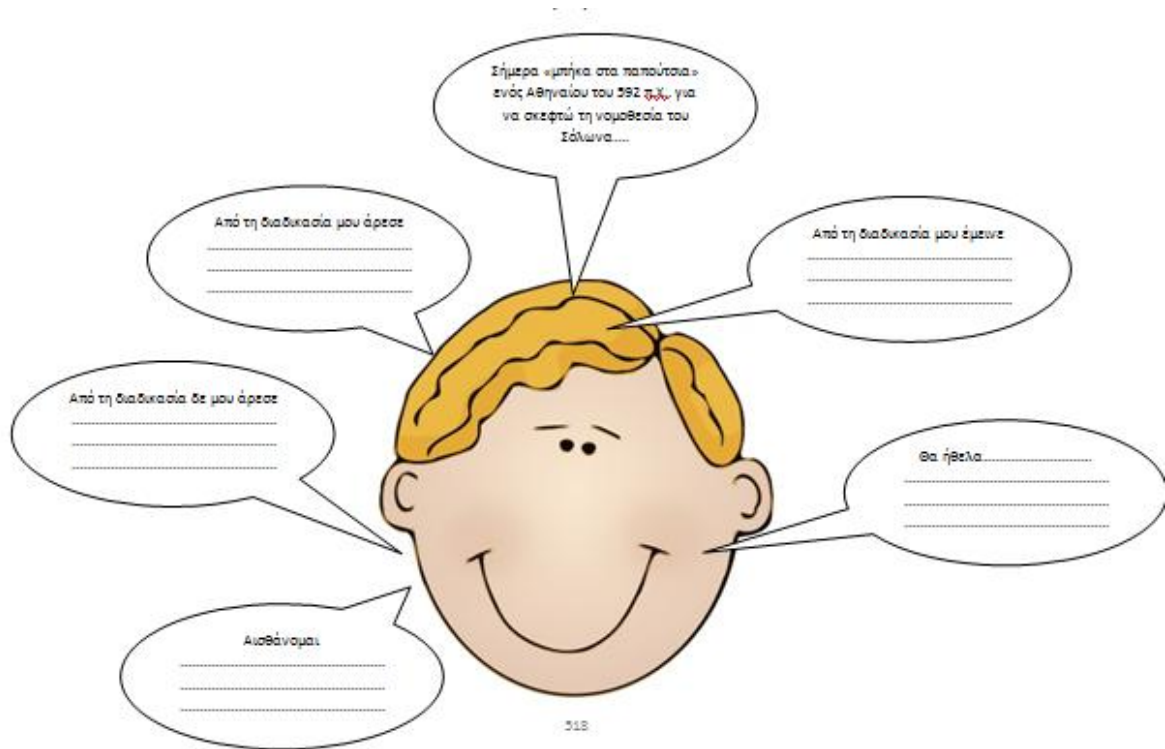
-αν ήσασταν φτωχοί αγρότες που μόλις απαλλάχτηκαν από τα χρέη και το φόβο να γίνουν δούλοι;

-αν ήσασταν φτωχοί αγρότες που δε χρωστούν χρήματα, αλλά έχουν μόνο ένα μικρό χωραφάκι που τους αποδίδει ελάχιστα;

- αν ήσασταν οι αριστοκράτες που είχαν προηγουμένως δανείσει φτωχούς ακτήμονες;
- αν ήσασταν άνθρωποι που δε θέλουν να «μπλέκονται με την πολιτική», αλλά κοιτάζουν μόνο «τα του οίκου τους», είναι δηλαδή «ιδιώτες»;

Δράση 5^η: Πώς ένιωσες...

Σήμερα μπήκες για λίγο στη θέση των πολιτών της Αθήνας του 592 π.Χ. Σημείωσε τις παρατηρήσεις και τα συναισθήματά σου στα συννεφάκια που έχεις στο φύλλο συμπλήρωσης.



5^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Από τον Πεισίστρατο στον Κλεισθένη



Είστε Αθηναίοι του 520 π.Χ. Ο Πεισίστρατος έχει χρόνια καταλάβει την εξουσία, ασκώντας την τυραννία. Σε μια μυστική συνάντηση, συζητάτε για το τι πρέπει να γίνει. Άλλοι από εσάς ανήκουν στους πιο προοδευτικούς Αθηναίους, που δε θαμπώνονται από τα έργα και τη μετριοπαθή πολιτική, κι άλλοι θεωρούν πως ο λαός ωφελήθηκε από την πολιτική του Πεισιστράτου και θα πρέπει γι' αυτό να φανείτε επιεικείς μαζί του. Όλοι, πάντως, είστε πολέμιοι της τυραννίας, γι' αυτό και βρίσκεστε εδώ. Πριν αποφασίσετε οριστικά για τι πρέπει να κάνετε, συζητάτε ξανά τα χαρακτηριστικά της πολιτικής του Πεισιστράτου. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά της διακυβέρνησής του;

Δράση 1^η: Οι συνωμότες...

Γράψτε τα ονόματα των μελών της συνωμοτικής ομάδας σας.

Δράση 2^η: Η συνωμοσία...

Αφού διαβάσετε τα πρακτικά που είχε κρατήσει ο γραμματέας της συνωμοτικής σας ομάδας κατά την προηγούμενη συνάντησή σας, σκεφτείτε τα θετικά και τα αρνητικά της διακυβέρνησης του Πεισιστράτου και παρουσιάστε τα στην ολομέλεια, εκθέτοντας και την απόφασή σας για την οργάνωση ή όχι μιας επιχείρησης αποτίναξης του καθεστώτος του Πεισιστράτου.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Η μεταρρύθμιση του Σόλωνα δεν πέτυχε να επιλύσει τις διαφορές και να συμβιβάσει τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων της πόλης μας. Λίγο μετά το Σόλωνα, τα αθηναϊκά γένη χωρίζονταν σε τρεις πολιτικές παρατάξεις ανάλογα με τον τόπο καταγωγής τους: τους Πεδιαίους, τους Παραλίους και τους Διακρίους με επικεφαλής τους αντίστοιχα τον Ετεοβουτάδη Λυκούργο, τον Αλκμαιωνίδα Μεγακλή και τον Πεισίστρατο. Ο τελευταίος ως πολέμαρχος ηγήθηκε του πολέμου κατά των Μεγαρέων. Κατηγορώντας όμως τους πολιτικούς αντιπάλους του για επίθεση, κατάφερε να πάρει την άδεια να συγκροτήσει ένα σώμα τριακοσίων ροπαλοφόρων, με τους οποίους κατέλαβε την Ακρόπολη. Η πρώτη περίοδος της τυραννίδας του διήρκεσε έξι χρόνια. Ανακατέλαβε, ωστόσο, την εξουσία έντεκα χρόνια αργότερα με την υποστήριξη των Αλκμαιωνιδών. Αφού κυβέρνησε για αρκετά χρόνια, εξορίστηκε για δεύτερη φορά, επειδή ήρθε σε σύγκρουση με τους Αλκμαιωνίδες. Τελικά, αφού συγκρότησε ένα σώμα ξένων μισθοφόρων, αποβιβάστηκε στο Μαραθώνα το 546 περίπου π.Χ. και νίκησε τους Αθηναίους αντιπάλους του στη μάχη της Παλλήνης.

Εξόρισε προσωρινά τους πολιτικούς του αντιπάλους, μεταξύ των οποίων και τους Αλκμαιωνίδες, που τον είχαν βοηθήσει, αλλά δεν κατέσχεσε τα κτήματά τους. Προχώρησε και στον αναδασμό της γης και χορήγησε άτοκα δάνεια στους μικρούς καλλιεργητές. Επιπλέον, συγκρότησε τα δικαστήρια των δήμων, για να διευκολύνει τους κατοίκους της υπαίθρου και να περιορίσει την δύναμη των ευπατριδών ή γιατί η συγκέντρωση των πολιτών στην Αθήνα θα μπορούσε να αποτελέσει απειλή για την εξουσία του.

Έκοψε τα πρώτα αθηναϊκά νομίσματα και υποστήριξε την ανάπτυξη του εμπορίου και της βιοτεχνίας. Οι διπλωματικές ικανότητές του διαφάνηκαν στην επιτυχία του να αποκτήσει τον έλεγχο της Χερσονήσου στον Ελλήσποντο, η οποία έλεγχε την οδό προς τις -

ζωτικής σημασίας για την πόλη μας- σιτοπαραγωγούς περιοχές της Σκυθίας. Συγχρόνως στο συμβολικό επίπεδο, με την εισαγωγή της λατρείας του Διονύσου, την ανοικοδόμηση του Παρθενώνα και τη λαμπρότητα του εορτασμού των Μεγάλων Παναθηναίων, συνέβαλε στη ταύτιση των κατοίκων της υπαίθρου με την αθηναϊκή πολιτεία και τη μείωση της σημασίας των τοπικών λατρειών, οι οποίες ήταν υπό την εποπτεία των αριστοκρατικών γενών.

Παρουσιάστε τις σκηνές σας...

Δράση 3^η: Αφήγηση

Οι Αθηναίοι δεν αντέδρασαν αν και τους πονούσε το αυθαίρετο καθεστώς που είχε επιβάλει ο Πεισίστρατος... Μόνο όταν πέθανε και τον διαδέχθηκαν οι δύο γιοι του, ο Ιππίας και ο Ιππαρχος, οι Αθηναίοι αντέδρασαν δολοφονώντας τον Ιππαρχο. Αλλά η δολοφονία αυτή, της οποίας τα κίνητρα παραμένουν αμφιλεγόμενα, δεν είχε ως αποτέλεσμα την άμεση πτώση της τυραννίδας, η οποία τελικά επιτεύχθηκε με την παρέμβαση της Σπάρτης, όταν ο βασιλιάς της Σπάρτης Κλεομένης επιτέθηκε στην Αθήνα, μετά από προτροπή των Αλκμαιωνιδών, στο γένος των οποίων ανήκε και ο Κλεισθένης. Α... ναι ο Κλεισθένης... ήταν αυτός που...

Δράση 4^η: Ο κήρυκας

Αθηναίοι, Αθηναίοι, Αθηναίοι
Κλεισθένης ο Αθηναίος την πολιτεία στο λαό παραδίδει. Ήτοι:
ΔΙΑΙΡΕΙ ΤΟΥ Σ ΠΟΛΙΤΕΣ ΑΔΙΑΚΡΙΤΩΣ ΣΕ ΔΕΚΑ ΦΥΛΕΣ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ
ΑΥΞΑΝΕΙ ΤΗ ΒΟΥΛΗ ΚΑΤΑ ΕΚΑΤΟ ΜΕΛΗ
ΟΡΙΖΕΙ ΔΕΚΑ ΣΤΡΑΤΗΓΟΥΣ ΑΝΤΙ ΕΝΟΣ
ΔΥΝΑΜΗ ΔΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ & ΙΣΗΓΟΡΙΑ
ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΟΛΑ ΤΑ ΑΞΙΩΜΑΤΑ
ΚΑΘΙΕΡΩΝΕΙ ΤΟΝ ΕΞΟΣΤΡΑΚΙΣΜΟ

Δράση 5^η: Ο γραμματέας του Κλεισθένη

Άνδρες Αθηναίοι, είμαι ο γραμματέας του Κλεισθένη, γιου της Μεγακλέους και της Αγαρίστης, που άλλαξε τους νόμους μας κι έδωσε την εξουσία στο λαό, αν και κρατάει κι αυτός από τυράννους. Είμαι εδώ σταλμένος από αυτόν, για να σας εξηγήσω...

Δράση 6^η: Γράμμα στον... Κλεισθένη;

Ως Αθηναίος της εποχής του Κλεισθένη, ζεις τις αλλαγές που φέρνουν οι μεταρρυθμίσεις του κι αποφασίζεις να του γράψεις μια επιστολή, για να του εκφράσεις τις θετικές σου εντυπώσεις ή τα αρνητικά σου σχόλια για τις μεταρρυθμίσεις του. Μπορούν αυτές να θεραπεύσουν τις πληγές του πολιτεύματος και την αδικία; Αφορούν οι μεταρρυθμίσεις το λαό; Πιστεύεις ότι οι εξελίξεις αυτές θα επηρεάσουν το μέλλον;

Δράση 7^η: Πώς νιώθω;

Τώρα μόλις τέλειωσε κι άλλη μία δραστηριότητα... Κλείσε τα μάτια και σκέψου... Πώς νιώθεις που τόσες φορές «μπήκες» στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων κι έγινες ένα με αυτούς; Πώς σου έχει φανεί ως τώρα η διαδικασία; Γράψε τις σκέψεις σου στο χαρτάκι κι εμπιστεύσου τις στον Κούρο...

6^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ολυμπιακοί αγώνες



Είστε Μεγαρείς που ζουν στα Μέγαρα του 3^{ου} αι. π.Χ., αμέσως μετά την Ολυμπιάδα του 292 π.Χ., όπου επικρατεί μεγάλη αναστάτωση... Κάτι ετοιμάζεται... Ο διασημότερος σαλπικτής της αρχαιότητας, ο Ηρόδωρος ο Μεγαρεύς, επιστρέφει στην πόλη του μετά την τελευταία θριαμβευτική του νίκη στους Ολυμπιακούς Αγώνες... Ετοιμάζεστε να γκρεμίσετε ένα τμήμα του τείχους της πόλης, για να περάσει ο μέγας νικητής. Δεν είναι δα και μικρό το κατόρθωμά του· έχει κερδίσει σε δέκα συνεχείς Ολυμπιάδες, καλύπτοντας διάστημα σχεδόν 40 χρόνων. Λίγα χρόνια πριν, μάλιστα, βοήθησε το Δημήτριο Α' τον Πολιορκητή να κυριεύσει το Άργος, σαλπίζοντας με δύο σάλπιγγες ταυτόχρονα και εμπυχώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους στρατιώτες να πολεμήσουν με περισσότερη ορμή.

Δράση 1^η: Ο Σκύθης...

Ένας ξένος από τη Σκυθία, μια χώρα μακρινή, που έχει έρθει για επίσκεψη στην πόλη, παρακολουθεί τα τεκταινόμενα:

Μα είναι δυνατόν; ρωτά. Γκρεμίζετε τα τείχη της πόλης σας για έναν τάχα μου αθλητή, που όλη μέρα ασκείται και κοπιάζει με το σώμα του και δουλειά άλλη δεν κάνει; Και αφού νίκησε στους Ολυμπιακούς Αγώνες, κατά πώς λένε πήρε για έπαθλο ένα στεφάνι αγριελιάς; Τι αλλόκοτο πράγμα και τούτο... Να θυσιάζετε την ασφάλεια της πόλης για έναν σαλπικτή;

Δράση 2^η: Ο γέροντας Μεγαρεύς...

Ένας γέροντας Μεγαρεύς παίρνει το λόγο και του απαντά:

Υπήρξε κάποτε, ω ξένε, ένας Αθηναίος νομοθέτης, ο Σόλων, που σ' ένα συμπατριώτη σου είπε για τους αγώνες και τους αθλητές²: «υπάρχει ένας άλλος αγώνας, κοινός για όλους τους καλούς πολίτες και ένα στεφάνι όχι από πεύκο ούτε από αγριελιά ή σέλινο, αλλά ένα που κλείνει μέσα του όλη την ανθρώπινη ευδαιμονία, εννοώ την ελευθερία, και του καθενός ατομικά και της πατρίδας γενικά, και τον πλούτο και τη δόξα και την απόλαυση των πατροπαράδοτων γιορτών και τη σωτηρία των δικών μας, και με μια λέξη ό,τι ωραιότερο θα μπορούσε να ζητήσει κανείς να του χαρίσουν οι θεοί. Όλα αυτά είναι συνυφασμένα με το στεφάνι [...] και απορρέουν από τον αγώνα εκείνο, στον οποίο οδηγούν οι ασκήσεις και οι κόποι».

Δράση 3η: Συμφωνείς;

Συμφωνείς; Απάντησε με μια φράση που να σχολιάζει τα λόγια του Σόλωνα, που μόλις άκουσες.

Δράση 4^η: Ο γιος σου...

Ως Μεγαρεύς του 3^{ου} αι. π.Χ. και αφού άκουσες όσα συνέβησαν το πρωί κατά την υποδοχή του Ηροδώρου του Μεγαρέως στην πόλη, γυρίζεις αργά το βράδυ στο σπίτι και βρίσκεις τη γυναίκα σου έξαλλη. Ο γιος σας δε θέλει να πάει, λέει, στο Γυμναστήριο, γιατί βαριέται να πυγμαχεί πια με τους φίλους του και ο γυμναστής από πάνω να τον τιμωρεί με τη διχαλωτή ράβδο για κάθε λάθος που κάνει. Τι θα του πεις;

Δράση 5^η: Σκέψου...

Κλείσε τα μάτια... Σκέψου μια φράση για την περιπέτεια που έζησες σήμερα και κράτησέ τη για τον εαυτό σου, μέχρι να νιώσεις ένα άγγιγμα στον ώμο. Τότε, θα τη μοιραστείς μαζί μας.

² Το παράθεμα προέρχεται από το Λουκιανό (Λουκιανός, *Ἀνάχαρσις ἢ Περὶ γυμνασίων*, 15).

Φύλλο 7^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ενότητα των Ελλήνων



Τον 5^ο αι. π.Χ. οι Περσικοί πόλεμοι αναστάτωσαν την Ελλάδα. Στο συνέδριο του Ισθμού, το 481 π.Χ., οι Έλληνες υποψιαζόμενοι τις περσικές προθέσεις για εκστρατεία εναντίον της Ελλάδας, αποφασίζουν να αμυνθούν ενωμένοι. Είστε άλλοι Αθηναίοι κι άλλοι Σπαρτιάτες και βρίσκεστε στο συνέδριο αυτό...

Δράση 1^η: Οι παρέες...

Χωριστείτε σε ομάδες. Καθεμία περιέχει 2-3 Αθηναίους και 2-3 Σπαρτιάτες.

Δράση 2^η: Οι συνομιλίες

Σε ένα διάλειμμα των επίσημων συνομιλιών, βρίσκεστε σε μια παρέα Αθηναίων και Σπαρτιατών και συζητάτε για τον επερχόμενο κίνδυνο... Οι Σπαρτιάτες αναφέρουν όσα οι ίδιοι μπορούν να προσφέρουν στον αγώνα εναντίον των Περσών, ενώ οι Αθηναίοι αντίστοιχα τεκμηριώνουν τη δική τους πιθανή προσφορά στον πόλεμο. Τι μπορεί να λένε μεταξύ τους;

Δράση 3^η: Συζήτηση

Κι αφού είναι τόσο πολλά αυτά που διακρίνουν τους Αθηναίους από τους Σπαρτιάτες, μπορείτε να πολεμήσετε μαζί, τελικά;

Δράση 4^η: Κοινή απόφαση...

Τελικά, Σπαρτιάτες και Αθηναίοι συμφωνούν να αντιμετωπίσουν ενωμένοι τον περσικό κίνδυνο. Ειδικότερα, απαντώντας οι Αθηναίοι στους απεσταλμένους της Σπάρτης δηλώνουν: «Οι Έλληνες είναι από το ίδιο αίμα, έχουν την ίδια γλώσσα, έχουν ναούς και αγάλματα θεών και θυσίες όλα κοινά και συνήθειες ίδιες»³.

Δράση 5^η: Τι θα τους πεις;

Γυρίζοντας στην πόλη σου, τα Μέγαρα, πρέπει ως εκπρόσωπός της στο συνέδριο του Ισθμού, να ανακοινώσεις στους συμπολίτες σου την κοινή απόφαση όλων των Ελλήνων να πολεμήσουν ενωμένοι. Ετοιμάζεις, λοιπόν, ένα λόγο που θα εκφωνήσεις μπροστά στη συγκέντρωση των συμπολιτών σου, στον οποίο θα τους ενημερώνεις και θα αιτιολογείς την απόφαση που λάβατε από κοινού οι αντιπρόσωποι. Ο λόγος μπορεί να ξεκινά κάπως έτσι...

Δράση 6^η:

Κάθε μαθητής ας πάρει τη θέση που του ταιριάζει σχηματίζοντας μια παράσταση, που να έχει σχέση με το μάθημά μας. Αυθόρμητα, όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή για τον καθένα, ελάτε να συμπληρώσετε τη στάση των προηγούμενων... Ας ξεκινήσει ο/η...

³ Ηρόδοτος, *Ιστορίη*, 8.144.

8^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι Περσικοί πόλεμοι



Ο Ηρόδοτος, ο πρώτος ιστορικός της αρχαιότητας, στο έργο του *Ίστορίη*, μας μιλά για τους Περσικούς πολέμους που αναστάτωσαν την Ελλάδα κατά τον 5^ο αι. π.Χ. για το έργο του, μάλιστα, έχει ονομαστεί από τον Κικέρωνα «πατέρας της ιστορίας». Η μέθοδος του Ηρόδοτου είναι κριτική (παρατήρηση-κρίση-έρευνα). Παραθέτει ό,τι ακούει από μάρτυρες, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι τα πιστεύει όλα· καταβάλλει, όμως, αξιόλογη προσπάθεια για αμερόληπτη, αντικειμενική και νηφάλια έκθεση των γεγονότων. Στην προσπάθειά του να αναζητήσει την αλήθεια, ακούει συχνά αντικρουόμενες πληροφορίες, τις οποίες συνθέτει κριτικά.

Δράση 1^η: Όλοι μαζί κι ο καθένας ξεχωριστά...

Όλοι μαζί κι ο καθένας ξεχωριστά είστε ο Ηρόδοτος. Κάθε ατομική σκέψη είναι μια σκέψη του μεγάλου ιστορικού. Προσπαθήστε, λοιπόν, να μπειτε για λίγο στη θέση του... γράψτε τα ονόματα των μελών της ομάδας σας.

Αναζητώντας την αλήθεια, βρίσκετε δύο μάρτυρες, έναν Πέρση κι έναν Έλληνα, που θα σας δώσουν πληροφορίες... Θέλετε να απαντήσετε σε ένα βασικό ερώτημα... Γιατί νίκησαν οι Έλληνες τους Πέρσες, αν και ήταν πολύ λιγότεροι και είχαν περιορισμένους πόρους;

Δράση 2^η: Ο μάρτυρας από την Περσία

Στην Περσία συναντάτε τον Υδάρνη, **εγγονό του Υδάρνη**, διοικητή των στρατιωτικών δυνάμεων στα παραθαλάσσια της Μικράς Ασίας :

Ήρθαν δυο άνδρες από τη Σπάρτη κάποτε εδώ, μου είπε ο παππούς μου... Ο Σπερθίας, ο γιος του Ανηρίστου, κι ο Βούλις, ο γιος του Νικολάου, κι από την φύση τους προικισμένοι με χαρίσματα κι από την πλουσιότερη τάξη της πόλης τους, κατά πώς μου 'πε. Είχαν αναλάβει εθελοντικά να τιμωρηθούν από τον Ξέρξη σαν αντάλλαγμα για τη θανάτωση των κηρύκων των Περσών στη Σπάρτη. Έτσι οι Σπαρτιάτες τους έστειλαν στους Πέρσες για να θανατωθούν. Στην πορεία τους προς τα Σούσα φθάνουν στην αυλή του Υδάρνη. Κι αυτός, αφού τους φιλοξένησε κάνοντάς τους το τραπέζι, τους ρώτησε: «Άνδρες Λακεδαιμόνιοι, γιατί δεν δέχεσθε να γίνετε φίλοι του βασιλιά; Να, βλέπετε πώς ξέρει ο βασιλιάς να τιμά τους άνδρες που έχουν αρετή, ρίχνοντας μία ματιά σε μένα και τη θέση που κατέχω. Έτσι λοιπόν κι εσείς, αν γίνετε άνθρωποι του βασιλιά (γιατί έχει σχηματίσει την γνώμη πως είσθε άνδρες με αρετή), ο καθένας σας θα μπορούσε να εξουσιάζει μία περιοχή της Ελλάδος που θα του παραχωρούσε ο βασιλιάς». **Η απόκρισή τους ήταν αρνητική, γιατί, του είπαν με θράσος, αυτός που τους το πρότεινε ήταν δούλος του βασιλιά, ενώ εκείνοι ελεύθεροι, γιατί υπακούουν μόνο στο νόμο που είναι ίδιος για όλους και είναι ελεύθεροι να τον τηρούν.**

Ηρόδοτος, *Ίστορίη*, 7.135-136 (διασκευή)

Τι να εννοούσαν άραγε οι Βούλις και Σπερθίας; Αποδώστε το νόημα της φράσης τους, όπως το καταλαβαίνετε σε μια παγωμένη εικόνα, μια σκέψη, που περνά από το μυαλό του Ηροδότου. Δώστε στην εικόνα σας έναν τίτλο.

Δράση 3^η: ο μάρτυρας από τη Σπάρτη

Στην Ελλάδα, στη Σπάρτη, συναντάτε ένα γέροντα Σπαρτιάτη, που γνώρισε τους Βούλι και Σπερθία:

Όταν, στην πρώτη εκστρατεία των Περσών, ο Δαρειός έστειλε κήρυκες στην πόλη μας, όπως έκανε και σε όλες τις πόλεις της Ελλάδος, για να ζητήσουν «γην και ύδωρ», εμείς οι Λακεδαιμόνιοι τους πετάξαμε σε ένα πηγάδι και τους καλούσαμε να πάρουν από κει «γην

και ύδωρ» και να τα πάνε στον βασιλιά τους. Εξαιτίας όμως αυτού του γεγονότος, οι Σπαρτιάτες κάναμε θυσίες αλλά άδικα περιμέναμε αίσια προμηνύματα. Κι αυτό κράτησε πολύ καιρό στην πόλη μας. Και καθώς αγανακτούσαμε και το θεωρούσαμε μεγάλη συμφορά, συγκαλέσαμε πολλές φορές συνέλευση των πολιτών τους κι ο κήρυκας φώναζε: Ποιος Σπαρτιάτης δέχεται με την θέλησή του να δώσει την ζωή του για την Σπάρτη; Τότε λοιπόν παρουσιάστηκαν ο Σπερθίας, ο γιος του Ανηρίστου, κι ο Βούλις, ο γιος του Νικολάου, Σπαρτιάτες που κι από την φύση τους ήσαν προικισμένοι με χαρίσματα κι από την πλουσιότερη τάξη της πόλης, ανέλαβαν εθελοντικά να τιμωρηθούν από τον Ξέρξη για την θανάτωση των κηρύκων του Δαρείου. Έτσι οι Σπαρτιάτες τους έστειλαν στους Πέρσες για να θανατωθούν.

Όταν παρουσιάστηκαν στο βασιλιά πρώτα πρώτα, ενώ οι σωματοφύλακές του τους πρόσταζαν, ασκώντας βία, να πέσουν και να προσκυνήσουν το βασιλιά, δεν δέχθηκαν με κανέναν τρόπο να το κάνουν, όσο κι αν εκείνοι τους έσπρωχναν το κεφάλι προς τα κάτω γιατί, επέμεναν πως ούτε στον νόμο τους είναι γραμμένο να προσκυνούν άνθρωπο ούτε γι' αυτό ήλθαν. Κι αφού με αγώνα απέφυγαν την προσκύνηση, κατόπιν λένε τα εξής και με το ακόλουθο περίπου περιεχόμενο: «Βασιλιά των Μήδων, εμάς μας έστειλαν οι Λακεδαιμόνιοι ως αντιστάθμισμα για τους κήρυκές σας που θανατώθηκαν στην Σπάρτη, για να πληρώσουμε εμείς για τον θάνατό τους». Τότε ο Ξέρξης θαυμάζοντας την ανδρεία τους, τους είπε πως δεν ήθελε να γίνει όμοιος μ' εκείνους που σκότωσαν πρέσβεις και παρέβησαν θεϊκούς νόμους που σέβονται όλοι οι άνθρωποι, οπότε και τους άφησε ελεύθερους. Έτσι μου τα 'παν τα παλικάρια, Ηρόδοτε, έτσι σ' τα λέω. Κι όταν επέστρεψαν ο Σπερθίας και ο Βούλις στη Σπάρτη σταμάτησαν και οι κακοί οιωνοί.

Ηρόδοτος, Ιστορίη, 7.135-136 (διασκευή)

Βρείτε μία φράση από το κείμενο και με τίτλο αυτήν αποδώστε μια σκηνή από αυτό, με διάλογο και κίνηση ή παντομίμα ή παγωμένη εικόνα ή όπως αλλιώς θέλετε. Μην ξεχάσετε να δώσετε τον τίτλο της σκηνής σας.

Δράση 4^η: Οι σκέψεις...

Έχοντας υπόψη σας ως Ηρόδοτος ο καθένας ξεχωριστά τις μαρτυρίες αυτές και προσπαθώντας να εξηγήσετε λογικά γιατί οι Έλληνες, αν και λιγότεροι και με πενιχρά μέσα νίκησαν τους Πέρσες, σκέφτεστε... Γιατί οι Έλληνες τελικά νίκησαν; Γράψτε το επιχείρημά σας...

Δράση 5^η: Τα μονοπάτια της σκέψης

Οι μαθητές ως Ηρόδοτος μπαίνουν σε δύο γραμμές. Ο πρώτος λέει το επιχείρημά του στον δεύτερο, ο δεύτερος στον τρίτο κοκ. Όταν ολοκληρωθεί η γραμμή ο πρώτος και ο τελευταίος ανακοινώνουν τα επιχειρήματά τους.

Δράση 6^η: Συζήτηση

Γιατί νίκησαν, λοιπόν, οι Έλληνες;

Δράση 7^η: Ηρόδοτος ο Αλικαρνασσεύς...

Κλείνοντας τις σκέψεις σου ως ιστορικός, πρέπει να καταγράψεις τα συμπεράσματά σου... Είσαι ο Ηρόδοτος και καταλήγεις... Μετά από αυτή τη θύελλα σκέψεων, μετά από τα τόσα επιχειρήματα, γράψε στο τέλος της Ιστορίας των Περσικών Πολέμων το συμπέρασμά σου... Γιατί τελικά νίκησαν οι Έλληνες;

Δράση 8η: Πώς ήταν;

Πώς σου φάνηκε σήμερα το παιχνίδι; Σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα τη διαφορά Ελλήνων και Περσών, η οποία οδήγησε στη νίκη των Ελλήνων; Αφού γράψεις το σχόλιό σου, απόδωσε την αίσθηση που σου άφησε η δραστηριότητα κυκλώνοντας το προσωπάκι που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Σήμερα το παιχνίδι μου φάνηκε

.....

.....

.....

.....

Γι' αυτό κι εγώ αισθάνομαι...

Κύκλωσε το προσωπάκι που σε αντιπροσωπεύει:

Τέλεια



Ωραία



Μέτρια



Άσχημα



Χάλια



9^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κόρες και Κούροι



Δράση 1^η:

«Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο εγκαινιάζεται μια νέα πτέρυγα με θέμα «Αρχαϊκή τέχνη και καθημερινή ζωή». Η αίθουσα θα έχει τις δύο πλευρές της αφιερωμένες στα χαρακτηριστικά αγάλματα της εποχής, τους Κούρους και τις Κόρες, και τη ζωή αντίστοιχα των νεαρών ανδρών και γυναικών που απεικονίζονται σε αυτά. Το μουσείο ζητά τη βοήθειά μας. Θέλει να αναλάβετε **ως επιμελητές της έκθεσης** να αξιοποιήσετε αρχαιολογικά ευρήματα, που βρίσκονται στην αποθήκη του μουσείου, για να αποδώσετε όσο γίνεται με περισσότερη ακρίβεια και πιστότητα

την ιστορική πληροφορία... Τι λέτε; Μπορούμε να φέρουμε σε πέρας αυτήν την αποστολή;»
Αν συμφωνείτε, πρέπει να πάμε στην αίθουσα των υπολογιστών και να αρχίσουμε τη δουλειά μας, χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες.

Δράση 2^η:

Ξεκινήστε τη δουλειά προσεκτικά και βήμα-βήμα... Ο υπεύθυνος αρχείου του μουσείου μας έστειλε την κάρτα τεκμηρίωσης του αγάλματος που σας ενδιαφέρει. Ωστόσο, από αυτήν λείπουν σημαντικές πληροφορίες που πρέπει να συμπληρώσετε. Ξεκινήστε με αυτή τη δουλειά...

Δράση 3^η:

Παράλληλα, ο υπεύθυνος αποθήκης μας έστειλε ένα κουτί με αντικείμενα που θα μπορούσαν να ανήκουν στο πρόσωπο που απεικονίζεται στο άγαλμα, το οποίο επεξεργάζεστε, και άλλα τα οποία αποκλείεται να ανήκουν. Επιλέξτε αυτά που ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση, ώστε να εκτεθούν μαζί με το άγαλμα. Γράψτε λίγα λόγια και γι' αυτά...

Δράση 4^η:

Τώρα γράψτε ένα κείμενο που θα τυπωθεί σε πινακίδα για τους επισκέπτες του μουσείου... Πρέπει να είναι απλό, κατανοητό και σύντομο και να δίνει τις εξής βασικές πληροφορίες:

- α) Τίτλος
- β) Τύπος – Προέλευση
- γ) Περιγραφή κι Αιτιολόγηση μορφής
- δ) Πιθανά προσωπικά αντικείμενα και σύνδεση με το πρόσωπο που απεικονίζεται στο άγαλμα.

Δράση 5^η:

Ετοιμάστε για να αξιοποιηθεί στην έκθεση με μορφή βίντεο ή εικόνας ή εγκατάστασης, μια σκηνή από την καθημερινή ζωή του ατόμου που εικονίζεται στο άγαλμα και αποδώστε την με όποιο τρόπο θέλετε (παγωμένη εικόνα, διάλογο με κίνηση, παντομίμα). Δώστε έναν τίτλο στη σκηνή...

Δράση 6^η:

Τώρα που οι εργασίες σας τελείωσαν, φτιάξτε την έκθεση με τα σώματά σας. Εκθέστε ό,τι έχετε ετοιμάσει και πάρτε τη θέση που θέλετε μέσα στο περιβάλλον παρουσίασης του αγάλματος που θα παρουσιάσετε. Δώστε έναν τίτλο στη δική σας ενότητα...

Καλέστε το κοινό να σας επισκεφθεί...

Δράση 7^η:

Αποχαιρετήστε με μια φράση τους νεαρούς φίλους που θα εκτεθούν στο μουσείο, χάρη στη δική σας μελέτη.

