



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής  
«Θέατρο και Εκπαίδευση»

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Αξιοποίηση Θεατρικών Τεχνικών  
στο μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο:  
Εμπειρική έρευνα με διδακτική προσέγγιση  
για την ανάπτυξη της έννοιας της Διχόνοιας**

**Χαριτίνη Σπανού**  
(Α.Μ. 215536)

Τριμελής επιτροπή

Συμεών Παπαδόπουλος, Επίκ. Καθηγητής  
Θόδωρος Γραμματάς, Καθηγητής  
Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής

Αθήνα  
2017



Στους συναδέλφους της ομάδας του Βιωματικού Θεατρικού Σεμιναρίου  
του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017, με τους οποίους συνεργαστήκαμε  
στο Θέατρο ΠΑΥΣΙΣ  
υπό την καθοδήγηση του επίκουρου καθηγητή κ. Συμεών Παπαδόπουλου.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην προσπάθειά μου για εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας είχα τη συμπαράσταση εκλεκτών «συνεργατών», τους οποίους αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω στον επιβλέποντα Επίκουρο Καθηγητή κ. Συμεών Παπαδόπουλο, ο οποίος με ενθάρρυνε να ξεπεράσω τις αρχικές επιφυλάξεις μου και να αναλάβω ένα θέμα που απαιτούσε έρευνα στη σχολική αίθουσα. Τον ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο που διέθεσε στον μεταξύ μας διάλογο για την προετοιμασία και την οργάνωση των θεατρικών παρεμβάσεών μου στα σχολεία. Οι γνώσεις του, η ερευνητική προβληματική και οι απαντήσεις του στις απορίες μου υπήρξαν για την προσπάθειά μου μεγάλης αξίας. Σημαντική υπήρξε και η προσφορά της θεατρικής ομάδας του στην οποία συμμετείχα κατά το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος στο πλαίσιο βιωματικού θεατρικού σεμιναρίου με θέμα: το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Εμφύχωση και, για τον λόγο αυτό, τον ευχαριστώ.

Ευχαριστώ, επίσης, από καρδιάς τον Διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος Καθηγητή κ. Θόδωρο Γραμματά για τη συμμετοχή του στην τριμελή επιτροπή παρακολούθησης της εργασίας μου, για την ποιότητα της διδασκαλίας του, για τη φροντίδα του να εξασφαλίσει ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ιδιαίτερα ελκυστικό και αποτελεσματικό. Ακόμα, ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. Ιωάννη Βρεττό που δέχθηκε με προθυμία και εμπιστοσύνη να αποτελέσει μέλος της τριμελούς επιτροπής για την επίβλεψη της εργασίας μου.

Ιδιαίτερα σημαντική, επίσης, υπήρξε η καθοδήγηση και υποστήριξη του ξεχωριστού για εμένα καθηγητή από τις προπτυχιακές σπουδές κ. Μιχαήλ Κασσωτάκη και τον ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθεια σε θέματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας και, συγκεκριμένα, της στατιστικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων.

Ευχαριστώ, ακόμα, τους διευθυντές του 6ου Γυμνασίου Νέου Ηρακλείου και του Γυμνασίου Μεταμόρφωσης Ηρακλείου (κ. Τρ. Στρίγγλου και Γ. Κεραμάρη αντίστοιχα), στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθώς και τους φιλόλογους των τμημάτων της Γ' γυμνασίου (κ. Ν. Χαριλάου, κ. Δ. Μαυρομιχάλη και κ. Απ. Ξενοπούλου), που ενεπλάκησαν στην ερευνητική διαδικασία και συμμετείχαν στη θεατρική παρέμβαση.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζω στους μικρούς πρωταγωνιστές της έρευνάς μου, στους μαθητές, οι οποίοι με αγκάλιασαν από την πρώτη στιγμή, επέδειξαν προθυμία και ενδιαφέρον για τη διδακτική και ερευνητική παρουσία μου στα σχολεία τους.

Τελειώνοντας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές που δίδαξαν στο ΠΜΣ «Θέατρο και Εκπαίδευση» και συνετέλεσαν, ώστε να γίνει ενδιαφέρουσα και ποιοτική η φοίτησή μας, καθώς και τους μεταπτυχιακούς συναδέλφους μου για τη διάθεσή τους για συνεργασία και ανθρώπινη επικοινωνία. Δεν θα παραλείψω να αναφερθώ στη συμβολή του ΙΕΠ και του Υπουργείου Παιδείας χωρίς την άδεια των οποίων η διεξαγωγή της έρευνας θα ήταν αδύνατη.

Ευχαριστώ, τέλος, την οικογένειά μου, η οποία σε όλη την πορεία των σπουδών μου με στηρίζει με αγάπη και κατανόηση σε κάθε μου προσπάθεια.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί θέμα που έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί όσους δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας. Η ιστορία για την πλειοψηφία των μαθητών είναι μάθημα που δεν τους προκαλεί ενδιαφέρον, είναι κουραστικό και μονότονο. Η παιδευτική της, όμως, σημασία αναγνωρίζεται ακόμα και από αδιάφορους μαθητές. Γι' αυτό και η ανησυχία των συντελεστών της εκπαίδευσης για την ποιότητα της ιστορικής παιδείας είναι μεγάλη.

Συνήθως ο διάλογος για το μάθημα της ιστορίας και για την ποιότητα των ιστορικών γνώσεων των μαθητών αναφέρεται στην καταλληλότητα των Σχολικών Εγχειριδίων, των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των ωρών διδασκαλίας ή της ειδίκευσης των διδασκόντων. Φαίνεται, όμως, ότι το σοβαρότερο πρόβλημα που αφορά το μάθημα της Ιστορίας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν ευαισθητοποιηθεί στις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που μπορούν να ανανεώσουν το μάθημα. Το ζητούμενο φαίνεται πως είναι να μετακινηθούν οι εκπαιδευτικοί από την παραδοσιακή αφήγηση των ιστορικών γεγονότων στη διερεύνηση και στην εμπλοκή των μαθητών στη βιοματική αναπαράσταση, στην ενεργητική προσέγγισή τους, που θα απαλλάξει από τη συνήθεια της αποστήθισης.

Μια τέτοια εναλλακτική διδακτική δυνατότητα προσφέρει η αξιοποίηση «του θεάτρου στο σχολείο». Ιδιαίτερα η αξιοποίηση των τεχνικών θεάτρου συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της συμμετοχικότητάς τους. Έτσι, η χρήση αυτών των μεθόδων από τον διδάσκοντα σε ρόλο εμπνευστή της σχολικής τάξης μετατρέπει τη σχολική αίθουσα σε θεατρικό εργαστήριο και τη διδασκαλία του μαθήματος σε διαδικασία δημιουργική και περισσότερο βιοματική. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να υποδυθούν ρόλους και να εμπλακούν σε επεισόδια-στιγμιότυπα της ιστορικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα να συνεργάζονται και να επικοινωνούν πιο ουσιαστικά με τους συμμαθητές τους με θέμα την ιστορική ενότητα ως δραματικό περιβάλλον που προσφέρει ευκαιρίες για ανάδειξη της δραματικής έντασης, για δημιουργική αναπαράσταση και επικοινωνία.

Με την παρούσα εργασία αναλήφθηκε ερευνητική προσπάθεια για αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της ιστορίας της Γ' τάξης του Γυμνασίου στην ενότητα του Εθνικού Διχασμού.

Με τη βοήθεια και την κατανόηση των διδασκόντων το μάθημα της ιστορίας στη Γ' γυμνασίου και την ομόθυμη συνεργασία των Διευθυντών του 6ου Γυμνασίου Νέου Ηρακλείου και του Γυμνασίου Μεταμόρφωσης-Ηρακλείου ανέλαβα θεατρική παρέμβαση και διερεύνησα μέσω ερωτηματολογίου τις επιπτώσεις αυτής της εναλλακτικής διαδικασίας στην προσέγγιση του Εθνικού Διχασμού (1915-1917) από τους μαθητές.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Η εργασία αποτελεί προϊόν έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών και είχε ως θέμα τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε δύο δημόσια σχολεία μέσω της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών. Ως εμπυχωτρία ενέπλεξα τους μαθητές σε βιωματική αναπαράσταση των ιστορικών επεισοδίων της διδακτικής ενότητας του «Εθνικού Διχασμού 1915-1917» στη Γ' Γυμνασίου. Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στους μαθητές σε δύο φάσεις, εκείνης του προελέγχου και του μετελέγχου σύμφωνα με τη μέθοδο της «μελέτης περίπτωσης». Με αυτόν τον τρόπο, προέκυψαν συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση που άσκησε η θεατρική παρέμβαση στην κατανόηση και την αφομοίωση της ιστορικής ενότητας από τους μαθητές. Επομένως, διερευνήθηκε η ανταπόκριση των μαθητών σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και η προσωπική τους ενδυνάμωση στα πλαίσια ομαδικών δραστηριοτήτων που εντάσσονται στην αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών που επέλεξα.

*Λέξεις- κλειδιά:* σχολική Ιστορία, διχόνοια, θεατρική παρέμβαση, βιωματική αναπαράσταση, δημιουργική ανασύσταση, δραματοποίηση, αξιολόγηση μαθητών, μελέτη περίπτωσης, ενσυναίσθηση, εμπύχωση

- This thesis is the product of my postgraduate research “Teaching the History subject, using theatrical techniques” that took place in two public schools. Under my guidance students were encouraged to get involved experientially in the representation of the historic events of the teaching module “National division 1915-1917” of the High School’s 3<sup>rd</sup> degree. A questionnaire was given to the students in two phases; the first during pre-control and the next one during the post-test phase; based on the “Case study” method. Following this method, results have been produced connecting the use of theatrical techniques to the comprehension of the teaching module by the students. In conclusion, based on the chosen theatrical techniques, it was examined their effect on the responsiveness and encouragement of the students (participated in team activities).



*Key Words:* school history, discord, theatrical intervention, experiential representation, creative reconstitution, dramatization, student assessment, case study, empathy, encouragement

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή.....	6

### Μέρος Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση θεατρικών τεχνικών	
1.1. Διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η Θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση	
1.1.1. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της Ιστορίας.....	13
1.1.2. Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της διδασκαλίας της Ιστορίας...16	
1.1.3. Ενσυναίσθηση και «σχολική» ιστορία.....	18
1.1.4. Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας.....	25
1.1.5. Θεατροπαιδαγωγική διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.....	27
1.2. Θέατρο και Εκπαίδευση	
1.2.1. Η καλλιτεχνική έκφραση στο σχολείο.....	30
1.2.2. Το θέατρο στο σχολείο.....	33
1.2.3. Το θέατρο στο σχολείο ως δυνατότητα για δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στην προσέγγιση γνωστικού αντικείμενου.....	37
1.2.4. Ο ρόλος του εμπνευστή.....	42
1.2.5. Δραματοποίηση και διδακτική πράξη.....	44
1.2.6. Οι Θεατρικές Τεχνικές στη διδακτική πράξη	
1.2.6.1. Εισαγωγή.....	49
1.2.6.2. Επιλογή θεατρικών τεχνικών.....	50

## Μέρος Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2. Προβληματική και Διεξαγωγή της έρευνας	
2.1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	
2.1.1. Σκοπός της έρευνας.....	59
2.1.2. Η χρησιμότητα και η προβληματική της έρευνας.....	60
2.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
2.1.4. Ερευνητικές υποθέσεις.....	62
2.1.5. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	63
2.1.6. Επιλογή μιας μελέτης περίπτωσης.....	64
2.2. Διεξαγωγή της έρευνας	
2.2.1. Η επιλογή του δείγματος.....	66
2.2.2. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.....	67
2.2.3. Προβληματική για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου...	68
2.2.4. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η χορήγηση του ερωτημα- τολογίου.....	70
2.2.5. Περιγραφή του δείγματος... ..	71
2.3. Οργάνωση της θεατρικής παρέμβασης	
2.3.1. Επιλογή διδακτέας ιστορικής ενότητας.....	72
2.3.2. Το περιεχόμενο της ιστορικής ενότητας ως θέμα για βιω- ματική αναπαράσταση.....	75
2.3.3. Δραματοποίηση της ιστορικής ενότητας «Εθνικός Διχασμός»	77
2.3.4. Αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στην ενότητα «Εθνι- κός Διχασμός 1915- 1917».....	80
2.3.5. Το Ερωτηματολόγιο.....	82

## Μέρος Γ΄: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3. Ευρήματα της έρευνας	
3.1. Παρουσίαση και Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	
3.1.1. Τοποθέτηση των μαθητών ως προς το «αγαπημένο» μάθημα .....	87
3.1.2. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας...87	
3.1.3. Παρουσίαση και Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου.....	89
3.1.4. Παρουσίαση και Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στην Ανοικτή Ερώτηση (Ανάλυση Περιεχομένου).....	104
3.1.4.1. Εισαγωγικά.. ..	104
3.1.4.2. Η έκταση των κειμένων των μαθητών στην ανοικτή ερώτηση.....	112
3.2. Ερμηνεία ευρημάτων της έρευνας με αναγωγή στις ερευνητικές υποθέσεις	
3.2.1. Αξιολόγηση των απαντήσεων στις δώδεκα ερωτήσεις κλειστού Τύπου.....	114
3.2.2. Αξιολόγηση των απαντήσεων στην ανοικτή ερώτηση.....	119
3.2.2.1. Ως προς την κατηγορία <i>συναίσθημα</i> .....	119
3.2.2.2. Ως προς την κατηγορία <i>θέση- πρόταση</i> .....	120
3.2.2.3. Ως προς την κατηγορία <i>έκταση των κειμένων</i> .....	120

## Μέρος Δ΄: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις	
4.1. Συζήτηση.....	123
4.2. Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	126
Βιβλιογραφία.....	130
Παράρτημα.....	137

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## 1. Η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση θεατρικών τεχνικών

### 1.1. Διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση

#### 1.1.1. Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας της Ιστορίας

Τον Ιανουάριο του τρέχοντος έτους το ΙΕΠ έδωσε προς διάλογο στην εκπαιδευτική κοινότητα το προτεινόμενο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία<sup>1</sup>. Διδάσκοντες, Σχολικοί Σύμβουλοι και Ιστορικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν την κριτική τους και τις προτάσεις τους, προκειμένου να διδαχθεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο το μάθημα της Ιστορίας. Υπάρχει, άλλωστε, η εντύπωση ότι τις τελευταίες δεκαετίες η διδασκαλία του μαθήματος παρουσίασε μεγάλες αδυναμίες, όπως διάφορες συστηματικές έρευνες αποκαλύπτουν.

Σε έρευνα που έγινε στο πλαίσιο εκπόνησης Διδακτορικής Διατριβής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων<sup>2</sup>, με θέμα «*τη Διδακτική της Ιστορίας και τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης*», η ερευνήτρια κατέληξε σε συμπεράσματα αρνητικά για την επίδραση και τον προσανατολισμό της διδασκαλίας του μαθήματος. Συγκεκριμένα, διαπιστώνει ότι δεν πραγματώνονται οι στόχοι του μαθήματος που συνδέουν την ιστορία με τη δράση και τον προσανατολισμό του πολίτη. Συμπεραίνει ότι οι μαθητές τελειώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχοντας μονόπλευρο προσανατολισμό και απουσία κριτικής σκέψης και ότι η γνώση του παρελθόντος δεν αποκτάει νόημα για το παρόν και το μέλλον τους.

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης Διδακτορικής Διατριβής στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου<sup>3</sup> και μελετά τις προϋποθέσεις συνειδητής αναφοράς 60 δεκαπεντάχρονων εφήβων στο παρελθόν ως δυνατότητα ενίσχυσής τους στην αντιμετώπιση καταστάσεων του παρόντος, η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι Έλληνες μαθητές δεν προσεγγίζουν κριτικά την ιστορική γνώση, ότι χρησιμοποιούν το παρελθόν σαν κάτι που τους κολακεύει για την εθνική τους ταυτότητα και περιορίζει την οπτική τους για τον κόσμο.

---

<sup>1</sup> Διοικητικό Συμβούλιο της ΠΕΦ, *Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του ΙΕΠ για το μάθημα της Ιστορίας*, π. Φιλολογική, τεύχ. 138, Αθήνα 2017, σσ. 5-8

<sup>2</sup> Ηλιοπούλου Ι., *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σσ. 315-323

<sup>3</sup> Apostolidou E., *The Historical Consciousness of 15-year-old students in Greece*, Διδακτορική Διατριβή, Institute of Education, University of London, London 2006, στο Κάββουρα Δ., *Διδακτική της Ιστορίας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2010, σ.53

Μια τρίτη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης<sup>4</sup> έχει ως θέμα της την προέλευση των ιστορικών γνώσεων και τις αντιλήψεις των τελειόφοιτων μαθητών Λυκείου Θεωρητικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 364 μαθητές/τριες και οι διαπιστώσεις του ερευνητή ήταν ότι μόνο το 6,6% του δείγματος των μαθητών δηλώνει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και το 31,9% δηλώνει ουδέτερο απέναντι στο μάθημα της ιστορίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά των μαθητών στο ότι οι πρακτικές διδασκαλίας μόνο σε ποσοστό 10,6% αναγνωρίζονται ως εποικοδομητικές και σε ποσοστό 19,9% αποδίδουν την αρνητική τους άποψη για την ιστορία στις ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές.

Περνώντας στην πλευρά των διδασκόντων έχουμε ενδιαφέροντα ερευνητικά δεδομένα για το μάθημα της Ιστορίας. Ο καθηγητής Παναγιώτης Ξωχέλλης, με την ερευνητική ομάδα του, παρουσίασε τα ευρήματα που προήλθαν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου 101 ερωτήσεων. Στην έρευνα αυτή<sup>5</sup> πήραν μέρος 206 φιλόλογοι καθηγητές Γυμνασίου και 105 φιλόλογοι καθηγητές Λυκείου. Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν και αποτέλεσαν ερέθισμα για ουσιαστικό προβληματισμό για το μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν σημαντικές. Κατά κανόνα, η διδασκαλία είναι μετωπική στην οργάνωση, δασκαλοκεντρική στη μορφή της. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογοι θεωρούν τη σκοποθεσία του μαθήματος γενική, εθνοκεντρική και φορμαλιστική. Επισημαίνουν, ακόμα, ότι η αξιολόγηση αποβλέπει κυρίως στο να ελεγχθεί αν οι μαθητές αναπαράγουν τη γνώση των ιστορικών γεγονότων, ονομάτων και χρονολογιών.

Πέραν των διαπιστώσεων και των αρνητικών επισημάνσεων οι φιλόλογοι καθηγητές προχωρούν σε προτάσεις για αξιοποίηση του μαθήματος δίνοντας έμφαση στην «Κριτική Διδακτική»<sup>6</sup>, στη λειτουργική σχέση διδασκόντων και μαθητών, στην ενεργό συμμετοχή και πρωτοβουλία των μαθητών. Για την πραγματοποίηση αυτών των προτάσεων, θεωρείται απαραίτητη η συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων, ώστε να καταστεί δυνατή «η εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση»<sup>7</sup>. Αυτή θα συνδεθεί με τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την οργάνωση της

---

<sup>4</sup> Μαυροσκούφης Δ., «Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία», π. Νέα παιδεία, τεύχ. 130, Αθήνα 2009, σσ. 38-50

<sup>5</sup> Ξωχέλλης Π., *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987, σσ.98-105

<sup>6</sup> Ξωχέλλης Π., ό.α., σ.107

<sup>7</sup> Βρεττός Γ., *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987, σσ.128-129

διδασκαλίας. Θα ωθήσει στη χρήση εναλλακτικών προτάσεων με διεύρυνση του ρεπερτορίου των διδασκόντων και αύξηση των ευκαιριών για ενεργοποίηση των μαθητών κατά την προσέγγιση των διδακτικών ενοτήτων.

Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπό την ευθύνη της Ιστορικού Κυρκίνη Κούτουλα Αναστασίας, συμμετείχαν 971 φιλόλογοι καθηγητές της Β' Βάθμιας Εκπ/σης. Εστιάζοντας οι ερευνητές στη διδασκαλία της Ιστορίας<sup>8</sup> ανέδειξαν πολλές πτυχές του μαθήματος. Μεταξύ των πολλών συμπερασμάτων- ερευνητικών διαπιστώσεων σημαντικό θεωρούμε ότι:

α) οι διδάσκοντες προτιμούν (97%) την εθνική ιστοριογραφία με έμφαση σε θέματα που αφορούν το πρόσφατο παρελθόν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών ή επηρεάζουν την καθημερινή ζωή, β) δίνουν βάρος (58%) στη διδασκαλία της ιστορίας και της κλασικής αρχαιότητας, γ) θεωρούν το σχολικό βιβλίο υπεύθυνο για την ανεπάρκεια των μαθητών τους σε ιστορική κατάρτιση, συμπέρασμα που μαρτυρεί προσκόλληση σε αυτό, δ) δηλώνουν έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους, ε) δεν δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση «κριτικής συνείδησης» των μαθητών.

Την εικόνα που δίνουν οι προαναφερθείσες έρευνες, ενισχύουν και άλλες έρευνες και η σχολική ατμόσφαιρα. Η ιστορία, όπως γράφεται συχνά, είναι ένα «παρεξηγημένο» μάθημα, που, όπως φαίνεται, ταλαιπωρεί τους μαθητές. Το μάθημα αυτό συμβάλλει στην πλήξη που νιώθουν οι μαθητές, αφού συνήθως η διδασκαλία του είναι μετωπική και η πορεία της μονότονα παραπέμπει στο σχήμα εξέταση-παράδοση-εμπέδωση<sup>9</sup>. Η δηλωμένη απουσία ενδιαφέροντος από την πλειοψηφία των μαθητών συνδέεται: α) με το περιεχόμενο και την ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης, β) με τον τρόπο αξιολόγησής που δίνει έμφαση στην απομνημόνευση, γ) με τη μονόπλευρη παρουσίαση-αφήγηση των ιστορικών γεγονότων δ) με την απουσία κινήτρων για εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Από τη φύση της, όμως, η Ιστορία ως σχολικό μάθημα θεωρείται μεγάλης παιδευτικής αξίας, όταν η προσέγγιση της ιστορικής ύλης υπηρετεί τη διασύνδεση των γεγονότων μεταξύ τους, την ανασύνθεση και την κατανόηση της συνολικής

---

<sup>8</sup> Κυρκίνη-Κούτουλα Α. (υπεύθυνη έρευνας), *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο*, Πρόγραμμα Σπουδών-Διδακτική Μεθοδολογία-Αξιολόγηση μαθήματος-Επιμόρφωση, Π.Ι., Αθήνα 2004, σσ.8-47

<sup>9</sup> Μακρής Χ., *Αναγκαίες Προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Β' βάση Εκπαίδευση*, π. Σεμινάριο 21, ΠΕΦ, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σ. 116



δράσης του ανθρώπου ως δημιουργού πολιτισμού στην πορεία του χρόνου<sup>10</sup>. Το όφελος των μαθητών είναι μεγάλο. Γνώση και ευαισθησία, δημιουργική σκέψη και συνειδητή δράση, αναστοχασμός και πίστη στη συνεργασία θα μπορούσαν να αποτελέσουν εκφάνσεις-εκδηλώσεις της συγκροτημένης διδασκαλίας της ιστορίας.

Μια συγκροτημένη, σύμφωνα με τη φύση του μαθήματος, διδακτική προσέγγιση της ιστορικής ύλης έχει τα εξής χαρακτηριστικά. Περιορίζει τη σημασία που δίνεται στη χρήση της αφηγηματικής μεθόδου. Ενισχύει την κριτική προσέγγιση των ιστοριογραφικών έργων και πηγών<sup>11</sup>. Απορρίπτει τη βεβαιότητα της μιας και μόνο εκδοχής. Έτσι, προκαλείται αλλαγή της μαθησιακής ατμόσφαιρας. Οι μαθητές συνδέονται βιωματικά με το παρελθόν. Συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ανάδειξης της ιστορικής αλήθειας και μάθησης. Διαμορφώνουν εθνική συνείδηση και, παράλληλα, αναπτύσσουν ευνοϊκή στάση<sup>12</sup> απέναντι στους άλλους λαούς και πολιτισμούς. Γίνονται κριτικοί αναγνώστες και δημιουργικοί πολίτες.

#### 1.1.2. Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της διδασκαλίας της Ιστορίας

Στο «Βιβλίο για τον Καθηγητή» του μαθήματος της ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου εντάσσεται ως εισαγωγικό το κεφάλαιο με τίτλο «Γενικές Αρχές του Μαθήματος της Ιστορίας»<sup>13</sup>, που περιλαμβάνει τις ενότητες: 1. Σύγχρονες τάσεις της ιστοριογραφίας, 2. Σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της ιστορίας, 3. Γενικοί σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας και 4. Ειδικοί σκοποί του μαθήματος της ιστορίας στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου. Με όσα αναφέρονται στην ενότητα αυτή, παρέχονται στους διδάσκοντες κατευθύνσεις παιδαγωγικού και ψυχολογικού χαρακτήρα που αναλύουν και ερμηνεύουν βασικές εγγραφές του αντίστοιχου Προγράμματος Σπουδών και του ΔΕΠΠΣ και διευκολύνουν τον διδακτικό σχεδιασμό των διδασκόντων.

Μελετώντας προσεκτικά αυτές τις κατευθύνσεις που συνδέουν άμεσα τη θεωρία με την πράξη διδασκαλίας της ιστορίας στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου, διαπιστώνουμε ότι η υιοθετούμενη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας: 1. Δεν

---

<sup>10</sup> Μαρκιανός Σ., *Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας*, π. Σεμινάριο 3, ΠΕΦ, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984

<sup>11</sup> Μαυροσκούφης Δ., *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας, Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία, Ιστορικές πηγές*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2016, σ.7

<sup>12</sup> Ferro M., *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Μαρκέτου Π., εκδ. μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ.10

<sup>13</sup> Βιβλίο του Καθηγητή, *Γενικές αρχές του μαθήματος της Ιστορίας*, Ψηφιακό Σχολείο, ΙΕΠ, Αθήνα 2011, σ.12

έχει σχέση με τη θετικιστική αντίληψη που ταύτιζε την ιστορική ύλη και πραγματικότητα με τη «*διανοητική ανακατασκευή*», 2. Απορρίπτει την άποψη που δεν θεωρούσε τα παιδιά και τους εφήβους ικανούς να διαμορφώσουν συγκροτημένη ιστορική σκέψη σύμφωνα με την πιαζετινή θεώρηση<sup>14</sup> για τη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης, 3. Προβάλλει τη θέση του Bruner για αποτελεσματική διδασκαλία της ιστορίας σε κάθε ηλικία, αρκεί να επινοηθεί ο κατάλληλος διδακτικά τρόπος, 4. Κατάλληλη διδακτική διαδικασία είναι εκείνη που επινοεί πρακτικές και δράσεις που δίνουν έμφαση στην «*κατανοούσα μάθηση*», στην αξιοποίηση, δηλαδή, μηχανισμών μάθησης που ασκούν τον μαθητή στην απόκτηση δεξιοτήτων, 5. Αξιοποιεί τον επιστημονικό προβληματισμό για την ιστορία και τη διδακτική που προέκυψε από τον διάλογο που προκάλεσαν οι αναζητήσεις των εισηγητών της Αγγλικής και της Γαλλικής Σχολής<sup>15</sup> ιδιαίτερα μετά το 1980.

Έτσι, το «*Βιβλίο για τον Καθηγητή*» αποτελεί έναν διδακτικό οδηγό που προβληματίζει τους διδάσκοντες και τους βοηθάει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις προϋποθέσεις με τις οποίες η διδασκαλία της ιστορίας θα αποβεί μάθημα ενδιαφέρον και θα οδηγήσει σε μάθηση αποτελεσματική. Οι προϋποθέσεις αυτές έχουν να κάνουν με την παροχή κινήτρων και την παρώθηση που αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και την αυτενεργό δράση. Το ζητούμενο, δηλαδή, είναι να διαμορφωθεί στον χώρο της σχολικής τάξης ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον (εμπειρίες, ερεθίσματα, επιρροές, δραστηριότητες) που εξασφαλίζει ευκαιρίες για άσκηση κριτικής στην «*ιστορική ύλη*» και ανακάλυψη της γνώσης<sup>16</sup>.

Μια μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος και οι μαθητές συνεργάζονται βάσει αυτών των ψυχοπαιδαγωγικών αρχών οδηγεί στην πρόσληψη του παρελθόντος (πληροφοριών, εικόνων, προσώπων, αξιών, εθίμων) με τρόπο δημιουργικό. Όπως υποστηρίζει ο Vico, δίνεται, έτσι, η δυνατότητα στους μαθητές να ανασυνθέτουν και να αναπλάθουν τις συνθήκες ζωής ανθρώπων και κοινωνιών των παλαιότερων-προηγούμενων περιόδων<sup>17</sup>. Να διαμορφώνουν ιστορική συνείδηση νοηματοδοτώντας το παρελθόν, συναρτώντας το με βαθύτερη κατανόηση του

---

<sup>14</sup> Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σσ.13-14

<sup>15</sup> Μαυροσκούφης Δ. (2009), ό.π., σσ. 15-17

<sup>16</sup> Σμυρναίος Α., *Ιστορίας Μάθησις, Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2013, σ. 115

<sup>17</sup> Λεοντσίνης Γ., *Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας*, π. Σεμινάριο 21, ΠΕΦ, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σ. 126

παρόντος και στοχαζόμενοι για προγραμματισμό του μέλλοντος<sup>18</sup>. Ιδιαίτερα η κατανόηση της θέσης του άλλου ή των άλλων, του άλλοτε και του αλλού αποτελεί σημαντικό επίτευγμα της διδακτικής πράξης, αφού δείχνει τη λειτουργία της φαντασίας και νοητικών δυνάμεων άμεσα συνδεδεμένων με τη λειτουργία της κριτικής σκέψης<sup>19</sup>.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών, άλλωστε, του Martin Booth, οι μαθητές της πρώιμης εφηβείας, είναι σε θέση να «διαμορφώσουν ενεργή ιστορική σκέψη», αρκεί: α) η σχολική τάξη να λειτουργεί ως κοινότητα στην οποία οι μαθητές – μέλη της διαλέγονται και διατυπώνουν δικές τους «ανοικτές» ερωτήσεις, υποθέσεις και ερμηνείες, β) η συγκέντρωση και επεξεργασία πηγών και ιστορικού υλικού να υπηρετούν τη μαθησιακή-γνωστική διαδικασία και την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και γ) το ιστορικό υλικό να μην είναι μονοδιάστατο, αλλά να απαρτίζεται από γλωσσικές, ακουστικές και οπτικές πηγές. Με αυτές τις προϋποθέσεις οι διδακτικές πρακτικές ανταποκρίνονται στο αίτημα για κινητοποίηση της φαντασίας των μαθητών, για αξιοποίηση της κριτικής ικανότητας και για πραγμάτωση της ενσυναίσθησης<sup>20</sup>.

### 1.1.3. Ενσυναίσθηση και «σχολική» ιστορία

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας κάθε μαθήματος, και του μαθήματος της ιστορίας, βέβαια, γίνονται ανάλογα με τη φύση του γνωστικού αντικείμενου και την ταυτότητα της σχολικής τάξης<sup>21</sup>. Εκτός από αυτές τις ορίζουσες του διδακτικού σχεδιασμού παίζουν ρόλο οι συνθήκες λειτουργίας του σχολικού χώρου (αίθουσες, εποπτικά μέσα, κοινωνικές συνθήκες, διδακτική παράδοση) και οι στόχοι που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνολικά και για κάθε ενότητα ξεχωριστά. Η ιστορία, έτσι, ως παρουσίαση των γεγονότων, ως ερμηνεία και αναζήτηση της αλήθειας που συνιστά το παρελθόν, διδάσκεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επειδή η προσέγγιση της ζωής «των άλλων, άλλοτε, εδώ

---

<sup>18</sup> Σμυρναίος Α., ό.π., σ.120

<sup>19</sup> Λεοντσίνης Γ. (1999), ό.π., σ.143

<sup>20</sup> Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σ. 13

<sup>21</sup> ΥΠΕΠΘ, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα και Ιστορία*, Π. Ι., Αθήνα 1999, σσ. 248-249

και αλλού» βοηθάει στην αξιοποίηση της γνώσης αυτής για την κατανόηση του παρόντος και τη διαμόρφωση πολιτών με ελεύθερη και δημοκρατική συνείδηση<sup>22</sup>.

Η σύγχρονη ιστοριογραφία προβάλλει το αίτημα της οριοθέτησης της σχέσης παρελθόντος-παρόντος δίνοντας έμφαση στο ότι ένας λόγος για το παρελθόν, ο ιστορικός λόγος, τη στιγμή που διατυπώνεται, εκφέρεται από το παρόν για να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα τα οποία απασχολούν τον στοχαστικό άνθρωπο, τον σύγχρονο άνθρωπο που θέλει να ξέρει. Η σύγχρονη ιστοριογραφία, μάλιστα, δεν αποδέχεται τη χρονογραφική ιστορία ούτε την παραδοσιακή αφηγηματική ιστορία που αποτέλεσαν τη σχολική ιστορία, η οποία αφηγείται γεγονότα κατά χρονολογική σειρά παρουσιάζοντας κάθε διδακτική ενότητα για απομνημόνευση από τους μαθητές<sup>23</sup>.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο δόθηκε έμφαση στην ανάγκη να συνειδητοποιήσουμε το παρόν μέσα από το παρελθόν και να κατανοήσουμε το παρελθόν από το παρόν, όπως ιδιαίτερα επισήμαναν οι ιδρυτές του περιοδικού *Annales* ο Lucien Febvre και ο Marc Bloch. Ξεκινώντας από τον Bloch αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις εμπειρίες μας, χωρίς τις οποίες δεν θα μπορούσαμε να ανακατασκευάσουμε το παρελθόν. Άλλωστε, γνωρίζοντας τα σύγχρονα προβλήματα κατανοούμε καλύτερα τα γεγονότα του παρελθόντος και καθιστούμε την ιστορία μια ενδιαφέρουσα υπόθεση, αντικείμενο διερεύνησης και φορέα αποτελεσματικής γνώσης<sup>24</sup>.

Ο ιστορικός, σύμφωνα με τα παραπάνω, «αναπλέει τον χρόνο με πυξίδα τις γνωστικές και ιδεολογικές ευαισθησίες της εποχής του»<sup>25</sup>, τα ενδιαφέροντα και τις στοχαστικές αναζητήσεις των ανθρώπων της κάθε εποχής. Εξετάζει τα γεγονότα του παρελθόντος, τα ανασυγκροτεί και τα αναδιαμορφώνει με βάση τη σχέση παρόντος και παρελθόντος και τον ορίζοντα προσδοκιών της ομάδας, της τάξης και της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Οι όροι ανασυγκρότηση και αναδιαμόρφωση του παρελθόντος δίνουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι ο ιστορικός λόγος συνιστά (ανα)κατασκευή, χωρίς όμως να αποδεχόμαστε το δικαίωμα του ιστορικού στην αυθαιρεσία, αλλά το χρέος και την ευθύνη στη διερεύνηση των πηγών, στην

<sup>22</sup> Παπανούτσος Ε., *Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1976, σσ.184-186

<sup>23</sup> Γιαννόπουλος Γ., *Η συνειδητοποίηση του παρελθόντος από το παρόν και του παρόντος από το παρελθόν*, στο π. Σεμινάριο 21, ό.π., σσ. 46-47

<sup>24</sup> Bloch M., *Απολογία για την Ιστορία, Το επάγγελμα του ιστορικού*, μτφρ. Γαγανάκης Κ., Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1994

<sup>25</sup> Κόκκινος Γ., *Η κειμενική διάσταση της Ιστορίας και η αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης*, στο π. Σεμινάριο 21, ό.π., σ.58

τοποθέτηση απέναντι στις ποικίλες ερμηνείες του παρελθόντος και στη στοχαστική επιλογή του σημαντικού από το μη ουσιώδες, για να περιγράψει, κατανοήσει και ερμηνεύσει την ανθρώπινη σκέψη και δράση<sup>26</sup>.

Σχετικά με το έργο του ιστορικού και τη φύση της ιστορίας ο Hayden White υποστηρίζει ότι «ο ιστορικός δεν χρησιμοποιεί ως πρώτη ύλη το ίδιο το παρελθόν αλλά τα διαμεσολαβημένα ίχνη που άφησε το παρελθόν. Έτσι, η ιστορία δεν είναι μίμηση γεγονότων αλλά ανάγνωση των ιχνών του παρελθόντος μέσα στο πλαίσιο που καθορίζουν οι συμβολικές σημασίες που επενδύει σε αυτά ο ιστορικός»<sup>27</sup>. Η άποψη αυτή προσανατολίζει τον διδακτικό προβληματισμό όσων ανησυχούν για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η θέση του Jacques Le Goff, ο οποίος επισημαίνει ότι «η ιστορική γνώση δεν είναι αυθαίρετη κατασκευή, εφόσον το παρελθόν δεν είναι μια κλειστή τράπεζα αναλλοίωτων δεδομένων στην εκλεκτική διάθεση του ιστορικού, αλλά ένα διαρκώς επεκτεινόμενο πεδίο γνώσεων, που αντιστοιχούν σε νέα ερωτήματα και αθροίζονται από την επιστημονική κοινότητα των ιστορικών, με σκοπό να προσφέρουν στην πορεία του χρόνου μια εποπτικότερη ή ολιστική- στο βαθμό που κάτι τέτοιο είναι δυνατό- απεικόνιση του παρελθόντος»<sup>28</sup>.

Ο καθηγητής Α. Λιάκος, ακόμα, θέτοντας το ερώτημα «πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;» υποστηρίζει ότι η ιστορία αποτελεί έναν δείκτη με τον οποίο κατανοείται σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο η κοινωνική χρονικότητα λέγοντας ότι «η ιστορία περνά μέσα από τους τρόπους τους οποίους οι κοινωνίες εγκαθιδρύουν, για να εξιστορήσουν τον εαυτό τους και μέσα από πρακτικές που εγκαθιδρύονται, για να ρυθμίζουν τις σχέσεις τους με το παρελθόν τους»<sup>29</sup>. Δίνοντας έμφαση στον διαλογικό χαρακτήρα της ιστορίας- διάλογος με τα ίχνη του παρελθόντος, μεταξύ ιστορικών λόγων ή μεταξύ ιστορικών και αναγκών του παρόντος- ο διδάσκων την ιστορία προσανατολίζει τη σχολική τάξη στην επικοινωνία με το παρελθόν, στην άσκηση κριτικής και στη βίωση της ιστορικής πραγματικότητας βάσει της δυνατότητας των

---

<sup>26</sup> Marwick A., *The Nature of History*, ed. Makmillan, London 1992, σ.13

<sup>27</sup> White H., «*Droysen's Historik: Historical Writing as a Bourgeois Science*», στο *Metahistory, Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*, The Johns Hopkins U. Press, 1993, σ. 102

<sup>28</sup> Le Goff J., *Histoire and Memory*, μτφρ. Steven Rendall και Elisabeth Claman, Columbia University Press, New York 1992, σσ. 101-109

<sup>29</sup> Λιάκος Α., *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2007, σσ. 23-98

μαθητών να μεταφέρονται από την παροντική εμπειρία στην οικείωση του παρελθόντος.

Η αναφορά μας στη φύση της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου και γνωστικού αντικειμένου, σύμφωνα με τα ανωτέρω, γίνεται με την παραδοχή ότι η μεθοδολογία και το έργο του ιστορικού επηρεάζουν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας που επιλέγει ο διδάσκων την ιστορία. Έτσι, ο αφηγηματικός λόγος, ως στοιχείο της φύσης και του χαρακτήρα της ιστορίας, προσδιορίζει διαχρονικά τη σχολική ιστορία σε τέτοιο βαθμό, ώστε, όπως επισημαίνει ο Henri Moniot, με τη διδασκαλία συνήθως αναπαράγεται η ιστορία στη σχολική τάξη με μια «*ξηρά αφήγηση που συντηρεί και επαναλαμβάνει το παρελθόν*»<sup>30</sup>. Χρέος, επομένως, του διδάσκοντος, όταν έχει ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, είναι να αποφεύγει την αναπαραγωγή της σχολικής ιστορίας κατά την προσέγγιση των διδακτικών ενοτήτων. Γνωρίζοντας τις δυνατότητες και τις ανάγκες και προωθώντας τα ενδιαφέροντα των μαθητών αναζητεί κατάλληλες και πρόσφορες αφηγηματικές τεχνικές που φέρνουν τον πλουραλιστικό διάλογο στη σχολική τάξη και στήνουν γέφυρες επικοινωνίας των μαθητών με τα ιστορικά δρώμενα και τους δρώντες αφενός και μεταξύ τους αφετέρου.

Εάν ο διδάσκων επινοήσει τα κατάλληλα μέσα και τις επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές, θα ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, ώστε να συντελέσουν στη χρήση ενός ευέλικτου και «χαλαρού» αφηγηματικού πλαισίου, που θα δίνει χώρο στην ενεργοποίηση και την άσκηση των μαθητών. Με την ανάγνωση, παρουσίαση, συσχέτιση και ερμηνεία ιστορικών πηγών (κειμένων- απλών, πολυτροπικών, λογοτεχνικών και μυθιστορημάτων-εικόνων και αντικειμένων), με τη μύηση στην άσκηση της κριτικής και τη λειτουργία της φαντασίας μετακινούνται στη θέση και την οπτική του άλλου. Κατανοούν βαθύτερα<sup>31</sup> την ιστορία και την παράγουν. Γνωρίζουν χωρίς να αποστηθίζουν τις πληροφορίες, βιώνουν το παρελθόν, αναγνωρίζουν ότι το μάθημα της ιστορίας έχει μορφωτική αξία.

Η ιστορική ύλη προσφέρεται να καταστεί ελκυστική υπόθεση και η διδασκαλία της ιδιαίτερα χρήσιμη, γιατί η μαθητεία σ' αυτήν γίνεται «*συστηματικός διανοητικός και ηθικός εξοπλισμός*»<sup>32</sup>. Με την κριτική θεώρηση της ιστορικής πραγματικότητας, όπως υποστηρίζει ο Freire, έφηβοι διδασκόμενοι και μελετώντες τις ενότητες της

<sup>30</sup> Maniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, επιμ. Κάββουρα Θ., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σσ.112- 113

<sup>31</sup> Λεοντσίνης Γ., *Διδακτικές προτάσεις για αφηγηματικές εφαρμογές στην Ιστορία*, π. Φιλολογική- ΠΕΦ, τεύχ. 139, εκδ. Κοράλλι, Αθήνα 2017, σσ. 12-13

<sup>32</sup> Diderot D., *Παγκόσμιο Θέατρο: Πράξη-Δραματολογία-Θεωρία*, Επιστ. Συνάντηση αφιερωμένη στα 300 χρόνια από τη γέννηση του Dennis Diderot (Πρακτικά), Αθήνα 2017, σσ.12-13

ιστορικής ύλης συναισθάνονται την ευθύνη τους για αναμόρφωση του κόσμου. Αναζητούν, ακόμα έναν «αμοιβαίο εξανθρωπισμό», που σημαίνει να αναπτύξουν συνείδηση, να διαμορφώσουν κριτική στάση, να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους, να τονώσουν τη βούλησή τους και να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση και πραγματοποίηση του οράματος να δημιουργήσει η γενιά τους ιστορία και πολιτισμό<sup>33</sup>.

Η διδασκαλία της ιστορίας, στην περίπτωση που η φύση της ως μορφωτικού αγαθού συναρτάται με τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας, εξελίσσεται μεθοδικά σε μια άσκηση των μαθητών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, για να εισέλθουν οι σύγχρονοι μαθητές στην ουσία του παρελθόντος<sup>34</sup>. Αυτό στην πραγματικότητα αναθέτει στους διδάσκοντες να επινοήσουν διδακτικές δραστηριότητες, με τις οποίες οδηγούνται οι μαθητές στο να ανιχνεύσουν τον τρόπο σκέψης, να κατανοήσουν το πνεύμα των ανθρώπων του μακρινού ή κοντινού παρελθόντος. Αν η σχολική τάξη εμπλέκεται στην πολύπλευρη προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, αν αφουγκράζεται<sup>35</sup> τις φωνές, τα αιτήματα, τα επιχειρήματα και τις αντιδράσεις ανθρώπων και κοινωνικών συνόλων του εξεταζόμενου παρελθόντος, τότε ο διδάσκων έχει προσανατολίσει τη δράση του στην πραγμάτωση της ενσυναίσθησης στον χώρο της τάξης.

Ο όρος «ενσυναίσθηση», σύμφωνα με τους ψυχολόγους, αναφέρεται στη συναισθηματική ανταπόκριση, που προέρχεται από τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Συνιστά ικανότητα πρόσληψης μιας ξένης συνείδησης και κατανόησης αυτής της εμπειρίας του άλλου<sup>36</sup>. Περνώντας στην περιοχή της σχολικής ιστορίας «η ενσυναίσθηση» δηλώνει τη δυνατότητα των μαθητών να μεταβούν με τη διδακτική προσέγγιση σε εκείνη τη συναισθηματική και νοητική κατάσταση που τους επιτρέπει να προβάλουν με τη φαντασία τους τον εαυτό τους στο ιστορικό περιβάλλον (πρόσωπα, γεγονότα, χώρο, χρόνο) που προσεγγίζουν με τη διδασκαλία. Μπορούν, έτσι, να συλλαμβάνουν με τα μάτια του νου και της φαντασίας τα συναισθήματα, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ενέργειες, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συντελεστών του εξεταζόμενου παρελθόντος<sup>37</sup>. Πρόκειται, δηλαδή, για διδακτική

---

<sup>33</sup> Κατσαρίδου Μ., *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος, Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*, εκδ. Κ και Μ . Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη 2014, σ. 318

<sup>34</sup> Λεοντσίνης Γ. (1999), ό.π., σ. 126

<sup>35</sup> Λεοντσίνης Γ. (1999), ό.π., σ. 124

<sup>36</sup> Σμυρναίος Α., ό.π., σ. 225

<sup>37</sup> Πολυζώη Γ., *Η Ενσυναίσθητική Ανταπόκριση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στην Ποίηση*, Διδακτορική Διατριβή (ΠΤΔΕ), Αθήνα 2017, σσ. 17-18

πρακτική που χρησιμοποιεί τρόπους και μέσα αναπαράστασης των ιστορικών δρώμενων και βιωματικής εμπλοκής των μαθητών με αυτά , με σκοπό να πραγματωθεί η ενσυναίσθηση «ως ικανότητα των διδασκομένων να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική του άλλου»<sup>38</sup>, να συμμετάσχουν στα συναισθήματα και στα οράματα των πρωταγωνιστών του παρελθόντος διαβάζοντας, βλέποντας, ακούοντας και αναπαριστώντας με τη φαντασία τις συνθήκες δράσης ενός άλλου ή άλλων ανθρώπων άλλων περιόδων.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της διδακτορικής εργασίας της Πολυζώη Γεωργιάς, η ενσυναισθητική ανταπόκριση περιλαμβάνει: α) την αναγνώριση, την πρόσληψη και τη μετάθεση του εαυτού στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου με τη βοήθεια της φαντασίας και β) τη μετάδοση, την προσέγγιση και βίωση της εμπειρίας του άλλου «εγώ». Έτσι, αν σκεφθούμε και τη διατύπωση του Μαζάουερ «*η ιστορία είναι καθρέφτης*»<sup>39</sup>, τότε με την ενσυναίσθηση ο διδασκόμενος αποκτά αυτεπίγνωση , γνωρίζει, δηλαδή, τον εαυτό του και τον παρόντα κόσμο μέσα στον οποίο ζει. Αναζητεί την αλήθεια, συγκρίνει, στοχάζεται κινούμενος από τα ερεθίσματα που δημιουργεί η βιωματική συνάντηση με τον κόσμο του παρελθόντος, τον κόσμο, δηλαδή, της ιστορίας που στον χώρο της σχολικής τάξης λειτουργεί ως δραματικό περιβάλλον, το οποίο καλεί τους μαθητές στην ανάληψη ρόλων, στη μίμηση και στη μετακίνηση στον παρελθόντα χρόνο και χώρο που καλεί τους διδασκόμενους να αναλάβουν ρόλους, να μιμηθούν πρόσωπα, να μετακινηθούν από την προσωπική θέση τους, να αξιοποιήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες<sup>40</sup>.