10^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Από την Αρχαϊκή εποχή μέχρι ...σήμερα



Δράση 1^η:

«Την προηγούμενη ώρα είχα μια διαφωνία με τον Χ., ο οποίος λέει πως δεν του αρέσει η ιστορία και πως είναι περιττό να τη διαβάζουμε. Του πρότεινα, λοιπόν, να έρθει στο τμήμα σας, μήπως και καταφέρετε να του αλλάξετε γνώμη. Θα μας βοηθήσετε;».

«Κινηθείτε στους ήχους της μουσικής και σχηματίστε ομάδες, όπως εσείς θέλετε... Σήμερα, λόγω ειδικών συνθηκών, δε θα γράφετε, τις σημειώσεις θα τις κρατήσει ο φιλοξενούμενός μας».

Δράση 2^η:

«Λοιπόν, έχουμε την Αρχαϊκή εποχή... την εποχή κατά την οποία ο ελληνοισμός απλώθηκε στον Εύξεινο Πόντο και τη Μεσόγειο, την εποχή που γέννησε την πόλη-κράτος, που έδωσε στον πολίτη το δικαίωμα να συμμετέχει στα κοινά, που ένωσε, ακόμη, τους Έλληνες απέναντι στον περσικό κίνδυνο. Τι έχετε να πείτε γι' αυτήν την εποχή;»

Φανταστείτε μια σκηνή σοβαρή ή αστεία που διαδραματίζεται σε αυτήν την ιστορική περίοδο και αποδίδει ένα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της... Συμβουλευτείτε το βιβλίο, το φάκελό σας ή ό,τι άλλο έχετε στη διάθεσή σας.

Δώστε έναν τίτλο στη σκηνή σας...

Δράση 3^η:

«Και καλά όλα αυτά... Σημαντικά είναι... Έχουν, όμως, αξία για τη σημερινή εποχή; Γιατί τα μαθαίνουμε;»

Φανταστείτε μια σκηνή σοβαρή ή αστεία που διαδραματίζεται στην εποχή μας και δείχνει τη σημασία που έχουν τα επιτεύγματα της αρχαϊκής εποχής στο σήμερα...

Δώστε έναν τίτλο στη σκηνή σας...

Δράση 4^η:

Αξίζει τελικά να διαβάσει κανείς γι' αυτήν την εποχή; Γιατί άραγε; Πες τη γνώμη σου στο φιλοξενούμενό μας, ώστε να τη σημειώσει. Μπορεί να βοηθήσεις έτσι ένα μαθητή Γυμνασίου να καταλάβει γιατί διαβάζει ιστορία.

Δράση 5^η:

Ας συζητήσουμε για λίγο και μετά προσπάθησε να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς στο ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΘ: Σχέδια μαθημάτων πειραματικής ομάδας Γ-1

1η διδακτική παρέμβαση: Αντιβασιλεία

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Αντιβασιλεία
Βασικό ερώτημα	Πώς είναι δυνατό να διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις για τον ίδιο ιστορικό φορέα;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποιες ήταν οι επιδιώξεις της Αντιβασιλείας; (β) Τι θα έπρεπε να έχει κάνει; (γ) Ποια ήταν η στάση των Ελλήνων απέναντι σε αυτήν;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές το φαινόμενο της Αντιβασιλείας μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο: (α) Να αναγνωρίσουν την κατάσταση που είχε να αντιμετωπίσει η Αντιβασιλεία στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. (β) Να διακρίνουν τα κίνητρα από τις αποφάσεις και να αξιολογήσουν τη στάση κάθε πλευράς. 2. Να αντιληφθούν ότι η ιστορία δεν περιορίζεται σε μία οπτική και πως η μελέτη των πηγών της είναι δυνατό να φωτίσει διάφορες πτυχές των γεγονότων. 3. Να εξοικειωθούν με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μέσα από απλές διαδικασίες. 4. Να προσεγγίσουν την αντιβασιλεία με μία δημιουργική διαδικασία που θα μπορούσε να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον είτε για τα ιστορικά γεγονότα της εποχής είτε για τη σχέση τους με το σήμερα.
Προκείμενο	Οι μαθητές ως ειδικοί ιστορικοί μελετούν την αντιβασιλεία μέσα από τρεις φορείς που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με αυτήν, τον Μάουρερ, τον Ρούντχαρτ και τον Μακρυγιάννη, με σκοπό να ετοιμάσουν μια έκθεση που να απαντά στα μεγάλα ερωτήματα για την ιστορία.
Ρόλοι για τους μαθητές	Ιστορικοί της σύγχρονης εποχής, πρόσωπα της εποχής του νεοσύστατου ελληνικού κράτους
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Επιμελητής έκθεσης
Αξιολόγηση	Φτιάξτε το φυλλάδιο της έκθεσης... Σημείωσε στο χαρτάκι σου τη γνώμη σου και κόλλησέ τη...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.) • <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i>, ΙΓ. • ΕΚΕΒΙ, <i>Στρατηγός Μακρυγιάννης</i> (http://www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis/default.htm) • Γκ. Λ. φον Μάουρερ, <i>Ο Ελληνικός Λαός</i> (Χαϊδελβέργη 1835), μτφρ. Ο. Ρομπάκη, Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1976, σ. 733 και 735. • Μ.Χ. Τσαπόγας, «Το ανέκδοτο “κυβερνητικό πρόγραμμα” του Ignaz von Rudhart για την πολιτειακή και διοικητική οργάνωση της Ελλάδας (1836)», <i>Το Σύνταγμα 15</i>, 273-4, Στο Γ. Γιαννόπουλος, <i>Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας, Βιβλιογονία</i>, Αθήνα 1997, σ. 144. • Μακρυγιάννης, <i>Απομνημονεύματα</i>, επιμ. Ι. Βλαχογιάννη

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Ακούγεται σύγχρονη μουσική, σαν από ραδιόφωνο...

Κινητική δραστηριότητα για δημιουργία ομάδων: Ακολουθώντας τον ήχο της μουσικής, κινηθείτε ελεύθερα στην τάξη και καθίστε εκεί όπου θέλετε με τους συνεργάτες που θέλετε... Σχηματίστε έξι ομάδες...

Είστε ιστορικοί ειδικοί στη νεότερη ιστορία του Ελληνισμού κι ανήκετε σε τρεις διαφορετικές ομάδες εργασίας για τη διαμόρφωση μιας έκθεσης για την Αντιβασιλεία στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο...

Ο επιμελητής της έκθεσης, θέλοντας να δώσει έμφαση στις διαφορετικές-συχνά αντικρουόμενες- απόψεις που διατυπώθηκαν για την αμφιλεγόμενη αυτή περίοδο της ελληνικής ιστορίας, αποφάσισε να αφιερώσει μια ενότητα σε αυτές. Κάθε ομάδα εργασίας αναλαμβάνει να φωτίσει μία διαφορετική όψη της Αντιβασιλείας μέσα από τη ματιά ενός διαφορετικού προσώπου...

Η πρώτη ομάδα θα ασχοληθεί με την άποψη του Μάουρερ, μέλους της Αντιβασιλείας.

Η δεύτερη ομάδα θα ασχοληθεί με την άποψη του Ρούντχαρτ, προέδρου για λίγο του Υπουργικού Συμβουλίου, μετά την ενηλικίωση του Όθωνα.

Η τρίτη ομάδα θα ασχοληθεί με την άποψη του Μακρυγιάννη, αντιπάλου της Αντιβασιλείας. Δίνονται στους μαθητές τρία μεγάλα χαρτόνια χωρισμένα σε τέσσερις τομείς με έναν κύκλο στο κέντρο όπου παρουσιάζεται το όνομα και η μορφή ενός χαρακτήρα (πραγματικού ιστορικού προσώπου), που σχετίστηκε άμεσα ή έμμεσα με την Αντιβασιλεία. Κάθε τομέας από τους τέσσερις αναφέρεται σε πτυχές του χαρακτήρα που δικαιολογούν τη στάση του προς την Αντιβασιλεία: (α) Καταγωγή-Προέλευση, (β) Συνεργάτες, (γ) Πολιτική Σταδιοδρομία, (δ) Πολιτικές επιδιώξεις (πβ. **κύκλος της ζωής**).

B. Ανάπτυξη δράματος

Κάθε ομάδα παίρνει από ένα χαρτόνι...

Μανδύας του ειδικού: Ως ιστορικοί πριν προχωρήσετε στην εργασία σας, πρέπει να μελετήσετε αρχειακό υλικό, ιστορικές δηλαδή πηγές...

1^ο Βήμα (Μελέτη άμεσων κι έμμεσων ιστορικών πηγών): Διαβάστε, λοιπόν, πρώτα τα ιστορικά παραθέματα - πηγές που σας αφορούν.

A Ομάδα

Η άποψη για την Αντιβασιλεία του Γκέοργκ Λούντβιχ φον Μάουρερ, μέλους της αρμόδιου για την εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη και την εκκλησία

Μόλις αποβιβαστήκαμε, κυκλοφορήσαμε μια προκήρυξη με την οποία ζητούσαμε να μας χαρίσει ο Ελληνικός Λαός πρώτα απ' όλα την εμπιστοσύνη του. (...) Για ν' αποκτήσει ο τόπος ηρεμία, δημοσιεύσαμε αυστηρότατους νόμους –με προσωρινό φυσικά χαρακτήρα– εναντίον εκείνων που θα επιχειρούσαν να διασαλεύσουν την τάξη. (...) Με τα μέτρα που πήραμε σχετικά με τη Δικαιοσύνη και το Στρατό, αποκαταστάθηκε η τάξη και η ασφάλεια (...), σταμάτησαν οι ληστείες και οι πειρατείες. Με τη βαθμιαία οργάνωση στα θέματα της διοίκησης, ταχτοποιήθηκαν ένα σωρό ζητήματα, και με τη σιγουριά που απλώθηκε παντού, άρχισε να αναπτύσσεται η γεωργία, το εμπόριο και η βιομηχανία.

Γκ. Λ. φον Μάουρερ, *Ο Ελληνικός Λαός (Χαϊδελεβέργη 1835)*, μτφρ. Ό. Ρομπάκη, Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1976, σ. 733 και 735.

Για τους Αντιβασιλείς

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι Αντιβασιλείς με τη στάση τους και τον τρόπο με τον οποίο πολιτεύθηκαν στην Ελλάδα προκάλεσαν γενική δυσαρέσκεια και απογοήτευση. Ήταν εντούτοις άνθρωποι με αξιόλογη πολιτική φήμη που είχαν αναλάβει σημαντικές θέσεις στη Βαυαρία, πριν από την έλευσή τους στην Ελλάδα.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 34.

Για τον ίδιο τον Μάουερ:

Ο καθηγητής Μάουερ, σπουδασμένος στο Παρίσι και τη Χαϊδελβέργη, ήταν εξάιρετος και φημισμένος νομομαθής· είχε χρηματίσει υπουργός Δικαιοσύνης στην κυβέρνηση της Βαυαρίας. Σχολαστικός κι ευερέθιστος, φιλάργυρος και αγέρωχος, ήταν εργατικός, γρήγορος και εύστροφος στην εκτέλεση των καθηκόντων του.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 35.

Β Ομάδα

Η άποψη για την Αντιβασιλεία του Βαυαρού αξιωματούχου Ρούντχαρτ, ο οποίος διετέλεσε για λίγο, το 1837, αρχηγός του βασιλικού οίκου της Ελλάδας (θέση παρόμοια με αυτή του σημερινού πρωθυπουργού), αλλά διαφώνησε με τον Όθωνα και παραιτήθηκε.

Δε σκοπεύω να κατηγορήσω την Αντιβασιλεία, αλλά δεν μπορώ να κρύψω την παρατήρηση ότι (...) οι δημόσιοι άντρες, που είχαν αναλάβει τη διακυβέρνηση και τη διοίκηση της Ελλάδας, δεν έπρεπε να ξεκινήσουν από τις δικές τους αντιλήψεις και από το διοικητικό τυπικό (...) αλλά να θεσπίσουν ρυθμίσεις που να ταιριάζουν στην κατάσταση της φτωχής και εξαντλημένης χώρας. (...) Έπρεπε στην αρχή να περιοριστούν στη θεμελίωση του κράτους βάσει των κοινοτήτων που ήδη υπήρχαν. (...)

Μ.Χ. Τσαπόγας, «Το ανέκδοτο “κυβερνητικό πρόγραμμα” του Ignaz von Rudhart για την πολιτειακή και διοικητική οργάνωση της Ελλάδας (1836)», Το Σύνταγμα, 15, σ. 273-4, Γ. Γιαννόπουλος, Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας, Βιβλιογονία, Αθήνα 1997, σ. 144.

Για τον ίδιο τον Ρούντχαρτ:

Ο Ιγνάτιος φον Ρούντχαρτ έμεινε πολύ λίγο στην Ελλάδα. Μόνο δέκα μήνες. Ήρθε το Φεβρουάριο του 1837, μαζί με τον Όθωνα, και έφυγε το Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου. Ώριμος άνδρας – ήταν 48 ετών όταν δέχτηκε να μπει στην ελληνική υπηρεσία, είχε αποκτήσει καλή φήμη στην πατρίδα του ως δημόσιος λειτουργός και λόγιος. Η επιστημονική του συγκρότηση ήταν νομική, οι ιδιαίτερες όμως ενασχολήσεις του περιστρέφονταν γύρω από νομικά θέματα. Παρά το γεγονός ότι προτιμούσε να μένει έξω από τη δημόσια ζωή, είχε δεχτεί να υπηρετήσει ως διοικητής επαρχίας στην πατρίδα του, θέση στην οποία διακρίθηκε για τα διοικητικά και άλλα προσόντα του. Αναλαμβάνοντας την αποστολή του στην Ελλάδα για μια τετραετία, είχε αφήσει τη θέση του στο Συμβούλιο επικρατείας στη Βαυαρία. [...] Ίσως το γεγονός ότι ο Ρούντχαρτ ήταν άνθρωπος με ανεξάρτητο χαρακτήρα, χωρίς πολιτικές φιλοδοξίες, τέτοιες που να τον κάνουν ενδοτικό σε πιέσεις, του έδινε τη δυνατότητα να κρατά τις αποστάσεις με τους άλλους ανθρώπους αντί να επιδιώκει να τις μειώνει.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 67.

Γ Ομάδα

Η άποψη του Μακρυγιάννη, αντιπάλου της Αντιβασιλείας

Ότι οι Μπαυαρέζοι* και οι οπαδοί τους Έλληνες θέλαν να μας φάνε κι' ο Θεός μας γλύτωσε από τους κακούς τους σκοπούς. Και πασκίζαμεν έξω και μέσα με τρόπον και κατηχούσαμεν τους ανθρώπους ίσως και κινηθούμεν διά τα έξω και λευτερωθούμεν κ' εμείς εδώ μέσα και

κάμωμεν νόμους στέρεους και διοικηθούμεν ως άνθρωποι ὅτι μας κυβερνοῦν οι ανθρωποφάγοι με το «έτζι θέλω» και κρίμα ἴστα αίματα και θυσίες οπού κάμαμεν. Μακρυγιάννης, Απομνημονεύματα, επιμ. Ι. Βλαχογιάννη (1907), Γιοβάνης, Αθήνα 1968, τόμ. 2, σ. 109.

Για τον ίδιο το Μακρυγιάννη

Κατά την περίοδο της αντιβασιλείας του Όθωνα ο Μακρυγιάννης κατηγορούσε την κυβέρνηση ως απολυταρχική και ζητούσε Σύνταγμα, μ' όλο που τον περιέβαλλαν με ιδιαίτερη εκτίμηση και του απένειμαν το βαθμό του συνταγματάρχη. Το 1840 άρχισε να οργανώνει τον αγώνα υπέρ της επιβολής του Συντάγματος και πρωτοστάτησε στην επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου του 1843 για την παραχώρησή του από τη βαυαρική δυναστεία. Υπήρξε τόσο κατηγορηματικός στην προσπάθειά του για επιβολή των πραγματικών ελευθεριών ώστε κατηγορήθηκε για συνωμοσία κατά του βασιλιά, συνελήφθη (1851), δικάστηκε και καταδικάστηκε σε θάνατο. Η ποινή του μετριάστηκε σταδιακά, έμεινε στη φυλακή δυο χρόνια για να αποφυλακιστεί τελικά (1854) με τη μεσολάβηση του Δημητρίου Καλλέργη. Η υγεία του όμως από τις κακουχίες και τη βαναυσότητα της φυλακής κλονίστηκε. Έτσι ο Μακρυγιάννης απομονώθηκε στο σπίτι του κοντά στους στύλους του Ολυμπίου Διός (η συνοικία αυτή φέρει μέχρι σήμερα το όνομά του- "Μακρυγιάννη") όπου και πέθανε στις 27 Απριλίου 1864... Πριν λίγες μέρες είχε προαχθεί από την τότε κυβέρνηση στο βαθμό του αντιστράτηγου!

EKEBI, «Στρατηγός Μακρυγιάννης»

(<http://www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis/default.htm>)

2° Βήμα (Χτίσιμο ρόλου: Ο κύκλος της ζωής): Συμπληρώστε τους τέσσερις τομείς της πολιτικής σταδιοδρομίας του προσώπου που αναλάβατε, στο χαρτόνι που έχετε στη διάθεσή σας. Μπορούν οι σημειώσεις σας να εξηγήσουν τη στάση του χαρακτήρα αυτού προς την αντιβασιλεία; Παρουσιάστε το έργο σας.

3° Βήμα (Παγωμένη εικόνα): Αποδώστε με παγωμένη εικόνα μια στιγμή από τη δράση του προσώπου αυτού. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

4° Βήμα (Συζήτηση): Ο δάσκαλος σε ρόλο επιμελητή συζητά με τους μαθητές σε ρόλο ιστορικών γιατί υπάρχουν τόσο αντικρουόμενες απόψεις για το ίδιο θέμα.

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Η έκθεση είναι έτοιμη κι εσείς ως ιστορικοί πρέπει να ετοιμάσετε ένα σύντομο φυλλάδιο με το οποίο θα τη γνωστοποιείτε στο κοινό και θα το καλείτε να την επισκεφθεί... Το φυλλάδιο θα μπορούσε να έχει την εξής δομή:

Αντιβασιλεία
Άλλοι είπαν...
Άλλοι πάλι υποστήριξαν...
Πολλοί, ωστόσο, εξέφρασαν...
Ποια είναι άραγε η αλήθεια;
...

ii. Αναστοχασμός: Ως ιστορικοί κρατάτε σημειώσεις για την ημέρα που πέρασε... Σημειώστε στο χαρτάκι σας αν αυτά που μελετήσατε τα βρήκατε ενδιαφέροντα... Κι ακόμη αν ήταν ενδιαφέρων ο τρόπος προσέγγισης...

2η διδακτική παρέμβαση: 3^η Σεπτεμβρίου 1843

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	3 ^η Σεπτεμβρίου 1843
Βασικό ερώτημα	Τι οδηγεί σε μια επανάσταση και πώς μπορεί να γίνουν δεκτά τα αιτήματα των επαναστατημένων;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποιοι λόγοι οδήγησαν στην επανάσταση της 3 ^{ης} Σεπτεμβρίου 1843; (β) Πώς αποφασίστηκε να παραχωρηθεί Σύνταγμα; (γ) Τι προσδοκούσαν οι Έλληνες από αυτό και τι οι μεγάλες δυνάμεις και ο βασιλιάς;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάγκη που υπαγόρευσε την επανάσταση της 3 ^{ης} Σεπτεμβρίου: (α) Να αναγνωρίσουν την κατάσταση της Ελλάδας την εποχή εκείνη. (β) Να διακρίνουν τη θέληση του λαού από τις δυνάμεις που αποφασίζουν γι' αυτόν. 2. Να αντιληφθούν, πέρα από τη θεωρητική, και την πραγματική διάσταση της ιστορίας. 3. Να βιώσουν το ιστορικό γεγονός μέσα από τα μάτια και τη σκέψη των ανθρώπων της εποχής.
Προκείμενο	Οι μαθητές ως επαναστάτες Έλληνες διεκδικούν Σύνταγμα από τον Όθωνα έξω από το παλάτι, αφού πρώτα αποφασίζουν την επανάσταση αξιολογώντας τα δεδομένα της εποχής.
Ρόλοι για τους μαθητές	Έλληνες επαναστάτες – απλός λαός
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Γραμματέας της συνωμοτικής ομάδας
Αξιολόγηση	Φώναξε το σύνθημά σου... Σήμερα επαναστάτησες... πώς νιώθεις γι' αυτό;
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Σχολικό Εγχειρίδιο Α' Γυμνασίου (Λούβη et al.)</i> • <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΔ.</i> • Σκούρας, Π. <i>Οι οικονομικές κρίσεις στην Ελλάδα από την απελευθέρωση μέχρι σήμερα (iliaoikonomia.gr)</i> • Καμπανέλης, Ι. <i>Το Μεγάλο μας Τσίρκο.</i> • Ξαρχάκος, Στ. <i>Το Μεγάλο μας Τσίρκο - CD.</i> • Λεοντής, Χρ. <i>Καντάτα Ελευθερίας – CD</i>

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή

Αυτοσχεδιασμός – Κινητική Δραστηριότητα: Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο αποδίδοντας όσο μπορούν όσα τους διαβάζει ο δάσκαλος. Στο τέλος της σύντομης εισαγωγικής αφήγησης πρέπει να έχουν καθίσει σε παρέες. Ακούγεται ο *Θούριος* του Ρήγα, από το Ν. Ξυλούρη.

Αφήγηση: *Βρισκόμαστε στην Αθήνα του 1843. Στο σπίτι του επικεφαλής του ιππικού, Δημήτριου Καλλέργη. Αύγουστος μήνας... Κάτι ετοιμάζεται...*

B. Ανάπτυξη δράματος

Αφήγηση - Δάσκαλος σε ρόλο γραμματέα της συνωμοτικής ομάδας: 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 κι 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 νομιμοποιήθηκαν 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)

Σύσκεψη: Αφού συζητήσετε στη συνωμοτική σας ομάδα, στην οποία συμμετέχουν άνδρες του στρατού, το θέμα, καταλήγετε σε μια πρόταση... Πρέπει να ξεσηκωθείτε ή όχι; Κι αν ναι, τι θα διεκδικήσετε; Και πώς; Συντάξτε ένα λόγο, τον οποίο θα εκφωνήσει ένας από τα μέλη της ομάδας σας στους υπόλοιπους, παροτρύνοντάς τους να ακολουθήσουν την απόφασή σας...

Παρουσίαση λόγου – Δραματοποίηση

Αφήγηση: Τα δραστηρικά οικονομικά μέτρα της κυβέρνησης συντέλεσαν στην αύξηση του αριθμού των δυσσαρεστημένων, συνεπώς των ατόμων που ήταν έτοιμα να συνταχθούν με τους συνωμότες, οι οποίοι βιαστικά στις 3/9/1843, παρατάχθηκαν έξω από τα ανάκτορα, απαιτώντας σύνταγμα, το οποίο παραχώρησε τελικά ο Όθωνας στον ελληνικό λαό, μετά από διαβουλεύσεις με τις ξένες Δυνάμεις. Ενώ οι διαβουλεύσεις συνεχίζονται, ο λαός φωνάζει έξω από τα ανάκτορα συνθήματα...

3^η Σεπτέμβρη: Οι Μεγάλες Δυνάμεις παραχωρούν Σύνταγμα (από το Μεγάλο μας Τσίρκο του Ι. Καμπανέλη):

- Να έχουν Σύνταγμα ή να μην έχουν;
- Αφού δεν είχαν, γιατί να έχουν;
- Θα τους παρέσυραν αυτοί που έχουν...
- Να αρκεστούν εις αυτά που έχουν!
- Δεν είναι και ώριμοι για να το έχουν!
- Για το καλό τους ας μην το έχουν...
- Δεν επιτρέπεται να το έχουν!
- Αποφασίζουμε να μην το έχουν!
- ΝΑ ΜΗ ΤΟ ΕΧΟΥΝ!

...

-Και αν επιμένουν να το έχουν;
-Και αν το έχουν χωρίς να το έχουν;
-Τι εννοείτε έχουν δεν έχουν;
-Εάν νομίζουν ότι το έχουν και στην ουσία δεν το έχουν! Αυτοί θα χαίρονται ότι το έχουν και
μεις θα ξέρουμε πως δεν το έχουν!
- ...Έτσι θα έχουν χωρίς να έχουν και δεν θα έχουν ενώ θα έχουν!
-Αποφασίζουμε να έχουν;
-Εάν εμποδίσουμε να έχουν, υπάρχει κίνδυνος να έχουν! Ο μόνος τρόπος να μην έχουν,
είναι να αφήσουμε να έχουν.
Για παράδειγμα, όσα δεν έχουν είναι όσα αφήσαμε να έχουν!

Γ. Κλείσιμο

Μουσική: Φίλοι κι αδέρφια...

i. Γραφή σε ρόλο: Ως επαναστάτης έξω από τα ανάκτορα, φωνάζεις ένα σύνθημα... Τι
μπορεί να είναι αυτό;

ii. Αναστοχασμός: Σήμερα, «επαναστάτησες» απαιτώντας σύνταγμα από τον πρώτο βασιλιά
της Ελλάδας. Κλείσε τα μάτια και σκέψου... Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό; Γράψε τη σκέψη σου
στο χαρτάκι σου...

3η διδακτική παρέμβαση: Οι πρώτες εκλογές του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους (1844)

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	3 ^η Σεπτεμβρίου 1843
Βασικό ερώτημα	Γιατί οι πολυαναμενόμενες από τους Έλληνες πρώτες εκλογές του 1844 παρουσίασαν έκτροπα;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποιοι παράγοντες επηρέασαν τις εκλογές; (β) Ποιοι είχαν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τα έκτροπα; (γ) Πώς συνδέεται η έκβαση των εκλογών με τη γενική πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές τις συνθήκες που επηρέασαν τις εκλογές του 1844: (α) Να αναγνωρίσουν τη θέση του Όθωνα και των Μ. Δυνάμεων. (β) Να διακρίνουν τα κίνητρα και μικροσυμφέροντα του λαού από τα συμφέροντα των πολιτικών. 2. Να αντιληφθούν την πραγματική διάσταση της ιστορίας. 3. Να βιώσουν το ιστορικό γεγονός μέσα από τα μάτια και τη σκέψη των ανθρώπων της εποχής.
Προκείμενο	Οι μαθητές ως πολίτες σε ένα αθηναϊκό καφενείο, με αφορμή φήμες για έκτροπα στις πρώτες εκλογές του 1844, σχολιάζουν και αξιολογούν την πολιτική κατάσταση της Ελλάδας
Ρόλοι για τους μαθητές	Απλοί πολίτες σε ένα καφενείο της εποχής
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Οπαδός του αγγλικού κόμματος
Αξιολόγηση	Γράψε ένα γράμμα στην εφημερίδα... Σκέψου σε συννεφάκια...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.) • <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i>, ΙΓ. • Σκουμπορδή, Α., <i>Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι. Επτά Ημέρες-Καθημερινή</i>. • <i>1844: Κάθε αρχή και δύσκολη</i> (http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22733&subid=2&pubid=133194). • <i>Δραγούμης, Ιστορικά Αναμνήσεις, Αθήνα 1879, τ.2.</i> • Λεοντής, Χρ. <i>Καντάτα Ελευθερίας</i> – CD • Ξυλούρης, Ν. <i>Ήτανε μια φορά</i>-CD

A. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός: Ακούγεται μουσική (*Θούριος, Ο Ήλιος εβασίλεψε, Μπάρμπα Γιάννη Μακρυγιάννη*). Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο αποδίδοντας όσο μπορούν όσα τους διαβάζει ο δάσκαλος. Στο τέλος της σύντομης εισαγωγικής αφήγησης πρέπει να έχουν καθίσει σε κάποια «παρέα» συνδαιτυμόνων του καφενείου.

Αφήγηση: *Βρισκόμαστε στην Αθήνα του 1844, στο «Καφενείον της Αγοράς», κοντά στη Βιβλιοθήκη του Αδριανού, ένα χώρο που συγκεντρώνει ανθρώπους της μεσαίας και χαμηλής κοινωνικής τάξης που έρχονται στην αγορά για να αναζητήσουν εργασία, να εργαστούν, να ψωνίσουν, ακόμη και να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους*

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπορδή, Α. 1998, *Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. Επτά Ημέρες-*

Καθημερινή.

Ένας οπαδός του κόμματος του Μαυροκορδάτου φτάνει στο καφενείο αλαφιασμένος και λέει φωνάζοντας σε όλο τον κόσμο που είναι συγκεντρωμένος...

Β. Ανάπτυξη δράματος

Δάσκαλος σε ρόλο μαυροκορδατικού: Ακούστε τι έμαθα και φρίξτε. Συνάντησα χθες το γνωστό δημοσιογράφο Νικόλαο Δραγούμη. Όλοι τον ξέρετε. Ήταν γραμματέας του Καποδίστρια, που τόσο μισούσαν οι Γάλλοι, γι' αυτό και τα λέει έξω απ' τα δόντια για δαύτους και τον Κωλέττη τους. Μου 'πε πώς γίνεται η καταμέτρηση των ψήφων στις εκλογές και σάστισα. Οι κάλπες φτάνουν στον τόπο της καταμέτρησης με σπασμένα σανίδια ή λιμαρισμένες τις σφραγίδες, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις, οι ψήφοι μεταφέρονται σε «σαπουνουσακούλες».

Στη Βουλή, όταν ο «εκλεγμένος» με ψηφοδέλτια που προέρχεται από τέτοιες κάλπες είναι κωλεττικός, σηκώνεται κάποιος και εξηγεί ότι το σπάσιμο των σανιδιών οφείλεται στο νόμο της συστολής των στερεών σωμάτων, η λιμαρισμένη σφραγίδα είναι απλώς τυχαία σπασμένη κατά τη μεταφορά, η «σαπουνουσακούλα» είναι κάλπη και ο κακοποιός που κάνει την καταμέτρηση έχει το σεβασμό και την εκτίμηση των κατοίκων της περιοχής του. Στις περιπτώσεις των μαυροκορδατικών, όμως, αρκεί μια γρατσουινιά στην κάλπη για να ξεσπάσει θύελλα καταγγελιών ότι έχουν να κάνουν με ξεκάθαρη περίπτωση νοθείας! Έτσι, ο Μαυροκορδάτος, από τους πενήντα δύο που εξέλεξε στην αρχή, έμεινε με δώδεκα βουλευτές, ενώ η δική του εκλογή ακυρώθηκε έξι φορές, ώσπου να επικυρωθεί μια έβδομη!

Πηγές πληροφοριών: 1844: Κάθε αρχή και δύσκολη <http://www.ethnos.gr>, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΓ, 116-117, Δραγούμης, Ιστορικά Αναμνήσεις, Αθήνα 1879, τ.2.

Δραματοποίηση: Οι πληροφορίες προβληματίζουν εσάς και τους συνδαιτυμόνες σας... Γιατί η πολιτική ζωή στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος είναι τόσο φαύλη; Πριν ένα χρόνο σχεδόν, στις 3 του Σεπτεμβρίου του 1843, είχατε κατέβει στα ανάκτορα με τον Καλλέργη και το Μακρυγιάννη απαιτώντας Σύνταγμα. Γιατί τώρα τόση φαγωμάρα; -Συνθέστε μια σκηνή συζήτησης, στην οποία να προσπαθείτε, απλοί άνθρωποι και μεροκαματιάρηδες της εποχής εσείς, να εξηγήσετε τη λυπηρή αυτή κατάσταση.

Παρουσίαση σκηνών

Συζήτηση ολομέλειας: Τι φταίει λοιπόν;

Δάσκαλος σε ρόλο μαυροκορδατικού: Αυτό φταίει, λοιπόν, φίλοι μου, κι ας μη θέλουμε να το παραδεχτούμε... (συγκεφαλαιώνει τη συζήτηση).

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Αργότερα, στο σπίτι σου, σκέφτεσαι. Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά; Θα μπορέσει άραγε τούτη η χώρα να ευημερήσει ποτέ πολιτικά; Γράφεις τις σκέψεις σου σε μια ανοιχτή επιστολή που θα στείλεις στην εφημερίδα «Ο Φίλος του λαού»...

ii. Αναστοχασμός σε «συννεφάκια»: Σήμερα μπήκες για λίγο στη θέση των Ελλήνων του 1844. Σημείωσε τις παρατηρήσεις και τα συναισθήματά σου στα συννεφάκια που έχεις στο φύλλο συμπλήρωσης.

4^η Διδακτική Παρέμβαση: Η Μεγάλη Ιδέα

Διάρκεια	Δύο (2) διδακτικές ώρες
Θέμα	Μεγάλη Ιδέα
Βασικό ερώτημα	Πώς καθιερώνεται ως κυρίαρχη ιδεολογία και εθνική επιδίωξη η πρόταση ενός πολιτικού προσώπου;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποια ήταν τα οράματα που ενέπνευσε σε φορείς και κοινωνικές ομάδες η Μεγάλη Ιδέα; (β) Ποια κίνδυνοι θα μπορούσαν να υπάρξουν κατά την εφαρμογή της; (γ) Πώς διαμορφώνεται η κοινή γνώμη;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της Μεγάλης Ιδέας ως κυρίαρχης εθνικής πολιτικής μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο: (α) Να αναγνωρίσουν τα ποικίλα συμφέροντα που ευνοούσαν την υιοθέτησή της. (β) Να διακρίνουν τις ποικίλες απόψεις και το έρεισμα που καθεμία είχε. 2. Να αντιληφθούν ότι η Μεγάλη Ιδέα ήταν μια ρευστή ιδεολογία που χρησιμοποιήθηκε κατά καιρούς με ποικίλες προελεύσεις και για ποικίλα συμφέροντα. 3. Να προσεγγίσουν την πολυπλοκότητα της έννοιας μέσα από τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, βιώνοντας, όσο είναι δυνατό, τις διαστάσεις του φαινομένου με τρόπο ευχάριστο.
Προκείμενο	Οι μαθητές μέσα από ποικίλους ρόλους φορέων και πολιτών της εποχής προσεγγίζουν κι ερμηνεύουν την έννοια της Μεγάλης Ιδέας, ανταλλάσσοντας απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα.
Ρόλοι για τους μαθητές	Ποικίλοι κοινωνικοί και ιδεολογικοί φορείς του 19 ^{ου} αι. στην Ελλάδα
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική
Αξιολόγηση	Γράψε στο ημερολόγιό σου... Γράψε ό,τι θέλεις και κύκλωσε το προσωπάκι...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.) • <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i>, ΙΓ. • Λεοντής, Χρ. <i>Καντάτα Ελευθερίας</i> - CD • Ι.Μ.Ε. Χρόνος, «Μεγάλη Ιδέα» : www.fhw.gr/chronos/12/gr/1833_1897/ • Δημαράς, Κ.Θ. 1982, <i>Ελληνικός Ρωμαντισμός</i>. • Ε. Σκοπετέα, 1988, <i>Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα</i>. • Καλογερόπουλος, Κ. 2003, <i>Η Μεγάλη Ιδέα στην Ελλάδα του 19^{ου} αι.</i>: http://www.archive.gr/news.php?readmore=8

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Α. Εισαγωγή στο δράμαβ

Ακούγεται μουσική...