Η αναγνώριση της σημασίας της ενσυναίσθησης στη σπουδή της ιστορίας ξεκίνησε από τον Vico, ο οποίος προσέγγισε την επιστήμη της ιστορίας ως μια «εμπαθητική» (empathy) και δημιουργική δραστηριότητα<sup>41</sup>. Δράση και σκέψη συνδέονται άμεσα στον χώρο της ιστορίας και ο ιστορικός κινείται αμφίδρομα ανάμεσα στη σκέψη και στη δράση. Έτσι, η ιστορία ως μάθημα δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να μπει στη «συνείδηση» ενός προσώπου άλλης εποχής και άλλου, όχι πάντοτε, τόπου. Να ανιχνεύσει τα κίνητρα των πράξεών του, να ερευνήσει σε βάθος των ανθρώπινη συμπεριφορά, να γνωρίσει καλύτερα τους ανθρώπους. Να συνειδητοποιήσει, επίσης, τη δική του θέση στον κόσμο αποκτώντας μια εμπειρία

---

<sup>38</sup> Πολυζώη Γ., ό.π., σ. 117

<sup>39</sup> Κουλούρη Χρ., «Πώς γράφεται η Ιστορία», εφημ. Το Βήμα, 28-1-2007

<sup>40</sup> Αλαγκιόζογλου Όλ., *Ενσυναισθητική Προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο: Θεατρικές Τεχνικές*, Διπλωματική Εργασία (ΠΤΔΕ), Αθήνα 2008, σ.90

<sup>41</sup> Σμυρναίος Α., ό.π., σ. 226



«εμπαθητική» χωρίς, όμως, να πάθει ό, τι έπαθαν οι άλλοι. Όπως παρατηρεί ο Lee<sup>42</sup> η ενσυναίσθηση συνιστά επίτευγμα που υπηρετεί και εκφράζει την ιστορική κατανόηση. Επιτρέπει στον διδασκόμενο μαθητή να δει τις ανθρώπινες πράξεις σε συνάρτηση με τις συνθήκες, τους στόχους, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ανθρώπων στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και χρησιμοποιώντας τη φαντασία του και τη σκέψη του να μεταφέρεται από το τώρα στο άλλοτε και από το άλλοτε στο τώρα.

Η πραγματοποίηση της ενσυναίσθησης αποτελεί, έτσι, υπόθεση και της δραματοποίησης. Με τη δραματοποίηση, με τον θεατρικό διάλογο και τη μίμηση,<sup>43</sup> η κατάλληλη διδακτικά στρατηγική παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν στο «να ζωντανεύσει», να αναπαρασταθεί η ιστορική πραγματικότητα.

Με την ανάληψη ρόλων, τη συμμετοχή και τη φαντασία οδηγούνται οι μαθητές στο να κατανοήσουν ενέργειες, να εμβαθύνουν στα γεγονότα και να βιώσουν τις ψυχολογικές διεργασίες από τις οποίες σηματοδοτήθηκε η εξεταζόμενη ιστορική περίοδος. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της λειτουργικής αυτής διαδικασίας προς την ενσυναίσθηση είναι ο αυθορμητισμός των μαθητών, η παροχή κινήτρων και ενίσχυσης από τον δάσκαλο, η γνησιότητα της αντίδρασης των μαθητών και η ατμόσφαιρα συνεργασίας στη σχολική τάξη, που πρέπει να λειτουργεί ως εργαστήριο.

Ενισχυτικά στοιχεία στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών είναι η εκφραστική, ανάλογη με το ιστορικό κλίμα, μουσική<sup>44</sup>, την οποία επιλέγουν οι μαθητές, η αξιοποίηση του ποιητικού λόγου ή του ιστορικού μυθιστορήματος (αναλόγιο), οι γελοιογραφίες της εποχής ή τα σκίτσα των μαθητών, οι φωτογραφίες, οι εικόνες, τα ιστορικά αντικείμενα, με λίγα λόγια τα «ζωντανά ίχνη» του παρελθόντος<sup>45</sup>. Ουσιαστικά υποστηρίζουμε την καταλληλότητα μιας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης των ιστορικών ενοτήτων με δραματοποίηση, προκειμένου να αποφευχθεί η παγίδευση που δημιουργεί «το ψυχρό και άκαμπτο πρόσωπο της ιστορίας, η ξερή και στεγνή αφήγηση που έχει ιστορικά συνδεθεί με τον δασκαλοκεντρισμό και την παθητικότητα των μαθητών με την αποστήθιση, την πλήξη και την αποστροφή των μαθητών» προς ό,τι τους θυμίζει το μάθημα της ιστορίας.

---

<sup>42</sup> Aris M., “Resources for teacher-designed units: some general questions” in Ron Brooks, Effective Teaching of History, London and New York: Longman, 1999, pp. 105-108

<sup>43</sup> Λεοντσίνης Γ. (1999), ό.π., σ. 145

<sup>44</sup> Σμυρναίος Α., ό.π., σ. 299

<sup>45</sup> Μαυροσκούφης Δ. (2016), ό.π., σσ. 52-53

Χρειάζεται ένας δάσκαλος εμπνευστής. Θα περιορίζει την αφήγηση στο ελάχιστο απαραίτητο<sup>46</sup>. Θα ενθαρρύνει και θα ενισχύει τους μαθητές με τις κατάλληλες ερωτήσεις και με την παροχή ενδεικτικών αφορμών για επινοήσεις και φαντασιακά άλματα<sup>47</sup>. Οι ερωτήσεις πληροφοριακού χαρακτήρα, εκμαίευσης της κατανόησης<sup>48</sup>, ερωτήσεις – υποθέσεις που οδηγούν στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη αποτελούν εργαλεία για την κινητοποίηση των μαθητών και τη δημιουργία ατμόσφαιρας δράσης σε μια σχολική τάξη που βρίσκει τον τρόπο να μετατρέπει την ιστορική ύλη σε δραματικό περιβάλλον.

#### 1.1.4. Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της ιστορίας που ισχύει σήμερα αποτελεί εξέλιξη, με μικρές διαφοροποιήσεις-βελτιώσεις του Προγράμματος Σπουδών του 1999, που εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τον τίτλο «*Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα και Ιστορία*»<sup>49</sup>. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αυτό είναι οργανωμένο με τη μορφή *curriculum* και περιλαμβάνει υπό τον τίτλο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (Γυμνασίου-Λυκείου) πέντε ενότητες:

- Α. Σκοποί Διδασκαλίας της ιστορίας (1.Γενικοί σκοποί, 2.Επιμέρους σκοποί α. για το Γυμνάσιο, β. για το Λύκειο.)
- Β. Περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών (1. Γυμνάσιο, 2. Λύκειο)
- Γ. Διαμόρφωση Περιεχομένων κατά τάξη σε δύο στήλες: ενότητες, στόχοι διδασκαλίας.
- Δ. Μεθοδολογία (1.Γενικές μεθοδολογικές αρχές της ιστορίας ως επιστήμης, 2. Ειδικές μεθοδολογικές αρχές της διδασκαλίας της ιστορίας.)
- Ε. Διδακτικές – Μαθησιακές Δραστηριότητες
- Στ. Αξιολόγηση της Διδασκαλίας.

Ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας τίθεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Ως βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της

<sup>46</sup> Σμυρναίος Α., ό.π., σ.253

<sup>47</sup> Λεοντσίνης Γ. (1999), ό.π., σ. 127

<sup>48</sup> Κάββουρα Δ., ό.π., σ. 122

<sup>49</sup> ΥΠΕΠΘ (1999), ό.π., σσ. 179-254

ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης αναφέρεται η γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και τον σχεδιασμό του μέλλοντος. Με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων συνδέεται η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ενώ η κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και η εξασφάλιση προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον συνδέονται με την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης.

Ένας από τους επιμέρους σκοπούς της διδασκαλίας της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αυτογνωσία των μαθητών ορίζοντας *«Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την προσωπική ευθύνη τους για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν. Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα»*. Προηγείται, όμως, αυτού ο επιμέρους σκοπός: *«Να διαμορφώσουν πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό»* με τη διατύπωση του οποίου προωθείται η συναίσθηση της οικουμενικότητας.

Έχει ιδιαίτερη σημασία για τη σπουδή της ιστορίας στο Γυμνάσιο η σκοποθεσία. *«Να προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα χωρίς άκριτη αποδοχή των ιστορικών ερμηνειών, απόψεων κτλ.. Να αναπτύξουν θετική στάση για την αξία της σπουδής του παρελθόντος ως παράγοντα αυτογνωσίας και βαθύτερης κατανόησης της κοινωνίας»*.

Στη Δ' ενότητα με τον τίτλο «Μεθοδολογία» εντάσσονται, αρχικά, οι γενικές μεθοδολογικές αρχές της ιστορίας ως επιστήμης: Η κριτική περιέργεια ικανοποιείται με την αναζήτηση της αλήθειας, η οποία αποτελεί θεμελιική αρχή της ιστορίας, που στηρίζεται στην κριτική έρευνα. Σε προέκταση αυτού επισημαίνεται: οι διδάσκοντες μπορούν να κατευθύνουν τους μαθητές να αντιληφθούν ότι πολλές συλλογικές πλάνες<sup>50</sup> γεννιούνται από ιδεολογικούς φανατισμούς, με συνέπειες στις στάσεις και τη δράση των κοινωνιών, αναφορά που συνδέεται άμεσα με την ενότητα «Εθνικός Διχασμός»<sup>51</sup> την οποία προσεγγίσαμε στη σχολική τάξη.

Σχετικά με την πρόσληψη της γνώσης αναγνωρίζεται ότι επιτυγχάνεται με την ενεργοποίηση: συναισθημάτων, κρίσεων και προτιμήσεων, στάσεων.

Η ιστορική κατανόηση προαπαιτεί τη μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος και των αξιών των μαθητών από το εγώ:

Στις εμπειρίες και τις συγκινήσεις του άλλου

---

<sup>50</sup> Moniot H., ό.π., σσ.76-77

<sup>51</sup> ΥΠΕΠΘ, Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, Π.Ι., Αθήνα 2003, σ. 222

Στις αξίες του  
Στις σημασίες των πράξεών του  
Στις συνήθειές του  
Στον πολιτισμικό κώδικά του  
Στον τρόπο του σκέπτεσθαι  
Στην εκτίμηση της προσφοράς των άλλων<sup>52</sup>

Στην αναζήτηση της αλήθειας εντάσσεται η ιστορική εξήγηση, βασική προϋπόθεση της οποίας είναι η χρονική απόσταση, η οποία επιτρέπει την εκ των υστέρων ανίχνευση των πράξεων των ανθρώπων, των προθέσεων, των συναισθημάτων και της δημιουργίας τους.

Ζητούμενο είναι να είναι η διδασκαλία ενδιαφέρουσα και να κάνει τους μαθητές δημιουργικούς, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ποιο είναι το έργο του ιστορικού και ποια η φύση της ιστορίας και της ιστορικής σκέψης. Προσεγγίζουμε και σκεπτόμαστε το παρελθόν με βάση το πλαίσιο του σήμερα. Η γνώση για το χθες πλάθεται με βάση τα ερωτήματα του παρόντος και εξαρτάται από μεταγενέστερες απόψεις και δυνατότητες.

Στην ενότητα του Προγράμματος Σπουδών «*Ειδικές Μεθοδολογικές αρχές διδασκαλίας της ιστορίας*» δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό της έννοιας «*καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης*» θέτοντας στους διδάσκοντες το αίτημα να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι αποτελούν υποκείμενα της ιστορικής εξέλιξης, ότι, δηλαδή, είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν, γι' αυτό προτεραιότητα έχει η ενεργητική προσέγγιση του παρελθόντος από τους μαθητές.

#### 1.1.5. Θεατροπαιδαγωγική διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Σύμφωνα με το ισχύον Α.Π.Σ. ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας προϋποθέτει τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, που περιλαμβάνουν τον διάλογο, τη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με την επικαιρότητα, την παροχή ερεθισμάτων ανάλογων με τις εμπειρίες ή τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές από άλλα μαθήματα. Ανάμεσα στις προϋποθέσεις κεντρικός ρόλος αποδίδεται στη βιωματική

---

<sup>52</sup> ΥΠΕΠΘ (1999), ό.π., σσ. 243-244

σύνδεση<sup>53</sup> των μαθητών με την προσφερόμενη προς διδασκαλία ιστορική ενότητα, η αξιοποίηση των κλίσεων των μαθητών και η κινητοποίησή τους με κατάλληλες, αφυπνιστικές ερωτήσεις.

Ιδιαίτερη βαρύτητα, για την περίπτωση της έρευνάς μας, έχει η επισήμανση του Προγράμματος Σπουδών ότι την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών υπηρετεί η βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσω δραματοποιημένων διαλόγων ή και θεατρικών παραστάσεων. Στην κατεύθυνση αυτή βρίσκονται οι οδηγίες για αξιοποίηση εποπτικών μέσων που υπηρετούν την αισθητοποίηση ιστορικών εννοιών. Μεταξύ των μέσων αυτών ιδιαίτερος ρόλος δίνεται στη γελοιογραφία, στις εικόνες<sup>54</sup> που μεταφέρουν με εντυπωσιακό, τις περισσότερες φορές, τρόπο την επικαιρότητα και βοηθούν τους μαθητές να βιώνουν την ατμόσφαιρα του ιστορικού χώρου και χρόνου.

---

Τον προσανατολισμό των διδασκόντων στην επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων υπηρετεί η εγγραφή: *«κάθε δραστηριότητα σχεδιάζεται με βάση το περιεχόμενο της ύλης που διδάσκεται και με σκοπό την παροχή ευκαιριών όχι μόνο για καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου αλλά και για συσχετισμό και αξιοποίηση συναφών γνώσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών»*. Μεταξύ των αναφερόμενων πιθανών δραστηριοτήτων – χωρίς να αποκλείονται άλλες της έμπνευσης των διδασκόντων, περιλαμβάνονται και οι εξής<sup>55</sup> που έχουν ειδικό θεατροπαιδαγωγικό βάρος:

- Ανάλυση ατομικών η ομαδικών ρόλων σχετικών με ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις
- Βιωματική προσέγγιση
- Δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων ή καταστάσεων, θεατρικό παιχνίδι
- Οργάνωση και πραγματοποίηση θεατρικής παράστασης με ιστορικό περιεχόμενο
- Ανάπλαση ιστορικών γεγονότων με πρωτότυπο λογοτεχνικό τρόπο

Οι διδάσκοντες το μάθημα της ιστορίας βρίσκουν συμπληρωματικές διευκρινιστικές πληροφορίες και οδηγίες στο αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ και στις *«Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων»* που έχουν στη διάθεσή τους τα Γυμνάσια. Συγκεκριμένα στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ότι η βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, δραματοποιημένων διαλόγων ή

---

<sup>53</sup> Κάββουρα Δ., ό.π., σσ. 98-107

<sup>54</sup> Βρεττός Γ., ό.π., σ. 43

<sup>55</sup> Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σ. 18

και θεατρικών παραστάσεων αποβλέπει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών<sup>56</sup>. Στην ίδια κατεύθυνση με την επιχειρηματολογία ότι προσφέρουν ποικιλία και ιδιαίτερη ζωντάνια στο μάθημα βρίσκεται η πρόταση για επιλογή γελοιογραφιών, κόμικς, διαφανειών, βιντεοταινιών και ψηφιακών δίσκων, κειμηλίων, συμβολικών αντικειμένων προς «σχολική πραγμάτευση που μας βοηθάει να προσεγγίσουμε το εκάστοτε ζήτημα»<sup>57</sup>. Τέτοιες οπτικοακουστικές και απτικές πηγές λειτουργούν ως ειδικό εκπαιδευτικό σκηνικό και ως αφορμή και ερέθισμα για κριτική μάθηση. Τον προβληματισμό και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας της ιστορίας ενισχύει το βοήθημα «Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων» συνιστώντας στους διδάσκοντες να δίνουν έμφαση α) στην εναλλαγή μεθόδων και την ευελιξία του διδάσκοντος την ιστορία, β) στην ενεργοποίηση του συνόλου της τάξης, για να κατανοούν οι μαθητές τη σύνδεση των ιστορικών στοιχείων, των ιχνών του παρελθόντος, συγχρονικά και διαχρονικά και γ) στο πνεύμα της συνεργασίας και της εργασίας κατά ομάδες.

Σε κάθε περίπτωση, η διεξαγωγή της διδασκαλίας των ενοτήτων του μαθήματος της ιστορίας έχει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους μαθητές της σχολικής τάξης. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες είναι υπόθεση εναρμονισμού<sup>58</sup> του σχεδίου διδασκαλίας με τον βασικό σκοπό του μαθήματος. Οι ανάγκες, οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η ιδιαιτερότητα της διδακτικής ενότητας επιβάλλουν στον διδάσκοντα να έχει ευελιξία. Να χρησιμοποιεί εναλλακτικές δυνατότητες. Να επινοεί κίνητρα και να μετατρέπει τη διδακτική αίθουσα σε εργαστήριο. Σε μια τέτοια επιδίωξη η συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών τρόπων και τεχνικών είναι σημαντική, αρκεί να μην υπονομεύεται η τελική σύνθεση των ουσιαστικών σημείων<sup>59</sup> της διδακτικής ενότητας.

---

<sup>56</sup> ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων*, Π.Ι., Αθήνα 2000, σ. 205

<sup>57</sup> Moniot H., ό.π., σ.271

<sup>58</sup> Κασσωτάκης Μ. και Φλουρής Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα 2006

<sup>59</sup> ΔΕΠΠΣ, ό.π., σ. 249

## 1.2. Θέατρο και Εκπαίδευση

### 1.2.1. Η καλλιτεχνική έκφραση στο σχολείο

Ο άνθρωπος από πολύ μικρή ηλικία αισθάνεται την ανάγκη να εξωτερικεύει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Από το νηπιαγωγείο ήδη και τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, τα παιδιά αρέσκονται να ζωγραφίζουν, να τραγουδάνε, να χειρίζονται μουσικά όργανα, να χορεύουν, να μιμούνται ηθοποιούς, ποδοσφαιρικούς αστέρες, μυθικά πρόσωπα, να αναπαριστάνουν σκηνές από τον κόσμο των ανθρώπων και των ζώων. Σε κάθε περίπτωση, είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος να παρέχει ερεθίσματα στα παιδιά, ώστε να επαυξάνει το ενδιαφέρον τους για τις διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, να τονώνει την αυτοπεποίθησή τους<sup>60</sup> με το να αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους, να τους επιβραβεύει και να τους ενθαρρύνει, ώστε να καλλιεργούν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους.

Σύμφωνα με το καταστατικό της Διεθνούς Εταιρείας Καλλιτεχνικής Αγωγής «*η Τέχνη είναι ένα από τα ευγενέστερα μέσα εκφράσεως και επικοινωνίας. Η καλλιτεχνική αγωγή δίνει στον μικρό μαθητή μια συγκεκριμένη και γόνιμη ιδέα των ανθρωπίνων σχέσεων, που θα του επιτρέψει, όταν γίνει ενήλικος, να ζει με τα άλλα μέλη της κοινότητάς του με πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και κατανόησης*»<sup>61</sup>. Με άλλα λόγια, το νεαρό άτομο μέσω της καλλιτεχνικής αγωγής δραστηριοποιείται, δημιουργεί και επικοινωνεί με τους άλλους.

Αν, όμως, σκεφθούμε ότι το Σχολείο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που η κοινωνία σκέπτεται και δρα, θα κατανοήσουμε ότι στην εποχή μας υπάρχει ένας μεγάλος κίνδυνος για τα παιδιά- μαθητές. Ο κίνδυνος αυτός προέρχεται από το χρησιμοθηρικό πνεύμα, από τον υλιστικό χαρακτήρα και την τυποποίηση που επιβάλλει η τεχνολογική εποχή μας. Το πνεύμα αυτό περνάει στο σχολείο, όπου κυριαρχεί το κυνήγι των γνώσεων και των βαθμών, με αποτέλεσμα τα παιδιά-μαθητές να καταφεύγουν στην αποστήθιση και να νοιώθουν πλήξη και ανία στον σχολικό χώρο. Επομένως, στην εποχή μας, χρειάζεται περισσότερο από κάθε άλλη εποχή να δημιουργήσουμε στο σχολείο συνθήκες που θα εξασφαλίσουν το παιχνίδι, τη χαρά και την ψυχαγωγία, στοιχεία που η τέχνη, από τη φύση της, έχει τη δυνατότητα να τα

---

<sup>60</sup> Gloton R., *Η τέχνη στο σχολείο*, μτφρ, Σαφαρίκας Α.- Βιγγόπουλος Η., εκδ. Νικόδημος, Αθήνα 1976, σ.70

<sup>61</sup> Gloton R., *ό.π.*, σ.46

υπηρετεί, αν δοθεί σ' αυτήν η κατάλληλη θέση στα Προγράμματα Σπουδών<sup>62</sup>. Όπως, μάλιστα, υπογραμμίζει ο M. Debesse *ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχει έναν χαρακτήρα που απειλεί να κάνει ακόμα και την Εκπαίδευση απάνθρωπη*. Τον ρόλο του αντίβαρου μπορεί να παίζει σήμερα και καλείται να το κάνει η αγωγή μέσω της τέχνης, η αισθητική αγωγή για να μη χαθεί η ανθρώπινη ισορροπία<sup>63</sup>.

Τις τελευταίες δεκαετίες τίθεται όλο και πιο έντονα το αίτημα για αλλαγή ατμόσφαιρας στο σχολείο, για σεβασμό της φύσης του παιδιού και του εφήβου, για τη δημιουργία σχολικού χώρου που θα προσφέρει ολόπλευρη εκπαίδευση, θα διαμορφώνει ολοκληρωμένους ανθρώπους. Το αίτημα αυτό συνδέεται με την αφύπνιση του ενδιαφέροντος για πνευματική ζωή, με την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, την ελεύθερη έκφραση και την εκδήλωση δράσεων που συνδέονται με τη φαντασία και το συναίσθημα<sup>64</sup>. Στο πλαίσιο αυτής της διαπίστωσης «*Το Συνέδριο Καλλιτεχνικής Παιδείας*» που συνήλθε στην Αθήνα το 1983 διακήρυξε ότι «η απαίτηση να ενσωματωθεί η τέχνη στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ταυτόχρονη με την απαίτηση να απελευθερωθούν οι κοινωνικές δυνάμεις που μεταμορφώνουν τον άνθρωπο σε υποκείμενο της Ιστορίας. Ξεκινώντας την καλλιτεχνική αγωγή από πολύ μικρή ηλικία δίνουμε μια τεράστια ώθηση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, το βοηθάμε να συλλάβει μόνο του, μέσα από την εξάσκηση των φυσικών δυνατοτήτων του, την ύπαρξή του<sup>65</sup> στην αλληλοσύνδεση του εγώ με τους άλλους».