Αφήγηση: Η Μεγάλη Ιδέα πρωτοεμφανίστηκε ως όρος στις 14 Ιανουαρίου 1844, με την ομιλία του Ιωάννη Κωλέττη κατά τη διαμάχη αυτοχθόνων-ετεροχθόνων. Κύριο θέμα της Μεγάλης Ιδέας ήταν η διεύρυνση των ελληνικών συνόρων για να περιλάβουν περιοχές με ελληνικούς πληθυσμούς που βρίσκονταν υπό ξένη κυριαρχία. Επί της ουσίας πρόκειται για αλυτρωτικό Ελληνικό οραματισμό, που διακατέχει την ελληνική κοινωνία ολόκληρο το 19^ο αιώνα και δε συμβαδίζει με της περιορισμένες οικονομικές και στρατιωτικές δυνατότητες του κράτους ούτε με την ασφυκτική παρέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων. Τα λεγόμενα Ηπειροθεσσαλικά της απαρχές του Κριμαϊκού (1854) ήταν η πρώτη από μια σειρά αποτυχημένων προσπαθειών υλοποίησης της αλυτρωτικής πολιτικής τον αιώνα αυτό. Αυτό ωστόσο δε στάθηκε ικανό να προκαλέσει τριγμούς στα θεμέλια της Μεγάλης Ιδέας. Αντίθετα, συνέχισε να λειτουργεί ως ο κατεξοχήν ομογενοποιητικός παράγοντας στο ελληνικό βασίλειο, ανατροφοδοτούμενος και από τη σταδιακή εμφάνιση των ανταγωνιστικών εθνικισμών των άλλων βαλκανικών λαών στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Πηγή πληροφοριών: ΙΜΕ-Χρόνος.

Β. Ανάπτυξη Δράματος:

Ας παίξουμε ένα παιχνίδι... Δύο μαθητές σε ρόλο πολιτικών (Κωλέττη και Φιλάρετου) επεξεργάζονται τις αντίστοιχες πηγές του σχολικού εγχειριδίου, συντάσσοντας ένα κείμενο ο καθένας, που να αποδίδει με απλά λόγια το νόημα κάθε κειμένου. Τα τοποθετούν στον πίνακα...

Όλοι **οι μαθητές σε ρόλο πολιτών** της εποχής, αναπτύξτε ανά ζεύγη με βάση τα ιστορικά παραθέματα που τους δίνονται, επιχειρήματα υπέρ και κατά της Μεγάλης Ιδέας υποδυόμενοι σε κάθε ζεύγος κι ένα διαφορετικό ρόλο...

Το 1^ο θρανίο ενός **πρεσβευτή ξένης δύναμης στην Αθήνα** υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 2^ο θρανίο μιας **Ελληνίδας** γυναίκας του 19^{ου} αι. υπέρ και μιας κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 3^ο θρανίο ενός **ετερόχθονος** υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 4^ο θρανίο ενός **Έλληνα λόγιου** που έχει ασπαστεί τις ιδέες του Διαφωτισμού και της Γαλλικής επανάστασης υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 5^ο θρανίο ενός **ιστορικού** της εποχής υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 6^ο θρανίο ενός **ιερέα** της εποχής υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 7^ο θρανίο ενός **Έλληνα πολιτικού** υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 8^ο θρανίο ενός **Έλληνα στρατιωτικού** υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 9^ο θρανίο ενός **Έλληνα πλούσιου αστού** υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Το 10^ο θρανίο ενός **Έλληνα φτωχού αναλφάβητου ακτήμονα** υπέρ κι ενός κατά της **Μ. Ιδέας**

Ας ακουστούν τα επιχειρήματα... καθένας ας προχωρά όταν έρχεται η σειρά του κι ας μπαίνει σε μια νοητή γραμμή, τη γραμμή της άποψής του...

Φάσμα της διαφοράς... Μπείτε σε δυο γραμμές που η καθεμιά αγγίζει τις δύο αρχικές απόψεις: όσοι συμφωνούν απόλυτα με τη μία ή την άλλη πλησιάζουν κοντά της, όσοι έχουν ακόμη αμφιβολίες ας απομακρυνθούν. Πρόβαλλε το επιχειρήμα σου κι έλα...

Διάδρομος της συνείδησης... Αφού ακούστηκαν τα επιχειρήματα και μπήκαν σε μια σειρά, ας τα ακούσει κι ο αμέριμνος πολίτης... η κοινή γνώμη... κι ας σχηματίσει κι αυτός τη δική του άποψη... Ένας **μαθητής σε ρόλο πολίτη** περνά ανάμεσα από τις δύο γραμμές, ακούει τον ένα ψίθυρο, ακούει τον άλλο και... ανακοινώνει τη δική του άποψη... την άποψη της κοινής γνώμης...

Γ. Κλείσιμο:

ί. Γραφή σε ρόλο: Σήμερα τάχθηκες σε μία πλευρά – έγινες οπαδός μιας άποψης. Ποια ήταν αυτή; Με ποια επιχειρήματα θα την υποστήριζες απέναντι σε έναν εχθρό της; Ποιο όραμα για τον κόσμο προκύπτει πως έχεις μέσα από την άποψή σου αυτή; Γράψε τις σκέψεις σου σε μια σελίδα ημερολογίου...

ii. Αναστοχασμός: Πώς σου φάνηκε σήμερα το παιχνίδι; Σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα την απήχηση της Μεγάλης Ιδέας στην ελληνική κοινωνία του 19^{ου} αι.; Αφού γράψεις το σχόλιό σου, κλείσε τα μάτια κι απόδωσε με μια γκριμάτσα ή μια έκφραση την αίσθηση που σου άφησε η δραστηριότητα άνοιξε τα μάτια και κύκλωσε το προσωπάκι που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

5η διδακτική παρέμβαση: Η έξωση του Όθωνα

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η έξωση του Όθωνα και ο θάνατός του
Βασικό ερώτημα	Γιατί ένας ηγέτης μπορεί να κάνει τόσο σοβαρά λάθη, ώστε να του στοιχίσουν την εξουσία;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποια ήταν τα λάθη του Όθωνα μετά την παραχώρηση του Συντάγματος; (β) Γιατί δεν τήρησε το Σύνταγμα ο Όθωνας, αν και ήταν φανερό πως θα αντιδρούσε ο λαός; (γ) Μετά την έξωση του Όθωνα ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες των Ελλήνων;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο διακυβέρνησης του Όθωνα: (α) Να αντιληφθούν τα λάθη που διέπραξε και τη σημασία τους για τον Ελληνικό λαό. (β) Να αναγνωρίσουν το ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων. 2. Να αντιληφθούν ότι οι πολιτικές επιλογές και στάσεις επηρεάζονται μερικές φορές και από το συναίσθημα. 3. Να βιώσουν το κοινό αίσθημα για την απώλεια μιας εμβληματικής αν και αμφιλεγόμενης προσωπικότητας.
Προκείμενο	Σε ένα αθηναϊκό καφενείο του 1862 φτάνουν ειδήσεις για επαναστάσεις εναντίον του Όθωνα σε όλη την Ελλάδα. Οι παριστάμενοι ενώνονται με τους επαναστάτες της Αθήνας και κινούνται εναντίον του Όθωνα, ο οποίος τελικά αποχωρεί. Μετά από πέντε χρόνια φτάνει η είδηση του θανάτου του.
Ρόλοι για τους μαθητές	Απλοί πολίτες της δεκαετίας του 1860 στην Αθήνα.
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Δάσκαλος σε ρόλο Αθηναίου
Αξιολόγηση	Γράφεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις σου πέντε χρόνια μετά την έξωση του Όθωνα... Σκέψου πώς νιώθεις και πες το μας όταν έρθει η σειρά σου...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.) • <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i>, ΙΓ. • Λεοντής, Χρ. <i>Καντάτα Ελευθερίας</i> – CD • Σκουμπουρδή, Α. 1998, <i>Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. Επτά Ημέρες-Καθημερινή</i>. • Α. Σβώλου, <i>Τα Ελληνικά Συντάγματα</i>. • Αχιλλέα Παράσχου «<i>Ελεγείον εις τον πρώην βασιλέα της Ελλάδος Όθωνα</i>», 1-6, 121-127. <i>Ποιήματα, Β΄</i>, 1881. 189, 196. • <i>Αναστασίου Βυζαντίου</i>, «<i>Επί τη τελευταία του Βασιλέως Όθωνος (μηνί Ιουλίω 1867)</i>». Σπ. Β. <i>Μαρκεζίνης</i>, <i>Πολιτική ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος 1828-1964</i>, Α΄. Πάπυρος, 1966. 285-286.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Α. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνοικού

Ακούγεται μουσική. Η σκηνή αναπτύσσεται σε ένα αθηναϊκό καφενείο.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες – παρέες συνδαιτυμόνων.

Αφήγηση – Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός για τη δημιουργία σκηνικού: Βρισκόμαστε στο «Καφενείο της Ωραιάς Ελλάδος» τον Οκτώβριο του 1862. Το καφενείο αυτό είναι στέκι της διανοήσης και των προοδευτικών και δημοκρατικών Αθηναίων. Εδώ, στο παρελθόν έχει καεί φύλλο της φιλομοναρχικής εφημερίδας «Ελπίς», σε ένδειξη διαμαρτυρίας για τη στάση της κυβέρνησης σε θέματα εξωτερικής πολιτικής.

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι. *Επτά Ημέρες-Καθημερινή*.

Ένας Αθηναίος συχνός θαμώνας του καφενείου φτάνει μεταφέροντας ειδήσεις...

Β. Ανάπτυξη δράματος

Δάσκαλος σε ρόλο Αθηναίου: Μάθατε τα νέα; Στις 4 του Οκτώβρη ξεκίνησε επανάσταση εναντίον του Όθωνα στη Βόνιτσα, στις 6 στο Αγγίνιο και την Πάτρα, στις 7 στη Ναύπακτο, στις 8 στην Κόρινθο και στις 9 στα Μέγαρα. Κι εδώ στην Αθήνα το μεγαλύτερο μέρος της στρατιωτικής δύναμης λείπει, γιατί έχει πάει να καταστείλει τις επαναστάσεις. Ο στρατώνας του πυροβολικού ετοιμάζεται να στασιάσει. Αν δεν είναι αυτή κατάλληλη στιγμή να εξεγερθούμε, τότε ποια είναι;

Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, ΙΓ, 196.

Δραματοποίηση: Οι πληροφορίες σας προβληματίζουν. Ήρθε, λοιπόν, η στιγμή; Συζητάτε για λίγο με την παρέα των συνδαιτυμόνων σας για το θέμα. Θυμάστε μέχρι τώρα όσα έχει κάνει ο Όθωνας σε βάρος του Συντάγματος. Ένας μάλιστα δημοσιογράφος στην παρέα σας έχει κρατήσει σημειώσεις...

«Ο Όθων, δεχθείς άκων την εγκαθίδρυση συνταγματικού πολιτεύματος, δεν είχε την διάθεση της πιστής εφαρμογής αυτού. Ευθύς εξ αρχής, παραβιάζων το πνεύμα του Συντάγματος, ανεμίχθη εις έργα διοικητικά, επεμβαίνων εις τας βουλευτικές εκλογάς και προσπαθών εκδήλως να συγκεντρώση εις χείρας του περισσοτέραν εξουσίαν. Προ δε της αντιστάσεως, την οποίαν εύρισκε, δεν εδίσταζεν, ως είναι ευνόητον, να λάβη μέτρα πιεστικά κατά της ελευθερίας του τύπου και της ανεξαρτησίας των συνειδήσεων, τουθ' όπερ εξήπτεν ακόμη περισσότερο την κατ' αυτού αντιπολίτευσην και προητοίμαζε την πτώση του. Ο βασιλεύς - όπως γράφει ο Ν. Δραγούμης (...) - έρρεπε φύσει "προς το σύστημα της συγκεντρώσεως", πολιτικοί δε, όπως ο Κωλέττης, "τελειοποίησαντες αυτό, και τον Όθωνα ενεθάρρυναν εις αυστηροτέραν εφαρμογήν και αυτοί εφήρμοσαν απηνέστερον" (...). Η προϊούσα κοινωνική εξέλιξις ενίσχυε το φιλελεύθερον και δημοκρατικόν πνεύμα, ούτως ώστε αι απολυταρχικαί τάσεις να μη είναι ανεκταί και να υπονομεύεται τουναντίον δια συνεχούς δράσεως η βασιλεία του Όθωνος (...). Η θέσις του Όθωνος κατέστη τόσον επισφαλής, ώστε ευκόλως ανετράπη δι' επαναστάσεως (...).»

Πηγή: Α. Σβώλου, *Τα Ελληνικά Συντάγματα*, σσ. 79-80

Διαβάζετε τις σημειώσεις και συζητάτε. Πρέπει να ανατραπεί ο Όθων;

Παρουσίαση σκηνών

Συμβούλιο ολομέλειας: Τι πρέπει να γίνει;

Αφήγηση: Και πράγματι αποφασίζετε να ξεκινήσετε μια μεγάλη ομάδα επαναστατών στις 10 Οκτωβρίου του 1862 από το «Καφενείο της Ωραιάς Ελλάδος» για την πλατεία Συντάγματος απαιτώντας την έξωση του Όθωνα, γεγονός που κατέληξε στην οριστική αναχώρηση αυτού από την Ελλάδα.

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. *Επτά Ημέρες-Καθημερινή*.

Λίγες ημέρες αργότερα, στις 17 Οκτωβρίου 1862, ο Όθωνας φτάνει με πλοίο στη Βενετία κι από εκεί πηγαίνει στο Μόναχο, όπου θα πεθάνει πέντε χρόνια αργότερα. Η είδηση του θανάτου του προκάλεσε θλίψη στην Ελλάδα, που είχε τώρα ένα νέο βασιλιά, το Γεώργιο Α', του Γκλύξμπουργκ από τη Δανία. Χαρακτηριστικοί είναι οι σίχλοι του Αχιλλέα Παράσχου:

«εγώ, ο πριν πολέμιος, έν δάκρυον θα χύσω·

Δεν λησμονώ, καθώς αυτοί, πως βασιλεύς μου ήσο!
[...]

Υψώσατέ τον εκ λευκού μαρμάρου μαυσωλείον
εν μέσω του Νικηταρά, του Γρίβα, του Γκρηζιώτη-
πλησίον του Πετρόμπεη, του Βότσαρη πλησίον,
ο βασιλεύς με τον νεκρόν στρατόν του να υπνώττη.
Και θέσατέ τον μεταξύ των πρώτων του αγώνος-
αυτός ας μην του αρπαγή τουλάχιστον ο θρόνος!...»
«Ελεγείον εις τον πρώην βασιλέα της Ελλάδος
Όθωνα», 1-6, 121-127. Ποιήματα, Β', 1881. 189,
196.

Ο Αναστάσιος Βυζάντιος, πάλι, με αφορμή το θάνατο του Όθωνα, γράφει:
«Εάν ηθέλομεν διά μιας λέξεως να ορίσωμεν την φύσιν του πρώτου βασιλέως της
Ελλάδος, θα ελέγομεν ότι δεν ήτο ανήρ βασιλικός, κατά την γενικήν σημασίαν [...].
Δεν είχε βασιλικήν την αντίληψιν, βασιλικήν την ενέργειαν, βασιλικάς τας γνώσεις,
βασιλικάς τας ορέξεις, βασιλικήν την παρρησίαν, βασιλικόν τον θυμόν. Το ήμισυ του
βίου αυτού διήρχετο σχεδιάζων και το έτερον ήμισυ απορών. [...] Ενώ δεν ήξευρε να
προλάβη το κακόν, επεδίωκεν αείποτε και εις μάτην το τέλειον καλόν. Αγαθώτατος
την πρόθεσιν, ειλικρινέστατος την αγάπην, Έλλην, ως ίσως ουχί πάντες οι Έλληνες,
ηδίκησε πολλάκις και έβλαψε την Ελλάδα εκ του πολλού φίλτρου, ως αι άπειροι
εκείναι μητέρες, αίτινες ποιούσι καχεκτικά τα τέκνα αυτών στερούσαι αυτά της
δεούσης στοργής εξ άκρας προφυλάξεως ή σφίγγουσαι τα αβρά αυτών μέλη πέραν
του δέοντος εντός των σπαργάνων. [...]»

«Επί τη τελευτή του Βασιλέως Όθωνος (μηνί Ιουλίω 1867)». Σπ. Β. Μαркеζίνης,
Πολιτική ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος 1828-1964, Α'. Πάπυρος, 1966. 285-286.

Πηγή πληροφοριών: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΓ, 197-198.

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Πέντε χρόνια μετά από την έξωση του Όθωνα, θυμάσαι... ήσουν κι εσύ
στο «Καφενείο της Ωραίας Ελλάδος». Πήγες κι εσύ στην πλατεία Συντάγματος και
απαίτησες να φύγει ο μονάρχης. Τώρα, μαθαίνοντας για το θάνατό του κι ακούγοντας το
ποίημα του Παράσχου σε μια φιλολογική βραδιά, δακρύζεις. Δεν έχεις μετανιώσει –
σίγουρα. Συνέβαλες στο να διωχθεί ένας συγκεντρωτικός μονάρχης. Γιατί, όμως, ήταν τόσο
συγκεντρωτικός, αφού ήξερε πως αργά ή γρήγορα θα αντιδρούσε ο λαός; Γράφεις στο
ημερολόγιό σου τις σκέψεις σου.

ii. Αναστοχασμός: Κλείσε τα μάτια και σκέψου... σήμερα αναζήτησες τους λόγους για τους
οποίους ένας βασιλιάς έχασε το θρόνο του... Τι νιώθεις; Πες το μόλις νιώσεις το άγγιγμα στο
ώμο...

6η διδακτική παρέμβαση: Η καθιέρωση της αρχής της δεδηλωμένης

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η καθιέρωση της αρχής της δεδηλωμένης
Βασικό ερώτημα	Έχει το δικαίωμα ο Βασιλιάς να αγνοεί τη θέληση του λαού, έστω κι αν αυτό που κάνει είναι σύμφωνο με το Σύνταγμα;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Τι συνέπειες είχε για την πολιτική ζωή το γεγονός ότι ο Βασιλιάς Γεώργιος Α΄ διορίζει ως κυβέρνηση όποιο κόμμα επιθυμούσε; (β) Πώς αντέδρασε ο Βασιλιάς στο άρθρο «Τίς πταίει;» του Χ. Τρικούπη; (γ) Μπορούσε να εξασφαλίσει πολιτική ομαλότητα η καθιέρωση της Αρχής της Δεδηλωμένης;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την πολιτική κατάσταση που επέβαλε την καθιέρωση της αρχής της δεδηλωμένης: (α) Να αντιληφθούν τα προβλήματα που προέκυπταν από την ασταθή πολιτική ζωή. (β) Να αξιολογήσουν την αντίδραση του Βασιλιά στο αντιβασιλικό άρθρο «Τίς πταίει;» σε μια δημοκρατική πολιτεία. 2. Να αντιληφθούν ότι οι πολιτικές αλλαγές δεν μπορούν εύκολα να αξιολογηθούν κατά την θέσπισή τους, αλλά ότι χρειάζεται χρόνος, για να φανούν τα αποτελέσματά τους. 3. Να βιώσουν την αίσθηση της κοινής γνώμης για την πολιτική ζωή κατά τη δεκαετία του 1870.
Προκείμενο	Αθηναίοι πολίτες πηγαίνουν στο καφενείο του Χάφτα στην Αθήνα, όπως συνηθίζουν, για να διαβάσουν τις εφημερίδες της ημέρας. Είναι 29 Ιουνίου 1874 και το θέμα που αντικρίζουν είναι σκισμένα φύλλα εφημερίδων πεσμένα εδώ κι εκεί. Τι έχει συμβεί άραγε; Και ποιες θα είναι οι συνέπειές του;
Ρόλοι για τους μαθητές	Απλοί πολίτες της δεκαετίας του 1870 στην Αθήνα.
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Δάσκαλος σε ρόλο Γραμματέα του Χ. Τρικούπη
Αξιολόγηση	Γράψε ένα δημοσιογραφικό σχόλιο... Συζήτηση...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.) • <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i>, ΙΓ. • Λεοντής, Χρ. <i>Καντάτα Ελευθερίας</i> – CD • Σκουμπουρδή, Α. 1998, <i>Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. Επτά Ημέρες-Καθημερινή</i>. • Χαριλάου Τρικούπη, «Τίς πταίει;», <i>Καιροί</i>, 29 Ιουνίου 1874. Πηγή: <i>Περί Τρικούπη, Ανάλεκτα</i>, Αθήνα 1912, τόμ. Α΄ (ΙΔ΄), σ. 428.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Α. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Κινητική Δραστηριότητα: Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο αποδίδοντας όσο μπορούν όσα τους διαβάζει ο δάσκαλος. Στον τοίχο έχουν αναρτηθεί πλαίσια με

εφημερίδες της 29 Ιουνίου 1874, κάτω από μια πινακίδα με την επιγραφή «Το Καφενείο του Χάφτα». Σκισμένα κομμάτια εφημερίδας είναι πεσμένα κάτω. Ως υλικό χρησιμοποιείται φωτοτυπία της εφημερίδας *Καιροί* της 29.7.1974.

Αφήγηση: 29 Ιουνίου 1874... Περαστικοί από την Πλατεία Ομονοίας, έξω από το καφενείο του Χάφτα, του αγωνιστή του 1821, ετοιμάζεστε να ρίξετε μια γρήγορη ματιά στην εφημερίδα «Καιροί», που αναρτάται κάθε μέρα στα γνωστά καλαμόπλεκτα πλαίσια. Όμως κάτι παράξενο έχει συμβεί...

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. *Επτά Ημέρες-Καθημερινή*

B. Ανάπτυξη δράματος

Η Εφημερίδα δε βρίσκεται στη θέση της και μόνο λίγα κομμάτια σχισμένο χαρτί έχουν πέσει κάτω. Παίρνεις ένα τυχαίο και διαβάζεις...

«Ας αφεθή να λειτουργήση το πολίτευμα εν τη βεβαιότητι ότι εκ της πλειονοψηφίας της Βουλής μορφούται η κυβέρνησις, και ταχέως θα ίδωμεν την Βουλήν συντασσομένην εις δύο κόμματα. Ουδέν των θεμελιωδών ζητημάτων, άτινα εν Γαλλία ή Ιταλία διαιρούσι τους πολιτευομένους εις πολλά κόμματα, έχομεν εν Ελλάδι. Τα πολλά κόμματα παρ' ημίν είναι αποτέλεσμα της προσκλήσεως των μειονοψηφιών εις την εξουσίαν. Η ευθύνη άρα πάσης της καταστάσεως ταύτης ανήκει εις τους παραβιάζοντας την κοινοβουλευτικήν αρχήν του σχηματισμού των κυβερνήσεων εκ της πλειονοψηφίας της Βουλής. Αθυμούντες επί τη καταστάσει εις ην περιήλθον τα της πολιτείας και άτινα ζωηρότερον αισθανόμεθα ήδη υπό τας εντυπώσεις των επιτελουμένων τη εισηγήσει της κυβερνήσεως και παρά των οργάνων αυτής εκλογικών οργίων, ηθελήσαμεν να εξετάσωμεν μήπως ημείς πταίομεν, όπως εν ημίν αυτοίς αναζητήσωμεν την θεραπείαν. Αλλ' η ειλικρινής μελέτη του θέματος μας ήγαγεν εις το αλάνθαστον συμπέρασμα ότι δεν πταίει το Έθνος. Αλλού έγκειται το κακόν και εκεί πρέπει να ζητηθή η θεραπεία».

Πηγή: Χαρίλαος Τρικούπης, «Τις πταίει;», *Καιροί*, 29 Ιουνίου 1874.

Ξαφνικά ακούς δίπλα σου κάποιον να φωνάζει...

Μαθητής σε ρόλο Αθηναίου (Διαβάζει ή αποδίδει το απόσπασμα): Κατάλαβες, φίλε μου, και μετά σου λέει δημοκρατία... Τολμά κανείς να τους αντιμιλήσει; Γράφει η εφημερίδα ότι οι κυβερνήσεις πρέπει να σχηματίζονται από την πλειοψηφία της βουλής. Δεν είναι αντισυνταγματικό, ούτε αντικοινοβουλευτικό να σχηματίζεται κυβέρνηση από την μειοψηφία. Θεμέλιο, όμως, του κοινοβουλευτικού πολιτεύματος είναι η παρουσία δύο κομμάτων στη βουλή. Για να συγκροτηθούν αυτά τα δύο κόμματα, χρειάζεται όλοι να βεβαιωθούν ότι δε θα σχηματιστεί πια κυβέρνηση από τη μειοψηφία. Γιατί όσο τα μικρά κόμματα θα ελπίζουν ότι θα πάρουν την εντολή, δε συγχωνεύονται με άλλα για να δημιουργήσουν ένα μεγάλο κόμμα. Αυτά γράφει η εφημερίδα και έσπευσαν αμέσως να κατάσχουν τα φύλλα της.

Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 293.

Δραματοποίηση: Αφού ακούσατε τον αγανακτισμένο συμπολίτη σας, συζητάτε το θέμα με δυο-τρεις άλλους παρισταμένους. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτά τα επιχειρήματα; Παρουσιάστε μια σκηνή συζήτησης για το θέμα.

Παρουσίαση σκηνών

Αφήγηση: Ο συντάκτης του κειμένου ανέλαβε την ευθύνη για το περιεχόμενό του και προφυλακίστηκε στις 6 Ιουλίου του 1874, αλλά σύντομα αποφυλακίστηκε και απαλλάχθηκε τελικά στις 23 του ίδιου μήνα.

Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 293.

Περίπου ένα χρόνο αργότερα, στις 11 Αυγούστου 1875, ο βασιλιάς Γεώργιος Α΄ διάβασε στη Βουλή λόγο γραμμένο από τον Χαρίλαο Τρικούπη, στον οποίο δεχόταν την αρχή της δεδηλωμένης, δηλαδή την υποχρέωσή του να δίνει εντολή για σχηματισμό κυβερνήσεων πλειοψηφίας στη Βουλή.

Μαθητής σε ρόλο Γεωργίου Α' (διαβάζει): «Απαιτών ως απαραίτητον προσόν των καλουμένων παρ' εμού εις την κυβέρνησιν του τόπου την δεδηλωμένην προς αυτούς εμπιστοσύνην της πλειοψηφίας των αντιπροσώπων του έθνους, απεκδέχομαι ίνα η Βουλή καθιστά εφικτήν την ύπαρξιν του προσόντος τούτου, ου άνευ αποβαίνει αδύνατος η εναρμόνιος λειτουργία του πολιτεύματος. Εις την εκπλήρωσιν του καθήκοντος τούτου προσδοκώ ότι θα είναι έτοιμη η Βουλή ευθύς επί τω καταρτισμώ αυτής, όπως δυνηθώ ν' ανεύρω ανυπερθέτως εν τη γνώμη γνησίου κοινοβουλίου οδηγίαν ασφαλή περί τον καταρτισμόν και την πορείαν συνταγματικής κυβερνήσεως...».

Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 295

Σε **συνέντευξη** τύπου που παραχώρησε ο γραμματέας του Χαρίλαου Τρικούπη, δέχτηκε ερωτήσεις από δημοσιογράφους για την εξέλιξη αυτή.

Δάσκαλος σε ρόλο γραμματέα του Τρικούπη: Η αρχή της δεδηλωμένης καταργεί ουσιαστικά τα άρθρα 31 («Ο βασιλεύς διορίζει και παύει τους υπουργούς αυτού») και 37 (περί του δικαιώματος του βασιλιά να διαλύει τη Βουλή) του Συντάγματος του 1864. Τις ερωτήσεις σας παρακαλώ.

Καρέκλα των αποκαλύψεων: Συζήτηση με το δάσκαλο σε ρόλο γραμματέα του Τρικούπη και τους μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων της εποχής.

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Μετά τη συνέντευξη του Τρικούπη, σπεύδεις στην εφημερίδα σου. Έχεις να καλύψεις μια πραγματικά κορυφαία είδηση για το ελληνικό πολιτικό σύστημα, την καθιέρωση της αρχής της δεδηλωμένης. Τι γράφεις σε ένα σύντομο σχόλιο που συνοδεύει σχετικό άρθρο;

ii. Αναστοχασμός: Τελείωσε σήμερα μια ακόμη περιπέτεια στο παρελθόν. Ήταν η έκτη στη σειρά για το τμήμα μας. Σκέψου... τι έχει πάει καλά ως τώρα; Τι όχι; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Ας συζητήσουμε...

7η διδακτική παρέμβαση: Η παθογένεια του ελληνικού πολιτικού συστήματος

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η πολιτική φαυλότητα και αναξιοκρατία κατά το 19 ^ο αι.
Βασικό ερώτημα	Ποιοι λόγοι διαμόρφωσαν την κατάσταση φαυλότητας στην πολιτική ζωή κατά τα τέλη του 19 ^{ου} αι. στην Ελλάδα;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποια ήταν τα συμφέροντα των πολιτικών; (β) Ποια ήταν τα συμφέροντα των πολιτών; (γ) Πώς διαμορφώνεται ως κοινή πρακτική πολιτικών και πολιτών η φαυλότητα και η αναξιοκρατία;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι σοβαρά και βαθιά ριζωμένα προβλήματα της πολιτικής ζωής είναι σύνθετα και οφείλονται σε παράγοντες που συνυπάρχουν παρά σε μεμονωμένες πρακτικές: (α) Να αναγνωρίσουν τα ποικίλα συμφέροντα που ευνοούσαν το ρουσφέτι και την αναξιοκρατία. (β) Να διακρίνουν στοιχεία από το πολιτικό κλίμα της εποχής που ευνοούσαν την κατάσταση αυτή. 2. Να προσεγγίσουν την πολυπλοκότητα του θέματος μέσα από τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας και του θεάτρου της αποχής, βιώνοντας, όσο είναι δυνατό, τις διαστάσεις του φαινομένου με τρόπο ευχάριστο.
Προκείμενο	Σε μια πρωτοχρονιάτικη «βεγγέρα» του 1897 αστοί πολίτες της Αθήνας ανταλλάσσουν απόψεις για την αναξιοκρατία και το ρουσφέτι που επικρατεί στην πολιτική ζωή, με αφορμή ένα ανάγνωσμα από τον Εμ. Ροΐδη και ένα θεατρικό απόσπασμα του Η. Καπετανάκη.
Ρόλοι για τους μαθητές	Αστοί Αθηναίοι -Οικοδεσπότης
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική Γ. Φιλάρετος
Αξιολόγηση	Επιστολή σε ένα φίλος το Παρίσι... Μια σκέψη για το σημερινό μάθημα...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.) • Εμμ. Ροΐδης, <i>Το παράπονον του Νεκροθάπτου</i> (http://el.wikisource.org/wiki) • Η. Καπετανάκης, <i>Ο Γενικός Γραμματεύς –Η Βεγγέρα –Το Γεύμα του Παπή</i>, Αθήνα: Δωδώνη. • Γ. Φιλάρετος, <i>Ξενοκρατία και Βασιλεία εν Ελλάδι, 1821-1897</i>, Αθήνα 1897. • Προβολή αποσπάσματος ερασιτεχνικής παράστασης από τον Πολιτιστικό Σύλλογο Σκουλικάδου (https://www.youtube.com/watch?v=BSsVf1GfUyo) • <i>Αντίς για Όνειρο. Έργα Ελλήνων συνθετών, 19ος-20ος αιώνας</i> (Υπουργείο Πολιτισμού, Ένωση Ελλήνων Μουσουργών, Πολιτιστική Ολυμπιάδα, 2004) - Κασετίνα 12 CD.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Η σκηνή αναπτύσσεται σε Αθηναϊκό αστικό σπίτι του 1896. Ακούγεται αστική μουσική της εποχής.

Αφήγηση για δημιουργία σκηνικού με κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό: Πρωτοχρονιά 1897... Σε ένα Αθηναϊκό σπίτι αστικής οικογένειας, είστε καλεσμένοι σε μια πρωτοχρονιάτικη βεγγέρα της εποχής. Καλεσμένος είναι και ο γνωστός αντιμοναρχικός πολιτικός Γεώργιος Φιλάρετος.

Περπατήστε για λίγο στο χώρο σαν να είστε σε δεξίωση. Χαιρετίστε ο ένας τον άλλο...

Σχηματίστε παρέες... Οικοδεσπότης μας είναι ο/η...

Ο οικοδεσπότης, γνωστός τραπεζίτης και από τους πιο μορφωμένους Αθηναίους των ημερών σας, έχει την ιδέα να διαβάσετε αποσπάσματα από ένα κείμενο του Εμμανουήλ Ροΐδη που κυκλοφόρησε πριν δυο χρόνια. Είναι το ανάγνωσμα «Το παράπονον του νεκροθάπτου».

B. Ανάπτυξη δράματος

Μαθητής σε ρόλο οικοδεσπότη: Θα σας διαβάσω το απόσπασμα που μου έκανε περισσότερη εντύπωση:

«Εσυλλογούμην και την πρώτη μου κόρη που εμεγάλωνε και έπρεπε να της ετοιμάσω προίκα. Ενώ είχα αυτήν την συλλογή, έτυχε να γίνουν εκλογές και να έλθη να ζητήση τους ψήφους μας ένας Αθηναίος συνταγματάρχης, πού είχε κάμει πολλά χρόνια εις τη Σύρα νομομηχανικός. Εβγήκε σε περιοδεία εις τα χωριά, και ένα πρωί εξεφύτρωσε με δύο φίλους του εις το περιβόλι μου. Θυμάσαι που τότε ήμουν λεβέντης. Η κόψη του λάζου μου και οι γρόθοι μου ήτανε φημισμένοι σ' όλο το θουνό και μια μέρα εσήκωσα για στοίχημα μια γαιδούρα γκαστρωμένη. Είχαμε και πολλούς συγγενείς εις τα χωριά, και τον γέρο Σαλλούστρο, τον μεγάλο ταμπάκη (=βυρσοδέψης), που τον έσερνε η γυναίκα του από την μύτη. Όλ' αυτά ημπορούσαν να χρησιμέψουν. Με πολλά λοιπόν καλοπιάσματα και γλυκά λόγια μου επρότεινε ο υποψήφιος να γίνω κομματάρχης του και αντιπρόσωπος στην κάλη του, κ' έπειτα θα μου έκαμνεν ό,τι ήθελα. Θα με διώριζε σε καλή θέσι, εδώ ή στην Αθήνα, θα εγλύτωνα τον κουνιάδο μου που είχαν στην φυλακή για λεθρεμπόριο, θα έβαζε τον γυιο μου υπότροφο και δεν θυμούμαι πόσα άλλα, πού μ' έκαναν να βλέπω στον ύπνο μου λαγούς με πετραχήλια. Ερρίχτηκα λοιπόν κατάμουτρα «εις τον εκλογικόν αγώνα» καθώς τον έλεγε, εγώ και όλοι οι δικοί μου. Το περιβόλι μου έγινε εκλογικόν κέντρον και από το πρωί ως το βράδυ έτρεχα να κάμω προπαγάνδα, να μοιράζω φωτογραφίες, προγράμματα, υπόσχεσεις, και όπου ήταν ανάγκη και γροδιές. Η γυναίκα μου εμοίραζε και εκείνη φέτες καρπούζι, γλυκά λόγια και γλυκές ματιές. Ένα βράδυ ήλθεν η καημένη με πολλή της ντροπή να μου ξομολογήθῃ πως για να πάρη μαζί μας έναν αντίθετο κομματάρχη αναγκάστηκε να τον αφήση να την φιλήση και να του υποσχεθῇ στα ψέματα κάτι παραπάνω. Τόσος ήταν ο φανατισμός μου, που της το συγχώρεσα και αυτό, με την συμφωνία να μην το ξανακάμη και με τον κρυφό σκοπό να σπάσω τα κόκκαλα του μασκαρά άμα ετελείωναν οι εκλογές.

Εις την δεύτερη περιοδεία εχάλασεν ο καιρός και έμεινεν ο συνταγματάρχης να τον φιλοξενήσω. Αφού τον εκαλοτάγισα, με ηρώτησε διά τα ιδιαίτερά μου και...του είπα πως το περιβόλι δίδει μικρό εισόδημα και το κέρδος των ψαριών το τρώγει το διάφορο του χρέους για τες δυο βάρκες. Τότε μ' εσυμβούλεψε να πουλήσω αμπέλια και βάρκες και ν' αγοράσω κάτι μετοχές της Πελοποννήσου που επουλούσε εις το Χρηματιστήριον ο ανταποκριτής ενός κάποιου Γούστα από την Αθήνα. Απ' αυτές θα έπαιρνα διάφορο δέκα τα εκατό, θα είχα και τη θέση μου και θα επάντρευα την κόρη μου μ' έναν επιλοχία πού είχε κ' εκείνος το δικό του. Αυτά μου ετσαμπούνιζεν ο καλοθελήτης μου, που ανάθεμα το σύννεφον που μου τον εξέρασε στο πτωχικό μου.

Έγιναν τέλος πάντων οι εκλογές και επέτυχε ο δικός μας, τελευταίος όμως και μόνον μ' εννιά ψήφους παραπάνω απ' εκείνον που ήρχονταν κατόπιν του...

— Τον επιλαχόντα.

— Καθώς τον λες. Ημπορώ λοιπόν να πω χωρίς να καυχηθώ, πως αν έλειπαν οι δικοί μου, αυτός θα ήτο ο επιλαχών. Την ημέραν που επήγα να τον αποχαιρετήσω, ευρήκα εκεί πολύ κόσμο, αγροφύλακες, δασκάλισσες, ταμπάκηδες, φαναρτζήδες, διάκους, καντηλιανάφτες, σκουπιδοξύστες, και αυτόν ακόμη τον μπόγια των σκυλιών.

Ο βουλευτής εκρατούσεν ένα κατάστιχο κ' εσημείωνε τα ονόματα και τι ζητούσεν ο καθένας. Όταν ήρθεν η δική μου σειρά, μου είπεν ότι δεν του περισσεύει τίποτε καλόν εις την Σύρα και να πάγω να με βολέψη καλύτερα εις τας Αθήνας. Εγώ θα προτιμούσα την Σύρα, όπου με ήξεραν όλοι, μ' εθάμπωνεν όμως η ανωτέρα θέσις και τα γαλόνια του λοχία. Από την άλλη μέρα ήρχισα να τρέχω για να ξεκάμω το κτήμα, τ' ορνιθαριό, τα γίδια και τα γουρούνια μου. Εχρειάσθηκεν όμως ένας μήνας για να εύρω μουστερήδες, γιατί τότες ήθελαν όλοι χαρτιά και κανένα δεν εγύριζε να δη χωράφια. Εξεκαθάρισα τέλος πάντων οκτώ χιλιάδες δραχμάς, επαράλαβα τους τριάντα σιδηροδρόμους (=μετοχές) που μ' έκαμεν ο βουλευτής ν' αγοράσω για το τέλος του μηνός, και την άλλη μέρα εφόρτωσα από νωρίς εις το βαπόρι την γυναίκα και τα επτά παιδιά [...] και έπειτα εβγήκα πάλιν έξω να ξεκαθαρίσω έναν τελευταίο λογαριασμό που μ' απόμεινε στην Σύρα. Έτρεξα ν' αποτοιχωθώ με μια χονδρή μαγκούρα πίσω από έναν φράκτη κοντά εις το καφενεδάκι της Άμμου, που επήγαινε κάθε βράδυ να παίξη τάβλι ο αχρείος που εφίλησε την γυναίκα μου και, όταν τον είδα να έρχεται, εξετρύπωσα σα φάντασμα, του έσφιξα το λαρύγγι διά να μη μπορή να γκαρίση και του πασάλειψα ένα ξύλο, που θα το θυμάται ακόμα».

Πηγή: Εμμ. Ροΐδης, Το παράπονον του νεκροθάπτου.

Αυτή είναι η πολιτική κατάσταση της χώρας σήμερα, φίλοι μου... Για γέλια και για κλάματα... Και τι φταίει; Μπορείτε να μου πείτε;

Ερωτήσεις από το μαθητή σε ρόλο οικοδεσπότη: Ο μαθητής ακουμπά στον ώμο έναν έναν τους μαθητές σε ρόλο επισκεπτών και τους ρωτά γιατί συμβαίνει αυτό... Αφού απαντήσουν όλοι οι «επισκέπτες», ο «οικοδεσπότης» συνεχίζει:

Δεν ξέρω... δεν ξέρω... Αυτά που σας διάβασα μου θύμισαν κι ένα θεατρικό έργο που είδα τρία-τέσσερα χρόνια πριν, «Ο Γενικός Γραμματεύς», λεγόταν, του Ηλία Καπετανάκη. Σαν να βλέπω ζωντανά μπροστά μου την πιο χαρακτηριστική σκηνή (**Προβολή αποσπάσματος θεατρικής παράστασης: ΣΚΗΝΗ ΤΕΤΑΡΤΗ**)

Μαθητής σε ρόλο οικοδεσπότη: Ακούς εκεί τον ελεεινό... «Άμα επιτύχει ο συνδυασμός...». Εσύ τι λες Φιλάρετε, φίλε μας;

Δάσκαλος σε ρόλο Φιλάρετου: Το δόγμα της δεδηλωμένης πλειονοψηφίας, εξ ης εγεννήθη εν τη εσωτερική διοικήσει η πρωθυπουργική τυραννία και εξ αυτής η βουλευτοκρατία. Εκ ταύτης απεθριώθη το παράσιτον πάσης πολιτείας και υπό διαφόρους μορφάς εμφανιζόμενον, εν Ελλάδι μεν δυστυχως κληθέν συναλλαγή, εν άπασι δε τοις κοινοβουλευτικοίς κράτεσι συνιστάμενον εις την ανταλλαγήν της εκλογικής ψήφου δια κυβερνητικών, παροχών (...). Η πρωθυπουργική τυραννία, καθ' ην οι υπουργοί εξεχώρουν τα δικαιώματά των εις τον πρωθυπουργόν μεταβαλλόμενοι εις κωφαλάλους γενικούς γραμματείς αντί της τιμής του υπουργικού αξιώματος. Οι βουλευταί αντήλλασσον εις την κυβέρνησιν τα δικαιώματα του ελέγχειν τας πράξεις της εκτελεστικής εξουσίας και του νομοθετείν, ήτοι τους διορισμούς και τους προβιθασμούς και τας μεταθέσεις, την απονομήν της δικαιοσύνης, την διανομήν των χαρίτων και των παρασήμων. Οι κομματάρχαι και οι δήμαρχοι μεταβάλλοντο εις μεταπράτας ψήφων, όπως έχωσι το δικαίωμα να διανέμωσι τ' αγαθά του προϋπολογισμού εις τους φίλους και εν τέλει οι εκλογείς παρείχον την ψήφον αυτών αντί των κυβερνητικών παροχών.

Πηγή: Γεώργιος Φιλάρετος, Ξενοκρατία και Βασιλεία εν Ελλάδι, 1821-1897, Αθήνα 1897, σ. 339-340, 341.

Συζήτηση ανά ομάδα και δημιουργία σκηνής με τίτλο: Τι φταίει, λοιπόν, για την πολιτική

φαυλότητα;

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Μετά τη βεγγέρα, οικοδεσπότης κι επισκέπτες, έχετε κακή διάθεση. Δεν μπήκε καλά το 1897. Τι ήταν κι αυτό σήμερα; Μήπως κι εσείς δεν έχετε καρπωθεί την εύνοια κάποιου πολιτευτή, προσφέροντάς του ως αντάλλαγμα την ψήφο σας; Και φταίει τελικά, μόνο η αρχή της δεδηλωμένης, όπως είπε ο Φιλάρετος; Γράψε τις σκέψεις σου σε μια εμπιστευτική επιστολή που θα στείλεις σε ένα φίλο σου στο Παρίσι.

ii. Αναστοχασμός: Σήμερα γνώρισες αποσπάσματα του θεάτρου και της λογοτεχνίας της τελευταίας δεκαετίας του 19^{ου} αι. που μιλούν για την πολιτική φαυλότητα στην εποχή εκείνη. Πώς αισθάνεσαι; Κλείσε τα μάτια για λίγο... Σκέψου... Γράψε τα συναισθήματά σου στο χαρτάκι...

8η διδακτική παρέμβαση: Ο πόλεμος του 1897

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Ο πόλεμος του 1897
Βασικό ερώτημα	Ποιοι λόγοι οδήγησαν την ελληνική κυβέρνηση του 1897 να στείλει στρατεύματα στην Κρήτη με προδιαγεγραμμένη σχεδόν την άμεση κήρυξη ενός ελληνοτουρκικού πολέμου;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποιοι πολιτικοί παράγοντες υπαγόρευαν την απόφαση; (β) Ποιοι κοινωνικοί παράγοντες άσκησαν πίεση προς αυτήν την κατεύθυνση; (γ) Ποιοι αντικειμενικοί λόγοι υπαγόρευαν διαφορετικούς χειρισμούς; (δ) Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν στην ταπεινωτική ήττα του 1897; (ε) Ήταν δυνατό να αποτραπεί η ταπεινωτική ήττα του 1897;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι πολιτικές αποφάσεις λαμβάνονται συχνά: (α) κάτω από την πίεση πολιτικών συμφερόντων. (β) υπό την πίεση της κοινής γνώμης που δε λαμβάνει υπόψη της όλα τα δεδομένα. 2. Να προσεγγίσουν τις αιτίες που οδήγησαν στην «εθνική ντροπή» μέσα από τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, εξετάζοντας τις πολλαπλές οπτικές που επηρέασαν την τελική απόφαση για πόλεμο.
Προκείμενο	Στο γραφείο του πρωθυπουργού Θ. Δηλιγιάννη, το Φεβρουάριο του 1897, το πρωθυπουργικό επιτελείο συσκέπτεται, να προχωρήσει σε ενεργό υποστήριξη της Κρήτης, αποστέλλοντας στρατό, με κίνδυνο να γενικευτεί η σύρραξη μεταξύ Ελλάδας και Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Μετά την τελική ήττα, ο Δηλιγιάννης κάνει τον απολογισμό του...
Ρόλοι για τους μαθητές	Έλληνες πολιτικοί –συνεργάτες του Θ. Δηλιγιάννη στην κυβέρνηση
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική
Αξιολόγηση	Ένας απολογητικός λόγος... Ένας τίτλος...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none">• <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.)• <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i>, τμ. ΙΔ• Θ. Πάγκαλος, <i>Τα απομνημονεύματά μου</i>, Α΄.• Ψαραντώνης, <i>Ριζίτικα</i>, CD.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Ακούγονται χαμηλά ριζίτικα κρητικά τραγούδια «τση λεφτεριάς», σαν ήχοι... φήμες που φτάνουν από το νησί στην Αθήνα.

Η σκηνή αναπτύσσεται στο πρωθυπουργικό γραφείο του Θεόδωρου Δηλιγιάννη. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες ακολουθούν **με κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό** την αφήγηση για τη δημιουργία σκηνικού.

Αφήγηση: Μετά την πτώχευση της Ελλάδας σύμφωνα με απόφαση του Χαρίλαου Τρικούπη το 1893 και την εκλογή του ήττα, πρωθυπουργός γίνεται ο Θεόδωρος Δηλιγιάννης, που έρχεται αντιμέτωπος με πλήθος προβλημάτων.

Το 1896 ξέσπασε επανάσταση στην Κρήτη με τους Χριστιανούς να διεκδικούν περισσότερα προνόμια και ένωση με την ανεξάρτητη Ελλάδα. Στις 24 Ιανουαρίου 1897 οι μουσουλμάνοι της Κρήτης προέβησαν σε σφαγές Χριστιανών στα Χανιά.

Μόλις έφτασαν στην Ελλάδα τα τηλεγραφήματα για τις ταραχές στην Κρήτη, ο Δηλιγιάννης αρκέστηκε να μεταθέσει την ευθύνη για τα Κρητικά πράγματα στις ξένες δυνάμεις, λέγοντας πως η κυβέρνηση δεν είχε σκοπό να αναμιχθεί. Ακολούθησε δριμεία επίθεση της Αντιπολίτευσης, που απειλούσε με εσωτερική επανάσταση «κατά καθεστώτος το οποίον ουδέν έτερον συντελεί ή να ζημιώνη τα εθνικά συμφέροντα».

Φεβρουάριος 1897... Στο πρωθυπουργικό γραφείο εσείς, συνεργάτες του Δηλιγιάννη, συσκέπτεσθε με τον πρωθυπουργό για την έκτακτη κατάσταση που έχει προκύψει.

Πηγή: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΔ, 118.

Β. Ανάπτυξη δράματος

Σύσκεψη: Ως συνεργάτες του Δηλιγιάννη χωρισμένοι σε ομάδες συσκέπτεσθε, ώστε να του προτείνετε ένα σχέδιο δράσης. Πρέπει η Ελλάδα να στείλει στρατό στην Κρήτη, κάτι που μπορεί να εξελιχθεί και σε ελληνοτουρκικό πόλεμο; Είναι σε θέση η χώρα να τολμήσει κάτι τέτοιο; Για να θεμελιώσετε τα επιχειρήματά σας, λαμβάνετε υπόψη σας όλα τα ιστορικά γεγονότα που μπορεί να έχουν σημασία για την απόφαση, ενώ, επίσης, συμβουλευέστε σημειώσεις που έχει κρατήσει ο γραμματέας του πρωθυπουργού για την κατάσταση του στρατού.

«... η κατάσταση του στρατού μας είναι οικτρά, υπ' όλας τας απόψεις. Τα στελέχη του πεζικού, εκτός ολίγων υπολοχαγών και ανθυπολοχαγών των σχολών Ευελπίδων και υπαξιωματικών, είναι τελείως αμαθή και ανίκανα. Η μεγίστη πλειοψηφία των ανωτέρων αξιωματικών αποτελείται από τους γνωστούς αγαθούς τύπους της «κόκκινης κάλτσας», των οποίων η στρατιωτική μόρφωσις περιορίζεται εις την τακτικήν της καταδιώξεως ληστών, φυγόδικων και ζωοκλεπτών. Το πεζικόν η «Βασίλισσα της Μάχης» θεωρείται όπλον δευτερεύον εις το περίεργον αυτό κράτος. (...) Ομοία προς την του πεζικού και έτι χειρότερα είναι η κατάσταση των στελεχών του ιππικού. Πλην ελαχίστων εξαιρέσεων διαπρέπουν εν αυτώ οι κρασοπατέρες με τις κυρτές πάλες και τούς φθηνούς παλληκαρισμούς των καφωδείων. (...) Εις σχετικώς καλύτεραν κατάστασιν είναι οι αξιωματικοί των δύο τεχνικών καλουμένων όπλων, του Πυροβολικού και του Μηχανικού. Είναι πάντες απόφοιτοι της Σχολής Ευελπίδων, με καλήν θεωρητικήν μόρφωσιν, αλλά με πολύ ολίγην επαγγελματικήν αξίαν, δια την έλλειψιν πρακτικής εκπαιδεύσεως. Η εκτέλεσις ασκήσεων βολής (το κύριον έργον του πυροβολικού) είναι τελείως παρημελημένη, δια λόγους οικονομίας των πυρομαχικών, και υπάρχουν πλείστοι αξιωματικοί, οι οποίοι δια πρώτην φοράν ρίπτουσιν κανονιά εις το πεδίον της μάχης ! ! Το ολίγον Μηχανικόν χρησιμοποιείται μάλλον ως πεζικόν, διότι στερείται ειδικής εκπαιδεύσεως και των τεχνικών μέσων».

Πηγή: Θ. Πάγκαλος, Τα απομνημονεύματά μου, Α', σελ. 9 (διασκευή).

Παρουσίαση αποφάσεων- συμβουλών (Σκηνές): Οι μαθητές σε ρόλο συνεργατών του Δηλιγιάννη προτείνουν στον πρωθυπουργό ένα σχέδιο δράσης για την περίσταση, αναπτύσσοντας τα επιχειρήματά τους.

Αφήγηση: Ανεξάρτητα από τις συστάσεις των συνεργατών του, ο Δηλιγιάννης έστειλε τελικά στρατό στον Κρήτη, γεγονός που εξελίχθηκε στον ελληνοτουρκικό πόλεμο και την ταπεινωτική ήττα του 1897, οπότε η Ελλάδα παραλίγο να χάσει τη Θεσσαλία. Για να την κρατήσει δανείστηκε τεράστιο χρηματικό ποσό, ώστε να το δώσει ως αποζημίωση στο

σουλτάνο. Οι Δυνάμεις τότε επέβαλαν στην Ελλάδα μια επιτροπή του Διεθνούς Οικονομικού Ελέγχου, ώστε να διασφαλιστεί ότι η χώρα θα πλήρωνε τα χρέη της.

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Μετά την ταπεινωτική ήττα, ο Δηλιγιάννης αναρωτιέται... Μπες στη θέση του και σκέψου... Τι ήταν αυτό που έκανα; Γιατί το έκανα; Γράψε ως Δηλιγιάννης έναν απολογητικό λόγο, τον οποίο, όμως, ποτέ δε θα εκφωνήσεις δημοσίως, δικαιολογώντας την απόφασή σου που οδήγησε στον πόλεμο.

ii. Αναστοχασμός: Αφού έζησες και σήμερα λίγες στιγμές από το παρελθόν, κλείσε για λίγο τα μάτια και σκέψου μια φράση – τίτλο για το σημερινό μάθημα...

9η διδακτική παρέμβαση: Η Κρητική Επανάσταση του 1866- Το διπλωματικό παρασκήνιο

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η Μεγάλη Κρητική Επανάσταση (1866)
Βασικό ερώτημα	Γιατί οι Κρητικοί έμειναν αβοήθητοι στην Κρητική Επανάσταση του 1866;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν το διπλωματικό παρασκήνιο; (β) Πώς αντέδρασε η κοινή γνώμη στην Ελλάδα; (γ) Γιατί η επανάσταση αυτή δεν είχε επιτυχία;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ένα ιστορικό γεγονός εξελίσσεται με βάση: (α) τα κοινά συμφέροντα και (β) τη στάση της κοινής γνώμης. 2. Να προσεγγίσουν τις αιτίες που οδήγησαν στην κατάπνιξη της κρητικής επανάστασης μέσα από τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, εξετάζοντας το διπλωματικό παρασκήνιο και τις ποικίλες τάσεις που υπαγόρευαν τη στάση των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων στο θέμα.
Προκείμενο	1866 - Σε τέσσερα διαφορετικά μέρη τέσσερις διαφορετικές ομάδες συζητούν το Κρητικό ζήτημα και αποφασίζουν τη στάση τους απέναντι σε αυτό, στάση που θα καθορίσει τις μετέπειτα εξελίξεις...
Ρόλοι για τους μαθητές	Κρητικοί επαναστάτες, Ευρωπαίοι πρόξενοι, Έλληνες πολιτικοί, Έλληνες απλοί πολίτες
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική
Αξιολόγηση	Ένα κείμενο για το γιο σου... Μια σκέψη για την Κρήτη...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.) • <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i>, τμ. ΙΓ. • Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι. Στο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i>, 174-220. ΟΕΔΒ. • Ψαραντώνης, Ριζίτικα, CD.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

A. Εισαγωγή στο δράμα

Το δράμα αναπτύσσεται στα 1866, όταν ξεσπά η Κρητική Επανάσταση του 1866-69. Απαιτείται, επομένως, μια αναδρομή στο χρόνο, καθώς με την προηγούμενη δραστηριότητα οι μαθητές προσέγγισαν γεγονότα του 1897.

Μουσική... Ριζίτικα...χαμηλά... σαν ψίθυροι...

Αφήγηση: *Η επανάσταση του 1896 στην Κρήτη δεν ήταν η πρώτη προσπάθεια ένωσης των Κρητών με την ανεξάρτητη Ελλάδα. Η πρώτη μεγάλη κρίση μετά το 1821 του Κρητικού Ζητήματος σημειώθηκε το 1866, με μια μεγάλη επανάσταση, που είναι γνωστή ως «δεύτερο '21». Οι συνθήκες ήταν δυσμενείς τόσο από την άποψη της αναλογίας*

στρατιωτικών δυνάμεων επαναστατών και Τούρκων, όσο και από την άποψη της γενικής πολιτικής κατάστασης στην Ελλάδα και την Ευρώπη.

Πηγή πληροφοριών: Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι. Στο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, 174-220. ΟΕΔΒ.

Δημιουργία σκηνικού με κινητική δραστηριότητα: Οι μαθητές περπατούν στο χώρο και παίρνουν σταδιακά θέση σε ένα από τα τέσσερα τραπέζια εργασίας που υπάρχουν στην αίθουσα. Έτσι, χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες που αντιστοιχούν σε **κέντρα λήψης αποφάσεων** σχετικά με το Κρητικό Ζήτημα και **δομούν δραματικές σκηνές**, με στόχο να διαμορφωθεί μια ενότητα δράματος, που θα αναδεικνύει τις σχέσεις των γεγονότων και των αποφάσεων. Κάθε τραπέζι εργασίας περιέχει μια πινακίδα με τον τόπο και το χρόνο, όπου θα εκτυλιχθεί η συγκεκριμένη σκηνή του δράματος. Με κλειστές τις κουρτίνες, σε ημίφως, οι μαθητές συσκέπτονται αποφάσεις σε διαφορετικά «κέντρα αποφάσεων» και παρουσιάζουν τις σκηνές τους διαδοχικά, ενώ καθεμία φωτίζεται από το φακό της εμψυχώτριας.

B. Ανάπτυξη δράματος

Η **πρώτη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο των **Κρητών επαναστατών**.

Η **δεύτερη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο των **Μεγάλων Δυνάμεων**.

Η **τρίτη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο μελών της **Ελληνικής κυβέρνησης**.

Η **τέταρτη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο ομάδας **επιφανών Ελλήνων**.

Σκηνή πρώτη: Ασκύφου Σφακίων –Αύγουστος 1866

Η επανάσταση

Σύσκεψη πρώτης ομάδας: *Ανήκετε στη χορεία των επαναστατών που καλούνται να ξεκινήσουν και να στηρίξουν την Κρητική επανάσταση του 1866 με όσα μέσα διαθέτουν. Η θέση σας είναι δεδομένη ήδη από την πρώτη επίσημη επαναστατική προκήρυξη της γενικής Συνελεύσεως των Κρητών τον Αύγουστο του 1866:*

«Εμμένοντες καρτερικώς εις τον όρκον ημών του 1821, εμπνεόμενοι από το εθνικόν αίσθημα του ελληνικού μεγαλείου και της εθνικής ενότητος και έμπλεοι ελπίδος εκ του δικαίου αγώνος ημών, απορρίπτομεν πάσαν προσφοράν και θαρραλέως διακηρύττομεν ενώπιον Θεού και ανθρώπων ως τον μόνον ομόθυμον και διαρκή πόθον ημών την ένωσιν μετά της μητρός Ελλάδος, καθικετεύοντες τον Ύψιστον να ευλογή τα όπλα ημών δια πληρεστάτης επιτυχίας...»

Από: Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι. Στο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, 174-220. ΟΕΔΒ.

*Εκεί, στο ίδιο χωριό, όπου συντάσσεται η επαναστατική προκήρυξη, στο Ασκύφου Σφακίων, ετοιμάζετε ένα υπόμνημα για τις κυβερνήσεις της Ελλάδος και των Μεγάλων Δυνάμεων, υποστηρίζοντας με επιχειρήματα την απόφασή σας να πολεμήσετε για την ένωση του νησιού σας με την Ελλάδα (**Γραφή σε ρόλο**).*

Παγωμένη εικόνα: Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της υπογραφής της επαναστατικής προκήρυξης. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Σκηνή δεύτερη: Παρίσι –Μάρτιος 1866

Διπλωματικό παρασκήνιο –Λίγο πριν την επανάσταση

Σύσκεψη δεύτερης ομάδας: *Βρίσκεστε στο Παρίσι αρχές Μαρτίου 1866 ως αντιπρόσωποι των χωρών σας στη διάσκεψη των Δυνάμεων στο Παρίσι, που έχει συγκληθεί για αποφυγή σοβαρής διεθνούς κρίσης στην κεντρική Ευρώπη και τα Βαλκάνια. Σ' αυτήν αποβλέπουν οι Κρητικοί με την ελπίδα ότι θα εξεταστεί εκεί και το δικό τους ζήτημα, αναμένοντας ευνοϊκή αντιμετώπιση. Η στάση των Δυνάμεων, όμως, είναι διαφορετική. Η Ρωσία από την αρχή βλέπει ευνοϊκά την Κρητική επανάσταση, ως μια ευκαιρία να αναλάβει πρωτοβουλία υπέρ των Βαλκανικών λαών. Απαραίτητη, όμως, θεωρεί και τη σύμπραξη των δυτικών Δυνάμεων.*

Αντίθετα, η Αγγλία είναι φανατική υπέρμαχος της κατάστασης που επικρατεί ήδη στην Ανατολική Μεσόγειο, ώστε να διατηρήσει την ελεύθερη πρόσβαση προς τις Ινδίες, ενόψει και της διάνοιξης της διώρυγας του Σουέζ. Η Γαλλία, πάλι, επιθυμεί την ενίσχυση της επιρροής της στην Αίγυπτο, οπότε τα συμφέροντά της συμβαδίζουν με αυτά της Γαλλίας. Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 254-255.

Συζητώντας ως εκπρόσωποι των τριών Δυνάμεων το Κρητικό Ζήτημα, καταλήγετε σε μια κοινή απόφαση και συντάσσετε πρακτικό της συνεδρίασης, στο οποίο αναφέρετε την απόφασή σας και την αιτιολογείτε, κάθε πλευρά ξεχωριστά κι όλες μαζί (**Γραφή σε ρόλο**). **Παγωμένη εικόνα:** Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της υπογραφής του πρακτικού. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Σκηνή τρίτη: Αθήνα – Απρίλιος 1866

Η επίσημη ελληνική στάση – Λίγο πριν την επανάσταση

Σύσκεψη τρίτης ομάδας: Βρίσκεστε στην Αθήνα στις 16 Απριλίου 1866, στο γραφείο του Υπουργού Εξωτερικών, Σπ. Βαλαωρίτη, μέλους της κυβέρνησης του Μπενιζέλου Ρούφου. Ως στενοί του συνεργάτες έχετε μόλις συζητήσει το θέμα της περίπτωσης Κρητικής επανάστασης. Η συζήτησή σας κατέληξε σε υπόμνημα προς τον Έλληνα πρόξενο στα Χανιά, Ν. Σακόπουλο, όπου αναφέρετε τα εξής:

«Εις την παρούσαν των πραγμάτων κατάστασιν εν Ευρώπη και Ανατολή, παν κίνημα απερίσκεπτον εν Κρήτη έσεται αναμφιβόλως καταστρεπτικόν. Οι Κρήτες [...] πρέπει μεγάλως να προσέξωσι μη παρασυρθώσι εις κίνημά τι τοιούτον, είτε εκ κακής εκτιμήσεως της ενεστώσης καταστάσεως της Ευρώπης, είτε εξ ασύνετων συμβούλων και προτροπών ανθρώπων ανυπόμονων και εξημμένων. [...] Δύνανται το πολύ να ζητήσωσι παρά της Οθωμανικής Πύλης δι' αναφορών συντεταγμένων μετριοπαθώς την ανακούφισίν των από τινας δυσφορήτους φόρους και ουδέν πλέον. Πάσα ένοπλος και οχλαγωγική αίτησις θέλει θεωρηθεί ως στασιαστική και δύναται να επιφέρη τας συνεπείας όσας ήθελεν επιφέρει πραγματική τις επανάστασις».

Πηγές: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 255 - Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι. Στο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, 174-220. ΟΕΔΒ.

Στο πρακτικό της συζήτησης, που φυλάσσεται στο εμπιστευτικό αρχείο του Υπουργείου, αναφέρετε τις τοποθετήσεις όλων των συνεργατών και του Υπουργού, καθώς και την τελική σας απόφαση για την επίσημη στάση της Ελληνικής κυβέρνησης απέναντι σε ενδεχόμενη Κρητική επανάσταση (**Γραφή σε ρόλο**).

Παγωμένη εικόνα: Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της υπογραφής του πρακτικού. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Σκηνή τέταρτη: Αθήνα – Ιούλιος 1866

Οι επιτροπές

Σύσκεψη τέταρτης ομάδας: Βρίσκεστε στην Αθήνα λίγο πριν τα τέλη του Ιουλίου 1866, στο σπίτι του Μάρκου Ρενιέρη, σπουδαίου νομομαθούς της εποχής. Εκεί, με πρωτοβουλία του Ρενιέρη και του Αλέξανδρου Κουμουνδούρου, ιδρύετε την «Κεντρική υπέρ των Κρητών Επιτροπή», με σκοπό να αναλάβει το δύσκολο έργο της συλλογής χρημάτων κι εφοδίων και της αποστολής εθελοντών που σπεύδουν από παντού για την ενίσχυση του Κρητικού Αγώνα, στο πλαίσιο της Μεγάλης Ιδέας. Η νέα ελληνική κυβέρνηση των Βούλγαρη-Δεληγιώργη, που έχει αναλάβει την εξουσία ήδη από τον Ιούνιο, δε σας φέρνει αντίρρηση, καθώς η στάση απέναντι στο ζήτημα της κρητικής επανάστασης έχει μεταστραφεί κάπως, αν και επίσημα τηρεί στάση ουδετερότητας.

Στο πλαίσιο αυτό γράφετε και μια επιστολή προς το Μίνω Μπογιατζόγλου, κάτοικο Σύρου, προσπαθώντας να τον πείσετε να φροντίσει για την ίδρυση στο νησί μιας «Ειδικής επί των Αποστολών Επιτροπής», ώστε να συνεργάζεται με την «Κεντρική Επιτροπή» για τον

παραπάνω σκοπό. Στην επιστολή αυτή αιτιολογείτε την απόφασή σας, αλλά και την προτροπή σας προς τους κατοίκους της Σύρου.

Πηγή: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 256.

Παγωμένη εικόνα: Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της κοινής απόφασης για βοήθεια. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Τέλος: Αφήγηση

Οι δύο επιτροπές συνεργάζονται με ενθουσιασμό για την τόνωση της επανάστασης. Από το Δεκέμβριο του 1866 η κυβέρνηση Κουμουνδούρου παρόλο που φαινομενικά τηρεί ουδετερότητα, φαίνεται περισσότερο ενθουσιώδης και δραστήρια από την προκάτοχό της στο θέμα της ενίσχυσης του Αγώνα με τροφές και πολεμοφόδια, όχι, όμως και η κυβέρνηση Βούλγαρη, που αναλαμβάνει τον Ιανουάριο του 1868 και, θέλοντας να κλείσει το Κρητικό Ζήτημα, περικόπτει τη χρηματική ενίσχυση των Επιτροπών. Το Δεκέμβριο του 1868 η Τουρκία κατηγορεί την Ελλάδα για ενεργό ανάμειξη στην τουρκική επανάσταση, απειλώντας με ελληνοτουρκικό πόλεμο. Με τη Διάσκεψη των Παρισίων και την αποδοχή από την Ελλάδα των τουρκικών αξιώσεων, από την κυβέρνηση του Θρ. Ζαΐμη, λήγει διπλωματικά τα τουρκικά ζητήματα. Η επανάσταση είχε εκπνεύσει.

Πηγές πληροφοριών: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 266-276 - Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι.. Στο Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας, 174-220. ΟΕΔΒ.