Η καλλιτεχνική αγωγή, επομένως, έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο που αναγνωρίζει την παιδαγωγική αξία της άσκησης και της μύησης των παιδιών στις διάφορες μορφές της τέχνης. Ένα σύγχρονο σχολείο έχει στο κέντρο της παιδευτικής του δράσης να αναπτύξει ισόρροπα τη γνωστική, τη σωματική, την ηθική και την αισθητική όψη του μαθητή<sup>66</sup>. Δίνει έμφαση όχι στην κατάκτηση της γνώσης αλλά στην άσκηση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα απελευθερώσουν τις εσωτερικές δυνάμεις του παιδιού, θα του δώσουν χαρά και αυτοπεποίθηση. Φέρνει τον μαθητή σε επαφή με τα έργα τέχνης. Τον διδάσκει να παρατηρεί την ομορφιά, να βιώνει τα μηνύματα που εκπέμπουν τα έργα τέχνης, να αισθάνεται τη συγκίνηση και να αποζητά την επαφή με τα έργα των καλλιτεχνών. Παράλληλα, δίνει στον μαθητή τα

<sup>62</sup> Woolland B., *The teaching of Drama in the Primary School*, ed. Longman, London 1993, σσ. 125-126 και σ. 42

<sup>63</sup> Καλούρη-Αντωνοπούλου Ουρ., *Αισθητική αγωγή του παιδιού*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1985, σ.12

<sup>64</sup> Γραμματάς Θ., *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα 2003, σ. 462

<sup>65</sup> Ελευθεροτυπία, εφημερ. 27/2/1983, (Συνέδριο Καλλιτεχνικής Παιδείας)

<sup>66</sup> Δανασσής-Αφεντάκης Α., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ. Γ' Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής, Αθήνα 1997, σσ. 23-26



κατάλληλα ερεθίσματα για προσωπική απασχόληση δοκιμάζοντας τις κλίσεις και τα ταλέντα του στη ζωγραφική, στη χειροτεχνία, στο τραγούδι, στη μουσική, στον χορό, στο θέατρο και στη λογοτεχνία. Έτσι, η καλλιτεχνική αγωγή γίνεται ενεργητική, αποβαίνει προσωπική ανάγκη για έκφραση και δημιουργική δράση.

Σήμερα, όταν μιλάμε για καλλιτεχνική αγωγή, δεν εννοούμε κάτι μονόπλευρο. Εννοούμε την επαφή των μαθητών με τα έργα τέχνης, την άσκηση και μύησή τους στο να δημιουργούν καλλιτεχνικά δημιουργήματα, τη διδασκαλία αξιόλογων καλλιτεχνικών δημιουργημάτων και την αξιοποίηση καλλιτεχνικών τρόπων και μέσων στη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων<sup>67</sup>. Έτσι π.χ. με τον όρο *θεατρική αγωγή* εννοούμε: α) την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, β) τη διδασκαλία, την ανάγνωση και την ερμηνεία θεατρικών έργων, γ) την άσκηση και τη μύηση των μαθητών σε τρόπους θεατρικής- δραματικής έκφρασης και δ) τη χρησιμοποίηση θεατρικών πρακτικών για την αποδοτικότερη διδακτική προσέγγιση μαθημάτων όπως είναι η Γλώσσα, η Λογοτεχνία, η Ιστορία<sup>68</sup>, τα Θρησκευτικά και, για πολλούς, ακόμα και τα Μαθηματικά.

Όλοι δέχονται ότι η καλλιτεχνική αγωγή παίζει σημαντικό ρόλο και αλλάζει τον χαρακτήρα του σχολείου, αφού το καθιστά χώρο ευχάριστο και δημιουργικό. Το σημαντικότερο είναι το σχολείο να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Να τους βοηθά να αισθάνονται τη χαρά της συνεργασίας με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Να απολαμβάνουν τη διδασκαλία μαθαίνοντας με το παιχνίδι<sup>69</sup>. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, χρειάζεται ο κατάλληλος, ο αποτελεσματικός δάσκαλος, που θα είναι καλλιεργημένος, θα έχει καλλιτεχνική μόρφωση<sup>70</sup> και θα δημιουργεί το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα. Θα διεγείρει το ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική έκφραση και θα κάνει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών με βιωματικό τρόπο<sup>71</sup>.

---

<sup>67</sup> Gloton R., ό.π., σσ. 125-129

<sup>68</sup> Μουδατσάκης Ε. Τ., *Το Θέατρο ως πρακτική τέχνη στην Εκπαίδευση*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 2005, σσ. 101-106

<sup>69</sup> Γεωργουσόπουλος Κ., *Από το «Θεατρικό Παιχνίδι» του Λάκη Κουρετζή*, Αθήνα 1991, σ.11

<sup>70</sup> Κουρετζής Λ., *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Αθήνα 1991, σσ. 31-35

<sup>71</sup> Gloton R., ό.π., σσ. 178-179

### 1.2.2. Το θέατρο στο σχολείο

Το θέατρο αποτελεί σημαντικό μέσο αγωγής και παιδείας<sup>72</sup>. Η αναγνώριση της ανάγκης για έκφραση των μαθητών μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες οδήγησε στην ένταξη και του θεάτρου στη σχολική ζωή. Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές στον χώρο της εκπαιδευτικής πράξης έχουν στη διάθεσή τους ένα εργαλείο ενισχυτικό και της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων<sup>73</sup>. Η διαδικασία του ρόλου, η παραστατική συμβολοποίηση του μαθήματος και η αξιοποίηση τεχνικών του δράματος και του θεάτρου<sup>74</sup> δίνουν ευκαιρίες για εναλλακτικές διδακτικές παρεμβάσεις που ανανεώνουν, κάνουν πιο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί το μέσο εξωτερίκευσης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των κρίσεων, των στάσεων και των διλημμάτων του μαθητή μέσω της ενεργοποίησης του σώματός του<sup>75</sup>, του λόγου και της έκφρασης του ψυχικού κόσμου. Με άλλα λόγια, αξιοποιώντας ο εκπαιδευτικός το θέατρο, με αυτόν τον τρόπο, επινοεί καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας και επηρεάζει τον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα της ανάπτυξης του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, η θεατρική εμπύχωση στη σχολική τάξη υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή, ο οποίος διευκολύνει την ενεργοποίηση των συναισθημάτων και τη χρήση του σώματος των μαθητών με το να τους καθοδηγεί, να τους παρέχει ερεθίσματα για προβληματισμό και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης προσβλέποντας και στην κοινωνικοποίησή τους.

Η χρήση θεατρικών τεχνικών στα φιλολογικά μαθήματα, και συγκεκριμένα, στο μάθημα της Ιστορίας, με την τήρηση ποικίλων διδακτικών αρχών ενισχύει τη μάθηση και την αφομοίωση του μαθήματος δίνοντας ποικίλα ερεθίσματα για ενεργό συμμετοχή των μαθητών και για πρόκληση ευχάριστης διάθεσης<sup>76</sup>. Αξιοσημείωτο είναι το ότι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής δραστηριότητας σε συνδυασμό με την ατμόσφαιρα του θεάτρου, με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών ή της

---

<sup>72</sup> Γραμματάς Θ., *Το θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2004, σ.73

<sup>73</sup> Φανουράκη Κ. (2010), *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Β' βήθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 2010, σ.16

<sup>74</sup> Γραμματάς Θ. (2004), *ό.π.*, σ.64

<sup>75</sup> Φανουράκη Κ. (2010), *ό.π.*, σ.111

<sup>76</sup> Κουτσογιάννης Αθ., *Η μαγεία της σκιάς: το μάθημα της Ιστορίας μέσω από την τέχνη και την τεχνική του θεάτρου σκιών*, στον τ. *Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Επιμ. Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, Α. Μερκούρη, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σ.339

δραματοποίησης δημιουργεί ένα άλλο παιδαγωγικό κλίμα ελκυστικό για τους μαθητές που τους εμπνέει, τους κινητοποιεί και τους επιτρέπει να περάσουν από την τυποποιημένη διδακτική πρακτική σε μια οργανωμένη διαδικασία βίωσης και επικοινωνίας με τους συμμαθητές και τα γνωστικά αντικείμενα.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των φιλολογικών μαθημάτων αναγνωρίζει την αξία της χρήσης μέσων θεατρικής έκφρασης για την πραγματοποίηση της αποτελεσματικής προσέγγισης των μορφωτικών αγαθών<sup>77</sup>. Παράλληλα, οι πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολείο αποτελούν βασικό τρόπο παιδαγωγικής επίδρασης με την έννοια ότι μέσα από αυτές οι μαθητές ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει<sup>78</sup>. Σε καμία, όμως, περίπτωση δεν μιλάμε για επιλογές αυθαίρετες, αλλά για συνδυασμούς πρακτικών που υπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς, ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο και έχουν συνάφεια με το τι είναι αυτό που διδάσκεται, σε ποιους διδάσκεται και πόσος χρόνος διατίθεται γι' αυτό<sup>79</sup>.

Στην εκπαιδευτική πράξη η ανάληψη και η υπόδυση του ρόλου αποτελεί βασική διδακτική κατεύθυνση με την έννοια ότι ο μαθητής παίρνει μέρος σε καταστάσεις που είναι «φύσει» οικείες στο ίδιο το άτομο, όπως είναι το παιχνίδι<sup>80</sup>, και έχουν αυθόρμητο χαρακτήρα. Με την έννοια αυτή, το παιχνίδι συνδέεται με σύνολο δραστηριοτήτων, οι οποίες αναφέρονται στη βιολογική, συναισθηματική και κοινωνική όψη της εξέλιξης του ατόμου νεαρής ηλικίας. Έτσι, μέσα από τον ρόλο, το παιδί εισάγεται σε κόσμους φανταστικούς και διαφορετικούς από τους συνηθισμένους.

Ο John Dewey όσον αφορά τη σημασία του παιχνιδιού δίνει έμφαση «στην εξερεύνηση της εμπειρίας και του περιβάλλοντος για ένα σκοπό από το ίδιο το παιδί, χωρίς την καθοδήγηση του ενήλικα»<sup>81</sup>. Σε κάθε περίπτωση, το παιδί μέσα από το παιχνίδι εκφράζεται με τρόπο αυθόρμητο και δημιουργικό, με όχημα τη φαντασία και την ευρηματικότητα μεταβαίνει σε άλλες πραγματικότητες δραπετεύοντας από τα προβλήματα και τα εμπόδια του παρόντος.

---

<sup>77</sup> Γραμματάς Θ., *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 1997, σσ. 143-145

<sup>78</sup> Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων, Α', Β', Γ' Γυμνασίου (Βιβλίο του Εκπαιδευτικού), επιμ. Ν. Βαλκάνος, Γ. Βοζίκας, Δ. Κουτσούγερας, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2012, σ.11

<sup>79</sup> Φανουράκη Κ., ό.π., σ.148

<sup>80</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2007), *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2007, σ.55

<sup>81</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ. 66

Εκτός, όμως, από το ατομικό παιχνίδι, ιδιαίτερη είναι η σημασία που δίνεται στο ομαδικό παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, το νεαρό άτομο εμπλεκόμενο σε ομαδικές δραστηριότητες βιώνει –από κοινού με τα υπόλοιπα άτομα- εμπειρίες, συναισθηματικές καταστάσεις<sup>82</sup> και εκφράζει με αυτόν τον τρόπο σκέψεις και συναισθήματα.

Το παιχνίδι ρόλου ως θεατρική τεχνική συγκαταλέγεται στα κοινωνικά-δραματικά παιχνίδια και ο παιδαγωγός το χρησιμοποιεί κατά την παιδευτική διαδικασία ως αποτελεσματική τεχνική μάθησης<sup>83</sup>. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού, γενικά, αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους. Πιο συγκεκριμένα, παύει να υφίσταται και να λειτουργεί στο πλαίσιο του πραγματικού και υλικού κόσμου και με όχημα τη φαντασία εισάγεται σε «διαφορετικούς»<sup>84</sup>, «ασυνήθιστους» και «εξωπραγματικούς» κόσμους, τους οποίους και προσεγγίζει και αναγνωρίζει τις δυνατότητές του, καθώς συνεργάζεται και δρα.

Το Θέατρο στο Σχολείο συμβάλλει με τρόπο ιδιαίτερα αποδοτικό στην παροχή γνώσεων, στην άσκηση δεξιοτήτων, στην ενεργοποίηση κλίσεων, στη δημιουργία ουσιαστικής σχέσης των μαθητών με τα «βαρετά» γνωστικά αντικείμενα, καθώς η επαφή με αυτά αποκτά μια ιδιαίτερη χροιά, μια διαφορετική δυναμική οδηγώντας στη μάθηση «με τρόπο εύσχημο, αισθητικά ανεπτυγμένο και διανοητικά σύνθετο»<sup>85</sup>.

Το σημερινό σχολείο, έτσι, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί σύγχρονες διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας<sup>86</sup>, ενεργοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους που προέρχονται από «το οπλοστάσιο» της αισθητικής αγωγής και ιδιαίτερα του θεάτρου. Συμβάλλει στο να καταστεί η διδακτική πράξη αποτελεσματική, να μετατραπεί η σχολική τάξη σε εργαστήριο πρωτοβουλίας, αυτενέργειας, επικοινωνίας, συνεργασίας και ψυχαγωγίας. Βοηθάει, έτσι, η παρουσία του θεάτρου στον σχολικό χώρο να γίνεται ο εκπαιδευτικός ευέλικτος οργανωτής των μαθησιακών ενεργειών, ευαίσθητος συνεργάτης των μαθητών, επινοητής ερεθισμάτων και κινήτρων που ενεργοποιούν τους μαθητές στο έπακρο. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διδακτική δυνατότητα που αξιοποιείται, επειδή ο διδάσκων εμπλουτίζει τους τρόπους επικοινωνίας των μαθητών

---

<sup>82</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), σ.74

<sup>83</sup> Βασιλάκη Σπ., *Η διδασκαλία της Γλώσσας με την αξιοποίηση Τεχνικών Θεάτρου*, Διπλωματική Εργασία (ΠΤΔΕ), Αθήνα 2014, σ.37

<sup>84</sup> Γραμματάς Θ., *Fantasyland- Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό κοινό*, εκδ. Τυπωθήτω, επιμ. Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999, σ.18

<sup>85</sup> Γραμματάς Θ. (2004), ό.π., σ.63

<sup>86</sup> Γραμματάς Θ., *Πάμμουσος Παιδαγωγία- η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013 στο Ωδείο Αθηνών, εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα 2014, σ.17

με τα γνωστικά αντικείμενα δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στον παιδαγωγικό ρόλο του και όχι στον διδακτικό έλεγχο.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί «*μια συνισταμένη των Τεχνών στο σύνολό τους, ένα πεδίο συνδιαλλαγής και συνάρθρωσης όλων των Μουσών που αντιπροσωπεύουν και μορφοποιούν δηλωτικά τις ποικίλες όψεις της Παιδείας και της πολιτιστικής δημιουργίας*»<sup>87</sup>. Με την έννοια αυτή, ο σημερινός παιδαγωγός- δάσκαλος διαθέτει εργαλεία ως μέσα για την παροχή μάθησης και ποικίλων ερεθισμάτων στους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με το να συνδυάζει και να αξιοποιεί τις θεατρικές τεχνικές. Μια τέτοια, όμως, δυνατότητα δεν αξιοποιείται πάντοτε, γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη αισθητική παιδεία. Δεν έχουν επιμορφωθεί και δεν γνωρίζουν πάντοτε ότι υπάρχουν «εργαλεία» με τα οποία μπορούν να καταστήσουν τη συνάντησή τους με τους μαθητές πιο αποτελεσματική, πιο ευχάριστη διδάσκοντας με παιγνιώδεις τρόπους, ώστε να διαμορφώνουν ένα σχολικό περιβάλλον μάθησης και δημιουργικής δράσης<sup>88</sup> του μαθητή.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, στο δικό μας παράδειγμα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προσφέρεται για αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, των τεχνικών θεάτρου και για τη δημιουργία δραματικής ατμόσφαιρας. Τα ιστορικά γεγονότα παραπέμπουν σε ένα δραματικό περιβάλλον. Η προσέγγισή τους γίνεται πιο αποδοτική, όταν οι μαθητές μεταφέρονται με τη φαντασία τους στον χώρο και στον χρόνο της ιστορικής δράσης. Κατανοούν καλύτερα την ανθρώπινη φύση, όταν υποδύονται τους ρόλους των προσώπων που έζησαν και έδρασαν στις συγκεκριμένες συνθήκες. Όταν μιμούνται ή αναπαριστούν σημαντικά πρόσωπα, καταλαβαίνουν καλύτερα τα κίνητρά τους, τις ενέργειές τους, τις δυνατότητες και τα πάθη τους, καθώς εργάζονται με ενδιαφέρον και μεράκι για να πραγματοποιήσουν μια βιοματική αναπαράστασή της. Επομένως, με τη χρήση των κατάλληλων θεατρικών πρακτικών και τρόπων, ο δάσκαλος που γνωρίζει το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες των μαθητών του και τη φυσιολογία της διδασκόμενης κάθε φορά ενότητας μπορεί να αποβεί αποτελεσματικός. Μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες που κάνουν το μάθημα της Ιστορίας ενδιαφέρον για τους εμπλεκόμενους στην προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μαθητές<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> Γραμματάς Θ. (2014), ό.π., εκδ. Ταξιδευτής, σ.19

<sup>88</sup> Lee V., Webberley R., Litt L., *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*, The open University, μτφρ. Μπαρουζής Γ., επιμ. Αίγλη Κομίλη, εκδ. Κουτσουμπός Α.Ε., Αθήνα 1987, σ.128

<sup>89</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σ.105

### 1.2.3. Το θέατρο στο σχολείο ως δυνατότητα για δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στην προσέγγιση γνωστικού αντικειμένου

Η παρουσία του θεάτρου στην εκπαίδευση συνδέεται με το αίτημα να εμπλουτιστεί η μαθησιακή διαδικασία και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή και για δράση. Σ' αυτή την ανάγκη ανταποκρίνεται το Θέατρο στην Εκπαίδευση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της Δραματοποίησης, μέσω των θεατρικών τεχνικών που προσφέρουν τρόπους και μέσα για να βιώσουν οι μαθητές τη δραματική ένταση και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους<sup>90</sup> κατά την προσέγγιση των διδακτικών ενοτήτων επιχειρώντας να αναπαραστήσουν σχέσεις, γεγονότα, καταστάσεις που αποτελούν το περιεχόμενο των διδασκόμενων ενοτήτων.

Ο όρος «σχολική τάξη» συνήθως παραπέμπει σε πειθαρχία και σε διαδικασίες τυποποίησης που κουράζουν τους μαθητές, δημιουργούν πίεση και προκαλούν πλήξη, μονοτονία και ανία. Οι μαθητές, τις περισσότερες φορές, καλούνται να ακολουθήσουν υποχρεωτικά το σχέδιο διδασκαλίας που επιβάλλεται από την απαίτηση να καλυφθεί συγκεκριμένη διδακτική ύλη, σε συγκεκριμένο χρόνο. Η στέρηση της δυνατότητας για αυτενέργεια και για ανάληψη πρωτοβουλίας υπονομεύει τη σχέση των μαθητών με κάποια γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Γλώσσα, τα Θρησκευτικά, η Λογοτεχνία, η Ιστορία, τα οποία θα μπορούσαν να αποβούν ελκυστικά, αν δινόταν στους μαθητές η ευκαιρία για πιο ουσιαστική επαφή με τον κόσμο αυτών των μαθημάτων, για βιωματική προσέγγιση, για ταξίδι της φαντασίας στον χώρο και στον χρόνο και για επικοινωνία με τους δρώντες και τα δρώμενα<sup>91</sup>. Η παραβολή, για παράδειγμα, του ευσπλαχνικού πατέρα ή, όπως έχει επικρατήσει να λέγεται, «η παραβολή του ασώτου», μπορεί να διδαχθεί τυπικά με την απαίτηση του δασκάλου να είναι σε θέση οι μαθητές να την αναδιηγηθούν. Μπορεί, όμως, να προσεγγιστεί με ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο, αν δοθούν στους μαθητές τα ερεθίσματα για βιωματική αναπαράσταση, αν υποβληθούν τα κατάλληλα ερωτήματα για κίνηση της φαντασίας και μετακίνηση των μαθητών στη θέση του Πατέρα, αν βιώσουν τον πόνο της μετάνοιας του υιού ή την πικρία και το παράπονο του μεγάλου υιού. Το κυριότερο, όμως, είναι πως μια τέτοια διαδικασία που

<sup>90</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ., *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Τάξη*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994, σσ. 17-24

<sup>91</sup> Δημάση Μ., Γαργαλιάνος Σ., *Δραματοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας*, Παιδαγωγικός Λόγος, τεύχ.1, Αθήνα 1996, σσ. 17 κ.ε.

αποβλέπει στη βιωματική αυτοσχέδια αναπαράσταση<sup>92</sup> της Παραβολής θα δημιουργήσει συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου- εμψυχωτή, μεταξύ των μαθητών και της αλήθειας και του αισθητικού περιεχομένου που εκφράζει η συγκεκριμένη παραβολή.

Σ' αυτή την περίπτωση ο διδάσκων ως εμψυχωτής αναλαμβάνει την ευθύνη να καλλιεργήσει στη σχολική τάξη τη δραματική έκφραση ασκώντας τους μαθητές στην αξιοποίηση της θεατρικότητας των παραβολών με την επινόηση των κατάλληλων παραστασιακών τρόπων<sup>93</sup>. Κάτι τέτοιο, βέβαια, συνδέεται με την αγάπη του για το αντικείμενο που διδάσκει και το ενδιαφέρον του για τη θεατρική παιδεία, για τη γνώση των θεατρικών τρόπων που υπόσχονται να καταστήσουν αποτελεσματική την προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου αφήνοντας στους μαθητές χώρο για ελεύθερη δράση, για προσωπική έκφραση και για άσκηση των δεξιοτήτων τους.<sup>94</sup> Έτσι, ξεδιπλώνονται νέες πνευματικές δυνάμεις, που προκύπτουν από τον συνδυασμό της λογικής με τη διαίσθηση,<sup>95</sup> της πράξης με τη δεξιότητα σχηματισμού εικόνων, της ανάγνωσης κειμένου με την κατανόηση.

Η αντίρρηση που συνήθως προβάλλεται είναι ότι ο διδάσκων δεν μπορεί «να παίζει» με τόσο σημαντικά θέματα που πρέπει ο μαθητής να διδαχθεί και να κατακτήσει. Παιδαγωγικά, όμως, όλοι δέχονται πως καλύτερη διδακτική πρακτική είναι εκείνη που αξιοποιεί την αρχή «*μαθαίνω παίζοντας*»<sup>96</sup>. Παίζω, όμως, στην θεατροπαιδαγωγική σημασία του σημαίνει μιμούμαι, επιχειρώ να αναπαραστήσω χωρίς να φοβάμαι για το αποτέλεσμα, αισθάνομαι, ψυχαγωγούμαι, για να θυμηθούμε την αρχαία έκφραση «*το τερπνούν μετά του ωφελίμου*». Παίζω, ακόμα, σημαίνει συμμετέχω στην προσπάθεια της σχολικής τάξης να μετακινηθούμε από την ανάγνωση ενός κειμένου στο να ζωντανέψουμε το περιεχόμενο αυτού του κειμένου, να το αναδείξουμε μέσα από μια αυτοσχέδια σκηνική απόδοση. Με τη μίμηση, με την ανάληψη και την υπόδυση ρόλου, με τον διάλογο με τη σύγκρουση και την αντιπαράθεση των δρώντων προσώπων, με τις προσωπικές εκφράσεις- λεκτικές και μη λεκτικές- μεταμορφώνουμε τη σχολική ατμόσφαιρα. Αφήνουμε τους εαυτούς μας ελεύθερους να λειτουργήσουν «σαν», να φαντασθούν, να απαλλαγούν από τον φόβο

---

<sup>92</sup> Μουδατσάκις Τ.Ε. (2005), ό.π., σ. 106

<sup>93</sup> Θωμαδάκη Μ., *Θεατρικός αντικατοπτρισμός*, Εισαγωγή στην Παραστασιολογία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σ.9

<sup>94</sup> Bollnow FR.O., *Το Πνεύμα της Άσκησης*, Μτφρ. Ι.Ε. Θεοδωρόπουλος, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1993, σσ. 123-126

<sup>95</sup> Μουδατσάκις Ε.Τ. (1994), ό.π., σ.31

<sup>96</sup> Δανασής-Αφεντάκης Α. (1995), ό.π., σ.41

του λάθους. Έτσι, προβάλλουμε ιδέες, χωρίς να αγωνιούμε για το αν αρέσουν οι ιδέες μας. Δίνουμε λύσεις, χωρίς να αναζητούμε τη μία λύση.<sup>97</sup>

Η διαδικασία αυτή της ενίσχυσης της εμπλοκής των μαθητών με τις διδασκόμενες ενότητες έχει πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Κάνει τους μαθητές δημιουργικούς, ικανούς να ονειρεύονται, να παίζουν, να χαίρονται, να βάζουν τη δική τους σφραγίδα στο παιχνίδι της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της αναζήτησης. Η δημιουργικότητα είναι, έτσι, άνοιγμα σε νέες δυνατότητες που έχουν την αφετηρία τους στα γνωστικά αντικείμενα. Είναι άνοιγμα για απελευθέρωση δεξιοτήτων, για κινητοποίηση κλίσεων, για συμμετοχή στον κόσμο της φαντασίας και της αυτοπεποίθησης, για ευχάριστη παρουσία στον χώρο της θεατρικής δράσης ως καλλιτεχνικού γεγονότος.<sup>98</sup>

Το επιχείρημα, που συνήθως χρησιμοποιείται, ότι με δραστηριότητες θεατρικού χαρακτήρα διασαλεύεται η «τάξη», χάνεται χρόνος και αλλοιώνεται ο χαρακτήρας ή η φυσιγνωμία των μορφωτικών αντικειμένων αποκρούεται εύκολα. Με τις θεατρικές πρακτικές όχι μόνο γίνονται πιο ελκυστικές στην προσέγγισή τους οι διδακτικές ενότητες, αλλά εξασφαλίζεται και η βαθύτερη κατανόησή τους και η ευεργετικότερη παιδευτική τους επίδραση. Η δημιουργική σκέψη αποτελεί σημαντικό αίτημα για το σύγχρονο σχολείο, που θέλουμε να υπηρετεί την καινοτομία, να ενισχύει την πρωτότυπη και αποκλίνουσα δράση, να οδηγεί σε ασυνήθιστες λύσεις, να δημιουργεί κατάλληλη<sup>99</sup> μαθησιακή ατμόσφαιρα και να εξασφαλίζει συνθήκες για αυθόρμητη εφευρετικότητα. Το θέατρο στο σχολείο από την άποψη αυτή υπόσχεται να συμβάλει στην πιο αποτελεσματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, αφού τα καθιστά πιο ενδιαφέροντα, «γιατί όταν κάποιος βρίσκει τον τρόπο να δημιουργήσει, εκφράζει τον εαυτό του και τον εκπροσωπεί αρτιότερα και πιο ελεύθερα»<sup>100</sup>.