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Μετά το τέλος της επανάστασης της Κρήτης, σκέφτεσαι... Επηρέασες κι εσύ, από τη δική σου θέση και τον ιδιαίτερο ρόλο σου, την έκβαση του αγώνα των Κρητών. Παρακολούθησες τα γεγονότα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τι έφταιξε, λοιπόν, και οι τόσες ανθρώπινες απώλειες και οι υλικές καταστροφές για την Κρήτη στάθηκαν χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα; Καταθέτεις τις σκέψεις σου σε ένα κείμενο, το οποίο εμπιστεύεσαι στο γιο σου... Τον προορίζεις για πολιτικό. Πρέπει να μάθει για τα πολιτικά και διπλωματικά παιχνίδια.

ii. Πώς νιώθω; Γράψε πώς νιώθεις τώρα που εμβάθυνες έστω και λίγο στο θέμα της υποστήριξης της Κρητικής Επανάστασης.

10^η διδακτική παρέμβαση: Η νεοελληνική πολιτική ζωή κατά το 19^ο αι. ...μέχρι σήμερα

Διάρκεια	Μία (1) διδακτική ώρα
Θέμα	Η επίδραση της πολιτικής ζωής του 19 ^{ου} αι. στο σήμερα...
Βασικό ερώτημα	Αξίζει να ασχολούμαστε με το παρελθόν;
Επιμέρους ερωτήματα	(α) Ήταν σημαντικά όσα έγιναν στην Ελλάδα κατά το 19 ^ο αι.; (β) Μπορούν τα γεγονότα του να επηρεάζουν το σήμερα; (γ) Μπορούμε να διδαχθούμε κάτι από αυτά;
Στόχοι	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς πολλά από τα γεγονότα του παρελθόντος έχουν σημασία και για τη σύγχρονη εποχή. 2. Να εμπνευστούν από τα γεγονότα του παρελθόντος για δράση στο παρόν.
Προκείμενο	Σάββατο βράδυ οι μαθητές παρακολουθούν από ερασιτεχνικό θίασο δύο έργα του 19 ^{ου} αι., τα «Βεγγέρα» και «Το γεύμα του Παπή» του Η. Καπετανάκη. Από την παράσταση τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον δύο φράσεις...
Ρόλοι για τους μαθητές	Σύγχρονοι μαθητές, σύγχρονοι άνθρωποι, πολίτες του 19 ^{ου} αι.
Ρόλος της εμπυχωτριάς	Παρουσία συμβουλευτική και διαμεσολαβητική
Αξιολόγηση	Ένα σημείωμα στην καθηγήτρια... Ας συζητήσουμε...
Πηγές	<ul style="list-style-type: none">• <i>Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία</i>. Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου (Λούβη et al.)• Η. Καπετανάκης, <i>Ο Γενικός Γραμματεύς –Η Βεγγέρα –Το Γεύμα του Παπή</i>, Αθήνα: Δωδώνη.• Τρίφωνο, «Σαν παράσταση» από το CD <i>Τα τζιτζίκια του Χειμώνα</i>.• Προβολή σκηνών από τη «Βεγγέρα» και το «Γεύμα του Παπή» από παραστάσεις ερασιτεχνικών θιάσων.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Α. Εισαγωγή στο δράμα

Δημιουργία σκηνικού

Κατευθυνόμενος Αυτοσχεδιασμός – Κινητική Δραστηριότητα: Ακούγεται μουσική... «Σαν παράσταση». Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο, χαιρετώντας ο ένας τον άλλο σαν να κάνουν περίπατο. Στο τέλος της σύντομης εισαγωγικής αφήγησης πρέπει να έχουν καθίσει μαζί με «την παρέα» τους στο θέατρο και να έχουν πάρει στα χέρια τους ένα πρόγραμμα της παράστασης... Σχηματίζονται τέσσερις με πέντε παρέες.

Αφήγηση: Βράδυ Σαββάτου βρίσκεστε στο δημοτικό θέατρο με την παρέα σας, φίλους και γνωστούς από το σχολείο. Παρακολουθείτε τον ερασιτεχνικό θίασο σε δύο έργα ενός όχι πολύ γνωστού σε εσάς θεατρικού συγγραφέα, του Ηλία Καπετανάκη.

Πρόκειται για τα έργα «Η Βεγγέρα» και «Το γεύμα του Παπή», που σύμφωνα με το πρόγραμμα της παράστασης γράφτηκαν κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αι.

Ρίχνετε μια ματιά στο πρόγραμμα...

Β. Ανάπτυξη δράματος

Αφήγηση: Φώτα- Αυλαία- Η παράσταση ξεκινά... Αλλά... Οι ηθοποιοί δεν έχουν ασκηθεί ικανοποιητικά... Η σκηνοθεσία είναι άτεχνη... Ίσως το έργο να είναι καλό, αλλά η παράσταση είναι βαρετή... Χάνεσαι στις σκέψεις σου... Έχεις κι επαναληπτικό διαγώνισμα

για τη Δευτέρα στην ιστορία... στο 19^ο αι. του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.
Ξαφνικά, κάτι κεντρίζει το ενδιαφέρον σου... Μια απλή ατάκα από έναν ηθοποιό που υποδύεται κάποιον «Νερουλό»...

«Κυβέρνησις έπρεπε να είμαι εγώ! Θα έκανα το κράτος ρολόγι για 24 ώρες! Αλλά χρειάζεται μυαλό γι' αυτά τα πράγματα... Να σου περιορίσω τα έξοδα του προϋπολογισμού εις το ήμισυ, ...να σου αυξήσω τα έσοδα εις το διπλάσιον, ...να σου τραβήξω το κοντύλι του στρατού...»

Πηγή: Ηλία Καπετανάκη, Η Βεγγέρα (Σκηνή δωδέκατη).

Δραματοποίηση: Σε ποια ιστορικά γεγονότα του 19^{ου} αι. μπορεί να αναφερόταν ο «Νερουλό»; Φαντάζεσαι μια σκηνή σοβαρή ή αστεία που διαδραματίζεται σε αυτήν την ιστορική περίοδο και ξεκινά ή καταλήγει στην παραπάνω φράση... Αφού τη συζητήσεις με τους φίλους σου, παρουσίασέ την με τη βοήθειά τους...

Παρουσίαση σκηνών

Αφήγηση: Μετά το διάλειμμα πάλι τα ίδια... Ένας ηθοποιός που υποδύεται κάποιον «Νήλα» φωνάζει στη σκηνή. Αλλά, για δεσ... Πάλι μια φράση σου κάνει εντύπωση...

«Είδες εκεί, αδελφέ, κακοήθεια! Να ζητούν να σε γελάσουν 'μπρος στα μάτια σου! Είναι φοβερά δηλαδή η εξαχρείωσις, εις την οποίαν έφτασεν ο τόπος. Πού θα πάμε με αυτόν τον κατήφορο που επήραμε, ένας Θεός ηξεύρει...»

Πηγή: Ηλία Καπετανάκη, Το γεύμα του Παπή.

Δραματοποίηση: Για φαντάσου... λόγια τόσο παλιά και τόσο επίκαιρα. Λες και γράφτηκαν σήμερα. Πόσες φορές δεν τα έχεις ακούσει από μεγαλύτερους σε μια αδιάφορη συζήτηση σαν έναυσμα για μεγαλύτερη οικειότητα, που θα επιτρέψει στους ομιλητές να αναπτύξουν το δήθεν πολιτικό τους όραμα... Θυμάσαι μια πρόσφατη σχετική σκηνή της καθημερινότητάς σου, που ξεκίνησε από μια φράση σαν κι αυτή: «Είναι φοβερά δηλαδή η εξαχρείωσις, εις την οποίαν έφτασεν ο τόπος»... Αφού τη συζητήσεις με την παρέα σου, παρουσίασέ την με τη βοήθειά της...

Παρουσίαση σκηνών

Γ. Κλείσιμο

i. Γραφή σε ρόλο: Μετά από αυτή σου την εμπειρία, ξυπνάς Κυριακή πρωί-πρωί για να διαβάσεις για το διαγώνισμά σου. Αξίζει, άραγε η προσπάθεια που θα καταβάλεις; Και δεν εννοείς το βαθμό... Αξίζει να διαβάσεις την ιστορία της Ελλάδας του 19^{ου} αι., μιας εποχής με τόσα προβλήματα και αδιέξοδα; Γράφεις τις σκέψεις σου σε μια κόλλα χαρτί. Θα το δώσεις αύριο στην καθηγήτρια της ιστορίας... Μπορεί να θέλει να το διαβάσει και να το συζητήσετε στην τάξη... Έτσι, μπορεί να γλιτώσετε και το διαγώνισμα.

ii. Αναστοχασμός: Το ταξίδι μας στο παρελθόν εδώ τελείωσε... Κλείσε για λίγο τα μάτια και θυμήσου... Ας συζητήσουμε... Προσπάθησε να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς στις ερωτήσεις που έχεις μπροστά σου...

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αντιβασιλεία

Δράση 1^η: Χωρισμός σε ομάδες

Είστε ιστορικοί ειδικοί στη νεότερη ιστορία του Ελληνισμού κι ανήκετε σε τρεις διαφορετικές ομάδες εργασίας για τη διαμόρφωση μιας έκθεσης για την Αντιβασιλεία στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο...

Ο επιμελητής της έκθεσης, θέλοντας να δώσει έμφαση στις διαφορετικές-συχνά αντικρουόμενες- απόψεις που διατυπώθηκαν για την αμφιλεγόμενη αυτή περίοδο της ελληνικής ιστορίας, αποφάσισε να αφιερώσει μια ενότητα σε αυτές. Κάθε ομάδα εργασίας αναλαμβάνει να φωτίσει μία διαφορετική όψη της Αντιβασιλείας μέσα από τη ματιά ενός διαφορετικού προσώπου...

Η πρώτη ομάδα θα ασχοληθεί με την άποψη του Μάουρερ, μέλους της Αντιβασιλείας.

Η δεύτερη ομάδα θα ασχοληθεί με την άποψη του Ρούντχαρτ, προέδρου για λίγο του Υπουργικού Συμβουλίου, μετά την ενηλικίωση του Όθωνα.

Η τρίτη ομάδα θα ασχοληθεί με την άποψη του Μακρυγιάννη, αντιπάλου της Αντιβασιλείας.

Δράση 2^η: Το έργο του ιστορικού

Ως ιστορικοί πριν προχωρήσετε στην εργασία σας, πρέπει να μελετήσετε αρχειακό υλικό, ιστορικές δηλαδή πηγές...

1^ο Βήμα (Μελέτη άμεσων κι έμμεσων ιστορικών πηγών): Διαβάστε, λοιπόν, πρώτα τα ιστορικά παραθέματα - πηγές που σας αφορούν.

Α Ομάδα



Η άποψη για την Αντιβασιλεία του Γκέοργκ Λούντβιχ φον Μάουρερ, μέλους της αρμόδιου για την εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη και την εκκλησία

Μόλις αποβιβαστήκαμε, κυκλοφορήσαμε μια προκήρυξη με την οποία ζητούσαμε να μας χαρίσει ο Ελληνικός Λαός πρώτα απ' όλα την εμπιστοσύνη του. (...) Για ν' αποκτήσει ο τόπος ηρεμία, δημοσιεύσαμε αυστηρότατους νόμους –με προσωρινό φυσικά χαρακτήρα– εναντίον εκείνων που θα επιχειρούσαν να διασαλεύσουν την τάξη. (...) Με τα μέτρα που πήραμε σχετικά με τη Δικαιοσύνη και το Στρατό, αποκαταστάθηκε η τάξη και η ασφάλεια (...), σταμάτησαν οι ληστείες και οι πειρατείες. Με τη βαθμιαία οργάνωση στα θέματα της διοίκησης, ταχτοποιήθηκαν ένα σωρό ζητήματα, και με τη σιγουριά που απλώθηκε παντού, άρχισε να αναπτύσσεται η γεωργία, το εμπόριο και η βιομηχανία.

Γκ. Λ. φον Μάουερ, *Ο Ελληνικός Λαός (Χαϊδελβέργη 1835)*, μτφρ. Ο. Ρομπάκη, Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1976, σ. 733 και 735.

Για τους Αντιβασιλείς

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι Αντιβασιλείς με τη στάση τους και τον τρόπο με τον οποίο πολιτεύθηκαν στην Ελλάδα προκάλεσαν γενική δυσαρέσκεια και απογοήτευση. Ήταν εντούτοις άνθρωποι με αξιόλογη πολιτική φήμη που είχαν αναλάβει σημαντικές θέσεις στη Βαυαρία, πριν από την έλευσή τους στην Ελλάδα.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 34.

Για τον ίδιο τον Μάουερ:

Ο καθηγητής Μάουερ, σπουδασμένος στο Παρίσι και τη Χαϊδελβέργη, ήταν εξαιρετος και φημισμένος νομομαθής· είχε χρηματίσει υπουργός Δικαιοσύνης στην κυβέρνηση της Βαυαρίας. Σχολαστικός κι ευερέθιστος, φιλάργυρος και αγέρωχος, ήταν εργατικός, γρήγορος και εύστροφος στην εκτέλεση των καθηκόντων του.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 35.

Β Ομάδα



Η άποψη για την Αντιβασιλεία του Βαυαρού αξιωματούχου Ρούντχαρτ, ο οποίος διετέλεσε για λίγο, το 1837, αρχηγός του βασιλικού οίκου της Ελλάδας (θέση παρόμοια με αυτή του σημερινού πρωθυπουργού), αλλά διαφώνησε με τον Όθωνα και παραιτήθηκε.

Δε σκοπεύω να κατηγορήσω την Αντιβασιλεία, αλλά δεν μπορώ να κρύψω την παρατήρηση ότι (...) οι δημόσιοι άντρες, που είχαν αναλάβει τη διακυβέρνηση και τη διοίκηση της Ελλάδας, δεν έπρεπε να ξεκινήσουν από τις δικές τους αντιλήψεις και από το διοικητικό τυπικό (...) αλλά να υθεπίσουν ρυθμίσεις που να ταιριάζουν στην κατάσταση της φτωχής και εξαντλημένης χώρας. (...) Έπρεπε στην αρχή να περιοριστούν στη θεμελίωση του κράτους βάσει των κοινοτήτων που ήδη υπήρχαν. (...)

Μ.Χ. Τσαπόγας, «Το ανέκδοτο “κυβερνητικό πρόγραμμα” του Ignaz von Rudhart για την πολιτειακή και διοικητική οργάνωση της Ελλάδας (1836)», *Το Σύνταγμα*, 15, σ. 273-4, Γ. Γιαννόπουλος, *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Βιβλιογονία, Αθήνα 1997, σ. 144.

Για τον ίδιο τον Ρούντχαρτ:

Ο Ιγνάτιος φον Ρούντχαρτ έμεινε πολύ λίγο στην Ελλάδα. Μόνο δέκα μήνες. Ήρθε το Φεβρουάριο του 1837, μαζί με τον Όθωνα, και έφυγε το Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου. Ίριμος άνδρας – ήταν 48 ετών όταν δέχτηκε να μπει στην ελληνική υπηρεσία, είχε αποκτήσει καλή φήμη στην πατρίδα του ως δημόσιος λειτουργός και λόγιος. Η επιστημονική του συγκρότηση ήταν νομική, οι ιδιαίτερες όμως ενασχολήσεις του περιστρέφονταν γύρω από νομικά θέματα. Παρά το γεγονός ότι προτιμούσε να μένει έξω από τη δημόσια ζωή, είχε δεχτεί να υπηρετήσει ως διοικητής επαρχίας στην πατρίδα του, θέση στην οποία διακρίθηκε

για τα διοικητικά και άλλα προσόντα του. Αναλαμβάνοντας την αποστολή του στην Ελλάδα για μια τετραετία, είχε αφήσει τη θέση του στο Συμβούλιο επικρατείας στη Βαυαρία. [...] Ίσως το γεγονός ότι ο Ρούντχαρτ ήταν άνθρωπος με ανεξάρτητο χαρακτήρα, χωρίς πολιτικές φιλοδοξίες, τέτοιες που να τον κάνουν ενδοτικό σε πιέσεις, του έδινε τη δυνατότητα να κρατά τις αποστάσεις με τους άλλους ανθρώπους αντί να επιδιώκει να τις μειώνει. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 67.

Γ Ομάδα



Η άποψη του Μακρυγιάννη, αντιπάλου της Αντιβασιλείας

Ότι οι Μπαυαρέζοι* και οι οπαδοί τους Έλληνες θέλαν να μας φάνε κι' ο Θεός μας γλύτωσε από τους κακούς τους σκοπούς. Και πασκίζαμεν έξω και μέσα με τρόπον και κατηχούσαμεν τους ανθρώπους ίσως και κινηθούμεν διά τα έξω και λευτερωθούμεν κ' εμείς εδώ μέσα και κάμωμεν νόμους στέρεους και διοικηθούμεν ως άνθρωποι· ότι μας κυβερνούν οι ανθρωποφάγοι με το «έτζι θέλω» και κρίμα 'στα αίματα και θυσίες οπού κάμαμεν. Μακρυγιάννης, Απομνημονεύματα, επιμ. Ι. Βλαχογιάννη (1907), Γιοβάνης, Αθήνα 1968, τόμ. 2, σ. 109.

Για τον ίδιο το Μακρυγιάννη

Κατά την περίοδο της αντιβασιλείας του Όθωνα ο Μακρυγιάννης κατηγορούσε την κυβέρνηση ως απολυταρχική και ζητούσε Σύνταγμα, μ' όλο που τον περιέβαλλαν με ιδιαίτερη εκτίμηση και του απένειμαν το βαθμό του συνταγματάρχη. Το 1840 άρχισε να οργανώνει τον αγώνα υπέρ της επιβολής του Συντάγματος και πρωτοστάτησε στην επανάσταση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου του 1843 για την παραχώρησή του από τη βαυαρική δυναστεία. Υπήρξε τόσο κατηγορηματικός στην προσπάθειά του για επιβολή των πραγματικών ελευθεριών ώστε κατηγορήθηκε για συνωμοσία κατά του βασιλιά, συνελήφθη (1851), δικάστηκε και καταδικάστηκε σε θάνατο. Η ποινή του μετριάστηκε σταδιακά, έμεινε στη φυλακή δυο χρόνια για να αποφυλακιστεί τελικά (1854) με τη μεσολάβηση του Δημητρίου Καλλέργη. Η υγεία του όμως από τις κακουχίες και τη βαναυσότητα της φυλακής κλονίστηκε. Έτσι ο Μακρυγιάννης απομονώθηκε στο σπίτι του κοντά στους στύλους του Ολυμπίου Διός (η συνοικία αυτή φέρει μέχρι σήμερα το όνομά του- "Μακρυγιάννη") όπου και πέθανε στις 27 Απριλίου 1864... Πριν λίγες μέρες είχε προαχθεί από την τότε κυβέρνηση στο βαθμό του αντιστράτηγου!
ΕΚΕΒΙ, «Στρατηγός Μακρυγιάννης» (<http://www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis/default.htm>)

Δράση 3η:

Συμπληρώστε τους τέσσερις τομείς της πολιτικής σταδιοδρομίας του προσώπου που αναλάβατε, στο χαρτόνι που έχετε στη διάθεσή σας. Μπορούν οι σημειώσεις σας να εξηγήσουν τη στάση του χαρακτήρα αυτού προς την αντιβασιλεία; Παρουσιάστε τη δουλειά σας στον επιμελητή της έκθεσης.

Δράση 4^η:

Αποδώστε με παγωμένη εικόνα μια στιγμή από τη δράση του προσώπου αυτού. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Δράση 5η:

Συζητήστε με τον επιμελητή γιατί υπάρχουν τόσο αντικρουόμενες απόψεις για το ίδιο θέμα.

Δράση 6^η:

Η έκθεση είναι έτοιμη κι εσείς ως ιστορικοί πρέπει να ετοιμάσετε ένα σύντομο φυλλάδιο με το οποίο θα τη γνωστοποιείτε στο κοινό και θα το καλείτε να την επισκεφθεί... Το φυλλάδιο θα μπορούσε να έχει την εξής δομή:

<i>Αντιβασιλεία</i>
<i>Άλλοι είπαν...</i>
<i>Άλλοι πάλι υποστήριξαν...</i>
<i>Πολλοί, ωστόσο, εξέφρασαν...</i>
<i>Ποια είναι άραγε η αλήθεια;</i>
<i>...</i>

Δράση 7^η:

Ως ιστορικοί κρατάτε σημειώσεις για την ημέρα που πέρασε... Σημειώστε στο χαρτάκι σας αν αυτά που μελετήσατε τα βρήκατε ενδιαφέροντα... Κι ακόμη αν ήταν ενδιαφέρων ο τρόπος προσέγγισης...

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
3^η Σεπτεμβρίου 1843

Δράση 1^η: Σκηνικό

Βρισκόμαστε στην Αθήνα του 1843. Στο σπίτι του επικεφαλής του ιππικού, Δημήτριου Καλλέργη. Αύγουστος μήνας... ζέστη... κακό... Κάτι ετοιμάζεται... Ο γραμματέας του οικοδεσπότη θυμίζει σε όλους τους παρισταμένους όσα έχουν συμβεί ως τώρα...

Δράση 2^η: Η πολιτική κατάσταση

Γραμματέας: 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 κατέληξαν σε καταδικαστικό πρωτόκολλο. Οι πρεσβευτές των μεγάλων δυνάμεων με το πρωτόκολλο στο χέρι, παρουσιάστηκαν στην ελληνική κυβέρνηση και απαίτησαν την ικανοποίησή του. Από όσα λίγα 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 κι 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 νομιμοποιήθηκαν 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)

Δράση 3^η: Σύσκεψη

Αφού συζητήσετε στη συνωμοτική σας ομάδα, στην οποία συμμετέχουν άνδρες του στρατού, το θέμα, καταλήγετε σε μια πρόταση... Πρέπει να ξεσηκωθείτε ή όχι; Κι αν ναι, τι θα διεκδικήσετε; Και πώς; Συντάξτε ένα λόγο, τον οποίο θα εκφωνήσει ένα από τα μέλη της ομάδας σας στους υπόλοιπους, παροτρύνοντάς τους να ακολουθήσουν την απόφασή σας...

Δράση 4^η: Η αποδοχή του Συντάγματος

Τα δραστικά οικονομικά μέτρα της κυβέρνησης συντέλεσαν στην αύξηση του αριθμού των δυσαρεστημένων, συνεπώς των ατόμων που ήταν έτοιμα να συνταχθούν με τους συνωμότες, οι οποίοι βιαστικά στις 3/9/1843, παρατάχθηκαν έξω από τα ανάκτορα, απαιτώντας σύνταγμα, το οποίο παραχώρησε τελικά ο Όθωνας στον ελληνικό λαό, μετά από διαβουλεύσεις με τις ξένες Δυνάμεις. Ενώ οι διαβουλεύσεις συνεχίζονται, ο λαός φωνάζει έξω από τα ανάκτορα συνθήματα... Και οι πρεσβευτές των δυνάμεων διαπραγματεύονται:

-Να έχουν Σύνταγμα ή να μην έχουν;

-Αφού δεν είχαν, γιατί να έχουν;

-Θα τους παρέσυραν αυτοί που έχουν...
-Να αρκεστούν εις αυτά που έχουν!
-Δεν είναι και ώριμοι για να το έχουν!
-Για το καλό τους ας μην το έχουν...
-Δεν επιτρέπεται να το έχουν!
-Αποφασίζουμε να μην το έχουν!
-ΝΑ ΜΗ ΤΟ ΕΧΟΥΝ!

...

-Και αν επιμένουν να το έχουν;
-Και αν το έχουν χωρίς να το έχουν;
-Τι εννοείτε έχουν δεν έχουν;
-Εάν νομίζουν ότι το έχουν και στην ουσία δεν το έχουν! Αυτοί θα χαίρονται ότι το έχουν και
μεις θα ξέρουμε πως δεν το έχουν!
- ...Έτσι θα έχουν χωρίς να έχουν και δεν θα έχουν ενώ θα έχουν!
-Αποφασίζουμε να έχουν;
-Εάν εμποδίσουμε να έχουν, υπάρχει κίνδυνος να έχουν! Ο μόνος τρόπος να μην έχουν,
είναι να αφήσουμε να έχουν.
Για παράδειγμα, όσα δεν έχουν είναι όσα αφήσαμε να έχουν!

Δράση 5^η: Συνθήματα

Ως επαναστάτης έξω από τα ανάκτορα, φωνάζεις ένα σύνθημα... Τι μπορεί να είναι αυτό;
Όταν ο γραμματέας σας κάνει νόημα φωνάξετε το στην τάξη...

Δράση 6^η: Είσαι επαναστάτης;

Σήμερα, «επαναστάτησες» απαιτώντας σύνταγμα από τον πρώτο βασιλιά της Ελλάδας. Πώς
αισθάνεσαι γι' αυτό; Κλείσε τα μάτια... Σκέψου... Γράψε τα συναισθήματά σου στο
χαρτάκι...

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εκλογές 1844 – Οι πρώτες εκλογές του ανεξάρτητου Ελληνικού κράτους

Δράση 1^η: Σκηνικό

Βρισκόμαστε στην Αθήνα του 1844, στο «Καφενείο της Αγοράς», κοντά στη Βιβλιοθήκη του Αδριανού, ένα χώρο που συγκεντρώνει ανθρώπους της μεσαίας και χαμηλής κοινωνικής τάξης που έρχονται στην αγορά για να αναζητήσουν εργασία, να εργαστούν, να ψωνίσουν, ακόμη και να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους.

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. *Επτά Ημέρες-Καθημερινή*.

Ένας οπαδός του κόμματος του Μαυροκορδάτου φτάνει στο καφενείο αλαφιασμένος και λέει φωνάζοντας σε όλο τον κόσμο που είναι συγκεντρωμένος...

Δράση 2^η: Τα νέα από τον μαυροκορδατικό

Μαυροκορδατικός: Ακούστε τι έμαθα και φρίξτε. Συνάντησα χθες το γνωστό δημοσιογράφο Νικόλαο Δραγούμη. Όλοι τον ξέρετε. Ήταν γραμματέας του Καποδίστρια, που τόσο μισούσαν οι Γάλλοι, γι' αυτό και τα λέει έξω απ' τα δόντια για δαύτους και τον Κωλέττη τους. Μου 'πε πώς γίνεται η καταμέτρηση των ψήφων στις εκλογές και σάστισα. Οι κάλπες φτάνουν στον τόπο της καταμέτρησης με σπασμένα σανίδια ή λιμαρισμένες τις σφραγίδες, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις, οι ψήφοι μεταφέρονται σε «σαπουνοσακούλες».

Στη Βουλή, όταν ο «εκλεγμένος» με ψηφοδέλτια που προέρχονται από τέτοιες κάλπες είναι κωλεττικός, σηκώνεται κάποιος και εξηγεί ότι το σπάσιμο των σανιδιών οφείλεται στο νόμο της συστολής των στερεών σωμάτων, η λιμαρισμένη σφραγίδα είναι απλώς τυχαία σπασμένη κατά τη μεταφορά, η «σαπουνοσακούλα» είναι κάλπη και ο κακοποιός που κάνει την καταμέτρηση έχει το σεβασμό και την εκτίμηση των κατοίκων της περιοχής του. Στις περιπτώσεις των μαυροκορδατικών, όμως, αρκεί μια γρατσουνιά στην κάλπη για να ξεσπάσει θύελλα καταγγελιών ότι έχουν να κάνουν με ξεκάθαρη περίπτωση νοθείας! Έτσι, ο Μαυροκορδάτος, από τους πενήντα δύο που εξέλεξε στην αρχή, έμεινε με δώδεκα βουλευτές, ενώ η δική του εκλογή ακυρώθηκε έξι φορές, ώσπου να επικυρωθεί μια έβδομη!

Πηγές πληροφοριών: <http://www.ethnos.gr>, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, ΙΓ, 116-117, Δραγούμης, *Ιστορικά Αναμνήσεις*, Αθήνα 1879, τ.2.

Δράση 3^η: Τι φταίει λοιπόν;

Οι πληροφορίες προβληματίζουν εσάς και τους συνδαιτυμόνες σας... Γιατί η πολιτική ζωή στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος είναι τόσο φαύλη; Πριν ένα χρόνο σχεδόν, στις 3 του Σεπτεμβρίου του 1843, είχατε κατέβει στα ανάκτορα με τον Καλλέργη και το Μακρυγιάννη απαιτώντας Σύνταγμα. Γιατί τώρα τόση φαγωμάρα;

-Συνθέστε μια σκηνή συζήτησης, στην οποία να προσπαθείτε, απλοί άνθρωποι και μεροκαματιάρηδες της εποχής εσείς, να εξηγήσετε τη λυπηρή αυτή κατάσταση.

-Παρουσίαση σκηνών

Δράση 4η: Συζήτηση ολομέλειας

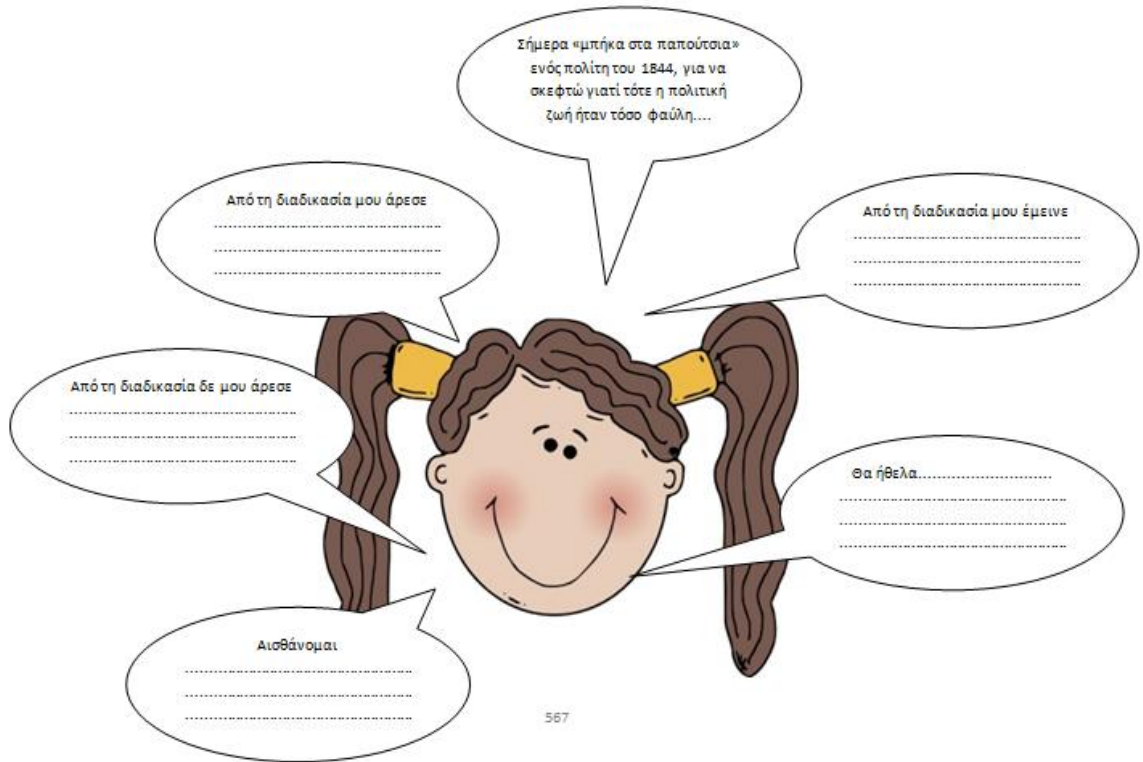
Τι μπορεί να φταίει; Ας το ξανασκεφτούμε.

Δράση 5^η: Επιστολή

Αργότερα, στο σπίτι σου, σκέφτεσαι. Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά; Θα μπορέσει άραγε τούτη η χώρα να ευημερήσει ποτέ πολιτικά; Γράφεις τις σκέψεις σου σε μια ανοιχτή επιστολή που θα στείλεις στην εφημερίδα «Ο Φίλος του λαού»...

Δράση 6¹:

Σήμερα μπήκες «στα παπούτσια» ενός πολίτη του 1844, που ψήφισε για πρώτη φορά στην ανεξάρτητη Ελλάδα... Σκέψου τι σου άρεσε, πώς ένωσες, τι θα ήθελες και γράψε τις σκέψεις σου στα συννεφάκια...



4^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η Μεγάλη Ιδέα και η αποδοχή της από την κοινωνία

Δράση 1^η: Αφήγηση

Η Μεγάλη Ιδέα πρωτοεμφανίστηκε ως όρος της 14 Ιανουαρίου 1844, με την ομιλία του Ιωάννη Κωλέττη κατά τη διαμάχη αυτοχθόνων-ετεροχθόνων. Κύριο θέμα της Μεγάλης Ιδέας ήταν η διεύρυνση των ελληνικών συνόρων για να περιλάβουν περιοχές με ελληνικούς πληθυσμούς που βρίσκονταν υπό ξένη κυριαρχία. Επί της ουσίας πρόκειται για αλυτρωτικό Ελληνικό οραματισμό, που διακατέχει την ελληνική κοινωνία ολόκληρο το 19^ο αιώνα και δε συμβαδίζει με της περιορισμένες οικονομικές και στρατιωτικές δυνατότητες του κράτους ούτε με την ασφυκτική παρέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων. Τα λεγόμενα Ηπειροθεσσαλικά της απαρχές του Κριμαϊκού (1854) ήταν η πρώτη από μια σειρά αποτυχημένων προσπαθειών υλοποίησης της αλυτρωτικής πολιτικής τον αιώνα αυτό. Αυτό ωστόσο δε στάθηκε ικανό να προκαλέσει τριγμούς στα θεμέλια της Μεγάλης Ιδέας. Αντίθετα, συνέχισε να λειτουργεί ως ο κατεξοχήν ομογενοποιητικός παράγοντας στο ελληνικό βασίλειο, ανατροφοδοτούμενος και από τη σταδιακή εμφάνιση των ανταγωνιστικών εθνικισμών των άλλων βαλκανικών λαών στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Πηγή πληροφοριών: ΙΜΕ-Χρόνος.

Δράση 2^η: Ας παίξουμε ένα παιχνίδι...

(α) Ένας από εσάς είναι ο Κωλέττης... ένας ο Φιλάρετος... Ας διαβάσει ο καθένας τα λόγια του κι ας τα γράψει πιο απλά για να τα καταλαβαίνουμε όλοι...

Κωλέττης: «Φρίττω ενθυμούμενος την ημέραν εκείνην, καθ' ην ωμόσαμεν να συνεισφέρωμεν τα πάντα, και αυτήν μας την ζωήν, διά την ελευθερίαν της Ελλάδος. Ζώσιν έτι πολλοί εκ των ομοσάντων τον όρκον τούτον. Πόσον πρέπει να συναισθανθώμεν το βάρος του όρκου τούτου εις ταύτην την περίστασιν, καθ' ην συνήλθομεν να συντάξωμεν το Σύνταγμα, το ευαγγέλιον τούτο της πολιτικής ημών υπάρξεως, ώστε δύο του λοιπού ευαγγέλια να έχωμεν, το της θρησκείας, και το της πολιτικής ημών υπάρξεως. Διά την γεωγραφικήν της θέσιν η Ελλάς είναι το κέντρον της Ευρώπης· ισταμένη, και έχουσα εκ μεν δεξιών την Ανατολήν, εξ αριστερών δε την Δύσιν, προώρισται, ώστε διά μεν της πτώσεως αυτής να φωτίση την Δύσιν, διά δε της αναγεννήσεως την Ανατολήν. Το μεν πρώτον εξεπλήρωσαν οι προπάτορες ημών, το δε δεύτερον είναι εις ημάς ανατεθειμένον· εν τω πνεύματι του όρκου τούτου και της μεγάλης ταύτης ιδέας είδον πάντοτε τους πληρεξουσίους του έθνους να συνέρχωνται διά να αποφασίσωσιν ουχί πλέον περί της τύχης της Ελλάδος, αλλά της ελληνικής φυλής. Πόσον επεθύμουν να ήτο[ν] παρόντες σήμεραν Γερμανοί, Ζαΐμαι, Κολοκοτρώναι, οι άλλοτε της Εθνικής Συνελεύσεως πληρεξούσιοι, και αυτοί οι δραξάμενοι τα όπλα επί τω γενικώ τούτω σκοπώ διά να συνομολογήσωσι μετ' εμού πόσον εμακρύνθημεν της μεγάλης εκείνης της πατρίδος ιδέας, την οποίαν εις αυτό του Ρήγα το τραγούδι είδομεν κατά πρώτον εκπεφρασμένην. Εν ενί πνεύματι τότε ηνωμένοι, όσοι είχομεν το επώνυμον Έλληνες, εκερδίσαμεν μέρος του όλου σκοπού... Και υμείς βεβαίως το αυτό φρόνημα έχετε, το αυτό επιθυμείτε, διότι έκαστος ημών έχει εν εαυτώ την ιδέαν της λαμπράς του ελληνικής καταγωγής· πας τις εξ υμών αισθάνεται ότι η Συνέλευσις αυτή εκροτήθη εις Αθήνας, της οποίας την λαμπρότητα, το μεγαλείον και τα αμίμητα αριστουργήματα αιώνας εθαύμασαν, και θαυμάζουσιν. Αι Αθήναι, και σύμπασα η Ελλάς διηρημένη το πάλαι καθέκαστα, και εις ιδιαίτερα Κράτη, έπεσε, και πεσούσα εφώτισε τον κόσμον. Οποίας άραγε ελπίδας παρέχει σήμεραν αναγεννηθείσα η Ελλάς, και ηνωμένη εις εν Κράτος, εις ένα σκοπόν, και μίαν δύναμιν, εις μίαν θρησκείαν, εις εν, τέλος, Σύνταγμα, το οποίον τώρα απεργαζόμεθα;».

Πηγή: Δημαράς, Κ.Θ. 1982, *Ελληνικός Ρωμαντισμός*, σσ.405-406

Φιλάρετος: «Εις ποίαν εποχήν κατεγίναμεν ειλικρινώς και ειργάσθημεν επιμόνως υπέρ της υλικής προαγωγής ημών, ήτις είναι ο στύλος τής καλώς εννοουμένης ηθικής αναπτύξεως;

Εάν ύπαρξη στιγμή, καθ' ην δεν μας διαιρούσι πάθη πολιτικά εσωτερικώς ή δεν συρόμεθα από το δέλεαρ πολιτικού ταχυδακτυλουργού εις υψηλάς, συνταγματικές θεωρίας εξαντλούμενοι, αναμφισβητήτως απασχολούμεθα εις την Μεγάλην Ιδέαν, εξασθενούμενοι με το όνειρον τού να ίδωμεν την ελληνική σημαίαν, κυματίζουσαν εις την Αγίαν Σοφίαν».
Πηγή: Γ. Φιλάρετος, εφημ. Εύβοια, 22.1.1876. Από: Ε. Σκοπετέα, Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα, Πολύτυπο, Αθήνα 1988, σ. 360.

(β) Ανά ένα θρανίο (ανά ζεύγη) αναλαμβάνετε από ένα ρόλο... Το ένα μέλος αναπτύσσει ένα επιχείρημα/επιχειρήματα υπέρ και το άλλο κατά της Μεγάλης Ιδέας. Προσοχή!!! Τα επιχειρήματά σας θα πρέπει να είναι σύμφωνα με το ιστορικό πλαίσιο που εξετάζουμε...

Το 1^ο θρανίο του **πρεσβευτή ξένης δύναμης στην Αθήνα**

Σημείωση→Λάβετε υπόψη σας τη μέχρι τώρα στάση των ξένων δυνάμεων προς την Ελλάδα, τα συμφέροντά τους, τις βλέψεις και τις δολοπλοκίες τους.

Το 2^ο θρανίο μιας **ελληνίδας** γυναίκας του 19^{ου} αι.

Σημείωση→Λάβετε υπόψη το εξής απόσπασμα:

Ένα τέτοιο σημείο ήταν και η γέννηση της φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, η οποία έχει τη βάση της στην ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας να ξεφύγει από τις ανατολίτικες παραδόσεις και να στραφεί στα πρότυπα του δυτικού πολιτισμού. Ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα η γυναίκα των μεσαίων αστικών στρωμάτων στην Ελλάδα μεταβάλλει τη συμπεριφορά της και αρχίζει να διεκδικεί τις δικές της ιδέες για τη θέση της στην κοινωνία. Το προηγούμενο ήδη υπάρχει από τις πρώτες δεκαετίες και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του αγώνα, όταν γυναίκες διεκδικούν το δικαίωμά τους να καταταγούν στον τακτικό στρατό ή τη συμμετοχή τους στην ψηφοφορία για την εκλογή του νέου βασιλέα των Ελλήνων. Οι ιδέες περί Ισότητας και Ελευθερίας πάνω στις οποίες στηρίζεται υποθετικά η νέα κοινωνική οργάνωση, της δίνουν το δικαίωμα να συμμετέχει, να εκπαιδεύεται, να εργάζεται και να διεκδικεί.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. (2003), Η Μεγάλη Ιδέα στην Ελλάδα του 19^{ου} αι., στο *Archive.gr* (<http://www.archive.gr/news.php?readmore=8>, τελευταία επίσκεψη 22.12.2012).

Το 3^ο θρανίο ενός **ετερόχθονος**

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη σας τη διαμάχη αυτοχθόνων-ετεροχθόνων (σχολ. βιβλίο σελ. 59)

Το 4^ο θρανίο ενός **Έλληνα λόγιου** που έχει ασπαστεί τις ιδέες του Διαφωτισμού και της Γαλλικής επανάστασης

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη σας το κείμενο:

...Κατόπιν έρχεται η Γαλλική Επανάσταση, η οποία προσφέρει το ιδεολογικό υπόβαθρο μιας διαφορετικής πολιτικής και κοινωνικής άποψης, και γίνεται η έμπνευση για έναν οικουμενικό, σχεδόν, ξεσηκωμό, με στόχο τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό. Ο όρος οικουμενικός δικαιολογείται, αν ανατρέξει κανείς σε παγκόσμιους ιστορικούς χάρτες και δει πόσα απελευθερωτικά κινήματα διαδραματίστηκαν ανάμεσα στο 1811 και το 1840.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. 2003, ό.π.

Το 5^ο θρανίο ενός **ιστορικού** της εποχής

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη σας την αρχή των εθνοτήτων (σχολ. βιβλ. σελ. 26) και το εξής κείμενο:

Ωστόσο, για την ολοκλήρωση του αναγκαίου μύθου πάνω στον οποίο στηρίζεται η Μεγάλη Ιδέα, απαιτείται κάτι παραπάνω, η απόδειξη της ενότητας του Ελληνισμού στο χώρο και το χρόνο και η αδιάσπαστη συνέχειά του στο ποτάμι του χρόνου. Αυτό το στόχο αναλαμβάνει

να φέρει σε πέρας ο ιστορικός Κ. Παπαρηγόπουλος, ο οποίος αποκαθιστά στο έργο του *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους το Βυζάντιο* ως συνδυετικό κρίκο της ελληνικής αρχαιότητας και του νεότερου Ελληνισμού. Θεωρεί μάλιστα την προσφορά του Βυζαντίου σημαντικότερη, γιατί τότε ενοποιήθηκε πολιτικά ο Ελληνισμός.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. 2003, ό.π.

Το 6^ο Θρανίο ενός **ιερέα** της εποχής

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη σας την αρχή των εθνοτήτων (σχολ. βιβλ. σελ. 26) και το εξής κείμενο:

Τη Μεγάλη ιδέα και τη σχέση της με τη θρησκεία εκφράζει η υπόθεση της Φιλορθόδοξης Εταιρείας, μιας συνωμοτικής οργάνωσης η οποία δημιουργήθηκε πιθανώς τον Ιούνιο του 1939, με τη συμμετοχή σημαντικών προσωπικοτήτων του φιλορωσικού κόμματος. Στόχος της ήταν η προάσπιση των παραδοσιακών αξιών και κυρίως της παραδοσιακής θρησκευτικής λατρείας και η εξάπλωση των ιδεών του αλυτρωτισμού. Τα αποτελέσματα της δράσης της και του ρεύματος που εκπροσωπούσε, ενάντια στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού του ελληνικού κράτους, φάνηκαν ιδιαίτερα στη διαμάχη για το εκκλησιαστικό ζήτημα και τις πρώτες εξεγέρσεις από την εγκαθίδρυση του ελληνικού κράτους.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. 2003, ό.π.

Το 7^ο Θρανίο ενός **Έλληνα πολιτικού**

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη τη δράση των Ελλήνων πολιτικών μέχρι τώρα και το εξής κείμενο:

Ωστόσο, η εξωτερική πολιτική δεν είναι ο μοναδικός τομέας που επηρεάστηκε από τη Μεγάλη Ιδέα. Επηρεάστηκε αναμφισβήτητα και η εσωτερική πολιτική, η οποία εξαρτάτο σε ένα μεγάλο βαθμό από την εκμετάλλευση των ιδεών περί αλυτρωτισμού. Ως παράδειγμα αρκεί να αναφέρουμε το διπολισμό της πολιτικής ζωής στην περίοδο 1883-1895. Στις εκλογές του 1881 ο Χ. Τρικούπης σχημάτισε κυβέρνηση κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας και προώθησε το μεταρρυθμιστικό του πρόγραμμα, το οποίο προέβλεπε απελευθέρωση της οικονομίας από τον κρατικό έλεγχο, με βάση το αγγλικό πρότυπο. Στόχος ήταν η ανόρθωση της οικονομίας, έτσι ώστε το ελληνικό βασίλειο να προωθήσει αποτελεσματικά τις διεκδικήσεις του στα εδάφη της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ο Θ. Δηλιγιάννης από την άλλη πλευρά, ο οποίος συσπείρωσε γύρω του τις αντιμαχόμενες προς τον Τρικούπη δυνάμεις, επιθυμούσε τον κρατικό έλεγχο και έβλεπε την οικονομική ανάπτυξη του ελληνικού κράτους μέσω της εκμετάλλευσης των περιοχών που θα ενσωματώνονταν. Και οι δύο μεθοδεύσεις για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας έχουν ως στόχο τους τον επεκτατισμό. Έναν επεκτατισμό που ευνοούσε τα όνειρα και τις προσδοκίες ενός φτωχού ουσιαστικά λαού για ένα ανθηρό μέλλον, οι οποίες ωστόσο δεν έγιναν πραγματικότητα. Η επεκτατική πολιτική απαιτεί μάλλον οικονομικές θυσίες εξαιτίας των υπέρογκων δαπανών για τη συντήρηση τακτικών στρατευμάτων παρά οικονομικές παροχές και ελαφρύνσεις.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. 2003, ό.π.

Το 8^ο Θρανίο ενός **Έλληνα στρατιωτικού**

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη το παρακάτω κείμενο:

...Το νεαρό ελληνικό κράτος δεν έχει τις απαιτούμενες οικονομικές και στρατιωτικές δυνάμεις για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου, ούτε τους απαιτούμενους συμμάχους. Έτσι, στα αποκαλούμενα Ηπειροθεσσαλικά, στις απαρχές του Κριμαϊκού Πολέμου, γίνεται η πρώτη από μια σειρά αποτυχημένες προσπάθειες να υλοποιηθεί η αλυτρωτική πολιτική της Μεγάλης Ιδέας. Στις αρχές του 1854 πυρήνας εθελοντών εισέβαλε στην Ήπειρο, τη Θεσσαλία και τη Μακεδονία για τη δημιουργία απελευθερωτικού κινήματος. Το αποτέλεσμα ήταν μια σειρά αρνητικών ενεργειών για τη χώρα, οι οποίες κορυφώθηκαν με

τον αποκλεισμό του Πειραιά από τον αγγλογαλλικό στόλο, την κατοχή της Αθήνας, την πτώση της κυβέρνησης Κριεζή και το σχηματισμό του Υπουργείου Κατοχής με τον Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. 2003, ό.π.

Το 9^ο Θρανίο ενός Έλληνα πλούσιου αστού

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη τη δράση των Ελλήνων πολιτικών μέχρι τώρα και το εξής κείμενο:

Ωστόσο, η εξωτερική πολιτική δεν είναι ο μοναδικός τομέας που επηρεάστηκε από τη Μεγάλη Ιδέα. Επηρεάστηκε αναμφισβήτητα και η εσωτερική πολιτική, η οποία εξαρτάτο σε ένα μεγάλο βαθμό από την εκμετάλλευση των ιδεών περί αλυτρωτισμού. Ως παράδειγμα αρκεί να αναφέρουμε το διπολισμό της πολιτικής ζωής στην περίοδο 1883-1895. Στις εκλογές του 1881 ο Χ. Τρικούπης σχημάτισε κυβέρνηση κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας και προώθησε το μεταρρυθμιστικό του πρόγραμμα, το οποίο προέβλεπε απελευθέρωση της οικονομίας από τον κρατικό έλεγχο, με βάση το αγγλικό πρότυπο. Στόχος ήταν η ανόρθωση της οικονομίας, έτσι ώστε το ελληνικό βασίλειο να προωθήσει αποτελεσματικά τις διεκδικήσεις του στα εδάφη της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ο Θ. Δηλιγιάννης από την άλλη πλευρά, ο οποίος συσπείρωσε γύρω του τις αντιμαχόμενες προς τον Τρικούπη δυνάμεις, επιθυμούσε τον κρατικό έλεγχο και έβλεπε την οικονομική ανάπτυξη του ελληνικού κράτους μέσω της εκμετάλλευσης των περιοχών που θα ενσωματώνονταν. Και οι δύο μεθοδεύσεις για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας έχουν ως στόχο τους τον επεκτατισμό. Έναν επεκτατισμό που ευνοούσε τα όνειρα και τις προσδοκίες ενός φτωχού ουσιαστικά λαού για ένα ανθηρό μέλλον, οι οποίες ωστόσο δεν έγιναν πραγματικότητα. Η επεκτατική πολιτική απαιτεί μάλλον οικονομικές θυσίες εξαιτίας των υπέρογκων δαπανών για τη συντήρηση τακτικών στρατευμάτων παρά οικονομικές παροχές και ελαφρύνσεις.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. 2003, ό.π.

Το 10^ο Θρανίο ενός Έλληνα φτωχού ακτήμονα

Σημείωση→ Λάβετε υπόψη τη δράση των Ελλήνων πολιτικών μέχρι τώρα και το εξής κείμενο:

Ωστόσο, η εξωτερική πολιτική δεν είναι ο μοναδικός τομέας που επηρεάστηκε από τη Μεγάλη Ιδέα. Επηρεάστηκε αναμφισβήτητα και η εσωτερική πολιτική, η οποία εξαρτάτο σε ένα μεγάλο βαθμό από την εκμετάλλευση των ιδεών περί αλυτρωτισμού. Ως παράδειγμα αρκεί να αναφέρουμε το διπολισμό της πολιτικής ζωής στην περίοδο 1883-1895. Στις εκλογές του 1881 ο Χ. Τρικούπης σχημάτισε κυβέρνηση κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας και προώθησε το μεταρρυθμιστικό του πρόγραμμα, το οποίο προέβλεπε απελευθέρωση της οικονομίας από τον κρατικό έλεγχο, με βάση το αγγλικό πρότυπο. Στόχος ήταν η ανόρθωση της οικονομίας, έτσι ώστε το ελληνικό βασίλειο να προωθήσει αποτελεσματικά τις διεκδικήσεις του στα εδάφη της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ο Θ. Δηλιγιάννης από την άλλη πλευρά, ο οποίος συσπείρωσε γύρω του τις αντιμαχόμενες προς τον Τρικούπη δυνάμεις, επιθυμούσε τον κρατικό έλεγχο και έβλεπε την οικονομική ανάπτυξη του ελληνικού κράτους μέσω της εκμετάλλευσης των περιοχών που θα ενσωματώνονταν. Και οι δύο μεθοδεύσεις για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας έχουν ως στόχο τους τον επεκτατισμό. Έναν επεκτατισμό που ευνοούσε τα όνειρα και τις προσδοκίες ενός φτωχού ουσιαστικά λαού για ένα ανθηρό μέλλον, οι οποίες ωστόσο δεν έγιναν πραγματικότητα. Η επεκτατική πολιτική απαιτεί μάλλον οικονομικές θυσίες εξαιτίας των υπέρογκων δαπανών για τη συντήρηση τακτικών στρατευμάτων παρά οικονομικές παροχές και ελαφρύνσεις.

Πηγή: Καλογερόπουλος, Κ. 2003, ό.π.

Δράση 2^η ii: Ας το παίξουμε επιτέλους αυτό το παιχνίδι!!!

Καθώς θα καλείστε στις γραμμές από τον Κωλέττη και το Φιλάρετο, θα διαβάζετε το

επιχειρήματά σας. Έτσι θα σχηματίσουμε δυο εικονικές γραμμές, με τις απόψεις που είναι περισσότερο ουδέτερες πιο μακριά και τις πιο ακραίες προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση κοντά τους. Προσέξτε να τηρήσετε τη σειρά...

Δράση 3^η: Α... να κι ένας διάδρομος...

Πώς επηρεάστηκε, λοιπόν, η κοινή γνώμη; Ας περάσει ο «πολίτης» μέσα από το διάδρομο που σχηματίστηκε... Ψιθυρίστε του τα επιχειρήματά σας, για να τα θυμηθεί... Τι θα επικρατήσει, λοιπόν, πολίτη;

Δράση 4^η: Στο ημερολόγιό σου...

Σήμερα τάχθηκες σε μία πλευρά – έγινες οπαδός μιας άποψης. Ποια ήταν αυτή; Με ποια επιχειρήματα θα την υποστήριζες απέναντι σε έναν εχθρό της; Ποιο όραμα για τον κόσμο προκύπτει πως έχεις μέσα από την άποψή σου αυτή; Γράψε τις σκέψεις σου σε μια σελίδα ημερολογίου...

Δράση 5^η: Πώς ήταν;

Πώς σου φάνηκε σήμερα το παιχνίδι; Σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα την απήχηση της Μεγάλης Ιδέας στην ελληνική κοινωνία του 19^{ου} αι.; Αφού γράψεις το σχόλιό σου, κλείσε τα μάτια, απόδωσε την αίσθηση που σου άφησε η δραστηριότητα με μια έκφραση ή γκριμάτσα, άνοιξέ τα και κύκλωσε το προσωπάκι που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Σήμερα το παιχνίδι μου φάνηκε

.....

.....

.....

.....

Γι' αυτό κι εγώ αισθάνομαι...

Κύκλωσε το προσωπάκι που σε αντιπροσωπεύει:

Τέλεια



Ωραία



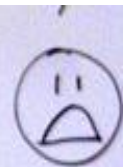
Μέτρια



Άσχημα



Χάλια



5^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η έξωση του Όθωνα

Δράση 1^η: Σκηνικό

Βρισκόμαστε στο «Καφενείο της Ωραίας Ελλάδος» τον Οκτώβριο του 1862. Το καφενείο αυτό είναι στέκι της διανοήσης και των προοδευτικών και δημοκρατικών Αθηναίων. Εδώ, στο παρελθόν έχει καεί φύλλο της φιλομοναρχικής εφημερίδας «Ελπίς», σε ένδειξη διαμαρτυρίας για τη στάση της κυβέρνησης σε θέματα εξωτερικής πολιτικής.

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι. Επτά Ημέρες-Καθημερινή.

Δράση 2^η: Νέα από την επαρχία

Ένας Αθηναίος συχνός θαμώνας του καφενείου φτάνει μεταφέροντας ειδήσεις...

Μάθατε τα νέα; Στις 4 του Οκτώβρη ξεκίνησε επανάσταση εναντίον του Όθωνα στη Βόνιτσα, στις 6 στο Αγρίνιο και την Πάτρα, στις 7 στη Ναύπακτο, στις 8 στην Κόρινθο και στις 9 στα Μέγαρα. Κι εδώ στην Αθήνα το μεγαλύτερο μέρος της στρατιωτικής δύναμης λείπει, γιατί έχει πάει να καταστείλει τις επαναστάσεις. Ο στρατώνας του πυροβολικού ετοιμάζεται να στασιάσει. Αν δεν είναι αυτή κατάλληλη στιγμή να εξεγερθούμε, τότε ποια είναι;

Πηγή πληροφοριών: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΓ, 196.

Δράση 3^η: Η δράση του Όθωνα

Οι πληροφορίες σας προβληματίζουν. Ήρθε, λοιπόν, η στιγμή; Συζητάτε για λίγο με την παρέα των συνδαιτυμόνων σας για το θέμα. Θυμάστε μέχρι τώρα όσα έχει κάνει ο Όθωνας σε βάρος του Συντάγματος. Ένας μάλιστα δημοσιογράφος στην παρέα σας έχει κρατήσει σημειώσεις...

«Ο Όθων, δεχθείς άκων την εγκαθίδρυση συνταγματικού πολιτεύματος, δεν είχε την διάθεση της πιστής εφαρμογής αυτού. Ευθύς εξ αρχής, παραβιάζων το πνεύμα του Συντάγματος, ανεμίχθη εις έργα διοικητικά, επεμβαίνων εις τας βουλευτικές εκλογάς και προσπαθών εκδήλως να συγκεντρώση εις χείρας του περισσοτέραν εξουσίαν. Προ δε της αντιστάσεως, την οποίαν εύρισκε, δεν εδίσταζεν, ως είναι ευνόητον, να λάβη μέτρα πιεστικά κατά της ελευθερίας του τύπου και της ανεξαρτησίας των συνειδήσεων, τουθ' όπερ εξήπτεν ακόμη περισσότερο την κατ' αυτού αντιπολίτευσην και προητοίμαζε την πτώσιν του. Ο βασιλεύς - όπως γράφει ο Ν. Δραγούμης (...) - έρρεπε φύσει "προς το σύστημα της συγκεντρώσεως", πολιτικοί δε, όπως ο Κωλέττης, "τελειοποίησαντες αυτό, και τον Όθωνα ενεθάρρυναν εις αυστηροτέραν εφαρμογήν και αυτοί εφήρμοσαν απηνέστερον" ».

Πηγή: Α. Σβώλου, Τα Ελληνικά Συντάγματα, σσ. 79-80

Δράση 4^η: Να ανατραπεί ή να μην ανατραπεί;

Διαβάσετε τις σημειώσεις και συζητάτε στην παρέα σας. Πρέπει να ανατραπεί ο Όθων; Παρουσίαση σκηνών

Δράση 5^η: Τι πρέπει να γίνει;

Συζήτηση: Τι πρέπει να γίνει;

Δράση 6^η: Το τέλος...

Και πράγματι αποφασίζετε να ξεκινήσετε μια μεγάλη ομάδα επαναστατών στις 10 Οκτωβρίου του 1862 από το «Καφενείο της Ωραίας Ελλάδος» για την πλατεία Συντάγματος απαιτώντας την έξωση του Όθωνα, γεγονός που κατέληξε στην οριστική αναχώρηση αυτού από την Ελλάδα.

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. Επτά Ημέρες-

Καθημερινή.

Λίγες ημέρες αργότερα, στις 17 Οκτωβρίου 1862, ο Όθωνας φτάνει με πλοίο στη Βενετία κι από εκεί πηγαίνει στο Μόναχο, όπου θα πεθάνει πέντε χρόνια αργότερα. Η είδηση του θανάτου του προκάλεσε θλίψη στην Ελλάδα, που είχε τώρα ένα νέο βασιλιά, το Γεώργιο Α', του Γκλύξμπουργκ από τη Δανία. Χαρακτηριστικοί είναι οι σίχοι του Αχιλλέα Παράσχου:

«εγώ, ο πριν πολέμιος, έν δάκρυον θα χύσω·
Δεν λησμονώ, καθώς αυτοί, πως βασιλεύς μου ήσο!
[...]

Υψώσατέ τον εκ λευκού μαρμάρου μαυσωλείον
εν μέσω του Νικηταρά, του Γρίβα, του Γκρηζιώτη·
πλησίον του Πετρόμπεη, του Βότσαρη πλησίον,
ο βασιλεύς με τον νεκρόν στρατόν του να υπνώπη.
Και θέσατέ τον μεταξύ των πρώτων του αγώνος·
αυτός ας μην του αρπαγή τουλάχιστον ο θρόνος!...»
«Ελεγείον εις τον πρώην βασιλέα της Ελλάδος Όθωνα», 1-
6, 121-127. Ποιήματα, Β', 1881. 189, 196.

Ο Αναστάσιος Βυζάντιος, πάλι, με αφορμή το θάνατο του Όθωνα, γράφει:

«Εάν ηθέλομεν διά μιας λέξεως να ορίσωμεν την φύσιν του πρώτου βασιλέως της Ελλάδος, θα ελέγομεν ότι δεν ήτο ανήρ βασιλικός, κατά την γενικήν σημασίαν [...]. Δεν είχε βασιλικήν την αντίληψιν, βασιλικήν την ενέργειαν, βασιλικάς τας γνώσεις, βασιλικάς τας ορέξεις, βασιλικήν την παρρησίαν, βασιλικόν τον θυμόν. Το ήμισυ του βίου αυτού διήρχετο σχεδιάζων και το έτερον ήμισυ απορών. [...] Ενώ δεν ήξευρε να προλάβη το κακόν, επεδίωκεν αείποτε και εις μάτην το τέλειον καλόν. Αγαθώτατος την πρόθεσιν, ειλικρινέστατος την αγάπην, Έλλην, ως ίσως ουχί πάντες οι Έλληνες, ηδίκησε πολλάκις και έβλαψε την Ελλάδα εκ του πολλού φίλτρου, ως αι άπειροι εκείναι μητέρες, αίτινες ποιούσι καχεκτικά τα τέκνα αυτών στερούσαι αυτά της δεούσης στοργής εξ άκρας προφυλάξεως ή σφίγγουσαι τα αβρά αυτών μέλη πέραν του δέοντος εντός των σπαργάνων. [...]»

«Επί τη τελευτή του Βασιλέως Όθωνος (μηνί Ιουλίω 1867)». Σπ. Β. Μαркеζίνης, Πολιτική ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος 1828-1964, Α'. Πάπυρος, 1966. 285-286.

Πηγή πληροφοριών: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΓ, 197-198.

Δράση 7^η: Γιατί άραγε;

Πέντε χρόνια μετά από την έξωση του Όθωνα, θυμάσαι... ήσουν κι εσύ στο «Καφενείον της Ωραίας Ελλάδος». Πήγες κι εσύ στην πλατεία Συντάγματος και απαιτήσεις να φύγει ο μονάρχης. Τώρα, μαθαίνοντας για το θάνατό του κι ακούγοντας το ποίημα του Παράσχου σε μια φιλολογική βραδιά, δακρύζεις. Δεν έχεις μετανιώσει –σίγουρα. Συνέβαλες στο να διωχθεί ένας συγκεντρωτικός μονάρχης. Γιατί, όμως, ήταν τόσο συγκεντρωτικός, αφού ήξερε πως αργά ή γρήγορα θα αντιδρούσε ο λαός; Γράφεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις σου (**Δημιουργική γραφή σε ρόλο**).

Δράση 8^η: Πώς ένιωσα σήμερα;

Κλείσε τα μάτια και σκέψου... Σήμερα αναζήτησες τους λόγους για τους οποίους ένας βασιλιάς έχασε το θρόνο του... Όταν αισθανθείς ένα άγγιγμα στην πλάτη, μίλησε για τις σκέψεις σου... Γράψε στο χαρτάκι σου τι ένιωσες...

6^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αρχή δεδηλωμένης

Δράση 1^η: Σκηνικό

29 Ιουνίου 1874... Περσαστικοί από την Πλατεία Ομονοίας, έξω από το καφενείο του Χάφτα, του αγωνιστή του 1821, ετοιμάζετε να ρίξετε μια γρήγορη ματιά στην εφημερίδα «Καιροί», που αναρτάται κάθε μέρα στα γνωστά καλαμόπλεκτα πλαίσια. Όμως κάτι παράξενο έχει συμβεί...

Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19^{ου} αι.. *Επτά Ημέρες-Καθημερινή*

Δράση 2^η: Με αφορμή ένα απόσπασμα...

Η Εφημερίδα δε βρίσκεται στη θέση της και μόνο λίγα κομμάτια σχισμένο χαρτί έχουν πέσει κάτω. Παίρνεις ένα τυχαίο και διαβάζεις...

«Ας αφεθή να λειτουργήση το πολίτευμα εν τη βεβαιότητι ότι εκ της πλειονοψηφίας της Βουλής μορφούται η κυβέρνησις, και ταχέως θα ίδωμεν την Βουλήν συντασσομένην εις δύο κόμματα. Ουδέν των θεμελιωδών ζητημάτων, άτινα εν Γαλλία ή Ιταλία διαιρούσι τους πολιτευομένους εις πολλά κόμματα, έχομεν εν Ελλάδι. Τα πολλά κόμματα παρ' ημίν είναι αποτέλεσμα της προσκλήσεως των μειονοψηφιών εις την εξουσίαν. Η ευθύνη άρα πάσης της καταστάσεως ταύτης ανήκει εις τους παραβιάζοντας την κοινοβουλευτικήν αρχήν του σχηματισμού των κυβερνήσεων εκ της πλειονοψηφίας της Βουλής. Αθυμούντες επί τη καταστάσει εις ην περιήλθον τα της πολιτείας και άτινα ζωηρότερον αισθανόμεθα ήδη υπό τας εντυπώσεις των επιτελουμένων τη εισηγήσει της κυβερνήσεως και παρά των οργάνων αυτής εκλογικών οργίων, ηθελήσαμεν να εξετάσωμεν μήπως ημείς πταίομεν, όπως εν ημίν αυτοίς αναζητήσωμεν την θεραπείαν. Αλλ' η ειλικρινής μελέτη του θέματος μας ήγαγεν εις το αλάνθαστον συμπέρασμα ότι δεν πταίει το Έθνος. Αλλού έγκειται το κακόν και εκεί πρέπει να ζητηθή η θεραπεία».

Πηγή: Χαρίλαος Τρικούπης, «Τις πταίει;», *Καιροί*, 29 Ιουνίου 1874.

Ξαφνικά ακούς δίπλα σου κάποιον να φωνάζει...

«Κατάλαβες, φίλε μου, και μετά σου λέει δημοκρατία... Τολμά κανείς να τους αντιμιλήσει; Γράφει η εφημερίδα ότι οι κυβερνήσεις πρέπει να σχηματίζονται από την πλειοψηφία της βουλής. Δεν είναι αντισυνταγματικό, ούτε αντικοινοβουλευτικό να σχηματίζεται κυβέρνηση από την μειοψηφία. Θεμέλιο, όμως, του κοινοβουλευτικού πολιτεύματος είναι η παρουσία δύο κομμάτων στη βουλή. Για να συγκροτηθούν αυτά τα δύο κόμματα, χρειάζεται όλοι να βεβαιωθούν ότι δε θα σχηματιστεί πια κυβέρνηση από τη μειοψηφία. Γιατί όσο τα μικρά κόμματα θα ελπίζουν ότι θα πάρουν την εντολή, δε συγχωνεύονται με άλλα για να δημιουργήσουν ένα μεγάλο κόμμα. Αυτά γράφει η εφημερίδα κι έσπευσαν αμέσως να κατάσχουν τα φύλλα της».

Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 293.

Αφού ακούσατε τον αγανακτισμένο συμπολίτη σας, συζητάτε το θέμα με δυο-τρεις άλλους παρισταμένους. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτά τα επιχειρήματα; Παρουσιάστε μια σκηνή συζήτησης για το θέμα.

Δράση 3^η: Η καθιέρωση της αρχής της δεδηλωμένης

Ο συντάκτης του κειμένου, Χαρίλαος Τρικούπης, ανέλαβε την ευθύνη για το περιεχόμενό του και προφυλακίστηκε στις 6 Ιουλίου του 1874, αλλά σύντομα αποφυλακίστηκε και απαλλάχθηκε τελικά στις 23 του ίδιου μήνα.

Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 293.