Ο διδάσκων στην πρώτη φάση σχεδιάζει τη διδασκαλία και εφαρμόζει το σχέδιό του, παρουσιάζοντας την ενότητα και εμπλέκοντας τους μαθητές στην προσέγγιση προσώπων, καταστάσεων, γεγονότων, χρόνου, χώρου, αιτίων, αποτελεσμάτων<sup>101</sup> κτλ.. Μετά την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας προσβλέπει στη φάση της αυτοσχέδιας βιωματικής αναπαράστασης, για να εμπλέξει τους μαθητές ουσιαστικότερα σε αυτό που προσέλαβαν ως πληροφορία, ανάγνωση ή νοηματική

<sup>97</sup> Lee W., Webberley R., Lilly L., ό.π. σσ.117-127

<sup>98</sup> Τριλιανός Θ., *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα 1997, σσ. 105-108

<sup>99</sup> Lee W., Nebberley R., Litt L., ό.π., σσ. 89-91

<sup>100</sup> Barron Fr., *The need for order and disorder as motives in creativity*, in Lee W., in Taylor, C.W. (ed.) *Scientific Creativity*, Wiley 1968, σ. 92

<sup>101</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ., (1994), ό.π., σσ. 30-35



διερεύνηση. Η στόχευσή του είναι να αναλάβουν οι μαθητές τη δράση, να ανιχνεύσουν τη διδασκόμενη ενότητα ως δραματικό περιβάλλον. Να υποδυθούν τους δρώντες και να ανασυστήσουν τα δρώμενα, να αισθανθούν τη δραματική ένταση και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μεταφέροντας στην τάξη ως θεατρική σκηνή ό, τι η φαντασία τους γεννά για τη δημιουργική ανάδειξη της διδασκόμενης ενότητας<sup>102</sup>.

Στο ισχύον ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας μεταξύ των ποικίλων αναφορών ιδιαίτερης βαρύτητας θεωρούνται για τη δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων οι εξής επισημάνσεις: α) Ιδιαίτερη σημασία έχει η εναλλαγή των μεθόδων και η ευελιξία των διδασκόντων, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν ή το επιτρέπουν, β) Να επιδιώκεται η ενεργοποίηση των μαθητών στην κατανόηση των ιστορικών προβλημάτων και την προαγωγή της κριτικής σκέψης, γ) Στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αποβλέπει και η βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, δραματοποιημένων διαλόγων, θεατρικών παρεμβάσεων κτλ. και δ) Φροντίδα του δασκάλου είναι να γίνει η διδασκαλία ενδιαφέρουσα και οι μαθητές δημιουργικοί.

Με τη διαμόρφωση συνθηκών που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών δίνεται έμφαση στη διερευνητική στάση, στη στοχαστική θεώρηση των ιστορικών θεμάτων και προβλημάτων. Καλείται, δηλαδή, ο διδάσκων να διαμορφώσει τέτοιες συνθήκες με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας των ιστορικών ενοτήτων κι να προωθήσει τέτοιες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές προσεγγίζοντας την ιστορική ύλη να μυηθούν σταδιακά στην ανάλυση, στην εξήγηση, στην εκτίμηση-αξιολόγηση των πληροφοριών, στην αιτιολόγηση των θέσεων, στη στήριξη των επιχειρημάτων<sup>103</sup>. Βοηθούμενοι οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας αναζητούν την αλήθεια, ερευνούν την ιστορική αλήθεια ασκούμενοι βαθμηδόν στην ιστορική εξήγηση. Σ' αυτή την περίπτωση το σχολικό περιβάλλον δίνει χώρο για αμφισβήτηση και απορία, για διάλογο με τα γεγονότα και τα πρόσωπα μέσω της χρήσης ερωτήσεων και απαντήσεων. Ο μαθητής κινούμενος από την ερωτηματική διάθεση του δασκάλου υιοθετεί την άποψη «Δεν είμαι σίγουρος, ας το ερευνήσω»<sup>104</sup>. Η διδακτική μέθοδος που υπηρετεί την κριτική σκέψη παρουσιάζει το ιστορικό θέμα, εκμαιεύει από τους μαθητές απορίες, ερωτήματα, προβλήματα και δίνει κεντρικό ρόλο στον διάλογο

<sup>102</sup> Γκόβας Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σ.19

<sup>103</sup> Fisher R., *Problem Solving in Primary Schools*, B. Blackwell, Oxford 1990, σσ. 11-12

<sup>104</sup> Τριλιανός Θ., *ό.π.*, σ.102

μεταξύ των μαθητών, στην αναζήτηση επιχειρημάτων, στην αναζήτηση και τη σύγκλιση των μαθητών στην αλήθεια.

Στην άλλη περίπτωση που η έμφαση δίνεται στο να γίνουν μέσω του μαθήματος της Ιστορίας οι μαθητές δημιουργικοί, αναθέτουμε στον διδάσκοντα να κινηθεί μέσα σε μια διαδικασία που δίνει έμφαση στην πρωτοτυπία και όχι στην πειθαρχία σε κανόνες εργασίας, στη φαντασία και όχι στη λογική. Το μάθημα της Ιστορίας σ' αυτή την περίπτωση δίνει ερεθίσματα για ανοικτή θεώρηση των γεγονότων, για πρόκληση της περιέργειας, για αυτενέργεια και υποκειμενική θεώρηση.

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας απαιτεί να περιορίζεται ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για την παρουσίαση- αφήγηση των διδακτικών ενοτήτων. Να υποβάλλονται ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν χώρο στην ενόραση, στις υποθέσεις εργασίας, στη διατύπωση εναλλακτικών απόψεων, στο δικαίωμα των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργούν και να αυτοσχεδιάζουν<sup>105</sup>. Η καινοτομία, η πρωτοτυπία και η φαντασία αποτελούν, έτσι, γνωρίσματα προσδιοριστικά της δημιουργικότητας που ως προϊόν της δημιουργικής σκέψης και δράσης παραπέμπει στην ανακάλυψη και την επινόηση λύσεων στη βίωση εμπειριών που προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα και εκπλήσσουν με την ποιότητά τους.<sup>106</sup>

Η λειτουργία των δημιουργικών ικανοτήτων προϋποθέτει τη συνεχή άσκηση που θα αφυπνίσει τους μαθητές. Θα τους κάνει να αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους, να θέλουν να σκέπτονται πρωτότυπα παράγοντας καινοτόμες ιδέες και επιδεικνύοντας ιδιαίτερη ευαισθησία στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Έχοντας ο δημιουργικός μαθητής την ικανότητα να αναπαριστά στον νου διάφορες εμπειρίες και ιδέες, πλάθει στη φαντασία του εικόνες, τις βλέπει με τα «μάτια του νου», τις συμπληρώνει, τις μετασχηματίζει. *«Πλοηγώντας μέσα στον απέραντο ρευστό και άχρονο χώρο της φαντασίας ο δημιουργικός μαθητής παίζει με τις ιδέες, ανακαλύπτει νέες σχέσεις, σχηματίζει πρωτόγνωρες συνθέσεις. Με την ενόραση, ακόμα, βλέπει, συνάφει και σχέσεις μεταξύ ιδεών, πραγμάτων, γεγονότων και προσώπων, βασιζόμενος σε λίγες πληροφορίες, σε ερωτήσεις και ασκήσεις οπτικοποίησης και φανταστικής βίωσης της ροής των γεγονότων ενός εξιστορούμενου πλαστού ή αληθινού θέματος»*<sup>107</sup>. Όλος αυτός ο κόσμος μπορεί να αδρανοποιηθεί, αν δεν δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα, αν το σχολικό περιβάλλον δεν βρει τρόπους να

<sup>105</sup> Παρασκευόπουλος Ι., *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα 2004, σσ. 64-74

<sup>106</sup> Μαρμαρινός Ι., *Δημιουργικότητας και Κοινωνικοοικονομικών Επίπεδων*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Αθήνα 1978, σσ. 65-67

<sup>107</sup> Παρασκευόπουλος Ι. (2004), *ό.π.*, σ. 71

ενεργοποιήσει, να ασκήσει τις δυνάμει υπάρχουσες ικανότητες και να τις κάνει «ενεργεία». Σ' αυτό το ενδεχόμενο το θέατρο στο σχολείο αντιδρά προσφέροντας τις δικές του δυνατότητες για ενεργοποίηση των μαθητών.

#### 1.2.4. Ο ρόλος του εμπυχωτή

Η προετοιμασία της ομάδας καθώς και η θεατρική εμπύχωση αποτελούν την αποστολή του εμπυχωτή. Ο εκπαιδευτικός της τάξης που αναλαμβάνει, κατά τη διδασκαλία μαθήματος, να αξιοποιήσει τα μέσα της θεατρικής αγωγής και τις τεχνικές του δράματος υιοθετεί την ιδιότητα του εμπυχωτή. Πιο συγκεκριμένα, αναλαμβάνει ένα «σωματικό-μαιευτικό ρόλο»<sup>108</sup>, διαμορφώνοντας τη σχολική τάξη ως βιωματικό εργαστήριο, αναθέτοντας ρόλους και ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών.

Βασικό μέλημα ενός εμπυχωτή θεάτρου είναι να δώσει χώρο και ευκαιρίες στα άτομα να ξεδιπλώσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσα από το παιχνίδι και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Έτσι, παιδαγωγεί και διδάσκει με τρόπο που βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους και, τελικά, να ωριμάσουν για να ενταχθούν ομαλά στον κόσμο των ενηλίκων.

Ακόμα, εμπυχωτής είναι εκείνος που σχεδιάζει, εποπτεύει και αξιολογεί τη συνάντηση<sup>109</sup> και επικοινωνία των μελών της ομάδας αποσκοπώντας στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων και των κλίσεών τους. Έτσι, στα πλαίσια της συνεργασίας του με την ομάδα παρέχει ερεθίσματα και ευκαιρίες για ενεργητική εμπλοκή σε δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλου.

Έχει καθήκον να λαμβάνει υπόψη του τη φυσιογνωμία, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της ομάδας, να αφιερώνει χρόνο για να γνωρίσει τα άτομα αλλά και να γνωρίσουν εκείνα αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας, αμοιβαιότητας και αλληλοσεβασμού.

Ο εμπυχωτής γίνεται, με την παρουσία του, εμπνευστής της ομάδας, ενισχύει την πρωτοβουλία και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τροφοδοτεί τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μελών. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην ανάπτυξη

<sup>108</sup> Φανουράκη Κ., ό.π., σ.24

<sup>109</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ. 167

δεξιοτήτων, στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των ατόμων, καθώς και στην εξωτερική τους έκφραση, των συναισθημάτων και των ιδεών των μαθητών.

Το θέατρο στο σχολείο αποτελεί το όχημα για τη βίωση καταστάσεων και την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών<sup>110</sup> μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό –εμψυχωτή αλλά και τη σωστή χρήση του τόνου της φωνής του, των εκφράσεων του προσώπου του, της ευρηματικότητάς του και των χειρονομιών του.

Προϋπόθεση, για τον θεατρολόγο ή τον φιλόλογο – εμψυχωτή που επιδιώκει να κάνει με τρόπο δημιουργικό και αποτελεσματικό τη δουλειά του στο σχολείο, είναι η ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση<sup>111</sup> αλλά και η δυνατότητα να συνδέει ουσιαστικά τη γνώση του αντικειμένου με την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία. Ακόμα, σημαντικό είναι να έχει προβληματισθεί και να έχει κατανοήσει την ομαδοσυνεργατική διαδικασία.

Κεντρική επιδίωξη του εμψυχωτή είναι η δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος<sup>112</sup>, γι' αυτό δίνει έμφαση στην ανάληψη ρόλων, στην ανάδειξη της έντασης, στην επινόηση κατάλληλων ερεθισμάτων και κινήτρων, στη διαμόρφωση στοχαστικού περιβάλλοντος, το οποίο ευνοεί τον διάλογο και τη συνεργασία. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι το ότι ο δάσκαλος υποδύεται ο ίδιος ρόλους, όπως τα παιδιά, στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής και παιδείας, γεγονός που δημιουργεί αμεσότητα και εγγύτητα μεταξύ τους.

Οι παιδαγωγοί ως διδάσκοντες και εμψυχωτές προωθούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, η εφαρμογή των οποίων αποσκοπεί στην έκφραση των μαθητών και στην αφύπνισή τους. Συγκεκριμένα, δραστηριότητες όπως είναι τα παιχνίδια<sup>113</sup>, οι ασκήσεις και τα εργαστήρια θεατρικού χαρακτήρα<sup>114</sup> κινητοποιούν τη σκέψη και τη φαντασία των μαθητών. Έτσι, στον σχολικό χώρο, η εμψύχωση αποκτά χαρακτήρα παιδαγωγικής μεθόδου και αποβαίνει σταδιακά μέσο έκφρασης<sup>115</sup> δυναμικής δράσης, βιωματικής συμμετοχής των μαθητών στην προσέγγιση της διδακτικής ύλης.

---

<sup>110</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2007), ό.π., σ. 62

<sup>111</sup> Φανουράκη Κ., ό.π., σ.142

<sup>112</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2007), ό.π., σ.41

<sup>113</sup> Beauchamp H., *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το θέατρο*, μτφρ. Πανίτσκα Ε., επιμ. Γραμματάς Θ., εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 1998, σ.52

<sup>114</sup> Beauchamp H., ό.π., σ.62

<sup>115</sup> Rivais Y., *Theatre et langage a l' ecole*, ed. Retz (expression theatrale), Paris 1995, p. 26

Ο εμπυχωτής δεν μπορεί να μένει αποστασιοποιημένος και απαθής<sup>116</sup>. Ο ίδιος παίζει, λαμβάνει μέρος στη δράση της ομάδας, παρατηρεί συστηματικά όσα διαδραματίζονται μπροστά του, προσαρμόζεται στις καταστάσεις. Επίσης, ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας με τρόπο που ενεργοποιεί, τονώνει την αυτοεκτίμησή τους και τα ωθεί στη δημιουργία και στην επιτυχία. Αναλαμβάνει, ακόμα, την ενδυνάμωση της ομάδας<sup>117</sup>, δείχνει υπευθυνότητα και αποφασιστικότητα στα ζητήματα που αφορούν τα μέλη της ομάδας, είναι ανοικτός και πρόθυμος να ακούει την ομάδα και να την υποστηρίζει. Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας ο εμπυχωτής «ζωντανεύει» τη σχολική τάξη, κινητοποιεί τη φαντασία των μαθητών, δίνει ευκαιρίες για ουσιαστικό διάλογο, για γόνιμη παιδαγωγική ατμόσφαιρα<sup>118</sup>.

Είναι σημαντική, τέλος, η διαπίστωση ότι μέσω του θεάτρου ασκείται ο λόγος ως νόημα και ως βίωμα, πράγμα που είναι απαραίτητο να επιτευχθεί, αφού το σημερινό σχολείο χρειάζεται τον εμπυχωτή που είναι δάσκαλος, καλλιτέχνης και παράλληλα παιδαγωγός θεάτρου<sup>119</sup>. Με την έννοια αυτή, ενισχύει τους μαθητές, δείχνει κατανόηση για τα ζητήματα που τους απασχολούν, μαθαίνει μαζί τους και προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνεται, να δοκιμάζει νέες μεθόδους και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και μελών της ομάδας του.

#### 1.2.5. Δραματοποίηση και διδακτική πράξη

Δραματοποίηση είναι η διαδικασία μεταγραφής ενός δραματικού κειμένου σε θεατρικό<sup>120</sup>, με απώτερο στόχο την πρόσληψή του ως τέτοιου από τη συνείδηση ενός θεατή πια και όχι ενός αναγνώστη. Πρόκειται για μορφή θεάτρου με βιωματικό και δημιουργικό χαρακτήρα, αφού εφαρμόζοντάς την ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής μετατρέπει τη σχολική τάξη σε εργαστήριο και οι μαθητές συμμετέχουν λαμβάνοντας

---

<sup>116</sup> Page Ch., *Eduquer par le jeu dramatique*, ESF ed. collection pratiques et enjeux pedagogiques, Paris 1997, p. 85

<sup>117</sup> Diderot D., *ό.π.*, σ.316

<sup>118</sup> Φραγκή Μ., *Το θέατρο στην εκπαίδευση από ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση. Μελίνα-Εκπαίδευση και πολιτισμός-Η έρευνα για τη θεατρική επιμόρφωση*, στον τ. Το θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις, επιμ. Ν. Γκόβας, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2004, σ.200

<sup>119</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), *ό.π.*, σ.173

<sup>120</sup> Γραμματάς Θ. (1999), *ό.π.*, σ. 84

πρωτοβουλίες και αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη<sup>121</sup> και τη συνεργατικότητα μεταξύ τους.

Στη σχολική πραγματικότητα «η δραματοποίηση» περιλαμβάνει πληθώρα δραστηριοτήτων και συχνά καλύπτει όλες τις κατηγορίες δραματικής έκφρασης<sup>122</sup>. Στο πλαίσιο της παραπάνω διαδικασίας το άτομο που λαμβάνει μέρος μυείται στη μιμική τέχνη και την υπόκριση μέσα από το παιχνίδι, την ψυχαγωγία και τη μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο αλλά και την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού- εμψυχωτή το νεαρό άτομο εισάγεται σε κόσμους μαγικούς δραπετεύοντας από τη σκληρή πραγματικότητα.

Με λίγα λόγια, μέσα από τη δραματοποίηση ο μαθητής μαθαίνει να συνυπάρχει και να συνεργάζεται στο πλαίσιο της ομάδας, να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να κάνει διάλογο και να αποκτάει αυτοπεποίθηση<sup>123</sup>. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ως εμψυχωτής παρέχει ερεθίσματα και ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή σε αυτοσχεδιασμούς και δραστηριότητες θεατρικού χαρακτήρα, όπως το παιχνίδι ρόλου. Έτσι, ο εμψυχωτής της τάξης εξασφαλίζει εμπειρίες, βιώματα και συγκινήσεις στους μαθητές.

Στον σχολικό χώρο η διαδικασία της δραματοποίησης συνιστά μέσο παροχής της γνώσης και της παιδείας<sup>124</sup> από τον εκπαιδευτικό- εμψυχωτή στους μαθητές του. Βασικά γνωρίσματα αυτής της μορφής θεάτρου αποτελούν ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική ενεργοποίηση των μαθητών, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας.

Η παρουσία, η ενθάρρυνση και η σωστή καθοδήγηση του παιδαγωγού-δασκάλου παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση δραματικού περιβάλλοντος στη σχολική αίθουσα, καθώς και στην παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων και ευκαιριών στους μαθητές για δημιουργική εμπλοκή<sup>125</sup>, έκφραση συναισθημάτων και τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.

Η φαντασία κατέχει ξεχωριστή θέση στην καλλιτεχνική διάσταση της δραματοποίησης<sup>126</sup>. Έτσι, σε εργαστήρια δραματοποίησης<sup>127</sup> τα παιδιά συμμετέχουν

---

<sup>121</sup> Αυδή Α.- Χατζηγεωργίου Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση- 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ.29

<sup>122</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (1994), ό.π., σ.87

<sup>123</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (1994), ό.π., σ.90

<sup>124</sup> Γραμματάς Θ. (1999), ό.π., σ.86

<sup>125</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.167

<sup>126</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2007), ό.π., σ.37

<sup>127</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2007), ό.π., σσ. 37-38

ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, αφού ως συγγραφείς σε ρόλο επινοούν ιστορίες, συλλαμβάνουν και σχηματίζουν με τα μάτια του νου εικόνες, εκφράζουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα. Επίσης, μαθαίνουν να ακούνε και να παρατηρούν τους γύρω τους, να εκφράζουν τις απορίες και τον προβληματισμό τους χωρίς δισταγμό και να διαμορφώνουν προσωπική άποψη και εμπειρία για τις καταστάσεις και τον κόσμο. Με άλλα λόγια, η δραματοποίηση προϋποθέτει την εμπλοκή των παιδιών σε μια προσπάθεια διερεύνησης, αναμόρφωσης και ανάπλασης πραγμάτων, γεγονότων, καταστάσεων που εξυπηρετεί καλλιτεχνικούς σκοπούς. Κύρια επιδίωξη του εκπαιδευτικού- εμψυχωτή που εμπλέκει τους μαθητές στη δραματοποίηση αποτελεί η καλλιτεχνική δημιουργία και η μέσω αυτής βίωση του θέματος και του κόσμου αναφοράς.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Στανισλάβσκι «*Με το “εάν” ο ηθοποιός περνάει στη σφαίρα της δημιουργικής φαντασίας.*<sup>128</sup> *Με τις ελευθερίες που αφήνει μια εικασία (εάν;), ο ηθοποιός θα συνδυάσει την παρόρμηση με τη λογική, την πλαστικότητα των σωματικών ενεργειών με το ψυχολογικό καθεστώς του προσώπου που ερμηνεύει. Αν το «εάν» δεν επιβάλλει κάτι που υπάρχει αλλά το ενδεχόμενο, το επινοημένο, τότε το ίδιο «εάν» είναι κλειδί για απρόοπτες εφευρέσεις*». Με τον ίδιο τρόπο, η διαδικασία της δραματοποίησης χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της φαντασίας και της βιοματικής αναπαράστασης, αφού οι μαθητές μεταβαίνουν σε μια νέα πραγματικότητα μέσα από τους ρόλους που καλούνται να υποδυθούν.

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ως εμψυχωτής είναι αυτός που παρέχει ερεθίσματα, εικόνες και εμπειρίες στους μαθητές, ώστε να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν κριτική σκέψη, να βιώσουν καταστάσεις και συγκινήσεις, να προβληματισθούν και να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση. Έτσι, μέσα από μια σύνθετη, αλλά ταυτόχρονα δημιουργική διαδικασία, το άτομο νεαρής ηλικίας, σε συνεργασία με τον παιδαγωγό – δάσκαλο, λαμβάνει μέρος σε παιχνίδια ρόλων, σε παραστατική απεικόνιση των γεγονότων<sup>129</sup>, δηλαδή σε διανοητική, συναισθηματική και σωματική ενεργοποίηση.

Έμφαση δίνεται στην επιλογή στιγμιότυπων από την ελληνική ιστορία<sup>130</sup>. Στο πλαίσιο της αξιοποίησης του θεάτρου στην εκπαίδευση ο δάσκαλος ως εμψυχωτής σχεδιάζει και οργανώνει τη διδασκαλία των διδακτικών ενοτήτων με δραματοποίηση

<sup>128</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σ. 49

<sup>129</sup> Γραμματάς Θ. (2003), ό.π., σ.462

<sup>130</sup> Γραμματάς Θ. (1997), ό.π., σ. 143

γεγονότων που αντλούνται από κατάλληλα επιλεγμένα ιστορικά κείμενα πηγές, αφηγηματικά λογοτεχνικά κείμενα, από ποιητικές δημιουργίες που παραπέμπουν σε δράση. Έτσι, κάθε ιστορικό γεγονός μπορεί να δραματοποιηθεί<sup>131</sup> και, μάλιστα, η όλη διαδικασία αποκτάει μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα, όταν το κείμενο-αφετηρία διαθέτει αφηγηματικές αρετές, που τροφοδοτούν την περιέργεια, εξάπτουν τη φαντασία, ανοίγουν ορίζοντες στους μαθητές για να βιώσουν την περιπέτεια και να συγκινηθούν, ταξιδεύοντας στον κόσμο στον οποίο τους εμπλέκει η δυναμική του περιβάλλοντος που γεννάει το συγκεκριμένο θέμα και ο τρόπος λογοτεχνικής αξιοποίησής του. Καθοριστικά στοιχεία, βέβαια, σε συνδυασμό με το ιστορικό γεγονός για την πραγματοποίηση της διαδικασίας της δραματοποίησης αποτελούν η επινοητικότητα του διδάσκοντος, το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον που δίνει περιθώρια για πρωτοβουλίες και αυτενέργεια στους μαθητές, η έμφαση στη συνεργατική διαδικασία και η πίστη στην αξία της αναπλαστικής δεξιότητας των μαθητών.

Τα ιστορικά γεγονότα<sup>132</sup> που αποτελούν στιγμιότυπα κατάλληλα για αξιοποίηση μέσω θεατρικών τρόπων και πρακτικών είναι εκείνα που προσδιορίζονται από έντονες συγκρούσεις, ανατροπές και δραματικές εξελίξεις. Τέτοιες ιστορικές ενότητες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, αφυπνίζουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις, προκαλούν την περιέργεια, δίνουν τροφή στον νου και στη φαντασία, με αποτέλεσμα παίρνοντας μέρος στη διαδικασία της δραματοποίησης να συμβάλουν στη βιωματική αναπαράσταση που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας.

Αποστολή του εκπαιδευτικού που είναι εμπνευστής<sup>133</sup> και ταυτόχρονα καθοδηγητής του συνόλου των μαθητών της τάξης αποτελεί η δημιουργία δραματικής ατμόσφαιρας μέσα στη σχολική τάξη, η διασφάλιση κλίματος εμπιστοσύνης, κατανόησης και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, αλλά και η επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον δάσκαλο-παιδαγωγό και τους μαθητές. Η δραματοποίηση ως μορφή θεάτρου προωθεί τον διάλογο, την εξωτερίκευση συναισθημάτων και την ευρηματικότητα<sup>134</sup>. Έτσι, από το πρώτο στάδιο ακόμα της δραματοποίησης, δηλαδή την ανάγνωση μιας ιστορίας, οι μαθητές εισάγονται σε έναν κόσμο διαφορετικό,

---

<sup>131</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σ.101

<sup>132</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σ.103

<sup>133</sup> Γραμματάς Θ., *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014b, σ.293

<sup>134</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ., ό.π., σ.39



πρωτόγνωρο με τους εαυτούς τους ως συντελεστές και βιώνουν τις καταστάσεις μέσα από την προσωπική τους εμπειρία και τις συγκινήσεις τους.

Είδος της δραματοποίησης αποτελεί «η διερευνητική δραματοποίηση», η οποία αποτελεί διδακτική μέθοδο με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές σε θεατρικό ρόλο ερευνούν κοινωνικά ζητήματα<sup>135</sup> και περίπλοκες καταστάσεις που αντλούν από ποικίλα γνωστικά πεδία. Τα περιβάλλοντα στα οποία κινούνται και οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν συμβάλλουν στη ενεργοποίηση του σώματός τους, καθώς και την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, κατά τη διερευνητική δραματοποίηση οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν μαθητές ως «άλλοι» βρίσκονται μπροστά σε μια κατάσταση που πρέπει να διερευνήσουν κι, έτσι, να ωφεληθούν από αυτή τη συμμετοχή στην όλη διαδικασία. Εξάλλου, η δράση και ο στοχασμός<sup>136</sup> πάνω σε αυτήν αποτελούν τα ζητούμενα όλης αυτής της διαδικασίας και όχι η λύση.

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με τη δραματοποίηση ο δάσκαλος έχει στη διάθεσή του μια σημαντική δυνατότητα να φέρει στον χώρο της σχολικής τάξης και στην προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων που θεωρούνται βαρετά, το παιχνίδι και την ψυχαγωγία. Εάν λάβει υπόψη του ότι προέχει η συμμετοχή και η συνεργασία των μαθητών, σχεδιάζει τη διδασκαλία επινοώντας δραματικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, πρωταγωνιστούν, εμπνέονται, εκφράζονται με προσωπικό τρόπο, παράγουν πρωτότυπες ιδέες και χαίρονται, γιατί κατακτούν τη γνώση παίζοντας. Έτσι, οι μαθητές με όχημα τη φαντασία και μέσα από τους ρόλους που υποδύονται αποβαίνουν δημιουργικοί. Ευαισθητοποιούνται, ασκούν κριτική, παίρνουν θέσεις και υπηρετούν τη δημιουργική ανάδειξη διδακτικών ενοτήτων χρήσιμων για τη συνειδητοποίηση των προβλημάτων του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, τέλος, επιτυγχάνουν όπως ορίζει το ΑΠΣ, την αυτογνωσία και την αναγνώριση της ευθύνης που έχουν ως μελλοντικοί πολίτες.

---

<sup>135</sup> Courtney, R., *The Dramatic Metaphor and Learning*. Στο J. Kase- Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 39-64). New York: University Press of America, σ.49

<sup>136</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.151

## 1.2.6. Οι Θεατρικές Τεχνικές στη διδακτική πράξη

### 1.2.6.1. Εισαγωγή

Το παιδί διαθέτει αυξημένη φαντασία και πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, πράγμα που το φέρνει πιο κοντά στην τέχνη και τις ποικίλες μορφές της εισάγοντάς το σε έναν κόσμο δημιουργικότητας και χαράς. Αυτή η παραδοχή επιβάλλει να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε η αίθουσα- εργαστήρι να αποτελεί τον χώρο έκφρασης των παιδιών κάθε ηλικίας και να υπάρχει σε όλα τα σχολεία. Μια τέτοια δυνατότητα θα κάνει όλο και πιο εφικτή την παρουσία των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των διάφορων μαθημάτων.

Με τον όρο «*θεατρικές τεχνικές*»<sup>137</sup> εννοούμε τα μέσα θεατρικού χαρακτήρα που αξιοποιεί ο δάσκαλος, με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές σε συνεργασία με τον εμπνευστή- δάσκαλο να διαμορφώσουν το δραματικό περιβάλλον, τον χώρο, τον χρόνο, τους ρόλους, την πλοκή, τα σύμβολα. Ακόμα, να αξιολογήσουν γεγονότα του παρελθόντος, να υποθέσουν καταστάσεις του μέλλοντος, να προβληματιστούν για τη δράση τους παρατηρώντας τον εαυτό τους μέσα από στιγμιότυπα και σκηνές. Με λίγα λόγια, οι θεατρικές τεχνικές είναι «*φόρμες*» με τις οποίες τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές διαμορφώνουν, εξετάζουν και εξωτερικεύουν το νόημα<sup>138</sup> της δράσης και των ενεργειών τους σε δραματικό περιβάλλον.

Για την επιλογή των κατάλληλων σε κάθε περίπτωση θεατρικών τεχνικών, ο εμπνευστής, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης που λειτουργεί ως εργαστήρι, χρειάζεται να γνωρίζει τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα κάθε τεχνικής<sup>139</sup>, ώστε, όταν την εφαρμόσει, να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι αναγκαίο ο εμπνευστής να έχει κατανοήσει τις δεξιότητες που επιθυμεί να αναπτύξει στους μαθητές, καθώς και ποια τεχνική θα τον βοηθήσει να το επιτύχει, αφού δεν εξυπηρετούν όλες τους ίδιους σκοπούς ούτε αναπτύσσουν τις ίδιες δεξιότητες στους μαθητές.

<sup>137</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2007), ό.π., σ.63

<sup>138</sup> Αυδή Α.- Χατζηγεωργίου Μ., ό.π., σ.69

<sup>139</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.245

Οι θεατρικές τεχνικές που συμβάλλουν στο να αναπτυχθούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών μπορεί να είναι α) *τεχνικές εικονικής- εκφραστικής αναπαράστασης*, όπως «η παγωμένη εικόνα», β) *τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης*, όπου οι ανάλογες ικανότητες των μαθητών κατακτώνται με «την ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», όπως και «τις αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές», γ) *τεχνικές έρευνας*, όπως «η καρέκλα των αποκαλύψεων», δ) *τεχνικές αυτοσχεδιασμού*, όπως «το παιχνίδι ρόλου- συνάντηση», ε) *τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης*, όπως είναι «οι πινακίδες», αλλά και στ) *τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας*. Αξιοσημείωτη, τέλος, είναι η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», η οποία καλλιεργεί την ικανότητα του δασκάλου να αναλαμβάνει ρόλους<sup>140</sup>.

Όταν ο δάσκαλος- εμπυχωτής επιλέγει να χρησιμοποιήσει τεχνικές θεάτρου, στοχεύει στο να εμπλέξει τους μαθητές με διαδικασίες που εξασφαλίζουν βιώματα<sup>141</sup> και εμπειρίες στους μαθητές, αναγνωρίζοντας ότι επιτελούν παιδαγωγικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα, οι τεχνικές αυτές υποβοηθούν την εκμάθηση των κοινωνικών ρόλων, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αμεσότητα στην επικοινωνία. Έτσι, η αξιοποίηση των τεχνικών του θεάτρου από τον εμπυχωτή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του έργου του στη σχολική τάξη, καθώς και στη συνειδητοποίηση των μαθητών ότι με τη φαντασία και τη σκέψη μπορούν να δημιουργήσουν έναν διαφορετικό κόσμο.

#### 1.2.6.2. Επιλογή θεατρικών τεχνικών

Στην παρούσα εργασία η ερευνήτρια επέλεξε να αξιοποιήσει την τεχνική «του δομημένου αυτοσχεδιασμού» σε συνδυασμό με «την αισθησιοκινητική δράση σε ζευγάρια», την τεχνική «των εσωτερικών φωνών» (διάδρομος συνείδησης) συνδυαστικά με εκείνη «του δασκάλου σε ρόλο», την τεχνική «της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», καθώς και την τεχνική «των πινακίδων».

Πρώτα πρώτα, «ο δομημένος αυτοσχεδιασμός», όπως και κάθε αυτοσχεδιασμός, χαρακτηρίζεται για τη δυνατότητα αξιοποίησης του αυθορμητισμού των συμμετεχόντων<sup>142</sup>. Αυτή η τεχνική προσφέρεται, γιατί ενισχύει την απελευθέρωση του σώματος, του λόγου και της ψυχοδιανοητικής σφαίρας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται

<sup>140</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.246

<sup>141</sup> Diderot D., ό.π., σ. 316

<sup>142</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.271

στην ατμόσφαιρα της εμπειρίας και στην αυτοσχέδια δράση, η οποία δημιουργείται αυτοστιγμεί.

Μέσω του αυτοσχεδιασμού οι συμμετέχοντες αποκτούν αυτοπεποίθηση, αφού μαθαίνουν να εκφράζονται ελεύθερα, να αισθάνονται και να δρουν ως αληθινοί δημιουργοί του έργου που ανέλαβαν να αναδείξουν στο πλαίσιο της ομάδας ή και ατομικά.

«Ο δομημένος αυτοσχεδιασμός» αναφέρεται «στην οριοθέτηση του δραματικού πλαισίου, του χώρου, του χρόνου, των ρόλων, της παρούσας κατάστασης, ό, τι προηγήθηκε, η οποία διευκολύνει τον προσανατολισμό της δράσης»<sup>143</sup>. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις κάρτες ρόλου (role cards)<sup>144</sup>, οι οποίες παρέχουν στα παιδιά όσες πληροφορίες χρειάζονται, ώστε να χειριστούν την κατάσταση με αυθορμητισμό σε ένα συγκεκριμένο και προσδιορισμένο πλαίσιο.

Ο δάσκαλος- εμψυχωτής παρέχει ερεθίσματα στους μαθητές μέσα από λεκτικά και μη λεκτικά παιχνίδια και την αυτοσχέδια δράση. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην ανάπτυξη και την εξάσκηση δεξιοτήτων<sup>145</sup> των μαθητών, ώστε μέσα από την εμπλοκή τους στις ποικίλες δραστηριότητες να καλλιεργούν την ικανότητα να παρατηρούν το σώμα τους, τον κοινωνικό τους περίγυρο και τις καταστάσεις, να εκφράζονται με την κίνηση του σώματός τους, με τις χειρονομίες τους. Επίσης, τους παρωθεί να συμμετέχουν σε ρυθμικά και λεκτικά παιχνίδια, να εμπλέκονται σε παιχνίδια δράσης, να λαμβάνουν αποφάσεις για προβλήματα και δυσκολίες που συναντούν, καθώς και να συμμετέχουν σε κωμικά και ψυχαγωγικά παιχνίδια.

Σύμφωνα με την τεχνική «διάδρομος συνείδησης- διάδρομος των εσωτερικών φωνών» η ομάδα σχηματίζει δυο σειρές που είναι παράλληλες, ενώ αφήνει έναν μικρό διάδρομο ανάμεσά τους, για να περάσει «ο χαρακτήρας». Ο χαρακτήρας αυτός περπατάει αργά μέσα στον διάδρομο και, παράλληλα, οι άλλοι που βρίσκονται δεξιά και αριστερά απευθύνονται στο πρόσωπό του και του λένε: α) λέξεις-φράσεις που οι ίδιοι θεωρούν ότι ο χαρακτήρας σκέπτεται, β) σκέψεις που πιθανώς ο χαρακτήρας κάνει για τα άλλα άτομα, γ) σκέψεις που τα ίδια τα άτομα (ως ρόλοι) κάνουν για τον χαρακτήρα που περνάει από μπροστά τους. Με άλλα λόγια, όσοι λαμβάνουν μέρος σε αυτή την τεχνική αναλαμβάνουν τον ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα και

<sup>143</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.271

<sup>144</sup> Somers J., *Drama in the curriculum*, ed. Cassell, London 1994, p. 70

<sup>145</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.272

διατυπώνουν δυνατά τις σκέψεις τους (voices in the head)<sup>146</sup>. Ο χαρακτήρας που περνάει μέσα από τον διάδρομο και είναι σε κρίσιμη κατάσταση, επειδή χρειάζεται να λάβει απόφαση ή πιθανόν να του συμβεί κάτι, παίζεται ατομικά ή συλλογικά από την ομάδα.

Η άλλη ομάδα αποτελείται από τις φωνές που ξεπηδούν από τον εσωτερικό κόσμο του χαρακτήρα. Τα άτομα αυτά παρατηρούν τον χαρακτήρα που διέρχεται από τον διάδρομο και εκφράζουν τις σκέψεις ή τις συμβουλές και οδηγίες προς αυτόν. Στη δεύτερη περίπτωση, οι συμμετέχοντες μετατρέπονται σε συμβούλους (conflicting advice). Τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη εκδοχή οι ιδέες είναι αντικρουόμενες, πράγμα που ενισχύει το αδιέξοδο που βιώνει ο χαρακτήρας και την τραγικότητα της κατάστασής του.

Ο χαρακτήρας συνήθως κάθεται στο πάτωμα ή στέκεται όρθιος στο κέντρο ενός κύκλου που δημιουργείται από την ομάδα. Άλλοτε πάλι διασχίζει έναν διάδρομο ή τούνελ που σχηματίζεται από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (conscience alley). Η συγκεκριμένη τεχνική διαμορφώνει κλίμα ευθύνης, με την έννοια ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, αντιλαμβάνονται πόσο περίπλοκη υπόθεση είναι η λήψη αποφάσεων και η πραγματοποίηση επιλογών.

Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» εισάγει τον εκπαιδευτικό της τάξης ως «άλλον» στον μυθοπλαστικό κόσμο. Κάνει διάλογο με τα παιδιά σε ρόλο και, συγκεκριμένα, στη δική μου περίπτωση, η αντιπαράθεση ή η συνεργασία μεταξύ μαθητών και δασκάλου σε ρόλο είναι πιθανό να προκαλεί προστριβές με τον ρόλο του δασκάλου με την έννοια ότι διαταράσσεται η εμπιστοσύνη των παιδιών για τον ίδιο.

Σημαντικό, ακόμα, είναι ότι ο εμπυχωτής σε ρόλο μπορεί να έχει υψηλό status<sup>147</sup> με την έννοια ότι κινητοποιεί την ομάδα παρέχοντας ερεθίσματα και θέτοντας ερωτήματα. Επίσης, μπορεί να παρουσιάζει χαμηλό status στον ρόλο του, με αποτέλεσμα να τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αποφασιστικότητα της ομάδας, ενώ παρουσιάζει μεγαλύτερη συγκρότηση και συνοχή η ομάδα, όταν ο εμπυχωτής παίζει υιοθετώντας το ίδιο status απέναντι στα μέλη της ομάδας. Έτσι, ανάλογα με τη θέση στην οποία βρίσκεται κάθε φορά, δημιουργεί ευκαιρίες και φιλοδοξίες<sup>148</sup> στην ομάδα για ανάληψη ρόλων. Ελέγχει τη δράση, διεγείρει το ενδιαφέρον των μελών της

<sup>146</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ.261

<sup>147</sup> Γκόβας Ν., ό.π., σ.10

<sup>148</sup> Neelands J., *Structuring Drama Work*, edition by Tony Goode, Cambridge University Press 1990, p.32

ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες για όλη την ομάδα<sup>149</sup> με το να εκφράζει με αυθόρμητο τρόπο τις ανάγκες και τις προσδοκίες του και να είναι ανοικτός στις ειλικρινείς σκέψεις των μαθητών.

-Η τεχνική *«της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης»* ακολουθεί την τεχνική *«της παγωμένης εικόνας»*, η οποία πλέον παύει να είναι παγωμένη και συνδυάζεται με τον λόγο και την αλλαγή στις εκφράσεις του προσώπου και στις χειρονομίες. Αποσκοπεί στη διερεύνηση της συναισθηματικής, διανοητικής και κοινωνικής κατάστασης των ρόλων<sup>150</sup>.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτή την τεχνική, ο εμπυχωτής πλησιάζει κάθε συμμετέχοντα και ακουμπώντας τον του θέτει ερωτήματα ή δίνει την οδηγία να εκφράσει δυνατά τις σκέψεις του (talking freeze ή thought-tracking): Ποιος είσαι;, Πώς αισθάνεσαι;, Τι σκέφτεσαι να κάνεις;, Τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει;, Τι έχει συμβεί; Με αυτή τη διαδικασία, οι απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες σε ρόλο φέρνουν στο φως τις σκέψεις, τα κίνητρα, τις πραγματικές τους προθέσεις. Έτσι, η εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων υποδηλώνει τις αξίες και τη στάση ζωής τους.

Ακόμα, ο στοχαστικός χαρακτήρας της τεχνικής *«παγώνει»* τον χρόνο και επιτρέπει σε όσους βρίσκονται στον ίδιο χώρο να κατανοήσουν όσα δεν λέγονται κατά την προηγούμενη φάση. Με άλλα λόγια, πρόκειται για όσα δεν αποκαλύπτονται από τους χαρακτήρες και αποτελούν την αλήθεια τους. Για τον λόγο αυτό, η συγκεκριμένη τεχνική εξοικειώνει τους συμμετέχοντες με την κατανόηση των εσωτερικών τους φωνών, αφού τους δίνεται η ευκαιρία να κάνουν την προσωπική τους ενδοσκόπηση και να εξωτερικεύσουν στους άλλους την αλήθεια του εαυτού τους.

-Η τεχνική *«των πινακίδων- συμβολική αναπαράσταση»* εφαρμόζεται σε στυλιζαρισμένο ή αποστασιοποιημένο περιβάλλον<sup>151</sup>, όπου οι πινακίδες προβάλλονται κατά τη δράση, με απώτερο σκοπό την παροχή πληροφοριών στους θεατές και τη διευκόλυνση στην κατανόησή τους. Επίσης, ο εμπυχωτής μπορεί να τις χρησιμοποιεί ως τίτλους επεισοδίων που δίνουν διευκρινιστικά στοιχεία στο ακροατήριο ή σχολιάζουν περαιτέρω μια κατάσταση.

---

<sup>149</sup> Somers J., ό.π., p. 45

<sup>150</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ. 251

<sup>151</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π., σ. 277

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, τα μέλη της ομάδας κατασκευάζουν τις πινακίδες από διάφορα υλικά, όπως χαρτόνι ή πλαστικό, ενώ η παρουσίασή τους γίνεται με πλακάτ, με διαφάνειες που αναλαμβάνει κάποιος να προβάλει ή βιντεοταινίες. Με αυτόν τον τρόπο, οι πινακίδες αλλάζουν μορφή, αφού το γραπτό κείμενο υπάρχει μαζί με φωτογραφικό, βιντεοσκοπημένο υλικό, αλλά και ντοκουμέντα με πληροφοριακό χαρακτήρα.

Η συγκεκριμένη τεχνική καλλιεργεί την παρατηρητικότητα των μαθητών για τα γεγονότα, ωθεί τους συμμετέχοντες να επεξεργάζονται τα στοιχεία και τις πληροφορίες που τους δίνονται και να προβληματίζονται για τις αιτίες τους. Έτσι, το ενδιαφέρον περνάει από την εξέλιξη της πλοκής στη σημασία των γεγονότων και των καταστάσεων.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των θεατρικών τεχνικών αξίζει να σημειωθεί ότι οι τεχνικές του θεάτρου δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία μαθητές να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως μέσο έκφρασης<sup>152</sup> και δημιουργικότητας και, με αυτόν τον τρόπο, να επικοινωνούν με τους άλλους και να κατανοούν τις ανάγκες τους. Επιτυγχάνεται, έτσι, η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες για ομαδοσυνεργατική δράση, για ευρηματικές αντιδράσεις, για εκφραστική παρουσία και δημιουργική ένταξη στη σχολική κοινότητα. Το μάθημα, με αυτόν τον τρόπο, γίνεται ενδιαφέρον, η συμμετοχή των μαθητών πολλαπλασιάζεται, η αυτενέργεια και η συνεργασία παίρνουν τη θέση της παθητικής κατάστασης, που δημιουργεί η μετωπική διδασκαλία που συνήθως μεταφέρει και παραδίδει πληροφορίες και γνώσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο και τη λειτουργικότητα των τεχνικών που παρουσίασα, προχώρησα στην επιλογή τους συνδυάζοντας τη φυσιολογία της ιστορικής ενότητας με την επιδίωξη της καλύτερης εμπλοκής των μαθητών. Έτσι, ξεκινώντας τη θεατρική παρέμβαση αυτό που με ενδιέφερε ως εμπυχογώτρια-ερευνήτρια ήταν να δημιουργηθεί ατμόσφαιρα που να ευνοεί τη χαλάρωση των μαθητών μέσω της σωματικής, λεκτικής και ψυχοδιανοητικής τους απελευθέρωσης. Έτσι, επέλεξα την τεχνική του «δομημένου αυτοσχεδιασμού», η οποία εστιάζει στον αυθορμητισμό και την ενίσχυση της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων.