Περίπου ένα χρόνο αργότερα, στις 11 Αυγούστου 1875, ο βασιλιάς Γεώργιος Α' διάβασε στη Βουλή λόγο γραμμένο από το Χαρίλαο Τρικούπη, στον οποίο δεχόταν την αρχή της δεδηλωμένης, δηλαδή την υποχρέωσή του να δίνει εντολή για σχηματισμό κυβερνήσεων

πλειοψηφίας στη Βουλή:

«Απαιτών ως απαραίτητον προσόν των καλουμένων παρ' εμού εις την κυβέρνησιν του τόπου την δεδηλωμένην προς αυτούς εμπιστοσύνην της πλειοψηφίας των αντιπροσώπων του έθνους, απεκδέχομαι ίνα η Βουλή καθιστά εφικτήν την ύπαρξιν του προσόντος τούτου, ου άνευ αποβαίνει αδύνατος η εναρμόνιος λειτουργία του πολιτεύματος. Εις την εκπλήρωσιν του καθήκοντος τούτου προσδοκώ ότι θα είναι έτοιμη η Βουλή ευθύς επί τω καταρτισμώ αυτής, όπως δυνηθώ ν' ανεύρω ανυπερθέτως εν τη γνώμη γνησίου κοινοβουλίου οδηγίαν ασφαλή περί τον καταρτισμόν και την πορείαν συνταγματικής κυβερνήσεως...».

Πηγή πληροφοριών: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, 295

Σε συνέντευξη τύπου που παραχώρησε ο γραμματέας του Χαρίλαου Τρικούπη, δέχτηκε ερωτήσεις από δημοσιογράφους για την εξέλιξη αυτή:

«Η αρχή της δεδηλωμένης καταργεί ουσιαστικά τα άρθρα 31 («Ο βασιλεύς διορίζει και παύει τους υπουργούς αυτού») και 37 (περί του δικαιώματος του βασιλιά να διαλύει τη Βουλή) του Συντάγματος του 1864. Τις ερωτήσεις σας παρακαλώ».

Δράση 4^η: Δημοσιογραφία εν έτει 1874

Μετά τη συνέντευξη του Τρικούπη, σπεύδεις στην εφημερίδα σου. Έχεις να καλύψεις μια πραγματικά κορυφαία είδηση για το ελληνικό πολιτικό σύστημα, την καθιέρωση της αρχής της δεδηλωμένης. Τι γράφεις σε ένα σύντομο σχόλιο που συνοδεύει σχετικό άρθρο;

Δράση 5^η: Και τώρα;

Τελείωσε σήμερα μια ακόμη περιπέτεια στο παρελθόν. Ήταν η έκτη στη σειρά για το τμήμα μας. Σκέψου... τι έχει πάει καλά ως τώρα; Τι όχι; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Ας συζητήσουμε...

7^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παθογένεια του ελληνικού πολιτικού συστήματος

Δράση 1^η: Σκηνικό

Πρωτοχρονιά 1897... Σε ένα Αθηναϊκό σπίτι αστικής οικογένειας, είστε καλεσμένοι σε μια πρωτοχρονιάτικη βεγγέρα της εποχής. Καλεσμένος είναι και ο γνωστός αντιμοναρχικός πολιτικός Γεώργιος Φιλάρετος...

Περπατήστε για λίγο στο χώρο σαν να είστε σε δεξίωση. Σχηματίστε παρέες... Οικοδεσπότης μας είναι ο/η...

Ο οικοδεσπότης, γνωστός τραπεζίτης και από τους πιο μορφωμένους Αθηναίους των ημερών σας, έχει την ιδέα να διαβάσετε αποσπάσματα από ένα κείμενο του Εμμανουήλ Ροΐδη που κυκλοφόρησε πριν δυο χρόνια. Είναι το ανάγνωσμα «Το παράπονον του νεκροθάπτου».

Δράση 2^η: Το ανάγνωσμα

Οικοδεσπότης: Θα σας διαβάσω το απόσπασμα που μου έκανε περισσότερη εντύπωση:

«Εσυλλογούμην και την πρώτη μου κόρη που εμεγάλωνε και έπρεπε να της ετοιμάσω προίκα. Ενώ είχα αυτήν την συλλογή, έτυχε να γίνουν εκλογές και να έλθη να ζητήση τους ψήφους μας ένας Αθηναίος συνταγματάρχης, πού είχε κάμει πολλά χρόνια εις τη Σύρα νομομηχανικός. Εβγήκε σε περιοδεία εις τα χωριά, και ένα πρωί εξεφύτρωσε με δύο φίλους του εις το περιβόλι μου. Θυμάσαι που τότε ήμουν αλεβέντης. Η κόψη του λάζου μου και οι γρόθοι μου ήτανε φημισμένοι σ' όλο το βουνό και μια μέρα εσήκωσα για στοίχημα μια γαϊδούρα γκαστρωμένη. Είχαμε και πολλούς συγγενείς εις τα χωριά, και τον γέρο Σαλλούστρο, τον μεγάλο ταμπάκη (=βυρσοδέψης), που τον έσερνε η γυναίκα του από την μύτη. Όλ' αυτά ημπορούσαν να χρησιμέψουν. Με πολλά λοιπόν καλοπιάσματα και γλυκά λόγια μου επρότεινε ο υποψήφιος να γίνω κομματάρχης του και αντιπρόσωπος στην κάλη του, κ' έπειτα θα μου έκαμνεν ό,τι ήθελα. Θα με διώριζε σε καλή θέση, εδώ ή στην Αθήνα, θα εγλύτωνα τον κουνιάδο μου που είχαν στην φυλακή για λεθρεμπόριο, θα έβαζε τον γυιο μου υπότροφο και δεν θυμούμαι πόσα άλλα, πού μ' έκαναν να βλέπω στον ύπνο μου λαγούς με πετραχήλια. Ερρίχτηκα λοιπόν κατάμουτρα «εις τον εκλογικόν αγώνα» καθώς τον έλεγε, εγώ και όλοι οι δικοί μου. Το περιβόλι μου έγινε εκλογικόν κέντρον και από το πρωί ως το βράδυ έτρεχα να κάμω προπαγάνδα, να μοιράζω φωτογραφίες, προγράμματα, υπόσχεσεις, και όπου ήταν ανάγκη και γροθιές. Η γυναίκα μου εμοίραζε και εκείνη φέτες καρπούζι, γλυκά λόγια και γλυκές ματιές. Ένα βράδυ ήλθεν η καημένη με πολλή της ντροπή να μου ξομολογήθῃ πως για να πάρη μαζί μας έναν αντίθετο κομματάρχη αναγκάστηκε να τον αφήση να την φιλήση και να του υποσχεθῇ στα ψέματα κάτι παραπάνω. Τόσος ήταν ο φανατισμός μου, που της το συγχώρεσα και αυτό, με την συμφωνία να μην το ξανακάμη και με τον κρυφό σκοπό να σπάσω τα κόκκαλα του μασκαρά άμα ετελείωναν οι εκλογές. Εις την δεύτερη περιοδεία εχάλασεν ο καιρός και έμεινεν ο συνταγματάρχης να τον φιλοξενήσω. Αφού τον εκαλοτάγισα, με ηρώτησε διά τα ιδιαίτερά μου και...του είπα πως το περιβόλι δίδει μικρό εισόδημα και το κέρδος των ψαριών το τρώγει το διάφορο του χρέους για τες δυο βάρκες. Τότε μ' εσυμβούλεψε να πουλήσω αμπέλια και βάρκες και ν' αγοράσω κάτι μετοχές της Πελοποννήσου που επουλούσε εις το Χρηματιστήριον ο ανταποκριτής ενός κάποιου Γούστα από την Αθήνα. Απ' αυτές θα έπαιρνα διάφορο δέκα τα εκατό, θα είχα και τη θέση μου και θα επάντρευα την κόρη μου μ' έναν επιλοχία πού είχε κ' εκείνος το δικό του. Αυτά μου ετσαμπούνιζεν ο καλοθελητής μου, που ανάθεμα το σύννεφον που μου τον εξέρασε στο πτωχικό μου.

Έγειναν τέλος πάντων οι εκλογές και επέτυχεν ο δικός μας, τελευταίος όμως και μόνον μ' εννηά ψήφους παραπάνω απ' εκείνον που ήρχονταν κατόπιν του...

— Τον επιλαχόντα.

— Καθώς τον λες. Ημπορώ λοιπόν να πω χωρίς να καυχηθώ, πως αν έλειπαν οι δικοί μου,

αυτός θα ήτο ο επιλαχών. Την ημέραν που επήγα να τον αποχαιρετήσω, ευρήκα εκεί πολύ κόσμο, αγροφύλακες, δασκάλισσες, ταμπάκηδες, φαναρτζήδες, διάκους, καντηλανάφτες, σκουπιδοξύστες, και αυτόν ακόμη τον μπόγια των σκυλιών.

Ο βουλευτής εκρατούσεν ένα κατάστιχο κ' εσημείωνε τα ονόματα και τι ζητούσεν ο καθένας. Όταν ήρθεν η δική μου σειρά, μου είπεν ότι δεν του περισσεύει τίποτε καλόν εις την Σύρα και να πάγω να με βολέψη καλύτερα εις τας Αθήνας. Εγώ θα προτιμούσα την Σύρα, όπου με ήξεραν όλοι, μ' εθάμπωνεν όμως η ανωτέρα θέσις και τα γαλόνια του λοχία. Από την άλλη μέρα ήρχισα να τρέχω για να ξεκάμω το κτήμα, τ' ορνιθαριό, τα γίδια και τα γουρούνια μου. Εχρειάσθηκεν όμως ένας μήνας για να εύρω μουστερήδες, γιατί τότες ήθελαν όλοι χαρτιά και κανέναν δεν εγύριζε να δη χωράφια. Εξεκαθάρισα τέλος πάντων οκτώ χιλιάδες δραχμάς, επαράλαβα τους τριάντα σιδηροδρόμους (=μετοχές) που μ' έκαμεν ο βουλευτής ν' αγοράσω για το τέλος του μηνός, και την άλλη μέρα εφόρτωσα από νωρίς εις το βαπόρι την γυναίκα και τα επτά παιδιά [...] και έπειτα εβγήκα πάλιν έξω να ξεκαθαρίσω έναν τελευταίο λογαριασμό που μ' απόμεινε στην Σύρα. Έτρεξα ν' αποτοιχωθώ με μια χονδρή μαγκούρα πίσω από έναν φράκτη κοντά εις το καφενεδάκι της Άμμου, που επήγαινε κάθε θράδυ να παίξη τάβλι ο αχρείος που εφίλησε την γυναίκα μου και, όταν τον είδα να έρχεται, εξετρύπωσα σα φάντασμα, του έσφιξα το λαρύγγι διά να μη μπορή να γκαρίση και του πασάλειψα ένα ξύλο, που θα το θυμάται ακόμα».

Πηγή: Εμμ. Ροΐδης, *Το παράπονον του νεκροθάπτου*.

Αυτή είναι η πολιτική κατάσταση της χώρας σήμερα, φίλοι μου... Για γέλια και για κλάματα... Και τι φταίει; Μπορείτε να μου πείτε;

Δράση 3^η: Γιατί συμβαίνει αυτό;

Ο οικοδεσπότης ακουμπά στον ώμο έναν έναν τους **επισκέπτες** και τους ρωτά γιατί συμβαίνει αυτό...

Δράση 4^η: Ένα απόσπασμα θεατρικής παράστασης

Δεν ξέρω... Δεν ξέρω... Αυτά που σας διάβασα μου θύμισαν κι ένα θεατρικό έργο που είδα τρία-τέσσερα χρόνια πριν, «Ο Γενικός Γραμματέας», λεγόταν, του Ηλία Καπετανάκη. Σαν να βλέπω ζωντανά μπροστά μου την πιο χαρακτηριστική σκηνή:

Προβολή θεατρικού αποσπάσματος... Προσέξτε το...

Δράση 5^η: Εσύ τι λες Φιλάρετε, φίλε μας;

Το δόγμα της δεδηλωμένης πλειονοψηφίας, εξ ης εγεννήθη εν τη εσωτερική διοικήσει η πρωθυπουργική τυραννία και εξ αυτής η βουλευτοκρατία. Εκ ταύτης απεθριώθη το παράσιτον πάσης πολιτείας και υπό διαφόρους μορφάς εμφανιζόμενον, εν Ελλάδι μεν δυστυχως κληθέν συναλλαγή, εν άπασι δε τοις κοινοβουλευτικοίς κράτεσι συνιστάμενον εις την ανταλλαγάν της εκλογικής ψήφου δια κυβερνητικών, παροχών (...). Η πρωθυπουργική τυραννία, καθ' ην οι υπουργοί εξεχώρουν τα δικαιώματά των εις τον πρωθυπουργόν μεταβαλλόμενοι εις κωφαλάλους γενικούς γραμματείς αντί της τιμής του υπουργικού αξιώματος. Οι βουλευταί αντήλλασσον εις την κυβέρνησιν τα δικαιώματα του ελέγχειν τας πράξεις της εκτελεστικής εξουσίας και του νομοθετείν, ήτοι τους διορισμούς και τους προβιθασμούς και τας μεταθέσεις, την απονομήν της δικαιοσύνης, την διανομήν των χαρίτων και των παρασήμων. Οι κομματάρχαι και οι δήμαρχοι μεταβάλλοντο εις μεταπράτας ψήφων, όπως έχωσι το δικαίωμα να διανέμωσι τ' αγαθά του προϋπολογισμού εις τους φίλους και εν τέλει οι εκλογείς παρείχον την ψήφον αυτών αντί των κυβερνητικών παροχών.

Πηγή: Γεώργιος Φιλάρετος, *Ξενοκρατία και Βασιλεία εν Ελλάδι, 1821-1897*, Αθήνα 1897, σ. 339-340, 341.

Δράση 6^η: Κουβεντούλα...

Τι φταίει, λοιπόν, για την πολιτική φαυλότητα; Φτιάξτε μια σκηνή συζήτησης των επισκεπτών στη βεγγέρα και παρουσιάστε την...

Δράση 7^η: Η επιστολή...

Μετά τη βεγγέρα, οικοδεσπότης κι επισκέπτες, έχετε κακή διάθεση. Δεν μπήκε καλά το 1897. Τι ήταν κι αυτό σήμερα; Μήπως κι εσείς δεν έχετε καρπωθεί την εύνοια κάποιου πολιτευτή, προσφέροντάς του ως αντάλλαγμα την ψήφο σας; Και φταίει τελικά, μόνο η αρχή της δεδηλωμένης, όπως είπε ο Φιλάρετος; Γράψε τις σκέψεις σου σε μια εμπιστευτική επιστολή που θα στείλεις σε ένα φίλο σου στο Παρίσι.

Δράση 8η:

Σήμερα γνώρισες αποσπάσματα του θεάτρου και της λογοτεχνίας της τελευταίας δεκαετίας του 19^{ου} αι. που μιλούν για την πολιτική φαυλότητα στην εποχή εκείνη. Πώς αισθάνεσαι; Κλείσε για λίγο τα μάτια και σκέψου... Γράψε τα συναισθήματά σου στο χαρτάκι...

8° ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο πόλεμος του 1897

Δράση 1^η: Στο γραφείο του Δηλιγιάννη

Μετά την πτώχευση της Ελλάδας σύμφωνα με απόφαση του Χαρίλαου Τρικούπη το 1893 και την εκλογή του ήττα, πρωθυπουργός γίνεται ο Θεόδωρος Δηλιγιάννης, που έρχεται αντιμέτωπος με πλήθος προβλημάτων.

Το 1896 ξέσπασε επανάσταση στην Κρήτη με τους Χριστιανούς να διεκδικούν περισσότερα προνόμια και ένωση με την ανεξάρτητη Ελλάδα. Στις 24 Ιανουαρίου 1897 οι μουσουλμάνοι της Κρήτης προέβησαν σε σφαγές Χριστιανών στα Χανιά.

Μόλις έφτασαν στην Ελλάδα τα τηλεγραφήματα για τις ταραχές στην Κρήτη, ο Δηλιγιάννης αρκέστηκε να μεταθέσει την ευθύνη για τα Κρητικά πράγματα στις ξένες δυνάμεις, λέγοντας πως η κυβέρνηση δεν είχε σκοπό να αναμιχθεί. Ακολούθησε δριμεία επίθεση της Αντιπολίτευσης, που απειλούσε με εσωτερική επανάσταση «κατά καθεστώτος το οποίον ουδέν έτερον συντελεί ή να ζημιώνη τα εθνικά συμφέροντα».

Φεβρουάριος 1897... Στο πρωθυπουργικό γραφείο εσείς, συνεργάτες του Δηλιγιάννη, συσκέπτεσθε με τον πρωθυπουργό για την έκτακτη κατάσταση που έχει προκύψει.

Πηγή: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΔ, 118.

Δράση 2^η: Τα δεδομένα και η κατάσταση

Ως συνεργάτες του Δηλιγιάννη χωρισμένοι σε ομάδες συσκέπτεσθε, ώστε να του προτείνετε ένα σχέδιο δράσης. Πρέπει η Ελλάδα να στείλει στρατό στην Κρήτη, κάτι που μπορεί να εξελιχθεί και σε ελληνοτουρκικό πόλεμο; Είναι σε θέση η χώρα να τολμήσει κάτι τέτοιο; Για να θεμελιώσετε τα επιχειρήματά σας, λαμβάνετε υπόψη σας όλα τα ιστορικά γεγονότα που μπορεί να έχουν σημασία για την απόφαση, ενώ, επίσης, συμβουλευέστε σημειώσεις που έχει κρατήσει ο γραμματέας του πρωθυπουργού για την κατάσταση του στρατού.

«... η κατάσταση του στρατού μας είναι οικτρά, υφ' όλης τας απόψεις. Τα στελέχη του πεζικού, εκτός ολίγων υπολοχαγών και ανθυπολοχαγών των σχολών Ευελπίδων και υπαξιωματικών, είναι τελείως αμαθής και ανίκανα. Η μεγίστη πλειοψηφία των ανωτέρων αξιωματικών αποτελείται από τους γνωστούς αγαθούς τύπους της «κόκκινης κάλτσας», των οποίων η στρατιωτική μόρφωσις περιορίζεται εις την τακτική της καταδιώξεως ληστών, φυγόδικων και ζωοκλοπών. Το πεζικόν η «Βασίλισσα της Μάχης» θεωρείται όπλον δευτερεύον εις το περίεργον αυτό κράτος. (...) Ομοία προς την του πεζικού και έτι χειρότερα είναι η κατάσταση των στελεχών του ιππικού. Πλην ελαχίστων εξαιρέσεων διαπρέπουν εν αυτώ οι κρασοπατέρες με τις κυρτές πάλες και τούς φθηνούς παλληκαρισμούς των καφωδείων. (...) Εις σχετικώς καλύτεραν κατάστασιν είναι οι αξιωματικοί των δύο τεχνικών καλουμένων όπλων, του Πυροβολικού και του Μηχανικού. Είναι πάντες απόφοιτοι της Σχολής Ευελπίδων, με καλήν θεωρητικήν μόρφωσιν, αλλά με πολύ ολίγην επαγγελματικήν αξίαν, δια την έλλειψιν πρακτικής εκπαιδεύσεως. Η εκτέλεσις ασκήσεων βολής (το κύριον έργον του πυροβολικού) είναι τελείως παρημελημένη, δια λόγους οικονομίας των πυρομαχικών, και υπάρχουν πλείστοι αξιωματικοί, οι οποίοι δια πρώτην φοράν ρίπτουσιν κανονιά εις το πεδίον της μάχης ! ! Το ολίγον Μηχανικόν χρησιμοποιείται μάλλον ως πεζικόν, διότι στερείται ειδικής εκπαιδεύσεως και των τεχνικών μέσων».

Πηγή: Θ. Πάγκαλος, Τα απομνημονεύματά μου, Α', σελ. 9 (διασκευή).

Δράση 3^η: Οι συμβουλές

Ως συνεργάτες του Δηλιγιάννη προτείνετε στον πρωθυπουργό ένα σχέδιο δράσης για την περίσταση, αναπτύσσοντας τα επιχειρήματά τους.

Δράση 4^η: Η τελική απόφαση

Ανεξάρτητα από τις συστάσεις των συνεργατών του, ο Δηλιγιάννης έστειλε τελικά στρατό

στον Κρήτη, γεγονός που εξελίχθηκε στον ελληνοτουρκικό πόλεμο και την ταπεινωτική ήττα του 1897, οπότε η Ελλάδα παραλίγο να χάσει τη Θεσσαλία. Για να την κρατήσει δανείστηκε τεράστιο χρηματικό ποσό, ώστε να το δώσει ως αποζημίωση στο σουλτάνο. Οι Δυνάμεις τότε επέβαλαν στην Ελλάδα μια επιτροπή του Διεθνούς Οικονομικού Ελέγχου, ώστε να διασφαλιστεί ότι η χώρα θα πλήρωνε τα χρέη της.

Δράση 5^η: Ο Δηλιγιάννης μετά την ήττα

Μετά την ταπεινωτική ήττα, ο Δηλιγιάννης αναρωτιέται... Μπες στη θέση του και σκέψου... Τι ήταν αυτό που έκανα; Γιατί το έκανα; Γράψε ως Δηλιγιάννης έναν απολογητικό λόγο, τον οποίο, όμως, ποτέ δε θα εκφωνήσεις δημοσίως, δικαιολογώντας την απόφασή σου που οδήγησε στον πόλεμο.

Δράση 6^η: Εσύ απέναντι στα γεγονότα

Αφού έζησες και σήμερα λίγες στιγμές από το παρελθόν, κλείσε για λίγο τα μάτια και σκέψου μια φράση – τίτλο για το σημερινό μάθημα...

9^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Το Κρητικό ζήτημα. Το διπλωματικό παρασκήνιο

Δράση 1^η:

Η επανάσταση του 1896 στην Κρήτη δεν ήταν η πρώτη προσπάθεια ένωσης των Κρητών με την ανεξάρτητη Ελλάδα. Η πρώτη μεγάλη κρίση μετά το 1821 του Κρητικού Ζητήματος σημειώθηκε το 1866, με μια μεγάλη επανάσταση, που είναι γνωστή ως «δεύτερο '21». Οι συνθήκες ήταν δυσμενείς τόσο από την άποψη της αναλογίας στρατιωτικών δυνάμεων επαναστατών και Τούρκων, όσο και από την άποψη της γενικής πολιτικής κατάστασης στην Ελλάδα και την Ευρώπη.

Πηγή πληροφοριών: Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι.. Στο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, 174-220. ΟΕΔΒ.

Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες που αντιστοιχούν σε **κέντρα λήψης αποφάσεων** σχετικά με το Κρητικό Ζήτημα και λάβετε τις σχετικές αποφάσεις.

Η **πρώτη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο των **Κρητών επαναστατών**.

Η **δεύτερη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο των **Μεγάλων Δυνάμεων**.

Η **τρίτη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο μελών της **Ελληνικής κυβέρνησης**.

Η **τέταρτη ομάδα** αναλαμβάνει το ρόλο ομάδας **επιφανών Ελλήνων**.

Δράση 2^η: (Ανά ομάδα μία σκηνή)

Σκηνή πρώτη: Ασκύφου Σφακίων –Αύγουστος 1866

Η επανάσταση

Σύσκεψη πρώτης ομάδας: *Ανήκετε στη χορεία των επαναστατών που καλούνται να ξεκινήσουν και να στηρίξουν την Κρητική επανάσταση του 1866 με όσα μέσα διαθέτουν. Η θέση σας είναι δεδομένη ήδη από την πρώτη επίσημη επαναστατική προκήρυξη της γενικής Συνελεύσεως των Κρητών τον Αύγουστο του 1866:*

«Εμμένοντες καρτερικώς εις τον όρκον ημών του 1821, εμπνεόμενοι από το εθνικόν αίσθημα του ελληνικού μεγαλείου και της εθνικής ενότητος και έμπλεοι ελπίδος εκ του δικαίου αγώνος ημών, απορρίπτομεν πάσαν προσφοράν και θαρραλέως διακηρύττομεν ενώπιον Θεού και ανθρώπων ως τον μόνον ομόθυμον και διαρκή πόθον ημών την ένωσιν μετά της μητρός Ελλάδος, καθικετεύοντες τον Υψιστον να ευλογή τα όπλα ημών δια πληρεστάτης επιτυχίας...».

Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι.. Στο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, 174-220. ΟΕΔΒ.

Εκεί, στο ίδιο χωριό, όπου συντάσσεται η επαναστατική προκήρυξη, στο Ασκύφου Σφακίων, ετοιμάζετε ένα υπόμνημα για τις κυβερνήσεις της Ελλάδος και των Μεγάλων Δυνάμεων, υποστηρίζοντας με επιχειρήματα την απόφασή σας να πολεμήσετε για την ένωση του νησιού σας με την Ελλάδα .

Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της υπογραφής της επαναστατικής προκήρυξης. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Σκηνή δεύτερη: Παρίσι –Μάρτιος 1866

Διπλωματικό παρασκήνιο –Λίγο πριν την επανάσταση

Σύσκεψη δεύτερης ομάδας: *Βρίσκεστε στο Παρίσι αρχές Μαρτίου 1866 ως αντιπρόσωποι των χωρών σας στη διάσκεψη των Δυνάμεων στο Παρίσι, που έχει συγκληθεί για αποφυγή σοβαρής διεθνούς κρίσης στην κεντρική Ευρώπη και τα Βαλκάνια. Σ' αυτήν αποβλέπουν οι Κρητικοί με την ελπίδα ότι θα εξεταστεί εκεί και το δικό τους ζήτημα, αναμένοντας ευνοϊκή αντιμετώπιση. Η στάση των Δυνάμεων, όμως, είναι διαφορετική. Η Ρωσία από την αρχή βλέπει ευνοϊκά την Κρητική επανάσταση, ως μια ευκαιρία να αναλάβει πρωτοβουλία υπέρ των Βαλκανικών λαών. Απαραίτητη, όμως, θεωρεί και τη σύμπραξη των δυτικών Δυνάμεων. Αντίθετα, η Αγγλία είναι φανατική υπέρμαχος της κατάστασης που επικρατεί ήδη στην Ανατολική Μεσόγειο, ώστε να διατηρήσει την ελεύθερη πρόσβαση προς τις Ινδίες, ενόψει*

και της διάνοιξης της διώρυγας του Σουέζ. Η Γαλλία, πάλι, επιθυμεί την ενίσχυση της επιρροής της στην Αίγυπτο, οπότε τα συμφέροντά της συμβαδίζουν με αυτά της Γαλλίας. Πηγή πληροφοριών: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 254-255.

Συζητώντας ως εκπρόσωποι των τριών Δυνάμεων το Κρητικό Ζήτημα, καταλήγετε σε μια κοινή απόφαση και συντάσσετε πρακτικό της συνεδρίασης, στο οποίο αναφέρετε την απόφασή σας και την αιτιολογείτε, κάθε πλευρά ξεχωριστά κι όλες μαζί.

Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της υπογραφής του πρακτικού. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Σκηνή τρίτη: Αθήνα –Απρίλιος 1866

Η επίσημη ελληνική στάση –λίγο πριν την επανάσταση

Σύσκεψη τρίτης ομάδας: Βρίσκεστε στην Αθήνα στις 16 Απριλίου 1866, στο γραφείο του Υπουργού Εξωτερικών, Σπ. Βαλαωρίτη, μέλους της κυβέρνησης του Μπενιζέλου Ρούφου. Ως στενοί του συνεργάτες έχετε μόλις συζητήσει το θέμα της περίπτωσης Κρητικής επανάστασης. Η συζήτησή σας κατέληξε σε υπόμνημα προς τον Έλληνα πρόξενο στα Χανιά, Ν. Σακόπουλο, όπου αναφέρετε τα εξής:

«Εις την παρούσαν των πραγμάτων κατάστασιν εν Ευρώπη και Ανατολή, παν κίνημα απερίσκεπτον εν Κρήτη έσεται αναμφιβόλως καταστρεπτικόν. Οι Κρήτες [...] πρέπει μεγάλως να προσέξωσι μη παρασυρθώσι εις κίνημά τι τοιούτον, είτε εκ κακής εκτιμήσεως της ενεστώσης καταστάσεως της Ευρώπης, είτε εξ ασύνετων συμβούλων και προτροπών ανθρώπων ανυπόμονων και εξημμένων. [...] Δύνανται το πολύ να ζητήσωσι παρά της Οθωμανικής Πύλης δι' αναφορών συντεταγμένων μετριοπαθώς την ανακούφισίν των από τινας δυσφορήτους φόρους και ουδέν πλέον. Πάσα ένοπλος και οχλαγωγική αίτησις θέλει θεωρηθεί ως στασιαστική και δύναται να επιφέρη τας συνεπειάς όσας ήθελεν επιφέρει πραγματική τις επανάστασις».

Πηγή: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 255 - Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι.. Στο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, 174-220. ΟΕΔΒ.

Στο πρακτικό της συζήτησης, που φυλάσσεται στο εμπιστευτικό αρχείο του Υπουργείου, αναφέρετε τις τοποθετήσεις όλων των συνεργατών και του Υπουργού, καθώς και την τελική σας απόφαση για την επίσημη στάση της Ελληνικής κυβέρνησης απέναντι σε ενδεχόμενη Κρητική επανάσταση.

Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της υπογραφής του πρακτικού. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Σκηνή τέταρτη: Αθήνα – Ιούλιος 1866

Οι επιτροπές

Σύσκεψη τέταρτης ομάδας: Βρίσκεστε στην Αθήνα λίγο πριν τα τέλη του Ιουλίου 1866, στο σπίτι του Μάρκου Ρενιέρη, σπουδαίου νομομαθούς της εποχής. Εκεί, με πρωτοβουλία του Ρενιέρη και του Αλέξανδρου Κουμουνοδούρου, ιδρύετε την «Κεντρική υπέρ των Κρητών Επιτροπή», με σκοπό να αναλάβει το δύσκολο έργο της συλλογής χρημάτων κι εφοδίων και της αποστολής εθελοντών που σπεύδουν από παντού για την ενίσχυση του Κρητικού Αγώνα, στο πλαίσιο της Μεγάλης Ιδέας. Η νέα ελληνική κυβέρνηση των Βούλγαρη-Δελγιώργη, που έχει αναλάβει την εξουσία ήδη από τον Ιούνιο, δε σας φέρνει αντίρρηση, καθώς η στάση απέναντι στο ζήτημα της κρητικής επανάστασης έχει μεταστραφεί κάπως, αν και επίσημα τηρεί στάση ουδετερότητας.

Στο πλαίσιο αυτό γράφετε και μια επιστολή προς το Μίνω Μπογιατζόγλου, κάτοικο Σύρου, προσπαθώντας να τον πείσετε να φροντίσει για την ίδρυση στο νησί μιας «Ειδικής επί των Αποστολών Επιτροπής», ώστε να συνεργάζεται με την «Κεντρική Επιτροπή» για τον παραπάνω σκοπό. Στην επιστολή αυτή αιτιολογείτε την απόφασή σας, αλλά και την προτροπή σας προς τους κατοίκους της Σύρου.

Πηγή: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 256.

Με μια παγωμένη εικόνα αποδώστε τη στιγμή της κοινής απόφασης για βοήθεια. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα σας.

Δράση 3^η:

Οι δύο επιτροπές συνεργάζονται με ενθουσιασμό για την τόνωση της επανάστασης. Από το Δεκέμβριο του 1866 η κυβέρνηση Κουμουνδούρου παρόλο που φαινομενικά τηρεί ουδετερότητα, φαίνεται περισσότερο ενθουσιώδης και δραστήρια από την προκάτοχό της στο θέμα της ενίσχυσης του Αγώνα με τροφές και πολεμοφόδια, όχι, όμως και η κυβέρνηση Βούλγαρη, που αναλαμβάνει τον Ιανουάριο του 1868 και, θέλοντας να κλείσει το Κρητικό Ζήτημα, περικόπτει τη χρηματική ενίσχυση των Επιτροπών. Το Δεκέμβριο του 1868 η Τουρκία κατηγορεί την Ελλάδα για ενεργό ανάμειξη στην τουρκική επανάσταση, απειλώντας με ελληνοτουρκικό πόλεμο. Με τη Διάσκεψη των Παρισίων και την αποδοχή από την Ελλάδα των τουρκικών αξιώσεων, από την κυβέρνηση του Θρ. Ζαΐμη, λήγει διπλωματικά τα τουρκικό ζήτημα. Η επανάσταση είχε εκπνεύσει.

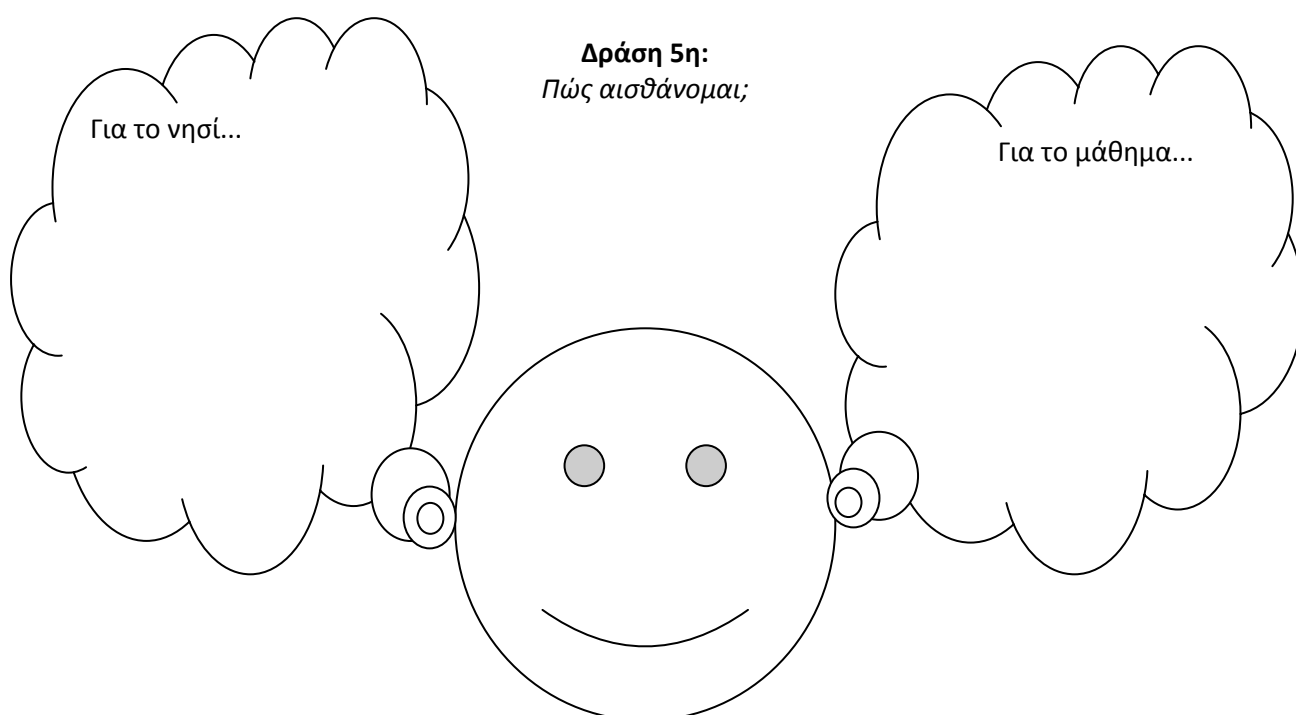
Πηγές πληροφοριών: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τμ. ΙΓ, 266-276 - Δετοράκης, Θ. (2010). Το Κρητικό Ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αι.. Στο Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας, 174-220. ΟΕΔΒ.