---

<sup>152</sup> Armand C., *L' expression theatrale au cycle 2*, ed. Gibert Jeune, Paris 1999, p.11

Δεδομένου, ακόμα, ότι βάσει των ερευνητικών μου υποθέσεων επιδιώκω να διαμορφώσω κλίμα ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας στη σχολική τάξη και οι μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά τα ιστορικά γεγονότα και να τα κατανοήσουν, αξιοποιώ την «αισθησιοκινητική δράση σε ζευγάρια». Με αυτόν τον τρόπο, εισάγω ομαλά τους μαθητές στο ιστορικό γεγονός του «Εθνικού Διχασμού», αφού αναθέτω στους συμμετέχοντες ανά δύο να υποδύονται ο ένας τον Βενιζέλο και ο άλλος τον βασιλιά Κωνσταντίνο. Η έννοια της δράσης του ζευγαριού παραπέμπει σε πολύ σημαντικά θέματα και σε μεγάλες δυνατότητες ή αντιθέσεις: συνεργασία, διαφωνία, συμπόρευση- σύγκρουση, διάλογος- διχόνοια.

Στη συνέχεια, προσεγγίζοντας το δεύτερο ιστορικό- σκηνικό γεγονός, το οποίο έχει ως θέμα «τη συμμετοχή ή την αποχή του Βενιζέλου από τις εκλογές του Δεκεμβρίου 1915» επιλέγω να αξιοποιήσω την τεχνική «διάδρομος συνείδησης» στη σχολική τάξη. Κριτήριο της επιλογής μου ήταν να μνήσω τον μαθητικό πληθυσμό σε ενσυναισθητική λειτουργία (ερευνητική υπόθεση). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους πολίτες- συμβούλους του Βενιζέλου ενισχύοντας με τις απόψεις τους τον προβληματισμό του. Με αυτόν τον τρόπο, ως εμπυχωτρία ενθαρρύνω τους συμμετέχοντες να εκφράζουν την άποψή τους, να πιστεύουν στον εαυτό τους και να διαχειρίζονται τις κοινωνικές σχέσεις<sup>153</sup>. Παράλληλα, τους μεταφέρω στον χώρο του διλήμματος και τους αναθέτω τον ρόλο του πολίτη που έχει την ευθύνη όχι μόνο να κάνει κριτική αλλά και να συμβουλεύει, να αναστοχάζεται και να βοηθάει στη λήψη αποφάσεων για το κοινό καλό.

Όσον αφορά την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» επιλέγω να την χρησιμοποιήσω, προκειμένου να συνδυαστεί με την τεχνική «διάδρομος συνείδησης- διάδρομος των εσωτερικών φωνών», που προαναφέρθηκε. Στις ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνεται η προσδοκία της ερευνήτριας για κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και διαμόρφωση κριτικής σκέψης και υπεύθυνης θέσης των μαθητών απέναντι στη Διχόνοια. Για τον λόγο αυτό, επέλεξα να αξιοποιήσω τη συγκεκριμένη τεχνική και να εμπλέξω τον φιλόλογο της τάξης ως τον «χαρακτήρα» που βρίσκεται σε κρίσιμη κατάσταση και διέρχεται τον διάδρομο συνείδησης. Πρόκειται για συνειδητή επιλογή της εμπυχωτριάς, αφού, από τη μία πλευρά, αποφεύγεται η αναστάτωση μέσα στη σχολική αίθουσα με το να ξεσηκωθούν οι μαθητές και να επιθυμούν όλοι να υποδυθούν τον Βενιζέλο. Από την άλλη πλευρά, τέλος, σίγουρα μια πιο ώριμη και

---

<sup>153</sup> Heathcote D. & Bolton G., *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education.*, ed. Heinemann, Portsmouth 1995, pp. 23-24



αποστασιοποιημένη ματιά, όπως αυτή του καθηγητή της τάξης, κατά τη εκτίμηση της ερευνήτριας, θα βοηθούσε τους μαθητές στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και στη δημιουργία μιας δραματικής ατμόσφαιρας ανάλογης με τη δραματική ένταση και την ψυχική φόρτιση που δημιουργεί η ιστορική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση περί αποτελεσματικής προσέγγισης της έννοιας της Διχόνοιας μέσα από το μάθημα της Ιστορίας, επιλέγω να αξιοποιήσω την τεχνική «ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης» κατά το τρίτο ιστορικό γεγονός/ σκηνικό συμβάν.

Χωρίζω τους μαθητές σε ομάδες με αφορμή τον σχηματισμό παραστρατιωτικών οργανώσεων στο εσωτερικό της χώρας, πράγμα που μαρτυράει την αναστάτωση και το χάσμα που επικρατούν. Έτσι, μέσω αυτής της τεχνικής ως εμπυχώτρια διερευνώ τη συναισθηματική, διανοητική και κοινωνική κατάσταση των ρόλων που υποδύονται οι μαθητές. Με άλλα λόγια, η ίδια η ιστορική πραγματικότητα με ωθεί να προβώ στη χρήση αυτής της τεχνικής. Ο συνδυασμός της ιστορικής πραγματικότητας -δράσης των παραστρατιωτικών ομάδων- με την πορεία προς την κορύφωση της διχόνοιας αναδεικνύεται μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική που έχει στο κέντρο της την ομαδοσυνεργατική διαδικασία και την προβολή των οραμάτων και των προσδοκιών της κάθε οργάνωσης.

Κατά το τέταρτο ιστορικό- σκηνικό γεγονός, τέλος, που αποτελεί κομβικό σημείο στην ενότητα «Εθνικός Διχασμός, 1915-1917», αφού κατά τη θεατρική παρέμβαση οι μαθητές μεταβαίνουν από τη διχόνοια στην ομόνοια ως εμπυχώτρια αξιοποιώ την τεχνική «των πινακίδων». Πρόκειται για τεχνική που μου επιτρέπει ως ερευνήτρια να μεταφέρω στη σχολική αίθουσα το κλίμα και την ένταση της ιστορικής πραγματικότητας, αφού δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους ως μέσο έκφρασης και δημιουργικότητας. Έτσι, στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας οι συμμετέχοντες στην τεχνική μαθητές αναλαμβάνουν αποφασιστικά τους ρόλους, αφού βιώνουν την ιστορική πραγματικότητα σε όλη της την ένταση, όπως αυτή υποδηλώνεται από τις ταραχές, τις κομματικές συγκεντρώσεις και την ύπαρξη θυμάτων.

Αξιοποιώντας την παραπάνω τεχνική και έχοντας κατά νου την ερευνητική υπόθεση «να στοχαστούν και να αναστοχαστούν οι μαθητές, για να κατανοήσουν τη σχέση αιτιών και αποτελεσμάτων στην προσέγγιση του «Εθνικού Διχασμού» » οδηγώ σταδιακά τους συμμετέχοντες στο αποκορύφωμα της θεατρικής παρέμβασης, καθώς

και στη μετάβαση από το αρνητικό συναίσθημα στο θετικό. Πιο συγκεκριμένα, με τις προηγούμενες τρεις θεατρικές τεχνικές «έκτιζα» την ιστορική πραγματικότητα, για να πάρουν τα πράγματα την τελική τους έκβαση και να οδηγηθούμε από τη διχόνοια στην ομόνοια.

Με άλλα λόγια, οι μαθητές παρακολουθούν «τα αποτελέσματα-συνέπειες» που έχει η διχόνοια («αιτία») για τους πολίτες και για τη χώρα, ενώ στοχάζονται τη λύση για να βγουν από αυτή την κατάσταση που δεν είναι άλλη από «την ομόνοια» και την «εθνική συνεννόηση» (σύνθημα σε πινακίδα).

Επομένως, η επιλογή των συγκεκριμένων τεχνικών συναρτάται με τις δυνατότητες της κάθε τεχνικής και τη φυσιολογία των δραματικών επεισοδίων που απορρέουν από την ιστορική ενότητα. Παράλληλα, λαμβάνεται υπόψη η διευκόλυνση των μαθητών, για να μεταβούν από τη διδακτική προσέγγιση στην αναπαράσταση, στην ανάληψη του ρόλου και στη δημιουργία της ατμόσφαιρας που προκαλεί η δημιουργική ανασύσταση της ιστορικής ενότητας.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 2. Προβληματική και Διεξαγωγή της έρευνας

### 2.1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

#### 2.1.1. Σκοπός της έρευνας

Κάθε ερευνητική προσπάθεια στον χώρο των Επιστημών, και στη δική μας περίπτωση στον χώρο των Επιστημών που αφορούν την Εκπαίδευση, συνδέεται με τη διατύπωση κάποιου σκοπού που κινεί την ερευνητική διαδικασία. Εκ πρώτης όψεως στην επιλογή μιας εκπαιδευτικής έρευνας βασικό σκοπό θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί η βελτίωση της εκπαίδευσης, γενικά, και του ειδικού χώρου<sup>154</sup>, πιο συγκεκριμένα, στον οποίο αναφέρεται η έρευνα.

Ξεκινώντας από τον σκοπό, που το ΑΠΣ θέτει για το μάθημα της Ιστορίας και τη διδασκαλία του στο Γυμνάσιο, θέσαμε ως σκοπό της έρευνάς μας να διερευνήσουμε τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας να γίνει αποτελεσματικό. Στο ΑΠΣ συγκεκριμένα αναφέρεται ότι το μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο αποβλέπει α) *«στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν»*, αφού *«καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν και να προγραμματίσουν ορθά το μέλλον»*, β) *«Να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν ότι η κάθε κοινωνία προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, κοινωνικής κτλ.)»* και γ) *«Να οικειωθούν βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης»*<sup>155</sup> (π.χ. Εθνικός Διχασμός).

Η *«συνειδητοποίηση της ευθύνης»*, η *«κατανόηση»*, η *«γνώση του παρελθόντος»*, η *«οικείωση ιστορικού λεξιλογίου»* είναι επιδιώξεις πολύ σημαντικές και επιβεβαιώνουν ότι το μάθημα έχει σαφή προσανατολισμό και μεγάλη παιδευτική αξία. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη ότι οι μαθητές στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αισθάνονται πλήξη και ανία<sup>156</sup> και ότι το μάθημα της Ιστορίας δεν είναι και από τα πιο ενδιαφέροντα, θέσαμε ως σκοπό να αναλάβουμε μια ερευνητική διαδικασία που εμπλέκει τις θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία του μαθήματος και

---

<sup>154</sup> Μπονίδης Κ., *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 4-7

<sup>155</sup> ΥΠΕΠΘ (1999), ό.π., σ. 181

<sup>156</sup> Ξωχέλλης Π., ό.π., σσ. 100-105

παρουσιάζει τη σχέση τους με αυτό που θεωρείται *αποτελεσματική διδασκαλία*<sup>157</sup> της *Ιστορίας*.

### 2.1.2. Η χρησιμότητα και η προβληματική της έρευνας

Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση ενός μαθήματος δίνει την ευκαιρία στους διδάσκοντες να επινοήσουν και να οργανώσουν παρεμβάσεις στον διδακτικό σχεδιασμό και στη διδακτική πράξη που υπηρετούν εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης της διδακτέας ύλης. Αν λάβουμε, μάλιστα, υπόψη μας τη φύση του μαθήματος και τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να ανοίξουν νέους ορίζοντες και να ανανεώσουν<sup>158</sup> τη μαθησιακή ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Ιδιαίτερα για το μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, το ίδιο το ΑΠΣ δίνει κατευθύνσεις για χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Έτσι, π.χ. αναφέρεται στην ενότητα «Ε' Διδακτικές-Μαθησιακές Δραστηριότητες» ότι οι διδάσκοντες «*μπορούν να επινοήσουν άλλες δραστηριότητες με ειδική προετοιμασία*» ανάλογα και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέτοιες «*δραστηριότητες με ειδική προετοιμασία*» θεωρούνται: α. Ανάλυση ατομικών ή ομαδικών ρόλων σχετικών με ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις, βιωματική προσέγγιση, β. Δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων ή καταστάσεων, θεατρικό παιχνίδι, γ. Οργάνωση και πραγματοποίηση θεατρικής παράστασης με ιστορικό περιεχόμενο<sup>159</sup>.

Έχοντας υπόψη μας την παραπάνω κατεύθυνση που δίνει το ΑΠΣ, θεωρήσαμε χρήσιμο να διερευνήσουμε στον χώρο της σχολικής τάξης τρόπους αξιοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής δράσης. Το ενδιαφέρον μας στράφηκε προς τις θεατρικές τεχνικές. Αναζητήσαμε τη σχετική βιβλιογραφία και μελετήσαμε τη θεωρητική βάση αρχικά και, στη συνέχεια, τις πρακτικές που απορρέουν από τις διάφορες θεατρικές τεχνικές<sup>160</sup>. Η διερεύνηση αυτή μας οδήγησε στην επιλογή κάποιων θεατρικών τεχνικών. Τις εφαρμόσαμε στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου στη διδακτική ενότητα «Εθνικός Διχασμός» (1915-1917) και διερευνήσαμε με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων το αν και κατά πόσο επηρεάζεται η μαθησιακή ατμόσφαιρα και η επίδοση-αντίδραση των μαθητών.

<sup>157</sup> Μακρής Χ., ό.π., σσ. 117-119

<sup>158</sup> Λεοντσίνης Γ. (1999), ό.π., σ. 252

<sup>159</sup> ΥΠΕΠΘ (1999), ό.π., σ. 252

<sup>160</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), ό.π. σ. 245

Με την ερευνητική παρέμβαση που σχεδιάσαμε, οργανώσαμε και εφαρμόσαμε, θελήσαμε να αναδείξουμε τη σχέση που έχει η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών με το αίτημα για «ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην προσέγγιση ιστορικών γεγονότων»<sup>161</sup>.

### 2.1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Μελετώντας το ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας (Σκοποί και Στόχοι, Διδακτικές κατευθύνσεις και Δραστηριότητες, Αξιολόγηση), την προβληματική γύρω από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, τη θεατροπαιδαγωγική αντίληψη για τον ρόλο του διδάσκοντος ως εμπυχωτή<sup>162</sup> και ως επινοητή των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών οδηγηθήκαμε στη διατύπωση ορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν βάση για την ερευνητική διαδικασία, που έχει στο κέντρο της την ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης κατά τη διδασκαλία των ιστορικών γεγονότων.

Η διατύπωση των παρακάτω ερωτημάτων θέτει ουσιαστικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο οργανώθηκε και διεξήχθη η έρευνα<sup>163</sup>.

-Η χρήση των θεατρικών τεχνικών ωθεί τους μαθητές σε βιωματική συμμετοχή για την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων;

-Η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών ευνοεί την ομαδοσυνεργατική διαδικασία στον χώρο της σχολικής τάξης;

-Η χρήση των θεατρικών τεχνικών συμβάλλει, ώστε η διδασκαλία του Εθνικού Διχασμού να οδηγήσει τους μαθητές στην ευαισθητοποίηση και στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως μελλοντικών πολιτών απέναντι στη Διχόνοια;

-Η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών καθιστά τη διδασκαλία της Ιστορίας πιο αποτελεσματική;

-Η χρήση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της Ιστορίας αναπτύσσει στους μαθητές την ενσυναίσθηση, ώστε να συμμετέχουν ως δρώντες στα ιστορικά γεγονότα και στις επιπτώσεις τους;

-Η χρήση των θεατρικών τεχνικών καθιστά τους μαθητές κριτικούς και αναστοχαστικούς;<sup>164</sup>

<sup>161</sup> Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σ. 15

<sup>162</sup> Γραμματάς Θ. (2014), ό.π., σ.133

<sup>163</sup> Νόβα- Καλτσούνη Χρ., *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006, σσ. 30-32

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων θα μας βοηθήσει στη διαμόρφωση του κατάλληλου ερωτηματολογίου που θα έχει στη βάση του τις ερευνητικές υποθέσεις που ακολουθούν.

#### 2.1.4. Ερευνητικές Υποθέσεις

Η βιβλιογραφική ενημέρωση που είχαμε για το περιεχόμενο και τη λειτουργικότητα των θεατρικών τεχνικών, μας οδήγησε στις εξής ερευνητικές υποθέσεις, που εκφράζουν και τις προσδοκίες μας για τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας.

1. Με την επιλογή και χρήση των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών οι μαθητές θα προσεγγίσουν βιωματικά<sup>165</sup> τα ιστορικά γεγονότα και θα τα κατανοήσουν.

2. Με τη χρήση των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών θα δοθεί έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διαδικασία.<sup>166</sup>

3. Η διδασκαλία του Εθνικού Διχασμού με τη χρήση των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών θα βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν κριτική και υπεύθυνη θέση απέναντι στη Διχόνοια.

4. Η επιλογή και η αξιοποίηση των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών θα συμβάλει, ώστε οι μαθητές να στοχαστούν και να αναστοχαστούν, για να κατανοήσουν τη σχέση αιτιών και αποτελεσμάτων<sup>167</sup> στην προσέγγιση του Εθνικού Διχασμού.

5. Με τη χρήση των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών θα δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη, που θα επιτρέψει στους μαθητές να λειτουργήσουν ενσυναίσθητικά.

6. Η αξιοποίηση των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών θα συμβάλει σε αποτελεσματική προσέγγιση της έννοιας της Διχόνοιας μέσα από το μάθημα της Ιστορίας.

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις μας οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου που περιέχει ερωτήσεις (12 κλειστές και μια ανοικτή) κατάλληλες

---

<sup>164</sup> ΥΠΕΠΘ (2000), ό.π., σσ. 204-205

<sup>165</sup> Δημακοπούλου Αλ., *Το θέατρο ως διδακτική- παιδαγωγική μέθοδος, Η δραματοποίηση αποσπασμάτων από τη Φρόνισσα του Α. Παπαδιαμάντη*, στον τ. Οι Εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν, ΠΜΣ: ΘΕ. ΠΑ.ΕΕ του τμήματος ΦΠΨ του ΕΚΠΑ, Αθήνα 2016, σσ. 76-78

<sup>166</sup> Μαυροσκούφης Δ. (2016), ό.π., σσ. 229-230

<sup>167</sup> Καλογηράτου Ε., *Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η διδασκαλία της Ιστορίας*, π.Σεμινάριο 21, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σσ. 152-153

για να διαπιστωθεί η σημασία της χρήσης θεατρικών τεχνικών στη διδακτική προσέγγιση της συγκεκριμένης ιστορικής ενότητας.

#### 2.1.5. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Εμπλεκόμενη, για πρώτη φορά, σε οργανωμένη ερευνητική διαδικασία έδωσα ιδιαίτερη προσοχή στον ορισμό του J. Dewey «επιστημονική έρευνα είναι η ενεργητική, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε μορφής γνώσης με βάση δυο στοιχεία: α. τα εμπειρικά δεδομένα τα οποία την επαληθεύουν και β. τις γενικές αρχές προς τις οποίες οδηγεί και τείνει»<sup>168</sup>. Έτσι, με απασχόλησε ιδιαίτερα το θέμα που επέλεξα προς διερεύνηση, ο τρόπος προσέγγισης και διατύπωσης του ερευνητικού προβλήματος και οι κανόνες διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας.

Η έρευνα που διεξήγαγα ως προς τον επιδιωκόμενο σκοπό είναι «περιγραφική», αφού προσπαθεί να ανακαλύψει και να παρουσιάσει αλληλεξαρτήσεις μεταξύ δυο παραγόντων, μεταξύ δυο μεταβλητών: α. της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών και β. της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Ως προς τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων είναι «εφαρμοσμένη», αφού εντάσσεται στις συστηματικές προσπάθειες καθορισμού της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας και της μάθησης. Είναι, παράλληλα, «συγχρονικής μορφής», αφού την ίδια χρονική στιγμή λαμβάνουν χώρα μετρήσεις ή παρατηρήσεις σε διαφορετικές ομάδες υποκειμένων με κατάληξη τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζουν οι μετρήσεις<sup>169</sup>. Ως προς τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο και ως προς τον αριθμό των εξεταζόμενων (ερωτώμενων) υποκειμένων είναι «δειγματοληπτική», αφού τα εμπλεκόμενα τμήματα μαθητών αποτελούν τυχαίο δείγμα.

Ως προς τον έλεγχο των παραγόντων είναι «πειραματική», αφού μελετά «τι θα συμβεί αν σε δυο ομάδες που είναι όμοιες ως προς όλα τα άλλα κύρια χαρακτηριστικά προστεθεί στη μια από αυτές ένας άλλος παράγοντας (χρήση θεατρικών τεχνικών)»<sup>170</sup>. Έτσι, για παράδειγμα, στη μια από αυτές τις ομάδες εφαρμόζουμε τη συνηθισμένη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη διδακτική ενότητα του Εθνικού Διχασμού (ομάδα ελέγχου), ενώ στην άλλη εκτός από τη διδασκαλία της διδακτικής

<sup>168</sup> Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα 1985, σ. 9

<sup>169</sup> Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα 1985, σ. 9

<sup>170</sup> Βάμβουκας Μιχ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988, σ. 219



ενότητας προσθέσαμε την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών (πειραματική ομάδα). Στο τέλος του πειράματος εξετάζουμε αν η χρήση θεατρικών τεχνικών έφερε διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κατανόηση και την αφομοίωση της διδακτικής ενότητας μετά την εμπλοκή των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην αξιοποίηση αυτών των θεατρικών τεχνικών.

#### 2.1.6. Επιλογή μιας μελέτης περίπτωσης

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ερευνητική διαδικασία υπηρετεί την επιστημονική γνώση, εκείνο που την καθιστά αξιόπιστη είναι η ύπαρξη στόχων, προθέσεων της μελέτης και συγκεκριμένων μεθόδων που «*διέπονται από κριτικούς κανόνες και ορθολογιστικά πρότυπα*»<sup>171</sup>. Μια στρατηγική διεξαγωγής της έρευνας σε ένα συγκεκριμένο σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής που χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές απόδειξης ή συλλογής δεδομένων είναι «*η μελέτη περίπτωσης*»<sup>172</sup>.

Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει αξιολόγηση, είναι εμπειρική με την έννοια ότι βασιζόμαστε στη συλλογή αποδείξεων, εστιασμένη σε ένα φαινόμενο στο πλαίσιο του, στον χώρο του, δηλαδή, «*γιατί αφορά μια περίπτωση που συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι ο χώρος ενός Γυμνασίου ή μιας σχολικής τάξης*»<sup>173</sup>.

Η δική μας έρευνα χρησιμοποιεί τη μελέτη περίπτωσης ως μια στρατηγική με την οποία αξιοποιούνται ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων<sup>174</sup>, καταγράφει ή ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο η θεατρική παρέμβαση επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών κατά την προσέγγιση της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας στο μάθημα της Ιστορίας στο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο.

Κατανοούμε, βέβαια, ότι τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα<sup>175</sup>, αλλά μας δίνει τη δυνατότητα σε αυτήν την έρευνα πεδίου να δοκιμάσουμε τη σχέση των δυο μεταβλητών και να προωθήσουμε τον επιστημονικό προβληματισμό για τη θέση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ο χώρος διεξαγωγής της μελέτης

---

<sup>171</sup> Carr W. και Kemmis S., *Becoming Critical*, ed. Falmer, London 1986, p.121

<sup>172</sup> Yin R.K., *Case Study Research: Design and Methods*, ed. Sage, California 1994

<sup>173</sup> Miles M.B. και Haberman A.M., *Qualitative Data Analysis: an expanded Source Book*, ed. Sage, California 1994, p.27

<sup>174</sup> Robson C., *Η Έρευνα του Πραγματικού κόσμου*, επιμ. Μιχαλοπούλου Κ., μετφρ. Νταλάκου Β. και Βασιλικού Κ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007, σ.212

<sup>175</sup> Τσοπάνογλου Α.Γ., *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη 2000, σ. 26

περίπτωσης είναι τα τέσσερα τμήματα της Γ΄ τάξης των δυο Γυμνασίων, υποκείμενα είναι οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, συνεργάτες της ερευνήτριας είναι οι τρεις διδάσκοντες καθηγητές. Ο σχεδιασμός της μελέτης περίπτωσης περιλαμβάνει α) τον λόγο διεξαγωγής της έρευνας, β) τον προσδιορισμό του ερευνώμενου θέματος, γ) τον χρόνο παρουσίας της ερευνήτριας στα σχολεία και στις σχολικές αίθουσες για την εξοικείωση με τους μαθητές, δ) τον τρόπο συλλογής των δεδομένων και ε) τον χρόνο και τον τρόπο της παρέμβασης της ερευνήτριας για την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών<sup>176</sup>.