Δράση 4^η:

Μετά το τέλος της επανάστασης της Κρήτης, σκέφτεσαι... Επηρέασες κι εσύ, από τη δική σου θέση και τον ιδιαίτερο ρόλο σου, την έκβαση του αγώνα των Κρητών. Παρακολούθησες τα γεγονότα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τι έφταιξε, λοιπόν, και οι τόσες ανθρώπινες απώλειες και οι υλικές καταστροφές για την Κρήτη στάθηκαν χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα; Καταθέτεις τις σκέψεις σου σε ένα κείμενο, το οποίο εμπιστεύεσαι στο γιο σου... Τον προορίζεις για πολιτικό. Πρέπει να μάθει για τα πολιτικά και διπλωματικά παιχνίδια.

Δράση 5^η:

Γράψε πώς νιώθεις τώρα που εμβάθυνες έστω και λίγο στο θέμα της υποστήριξης της Κρητικής Επανάστασης.



10^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Από τον Όθωνα μέχρι ...σήμερα

Δράση 1^η:

Βράδυ Σαββάτου βρίσκεστε στο δημοτικό θέατρο με την παρέα σας, φίλους και γνωστούς από το σχολείο. Παρακολουθείτε τον ερασιτεχνικό θίασο σε δύο έργα ενός όχι πολύ γνωστού σε εσάς θεατρικού συγγραφέα, του Ηλία Καπετανάκη.

Πρόκειται για τα έργα «Η Βεγγέρα» και «Το γεύμα του Παπή», που σύμφωνα με το πρόγραμμα της παράστασης γράφτηκαν κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αι.

Ρίχνετε μια ματιά στο πρόγραμμα...

Δράση 2^η:

Φώτα- Αυλαία- Η παράσταση ξεκινά... Αλλά... Οι ηθοποιοί δεν έχουν ασκηθεί ικανοποιητικά... Η σκηνοθεσία είναι άτεχνη... Ίσως το έργο να είναι καλό, αλλά η παράσταση είναι βαρετή... Χάνεσαι στις σκέψεις σου... Έχεις κι επαναληπτικό διαγώνισμα για τη Δευτέρα στην ιστορία... στο 19^ο αι. του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.

Ξαφνικά, κάτι κεντρίζει το ενδιαφέρον σου... Μια απλή ατάκα από έναν ηθοποιό που υποδύεται κάποιον «Νερούλο»...

«Κυβέρνησις έπρεπε να είμαι εγώ! Θα έκανα το κράτος ρολόγι για 24 ώρες! Αλλά χρειάζεται μυαλό γι' αυτά τα πράγματα... Να σου περιορίσω τα έξοδα του προϋπολογισμού εις το ήμισυ, ...να σου αυξήσω τα έσοδα εις το διπλάσιον, ...να σου τραβήξω το κοντύλι του στρατού...»

Πηγή: Ηλία Καπετανάκη, *Η Βεγγέρα* (Σκηνή δωδέκατη).

Σε ποια ιστορικά γεγονότα του 19^{ου} αι. μπορεί να αναφερόταν ο «Νερούλος»; Φαντάζεσαι μια σκηνή σοβαρή ή αστεία που διαδραματίζεται σε αυτήν την ιστορική περίοδο και ξεκινά ή καταλήγει στην παραπάνω φράση... Αφού τη συζητήσεις με τους φίλους σου, παρουσίασε την με τη βοήθειά τους...

Δράση 3^η:

Μετά το διάλειμμα πάλι τα ίδια... Ένας ηθοποιός που υποδύεται κάποιον «Νήλα» φωνάζει στη σκηνή. Αλλά, για δεξ... Πάλι μια φράση σου κάνει εντύπωση...

«Είδες εκεί, αδελφέ, κακοήθεια! Να ζητούν να σε γελάσουν 'μπρος στα μάτια σου! Είναι φοβερά δηλαδή η εξαχρείωσις, εις την οποίαν έφτασεν ο τόπος. Πού θα πάμε με αυτόν τον κατήφορο που επήραμε, ένας Θεός ηξεύρει...»

Πηγή: Ηλία Καπετανάκη, *Το γεύμα του Παπή*.

Για φαντάσου... λόγια τόσο παλιά και τόσο επίκαιρα. Λες και γράφτηκαν σήμερα. Πόσες φορές δεν τα έχεις ακούσει από μεγαλύτερους σε μια αδιάφορη συζήτηση σαν έναυσμα για μεγαλύτερη οικειότητα, που θα επιτρέψει στους ομιλητές να αναπτύξουν το δήθεν πολιτικό τους όραμα... Θυμάσαι μια πρόσφατη σχετική σκηνή της καθημερινότητάς σου, που ξεκίνησε από μια φράση σαν κι αυτή: «Είναι φοβερά δηλαδή η εξαχρείωσις, εις την οποίαν έφτασεν ο τόπος»... Αφού τη συζητήσεις με την παρέα σου, παρουσίασε την με τη βοήθειά της...

Δράση 4^η:

Μετά από αυτή σου την εμπειρία, ξυπνάς Κυριακή πρωί-πρωί για να διαβάσεις για το διαγώνισμά σου. Αξίζει, άραγε η προσπάθεια που θα καταβάλεις; Και δεν εννοείς το βαθμό... Αξίζει να διαβάσεις την ιστορία της Ελλάδας του 19^{ου} αι., μιας εποχής με τόσα προβλήματα και αδιέξοδα; Γράφεις τις σκέψεις σου σε μια κόλλα χαρτί. Θα το δώσεις αύριο στην κα Κωστή, την καθηγήτρια της ιστορίας... Μπορεί να θέλει να το διαβάσει και να το συζητήσετε στην τάξη... Έτσι, μπορεί να γλιτώσετε και το διαγώνισμα.

Δράση 5¹:

Το ταξίδι στο παρελθόν τελείωσε... Κλείσε τα μάτια για λίγο και θυμήσου... Γράψε λίγα λόγια για την αίσθηση που σου άφησε... Απάντησε όσο πιο ειλικρινά μπορείς.

ΙΣΤΟΡΙΑ

Όνομα:

Τώρα που τελείωσαν τα μαθήματα, θα ήταν καλό να θυμηθούμε τι κάναμε και πώς το κάναμε... Να δούμε αν μας άρεσε ή αν θα θέλαμε να είναι διαφορετικό.

Εδώ και αρκετό καιρό αναπτύξαμε ένα σχέδιο εργασίας (project) που έμοιαζε με ταξίδι στο χρόνο. Ομαδικές δραστηριότητες, παιχνίδια, σκηνές, ρόλοι, παντομίμα...

Τι διαφορετικό συνέβη στο ταξίδι μας στο χρόνο, όπως το ζήσαμε εδώ και δέκα εβδομάδες περίπου;

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

Ήταν καλό αυτό που συνέβη; Ήταν ενδιαφέρον;

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

Βοήθησε την τάξη; Πώς;

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

Βοήθησε το μάθημα; Πώς;

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

Υπήρξε κάποιο πρόβλημα;

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

Είχε αρνητικές πλευρές η διδασκαλία αυτή;

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


Έμαθες, μήπως, κάτι για τον εαυτό σου;

.....

.....

.....

Ζωγράφισε, γράψε, κάνε ό,τι θέλεις, για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα αυτά.



Καλή επιτυχία στις εξετάσεις...

1. Πίνακες περιγραφικής στατιστικής

Τι διαφορετικό συνέβη;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid "Βιωματική" επαφή με το παρελθόν	11	24,4	24,4	24,4
Μάθαμε περισσότερα	9	20,0	20,0	44,4
Έκπληξη	25	55,6	55,6	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Ήταν καλό αυτό που συνέβη;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	45	100,0	100,0	100,0

Γιατί ήταν καλό;

	Responses	Percent of Cases		
		N	Percent	
Valid Γιατί ήταν καλό κι ενδιαφέρον; ^a	Διασκεδαστικό	35	31,2%	77,8%
	Καλύτερη κατανόηση	28	25,0%	62,2%
	Μάθαμε να συνεργαζόμαστε	25	22,3%	55,6%
	Αναπτύξαμε το λόγο μας	4	3,6%	8,9%
	Μας έβαζε να σκεφτούμε	20	17,9%	44,4%
Total	112	100,0%	248,9%	

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Βοήθησε την τάξη;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	45	100,0	100,0	100,0

Πώς βοήθησε την τάξη;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Βοήθησε στην επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μαθητών	30	66,7	66,7	66,7
Μας βοήθησε να καταλάβουμε περισσότερα από όσα μπορεί ένα παιδί της ηλικίας μας	10	22,2	22,2	88,9
Ελεύθερη έκφραση	5	11,1	11,1	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Βοήθησε το μάθημα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	45	100,0	100,0	100,0

Πώς βοήθησε το μάθημα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καλύτερη κατανόηση του μαθήματος	24	53,3	53,3	53,3
Παίρναμε πρωτοβουλίες, αντί να μαθαίνουμε απ' έξω	4	8,9	8,9	62,2
Πιο ευχάριστη ατμόσφαιρα	17	37,8	37,8	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Υπήρξε κάποιο πρόβλημα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	19	42,2	42,2	42,2
Valid Όχι	26	57,8	57,8	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Υπήρξαν προβλήματα; Ποια;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κανένα πρόβλημα	26	57,8	57,8	57,8
Valid Γλωσσική έκφραση	3	6,7	6,7	64,4
Valid Χρόνος	2	4,4	4,4	68,9
Valid Πρόβλημα στη συνεργασία & Φασαρία	13	28,9	28,9	97,8
Valid Προσαρμογή	1	2,2	2,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Είχε αρνητικές πλευρές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	45	100,0	100,0	100,0

Έμαθες κάτι για τον εαυτό σου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	42	93,3	93,3	93,3
Valid Όχι	3	6,7	6,7	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Τι έμαθες για τον εαυτό σου;

	Responses	Percent of Cases		
		N	Percent	
Τι έμαθα για τον εαυτό μου; ^a	Ότι μπορώ να σκέφτομαι σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος	8	10,3%	18,6%
	Ότι μπορώ να σκέφτομαι και να αξιολογώ την πολιτική	11	14,1%	25,6%
	Ότι με πιο ευχάριστη μορφή διδασκαλίας αποδίδω καλύτερα και μπορώ να ολοκληρώνω τις σκέψεις μου	17	21,8%	39,5%
	Ότι μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου	24	30,8%	55,8%
	Ότι μου αρέσει η ιστορία	18	23,1%	41,9%
Total		78	100,0%	181,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καμία απάντηση	10	22,2	22,2	22,2
Valid Η συνεργασία οδηγεί σε εις βάθος κατανόηση	5	11,1	11,1	33,3
Valid Μήνυμα για πολιτική δράση	2	4,4	4,4	37,8
Valid Ήταν υπέροχα	28	62,2	62,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

2. Πίνακες επαγωγικής στατιστικής – Σύγκριση ανά τάξη

Τι διαφορετικό συνέβη; – Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Τι διαφορετικό συνέβη	"Βιωματική" επαφή με το παρελθόν	Count	5	6	11
		% within Τι διαφορετικό συνέβη	45,5%	54,5%	100,0%
		% within Τάξη	20,8%	28,6%	24,4%
	Μάθαμε περισσότερα	Count	5	4	9
		% within Τι διαφορετικό συνέβη	55,6%	44,4%	100,0%
		% within Τάξη	20,8%	19,0%	20,0%
	Έκπληξη	Count	14	11	25
		% within Τι διαφορετικό συνέβη	56,0%	44,0%	100,0%
		% within Τάξη	58,3%	52,4%	55,6%
	Total	Count	24	21	45
		% within Τι διαφορετικό συνέβη	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,364 ^a	2	,834
Likelihood Ratio	,363	2	,834
Linear-by-Linear Association	,292	1	,589
N of Valid Cases	45		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

Ήταν καλό κι ενδιαφέρον αυτό που συνέβη; – Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Ήταν καλό αυτό που συνέβη; Ναι	Count	24	21	45	
	% within Ήταν καλό αυτό που συνέβη;	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
Total	Count	24	21	45	
	% within Ήταν καλό αυτό που συνέβη;	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	45

a. No statistics are computed because Ήταν καλό αυτό που συνέβη; is a constant.

Ήταν διασκεδαστικό -Ανά τάξη

Crosstab

		Τάξη		Total	
		A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα		
Διασκεδαστικό	Ναι	Count	17	18	35
		% within Διασκεδαστικό	48,6%	51,4%	100,0%
		% within Τάξη	70,8%	85,7%	77,8%
	Όχι	Count	7	3	10
		% within Διασκεδαστικό	70,0%	30,0%	100,0%
		% within Τάξη	29,2%	14,3%	22,2%
Total	Count	24	21	45	
	% within Διασκεδαστικό	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,435 ^a	1	,231		
Continuity Correction ^b	,703	1	,402		
Likelihood Ratio	1,474	1	,225		
Fisher's Exact Test				,296	,202
Linear-by-Linear Association	1,403	1	,236		
N of Valid Cases	45				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,67.

b. Computed only for a 2x2 table

Καλύτερη κατανόηση –Ανά τάξη

Crosstab

		Τάξη		Total	
		A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα		
Καλύτερη κατανόηση	Ναι	Count	14	14	28
		% within Καλύτερη κατανόηση	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Τάξη	58,3%	66,7%	62,2%
	Όχι	Count	10	7	17
		% within Καλύτερη κατανόηση	58,8%	41,2%	100,0%
		% within Τάξη	41,7%	33,3%	37,8%
Total	Count	24	21	45	
	% within Καλύτερη κατανόηση	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,331 ^a	1	,565		
Continuity Correction ^b	,071	1	,789		
Likelihood Ratio	,332	1	,564		
Fisher's Exact Test				,759	,396
Linear-by-Linear Association	,324	1	,569		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,93.

b. Computed only for a 2x2 table

Μάθαμε να συνεργαζόμαστε –Ανά τάξη
Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Μάθαμε να συνεργαζόμαστε	Ναι	Count	13	12	25
		% within Μάθαμε να συνεργαζόμαστε	52,0%	48,0%	100,0%
		% within Τάξη	54,2%	57,1%	55,6%
	Όχι	Count	11	9	20
		% within Μάθαμε να συνεργαζόμαστε	55,0%	45,0%	100,0%
		% within Τάξη	45,8%	42,9%	44,4%
Total	Count	24	21	45	
	% within Μάθαμε να συνεργαζόμαστε	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,040 ^a	1	,841		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,040	1	,841		
Fisher's Exact Test				1,000	,540
Linear-by-Linear Association	,039	1	,843		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,33.

b. Computed only for a 2x2 table

Αναπτύξαμε το λόγο μας –Ανά τάξη
Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Αναπτύξαμε το λόγο μας	Ναι	Count	1	3	4
		% within Αναπτύξαμε το λόγο μας	25,0%	75,0%	100,0%
		% within Τάξη	4,2%	14,3%	8,9%
	Όχι	Count	23	18	41
		% within Αναπτύξαμε το λόγο μας	56,1%	43,9%	100,0%
		% within Τάξη	95,8%	85,7%	91,1%
Total	Count	24	21	45	
	% within Αναπτύξαμε το λόγο μας	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,416 ^a	1	,234		
Continuity Correction ^b	,442	1	,506		
Likelihood Ratio	1,458	1	,227		
Fisher's Exact Test				,326	,254
Linear-by-Linear Association	1,385	1	,239		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,87.

b. Computed only for a 2x2 table

Μας έβαζε να σκεφτούμε –Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Μας έβαζε να σκεφτούμε	Ναι	Count	7	13	20
		% within Μας έβαζε να σκεφτούμε	35,0%	65,0%	100,0%
		% within Τάξη	29,2%	61,9%	44,4%
	Όχι	Count	17	8	25
		% within Μας έβαζε να σκεφτούμε	68,0%	32,0%	100,0%
		% within Τάξη	70,8%	38,1%	55,6%
Total	Count	24	21	45	
	% within Μας έβαζε να σκεφτούμε	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,862 ^a	1	,027		
Continuity Correction ^b	3,626	1	,057		
Likelihood Ratio	4,942	1	,026		
Fisher's Exact Test				,038	,028
Linear-by-Linear Association	4,754	1	,029		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,33.

b. Computed only for a 2x2 table

Βοήθησε την τάξη; -Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Βοήθησε την τάξη;	Ναι	Count	24	21	45
		% within Βοήθησε την τάξη;	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	24	21	45	
	% within Βοήθησε την τάξη;	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	45

a. No statistics are computed because Βοήθησε την τάξη; is a constant.

Πώς βοήθησε την τάξη; -Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Πώς βοήθησε την τάξη;	Βοήθησε στην επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μαθητών	Count	18	12	30
		% within Πώς βοήθησε την τάξη;	60,0%	40,0%	100,0%
		% within Τάξη	75,0%	57,1%	66,7%
	Μας βοήθησε να καταλάβουμε περισσότερα από όσα μπορεί ένα παιδί της ηλικίας μας	Count	5	5	10
		% within Πώς βοήθησε την τάξη;	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Τάξη	20,8%	23,8%	22,2%
Ελεύθερη έκφραση	Count	1	4	5	
	% within Πώς βοήθησε την τάξη;	20,0%	80,0%	100,0%	
	% within Τάξη	4,2%	19,0%	11,1%	
Total	Count	24	21	45	
	% within Πώς βοήθησε την τάξη;	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,813 ^a	2	,245
Likelihood Ratio	2,935	2	,230
Linear-by-Linear Association	2,502	1	,114
N of Valid Cases	45		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

Βοήθησε το μάθημα; -Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Βοήθησε το μάθημα; Ναι	Count	24	21	45	
	% within Βοήθησε το μάθημα;	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
Total	Count	24	21	45	
	% within Βοήθησε το μάθημα;	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	45

a. No statistics are computed because Βοήθησε το μάθημα; is a constant.

Πώς βοήθησε το μάθημα; -Ανά τάξη
Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Πώς βοήθησε το μάθημα;	Καλύτερη κατανόηση του μαθήματος	Count	14	10	24
		% within Πώς βοήθησε το μάθημα;	58,3%	41,7%	100,0%
	% within Τάξη	58,3%	47,6%	53,3%	
	Count	1	3	4	
	% within Πώς βοήθησε το μάθημα;	25,0%	75,0%	100,0%	
	% within Τάξη	4,2%	14,3%	8,9%	
Πιο ευχάριστη ατμόσφαιρα	Count	9	8	17	
	% within Πώς βοήθησε το μάθημα;	52,9%	47,1%	100,0%	
% within Τάξη	37,5%	38,1%	37,8%		
Total	Count	24	21	45	
% within Πώς βοήθησε το μάθημα;	53,3%	46,7%	100,0%		
% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,532 ^a	2	,465
Likelihood Ratio	1,575	2	,455
Linear-by-Linear Association	,158	1	,691
N of Valid Cases	45		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,87.

Υπήρξε κάποιο πρόβλημα;

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Υπήρξε κάποιο πρόβλημα;	Ναι	Count	13	6	19
		% within Υπήρξε κάποιο πρόβλημα;	68,4%	31,6%	100,0%
		% within Τάξη	54,2%	28,6%	42,2%
	Όχι	Count	11	15	26
		% within Υπήρξε κάποιο πρόβλημα;	42,3%	57,7%	100,0%
		% within Τάξη	45,8%	71,4%	57,8%
Total	Count	24	21	45	
% within Υπήρξε κάποιο πρόβλημα;	53,3%	46,7%	100,0%		
% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,008 ^a	1	,083		
Continuity Correction ^b	2,050	1	,152		
Likelihood Ratio	3,058	1	,080		
Fisher's Exact Test				,131	,076
Linear-by-Linear Association	2,941	1	,086		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,87.

b. Computed only for a 2x2 table

Προβλήματα –Ανά τάξη
Προβλήματα * Τάξη Crosstabulation

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Προβλήματα	Κανένα πρόβλημα	Count	11	15	26
		% within Προβλήματα	42,3%	57,7%	100,0%
		% within Τάξη	45,8%	71,4%	57,8%
	Γλωσσική έκφραση	Count	0	3	3
		% within Προβλήματα	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Τάξη	0,0%	14,3%	6,7%
	Χρόνος	Count	1	1	2
		% within Προβλήματα	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Τάξη	4,2%	4,8%	4,4%
	Προβλήματα στη συνεργασία και φασαρία	Count	12	1	13
		% within Προβλήματα	92,3%	7,7%	100,0%
		% within Τάξη	50,0%	4,8%	28,9%
	Προσαρμογή	Count	0	1	1
		% within Προβλήματα	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Τάξη	0,0%	4,8%	2,2%
Total	Count	24	21	45	
	% within Προβλήματα	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,784 ^a	4	,008
Likelihood Ratio	16,934	4	,002
Linear-by-Linear Association	5,705	1	,017
N of Valid Cases	45		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.

Πρόβλημα με τη Γλωσσική έκφραση –Ανά τάξη
Γλωσσική έκφραση * Τάξη Crosstabulation

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Γλωσσική έκφραση	Ναι	Count	0	3	3
		% within Γλωσσική έκφραση	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Τάξη	0,0%	14,3%	6,7%
	Όχι	Count	24	18	42
		% within Γλωσσική έκφραση	57,1%	42,9%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	85,7%	93,3%
Total	Count	24	21	45	
	% within Γλωσσική έκφραση	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,673 ^a	1	,055		
Continuity Correction ^b	1,736	1	,188		
Likelihood Ratio	4,819	1	,028		
Fisher's Exact Test				,094	,094
Linear-by-Linear Association	3,592	1	,058		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

b. Computed only for a 2x2 table

Πρόβλημα με το χρόνο –Ανά τάξη

Χρόνος * Τάξη Crosstabulation

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Χρόνος	Ναι	Count	1	1	2
		% within Χρόνος	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Τάξη	4,2%	4,8%	4,4%
	Όχι	Count	23	20	43
		% within Χρόνος	53,5%	46,5%	100,0%
		% within Τάξη	95,8%	95,2%	95,6%
Total	Count	24	21	45	
	% within Χρόνος	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,009 ^a	1	,923		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,009	1	,923		
Fisher's Exact Test				1,000	,721
Linear-by-Linear Association	,009	1	,924		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,93.

b. Computed only for a 2x2 table

Πρόβλημα με συνεργασία και φασαρία

Συνεργασία και φασαρία * Τάξη Crosstabulation

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Συνεργασία και φασαρία	Ναι	Count	12	1	13
		% within Συνεργασία και φασαρία	92,3%	7,7%	100,0%
		% within Τάξη	50,0%	4,8%	28,9%
	Όχι	Count	12	20	32
		% within Συνεργασία και φασαρία	37,5%	62,5%	100,0%
		% within Τάξη	50,0%	95,2%	71,1%
Total	Count	24	21	45	
	% within Συνεργασία και φασαρία	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,157 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,064	1	,003		
Likelihood Ratio	12,792	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,909	1	,001		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,07.

b. Computed only for a 2x2 table

Δυσκολία με την προσαρμογή –Ανά τάξη
Προσαρμογή * Τάξη Crosstabulation

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Προσαρμογή	Ναι	Count	0	1	1
		% within Προσαρμογή	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Τάξη	0,0%	4,8%	2,2%
	Όχι	Count	24	20	44
		% within Προσαρμογή	54,5%	45,5%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	95,2%	97,8%
Total	Count	24	21	45	
	% within Προσαρμογή	53,3%	46,7%	100,0%	
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,169 ^a	1	,280		
Continuity Correction ^b	,005	1	,946		
Likelihood Ratio	1,550	1	,213		
Fisher's Exact Test				,467	,467
Linear-by-Linear Association	1,143	1	,285		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.
b. Computed only for a 2x2 table

Είχε αρνητικές πλευρές; -Ανά τάξη
Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Είχε αρνητικές πλευρές;	Όχι	Count	24	21	45
		% within Είχε αρνητικές πλευρές;	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%
		Count	24	21	45
Total		% within Είχε αρνητικές πλευρές;	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	45

a. No statistics are computed because Είχε αρνητικές πλευρές; is a constant.

Έμαθες κάτι για τον εαυτό σου; -Ανά τάξη
Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Έμαθες κάτι για τον εαυτό σου;	Ναι	Count	23	19	42
		% within Έμαθες κάτι για τον εαυτό σου;	54,8%	45,2%	100,0%
		% within Τάξη	95,8%	90,5%	93,3%
	Όχι	Count	1	2	3
		% within Έμαθες κάτι για τον εαυτό σου;	33,3%	66,7%	100,0%
		% within Τάξη	4,2%	9,5%	6,7%
Total	Count	24	21	45	
	% within Έμαθες κάτι για τον εαυτό σου;	53,3%	46,7%	100,0%	
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,517 ^a	1	,472		
Continuity Correction ^b	,014	1	,905		
Likelihood Ratio	,521	1	,470		
Fisher's Exact Test				,592	,449
Linear-by-Linear Association	,505	1	,477		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.
b. Computed only for a 2x2 table

Έμαθα ότι μπορώ να σκέφτομαι, όπως οι άνθρωποι του παρελθόντος –Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Ότι μπορώ να σκέφτομαι σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος	Ναι	Count	2	6	8
		% within Ότι μπορώ να σκέφτομαι σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος	25,0%	75,0%	100,0%
	Όχι	% within Τάξη	8,3%	28,6%	17,8%
		Count	22	15	37
Total	Ναι	% within Ότι μπορώ να σκέφτομαι σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος	59,5%	40,5%	100,0%
		% within Τάξη	91,7%	71,4%	82,2%
	Όχι	Count	24	21	45
		% within Ότι μπορώ να σκέφτομαι σαν τους ανθρώπους του παρελθόντος	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,138 ^a	1	,076		
Continuity Correction ^b	1,906	1	,167		
Likelihood Ratio	3,225	1	,073		
Fisher's Exact Test				,121	,083
Linear-by-Linear Association	3,069	1	,080		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,73.
b. Computed only for a 2x2 table

Έμαθα ότι μπορώ να σκέφτομαι και να αξιολογώ την πολιτική –Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Ότι μπορώ να σκέφτομαι και να αξιολογώ την πολιτική	Ναι	Count	2	9	11
		% within Ότι μπορώ να σκέφτομαι και να αξιολογώ την πολιτική	18,2%	81,8%	100,0%
	Όχι	% within Τάξη	8,3%	42,9%	24,4%
		Count	22	12	34
Total	Ναι	% within Ότι μπορώ να σκέφτομαι και να αξιολογώ την πολιτική	64,7%	35,3%	100,0%
		% within Τάξη	91,7%	57,1%	75,6%
	Όχι	Count	24	21	45
		% within Ότι μπορώ να σκέφτομαι και να αξιολογώ την πολιτική	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,228 ^a	1	,007		
Continuity Correction ^b	5,479	1	,019		
Likelihood Ratio	7,603	1	,006		
Fisher's Exact Test				,013	,009
Linear-by-Linear Association	7,067	1	,008		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,13.

b. Computed only for a 2x2 table

Έμαθα ότι η ευχάριστη διδασκαλία επηρεάζει θετικά την επίδοσή μου –Ανά τάξη

Crosstab

		Τάξη		Total	
		A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα		
Ότι με πιο ευχάριστη μορφή διδασκαλίας αποδίδω καλύτερα και μπορώ να ολοκληρώνω τις σκέψεις μου	Ναι	Count	8	9	17
		% within Ότι με πιο ευχάριστη μορφή διδασκαλίας αποδίδω καλύτερα και μπορώ να ολοκληρώνω τις σκέψεις μου	47,1%	52,9%	100,0%
	Όχι	% within Τάξη	33,3%	42,9%	37,8%
		Count	16	12	28
Total	Ναι	% within Ότι με πιο ευχάριστη μορφή διδασκαλίας αποδίδω καλύτερα και μπορώ να ολοκληρώνω τις σκέψεις μου	57,1%	42,9%	100,0%
		% within Τάξη	66,7%	57,1%	62,2%
	Όχι	Count	24	21	45
		% within Ότι με πιο ευχάριστη μορφή διδασκαλίας αποδίδω καλύτερα και μπορώ να ολοκληρώνω τις σκέψεις μου	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,432 ^a	1	,511		
Continuity Correction ^b	,122	1	,727		
Likelihood Ratio	,432	1	,511		
Fisher's Exact Test				,552	,363
Linear-by-Linear Association	,423	1	,516		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,93.

b. Computed only for a 2x2 table

Έμαθα ότι μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου –Ανά τάξη

Crosstab

		Τάξη		Total	
		A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα		
Ότι μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου	Ναι	Count	19	5	24
		% within Ότι μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου	79,2%	20,8%	100,0%
	Όχι	% within Τάξη	79,2%	23,8%	53,3%
		Count	5	16	21
Total	Ναι	% within Ότι μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου	23,8%	76,2%	100,0%
		% within Τάξη	20,8%	76,2%	46,7%
	Όχι	Count	24	21	45
		% within Ότι μπορώ να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,790 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	11,655	1	,001		
Likelihood Ratio	14,567	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,483	1	,000		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,80.
b. Computed only for a 2x2 table

Έμαθα ότι μου αρέσει η Ιστορία –Ανά τάξη
Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Ότι μου αρέσει η ιστορία	Ναι	Count	6	12	18
		% within Ότι μου αρέσει η ιστορία	33,3%	66,7%	100,0%
		% within Τάξη	25,0%	57,1%	40,0%
	Όχι	Count	18	9	27
		% within Ότι μου αρέσει η ιστορία	66,7%	33,3%	100,0%
		% within Τάξη	75,0%	42,9%	60,0%
Total	Count	24	21	45	
	% within Ότι μου αρέσει η ιστορία	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,821 ^a	1	,028		
Continuity Correction ^b	3,575	1	,059		
Likelihood Ratio	4,897	1	,027		
Fisher's Exact Test				,037	,029
Linear-by-Linear Association	4,714	1	,030		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,40.
b. Computed only for a 2x2 table

Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες –Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα	Καμία απάντηση	Count	3	7	10
		% within Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα	30,0%	70,0%	100,0%
		% within Τάξη	12,5%	33,3%	22,2%
	Η συνεργασία οδηγεί σε εις βάθος κατανόηση	Count	1	4	5
		% within Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα	20,0%	80,0%	100,0%
		% within Τάξη	4,2%	19,0%	11,1%
	Μήνυμα για πολιτική δράση	Count	0	2	2
		% within Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Τάξη	0,0%	9,5%	4,4%
	Ήταν υπέροχα	Count	20	8	28
		% within Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα	71,4%	28,6%	100,0%
		% within Τάξη	83,3%	38,1%	62,2%
Total	Count	24	21	45	
	% within Κάνε κάτι για να αποδώσεις αυτό που αποκόμισες από τα μαθήματα	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,389 ^a	3	,016
Likelihood Ratio	11,459	3	,009
Linear-by-Linear Association	7,013	1	,008
N of Valid Cases	45		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,93.

Η συνεργασία οδηγεί στην κατανόηση –Ανά τάξη

Crosstab

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Η συνεργασία οδηγεί στην κατανόηση	Ναι	Count	1	4	5
		% within Η συνεργασία οδηγεί στην κατανόηση	20,0%	80,0%	100,0%
		% within Τάξη	4,2%	19,0%	11,1%
	Όχι	Count	23	17	40
		% within Η συνεργασία οδηγεί στην κατανόηση	57,5%	42,5%	100,0%
		% within Τάξη	95,8%	81,0%	88,9%
Total	Count	24	21	45	
	% within Η συνεργασία οδηγεί στην κατανόηση	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,511 ^a	1	,113		
Continuity Correction ^b	1,230	1	,267		
Likelihood Ratio	2,631	1	,105		
Fisher's Exact Test				,169	,134
Linear-by-Linear Association	2,455	1	,117		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

b. Computed only for a 2x2 table

Πολιτική δράση –Ανά τάξη
Πολιτική δράση * Τάξη Crosstabulation

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Πολιτική δράση	Ναι	Count	0	2	2
		% within Πολιτική δράση	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Τάξη	0,0%	9,5%	4,4%
	Όχι	Count	24	19	43
		% within Πολιτική δράση	55,8%	44,2%	100,0%
		% within Τάξη	100,0%	90,5%	95,6%
Total	Count	24	21	45	
	% within Πολιτική δράση	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,392 ^a	1	,122		
Continuity Correction ^b	,675	1	,411		
Likelihood Ratio	3,155	1	,076		
Fisher's Exact Test				,212	,212
Linear-by-Linear Association	2,339	1	,126		
N of Valid Cases	45				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,93.

b. Computed only for a 2x2 table

Αξιολογική κρίση –Ανά τάξη
Αξιολογική κρίση (υπέροχα) * Τάξη Crosstabulation

			Τάξη		Total
			A-1: Πειραματική Ομάδα	Γ-1: Πειραματική Ομάδα	
Αξιολογική κρίση (υπέροχα)	Ναι	Count	20	8	28
		% within Αξιολογική κρίση (υπέροχα)	71,4%	28,6%	100,0%
		% within Τάξη	83,3%	38,1%	62,2%
	Όχι	Count	4	13	17
		% within Αξιολογική κρίση (υπέροχα)	23,5%	76,5%	100,0%
		% within Τάξη	16,7%	61,9%	37,8%
Total	Count	24	21	45	
	% within Αξιολογική κρίση (υπέροχα)	53,3%	46,7%	100,0%	
	% within Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,751 ^a	1	,002		
Continuity Correction ^b	7,921	1	,005		
Likelihood Ratio	10,130	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	9,534	1	,002		
N of Valid Cases	45				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,93.

b. Computed only for a 2x2 table