---

<sup>176</sup> Robson C., ό.π., σ. 218

## 2.2 Διεξαγωγή της έρευνας

### 2.2.1. Η επιλογή του δείγματος

Σε μια ερευνητική διαδικασία τα στοιχεία-υποκείμενα που εμπλέκει στην έρευνα, παρατηρεί και μελετά ο ερευνητής, αποτελούν τον πληθυσμό που στην περίπτωση μας είναι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Επειδή, όμως, η έρευνα με συμμετοχή όλων των υποκειμένων είναι ανέφικτη, γίνεται επιλογή ενός υποσυνόλου του πληθυσμού, ενός δείγματος, δηλαδή, που η σύνθεσή του ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις της εγκυρότητας και της αντιπροσωπευτικότητας, τις οποίες έχει θέση η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας.

Για τον προσδιορισμό ενός τέτοιου δείγματος λάβαμε υπόψη μας την απαίτηση για εγκυρότητα και εξασφαλίσαμε τους όρους<sup>177</sup>: α. να είναι τυχαίο, β. ανεξάρτητο, γ. «κατάλληλου» μεγέθους και δ. αντιπροσωπευτικό, δηλαδή να δίνει «μια πιστή εικόνα του πληθυσμού». Προκειμένου να εξασφαλίσουμε ένα δείγμα με αυτά τα χαρακτηριστικά<sup>178</sup>, εργαστήκαμε ως εξής:

Α. Συζητήσαμε διεξοδικά με τον Επόπτη της Διπλωματικής Εργασίας το θέμα και την ερευνητική διαδικασία,

Β. Από τον πίνακα των γυμνασίων της περιφέρειας Α΄ Αθηνών, με κλήρωση προέκυψε το 6<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ν. Ηρακλείου. Επισκέφθηκα τη διευθύντρια του Γυμνασίου, η οποία δέχθηκε να διεξαχθεί η έρευνα στο σχολείο της, με την προϋπόθεση ότι θα είχα την έγκριση του ΙΕΠ. Ήλθα σε επαφή με τους δυο καθηγητές που δίδασκαν το μάθημα της Ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίοι προσφέρθηκαν να συνεργαστούμε.

Γ. Πληροφορήθηκα ότι η Γ΄ τάξη του 6<sup>ο</sup> Γυμνασίου είχε τρία τμήματα, που το καθένα είχε 22-25 μαθητές. Με κλήρωση προέκυψε το τμήμα των μαθητών που θα συμμετείχε στην έρευνα ως πειραματική ομάδα και το τμήμα που θα συμμετείχε ως ομάδα ελέγχου.

Δ. Ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν 22, μικρότερος των 30, γι' αυτό τον λόγο αναζήτησα ένα επιπλέον Γυμνάσιο, για να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών και της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Με τη διερεύνηση προέκυψε ότι το Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης-Ηρακλείου βρίσκεται σε μικρή απόσταση

<sup>177</sup> Caplow Th., *L' enquête sociologique*, ed. A. Colin, Paris 1972, p.240

<sup>178</sup> Βάμβουκας Μιχ., ό.π., σσ.156-160

(500 μέτρα) από το 6<sup>ο</sup> Γυμνάσιο και, επομένως, οι μαθητές έχουν κοινά, σε γενικές γραμμές, χαρακτηριστικά με τους μαθητές του 6<sup>ο</sup> Γυμνασίου, αφού είναι κάτοικοι της ίδιας περιοχής, ζουν, δηλαδή, σε όμοιο κοινωνικό περιβάλλον. Το κριτήριο «της ομοιότητας» του πληθυσμού των μαθητών θεωρήθηκε βασικό για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αφού εξασφαλίζει την ομοιογένεια των εμπλεκομένων στην έρευνα μαθητών.

Ε. Επισκέφθηκα τον Διευθυντή του Γυμνασίου Μεταμόρφωσης- Ηρακλείου, τον ενημέρωσα για τον σχεδιασμό της έρευνας και του ζήτησα να συνεργαστούμε. Η απάντησή του ήταν καταφατική και οι πληροφορίες που μου έδωσε ήταν ότι η Γ' τάξη έχει τρία τμήματα, στα οποία η ίδια καθηγήτρια διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας. Σε συνεννόηση μαζί της έγινε κλήρωση για ένα τμήμα που αποτέλεσε την Πειραματική Ομάδα (20 μαθητές) και για ένα άλλο που ορίστηκε ως Ομάδα Ελέγχου (22 μαθητές).

Στ. Έτσι, διαμορφώθηκε μια πειραματική ομάδα (39 μαθητές) από τα δυο Γυμνάσια και μια ομάδα ελέγχου (42 μαθητές), τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα, το οποίο θα συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία. Συγκεντρώσαμε τα στοιχεία αυτά και υποβάλλαμε στο ΙΕΠ τη σχετική αίτηση για έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας στο διάστημα από τις 10 Φεβρουαρίου μέχρι τις 30 Απριλίου, διάστημα κατά το οποίο θα ερχόμουν σε επικοινωνία με τα κληρωθέντα τμήματα, θα συνεργαζόμουν με τους διδάσκοντες και τους μαθητές και θα διδασκόταν και στα δυο σχολεία η διδακτική ενότητα «*Εθνικός Διχασμός*<sup>179</sup> 1915-1917», για την οποία προγραμματίστηκε η εφαρμογή και αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών.

### 2.2.2. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου

Στην αίτηση που υποβλήθηκε στο ΙΕΠ, για να εγκριθεί η παρουσία της ερευνήτριας στα δυο Γυμνάσια και η διεξαγωγή της έρευνας, υπήρχε και το ερωτηματολόγιο, με το οποίο θα συνάγονταν τα προσδοκώμενα συμπεράσματα.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με συστηματικό τρόπο, αφού ελήφθησαν υπόψη το ΑΠΣ ως προς την αξιολόγηση των μαθητών<sup>180</sup>, οι δυνατότητες και οι εμπειρίες τους και οι προϋποθέσεις που θέτει η Μεθοδολογία της Επιστημονικής

<sup>179</sup> ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2009, σσ. 89-93

<sup>180</sup> Κασσωτάκης Μ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2013

Έρευνας για τη διατύπωση ενός αποτελεσματικού ερωτηματολογίου<sup>181</sup>. Περιείχε ενδείξεις για δημογραφικά στοιχεία των μαθητών σύμφωνα με τους κανόνες περί προσωπικών δεδομένων, δυο ερωτήσεις για τη σχέση των μαθητών με το μάθημα της Ιστορίας (αγαπημένο- ενδιαφέρον), δώδεκα κλειστές ερωτήσεις για συμπλήρωση μιας από πέντε απαντήσεις/επιλογές σε κάθε περίπτωση και μία ερώτηση ανοικτού τύπου προς συμπλήρωση.

Ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο- εργαλείο αξιολόγησης<sup>182</sup> ήταν προσανατολισμένο στο να μετρά όχι μόνο γνώσεις αλλά και την κριτική- αναστοχαστική διάσταση, τη συναισθηματική εμπλοκή και την τοποθέτηση απέναντι στο ιστορικό γεγονός.

Για τη συμπλήρωσή του ελήφθησαν υπόψη η φυσιογνωμία του μαθήματος της Ιστορίας, η θεωρία για τη διδασκαλία του και η αξιοποίηση της παρέμβασης θεατροπαιδαγωγικού χαρακτήρα<sup>183</sup>. Προσπάθησα οι ερωτήσεις να είναι σαφείς, απλές και να καλύπτουν τη διδακτική ενότητα. Πήρε την τελική του μορφή έπειτα από πιλοτική εφαρμογή σε δέκα μαθητές ενός τμήματος που δεν συμμετείχε στην έρευνα και μετά από τις διορθωτικές οδηγίες του ΙΕΠ.

### 2.2.3. Προβληματική για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου

Μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές- υποκείμενα της έρευνας ο ερευνητής θα συγκεντρώσει τις κατάλληλες ερευνητικές πληροφορίες με τις οποίες θα αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της. Η σημασία, επομένως, του ερωτηματολογίου καθιστά αναγκαία τη συστηματική και κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στην απαίτηση για ειλικρινή και πρόθυμη απάντηση στις ερωτήσεις. Η σειρά των ερωτήσεων, η σαφήνεια, η απλότητα στη διατύπωση, η εμφάνιση και η δομή του ερωτηματολογίου αποτελούν κριτήρια για ένα ερωτηματολόγιο χρήσιμο<sup>184</sup> που θα είναι δυνατό να συμπληρώνεται σε μισή ώρα και να δίνει την εντύπωση στους μαθητές ότι κάτι ωφέλιμο κάνουν για τους ίδιους, την εκπαίδευση και την επιστήμη.

Λάβαμε υπόψη μας τις παραπάνω επισημάνσεις της μεθοδολογίας της επιστημονικής έρευνας και διαμορφώσαμε το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι

<sup>181</sup> Βάμβουκας Μιχ., ό.π., σσ. 248-249

<sup>182</sup> O' Toole J., *Doing Drama Research*, A. Drama Australia Publication, Australia 2006, pp. 118-120

<sup>183</sup> Robson C., ό.π., σσ. 289-290

<sup>184</sup> Παρασκευόπουλος Ι. (1985), ό.π., σσ. 17-28

μαθητές, αφού στηριχθήκαμε και στις ερευνητικές υποθέσεις. Στο ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνονται τα εξής:

A. Σημείωμα προς ενημέρωση των μαθητών για τον σκοπό της έρευνας και διατύπωση ευχαριστιών για τη βοήθειά τους (5 γραμμές),

B. Ατομικά στοιχεία προς δήλωση φύλου, πλήρους ημερομηνίας γέννησης, αγαπημένου μαθήματος και σχέσης τους με το μάθημα της Ιστορίας,

Γ. 1. Δέκα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που η καθεμία αποτελείται από «το στέλεχος» (εννιά με τη μορφή ημιτελούς δήλωσης και μια με τη μορφή ευθείας ερωτηματικής πρότασης) και από πέντε εναλλακτικές απαντήσεις από τις οποίες οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μια. 2. Δυο ερωτήσεις με δυο υποερωτήματα γνωστικού χαρακτήρα διχοτομικής μορφής, τις οποίες καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν επιλέγοντας το «ΣΩΣΤΟ» ή το «ΛΑΘΟΣ»,

Δ. Μια ερώτηση ανοικτού τύπου με την οποία καλούνται οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους μέσα σε δέκα γραμμές<sup>185</sup>.

Σχετικά με τις δέκα ερωτήσεις της περίπτωσης Γ' μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής: α. Οι δυο πρώτες ερωτήσεις είναι εισαγωγικές και η διατύπωσή τους αποβλέπει στο να μειώσουν την ένταση των μαθητών και να τους δώσουν την ευκαιρία να διατυπώσουν έμμεσες πληροφορίες για τον τρόπο που οι μαθητές συμπεριφέρονται σε περιπτώσεις αντιπαράθεσης ή σύγκρουσης, τέτοιες όπως εκείνες που συναντάμε στο πλαίσιο του «Εθνικού Διχασμού», β. Οι ερωτήσεις 3 και 4 είναι ερωτήσεις γενικού χαρακτήρα με τις οποίες δοκιμάζεται η τοποθέτηση των μαθητών ως προς τις σχέσεις των πολιτικών αντιπάλων γενικώς και της παρανομίας με τη διχόνοια, γ. Η ερώτηση 5 αναφέρεται στην κατανόηση του περιεχομένου της έννοιας «διχασμός» και ελέγχει τη δυνατότητα των μαθητών να την διακρίνουν από τα συνώνυμά της<sup>186</sup>, δ. Οι ερωτήσεις 6,7 και 8 είναι ερωτήσεις που απαιτούν κριτική ικανότητα και δημιουργική σκέψη και ελέγχουν το αν εμβάθυναν οι μαθητές στη διδακτική ενότητα. Παράλληλα, οι ερωτήσεις αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν περισσότερο ή λιγότερο φανατικά απέναντι στις δυο παρατάξεις από τις οποίες προκλήθηκε ο Εθνικός Διχασμός, ε. Η ερώτηση 11 είναι γνωστικού χαρακτήρα και ελέγχει το αν οι μαθητές κατανόησαν «πώς δημιουργήθηκαν τα δύο αντίπαλα κέντρα εξουσίας», στ. Η ερώτηση 12 είναι πολλαπλής επιλογής, έχει γνωστικό- κριτικό χαρακτήρα και δίνει στους μαθητές τη

<sup>185</sup> Βάμβουκας Μιχ., ό.π., σσ. 246-249

<sup>186</sup> Κάββουρα Δ., ό.π., σσ. 138-139

δυνατότητα να πάρουν θέση και να προβληματιστούν για τη βασική επιχειρηματολογία του Βενιζέλου.

Λαμβάνοντας υπόψη μου ότι στη φάση του μετελέγχου δεν παρατηρήθηκαν κενές- αναπάντητες ερωτήσεις, θεωρώ ότι το ερωτηματολόγιο έτυχε θετικής αποδοχής. Υπήρξαν κάποιες αντιρρήσεις περίπου δέκα μαθητών της ομάδας ελέγχου, που κατά τη φάση του μετελέγχου αρνήθηκαν να συμπληρώσουν την ανοικτή ερώτηση με το επιχείρημα πως ό, τι είχαν να πουν το έγραψαν στη φάση του προελέγχου. Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων ελήφθη υπόψη από την ερευνήτρια αυτή η παράμετρος.

#### 2.2.4. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η χορήγηση του ερωτηματολογίου

Όταν, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε Γυμνασίου, θα διδασκόταν η ενότητα του «Εθνικού Διχασμού» (1915-1917), το ερωτηματολόγιο θα χορηγούταν στους μαθητές<sup>187</sup> στη φάση του προελέγχου και θα συμπληρωνόταν εντός της αίθουσας κάθε τμήματος με τη δική μου επίβλεψη και παροχή κοινών οδηγιών για όλους τους μαθητές. Μετά τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και πάλι μόνο στους μαθητές της ομάδας ελέγχου προς συμπλήρωση. Για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας οργανώθηκε δίωρη θεατρική παρέμβαση με χρήση των θεατρικών τεχνικών που επελέγησαν προς ουσιαστικότερη εμπλοκή των μαθητών στα ιστορικά δρώμενα, με διδάσκουσα-εμπυχώτρια την ερευνήτρια παρόντων των καθηγητών της τάξης.

Δυο ημέρες μετά τη θεατρική παρέμβαση κλήθηκαν και οι μαθητές της πειραματικής ομάδας να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Έτσι, η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από όλους τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη φάση του προελέγχου. Είχε, ακόμα, στη διάθεσή της τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη θεατρική παρέμβαση σε συνεργασία με την ερευνήτρια στη διαφοροποιημένη φάση του μετελέγχου.

---

<sup>187</sup> Robson C., ό.π., σσ. 294-298

Η ερευνήτρια, επομένως, μέσω της επεξεργασίας των απαντήσεων των μαθητών, στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαφοροποιούνταν<sup>188</sup> ως προς τα δεδομένα της φάσης του μετελέγχου ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα, θα μπορούσε να αναδείξει εκείνα τα στοιχεία που αφορούν τον πρόσθετο παράγοντα την επίδραση, δηλαδή, της θεατρικής παρέμβασης. Το σύνολο των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν και συγκεντρώθηκαν προς επεξεργασία ήταν 37 μαθητών στην πειραματική ομάδα για κάθε φάση και 39 μαθητών στην ομάδα ελέγχου αντίστοιχα.

#### 2.2.5. Περιγραφή του δείγματος

Οι μαθητές του δείγματος στο οποίο έγινε η έρευνα προέρχονταν από δυο γυμνάσια: α) το 6<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Νέου Ηρακλείου και β) το Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης-Ηρακλείου. Πήραν μέρος στην έρευνα δυο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου από κάθε σχολείο. Η πειραματική ομάδα αποτελούταν από τους μαθητές των τμημάτων Γ2 και των δυο σχολείων και η ομάδα ελέγχου από τους μαθητές των τμημάτων Γ3 (στο 6<sup>ο</sup> γυμνάσιο) και Γ1 (στο γυμνάσιο Μεταμόρφωσης Ηρακλείου). Το πλήθος των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν 37 (19 και 18 αντίστοιχα) και της ομάδας ελέγχου ήταν 39 (19 και 20 αντίστοιχα).

Συμμετείχαν στην έρευνα 81 μαθητές και ελήφθησαν υπόψη τα ερωτηματολόγια των 76 μαθητών, επειδή οι 5 μαθητές παρέδωσαν ένα ερωτηματολόγιο, διότι οι δυο ήσαν απόντες κατά τη φάση του προελέγχου και οι τρεις κατά τη φάση του μετελέγχου.

---

<sup>188</sup> Βάμβουκας Μιχ., ό.π., σσ. 262-263



## 2.3 Οργάνωση της θεατρικής παρέμβασης

### 2.3.1. Επιλογή διδακτέας ιστορικής ενότητας

Μετά από διάλογο που είχα με φιλολόγους που διδάσκουν στο Γυμνάσιο το μάθημα της Ιστορίας κατέληξα στην απόφαση να συνεργαστώ με μαθητές της Γ' Γυμνασίου με το επιχείρημα ότι θα μπορούσα να συνεργαστώ μαζί τους καλύτερα, αφού θα μπορούσαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον να προσεγγίσουν το θέμα της δραματοποίησης ιστορικού γεγονότος. Η σκέψη μου αυτή ενισχύθηκε και από το ότι «η *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*» προσφέρεται περισσότερο για αυθόρμητη εμπλοκή των μαθητών στη βιοματική αναπαράσταση γεγονότων που δεν απέχουν χρονικά πολύ από τους μαθητές, μερικοί από τους οποίους είναι πιθανό να έχουν και πηγές (αφιερώματα σύγχρονων εφημερίδων και περιοδικών) και οικογενειακά ακούσματα για γεγονότα της σύγχρονης ιστορικής περιόδου.

Μελέτησα, με τη βοήθεια του Σχολικού Εγχειριδίου, τις διδακτικές ενότητες και μετά από ουσιαστική συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή κατέληξα στο να επιλέξω την ενότητα «Εθνικός Διχασμός 1915-1917». Η ιστορική αυτή ενότητα ήταν προγραμματισμένη να διδαχθεί τον Απρίλιο ή αρχές Μαΐου, γεγονός που με εξυπηρετούσε, γιατί θα είχα αρκετό χρόνο στη διάθεσή μου για να γνωρίσω τους μαθητές και, παράλληλα, να πάρω την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, για να συνεργαστώ διδακτικά με τα δύο Γυμνάσια και τους διδάσκοντες στα εμπλεκόμενα στην έρευνα τμήματα.

Η επιλογή, κυρίως, της συγκεκριμένης ενότητας ανταποκρίνεται και στα κριτήρια καταλληλότητας για δραματοποίηση<sup>189</sup>. Το θέμα του Εθνικού Διχασμού είναι ένα θέμα μεγάλης ιστορικής σημασίας. Συγκαταλέγεται στην κατηγορία συγκρουσιακών θεμάτων<sup>190</sup> που ασκούν μεγάλη κοινωνική επίδραση. Τα γεγονότα, οι καταστάσεις, οι δρώντες, οι εξελίξεις που συνιστούν αυτή την ιστορική ενότητα λειτουργούν ως ένα δραματικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον κυριαρχεί η δραματική ένταση, η αντιπαράθεση, η σύγκρουση. Μέσα από το περιβάλλον αυτό ξεπηδούν ο φανατισμός και η αντιπάθεια. Οι ήρωες και οι ιδέες τους διαμορφώνουν συνθήκες ταραχής, αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Το ψυχολογικό κλίμα γεννάει

<sup>189</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σσ. 144-145

<sup>190</sup> Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ., Γατσώτης Π., Λεμονίδου Ε., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη Διδασκαλία της Ιστορίας*, εκδ. Νοόγραμμα Εκδοτική, Αθήνα 2010, σσ. 25-34

συναισθήματα, προκαλεί τον αναστοχασμό<sup>191</sup>, εξάπτει τη φαντασία, ωθεί τις εφηβικές ψυχές στη βίωση, στη συμπάθεια και στην αντιπάθεια (ενσυναίσθηση). Παράλληλα, οι δρώντες και τα δρώμενα δημιουργούν μια ιστορική πραγματικότητα ικανή να κερδίσει τους μαθητές ως μετέχοντες στη δημιουργική ανάδειξη, ενώ συγχρόνως ασκεί μορφωτική- παιδευτική επιρροή<sup>192</sup>, προκαλεί διανοητική εγρήγορση και συναισθηματική αντίδραση.

Η σύγκρουση Κων/νου- Βενιζέλου «*δαιωνίζει ένα φιλόνικο πάθος, το πάθος της εξουσίας, τα ιστορικά συμφέροντα, τα διαφορετικά ιδεώδη*»<sup>193</sup>, οι διαφορετικοί χαρακτήρες, οι διαφορετικές θεωρήσεις της ιστορικής συγκυρίας την οποία ο καθένας, από διαφορετική θεώρηση, θέλει να αξιοποιήσει, όπως και η αμφιβολία του ενός για τα κίνητρα του άλλου. Όλα οδηγούν σε μια «*εσωστρεφή δραματική σύγκρουση*» που προσφέρεται για αναπαράσταση και βίωση της δραματικής έντασης.

Από άποψη διδακτική η ενότητα προσφέρεται για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή. Με την ανάθεση ρόλων και την ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς το ίδιο το ιστορικό γεγονός προβάλλει ένα πολύ απαιτητικό «γιατί», καλούνται οι μαθητές να υποδυθούν τους χαρακτήρες που συγκρούονται με έναν τρόπο που αποκαλύπτει ταύτιση, αίσθηση της αλήθειας και πίστη. Για να αυτοσχεδιάσει ο μαθητής με τρόπο πειστικό υποδυόμενος τον ρόλο χρειάζεται να τον κατανοήσει, να διερευνήσει ψυχολογικά τον χαρακτήρα που ανέλαβε να αναδείξει, να τον γνωρίσει στον εσωτερικό του κόσμο, να πιστέψει στην αλήθεια του και να γίνει ο φορέας της με όσα θα παρουσιάσει στη σκηνική λειτουργία της σχολικής τάξης<sup>194</sup>.

Για να φέρουν, όμως, οι μαθητές στο φως το κοινωνικό μήνυμα, το κοινωνικό περιεχόμενο τη ιστορικής ενότητας που αναπαριστούν, χρειάζεται να αποστασιοποιηθούν από τους φανατικά συγκρουόμενους χαρακτήρες. Να αποφύγουν την ψευδαίσθηση που προκαλεί η ταύτιση και να αποδώσουν τους ρόλους χωρίς να παύσουν να κρίνουν, να αναστοχάζονται<sup>195</sup> και να κατανοούν τη βαθύτερη σχέση των προσώπων με τις εξελίξεις. Όπως λέει ο καθηγητής Τηλέμαχος Μουδατσάκης «*Μαθαίνω σημαίνει παίζω/ ζω- ζωντανεύω/κρίνω. Η σκέψη θα προηγηθεί, θα ακολουθήσει η έκφραση*»<sup>196</sup>.

<sup>191</sup> Αυδή Α.- Χατζηγεωργίου Μ. (2007), ό.π., σ.18

<sup>192</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σσ. 101-103

<sup>193</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σ. 102

<sup>194</sup> Stanislavski K, *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, μτφρ. Α. Νίκα, Γκόνης, Αθήνα 1999, σ.16

<sup>195</sup> Esslin M., Μπρεχτ. Ο άνθρωπος και το έργο του, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα- Γιάννενα 2005, σσ. 177-180 (από την Αυδή Α.- Χατζηγεωργίου Μ., ό.π., σ.37)

<sup>196</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σ.103

Έχοντας αυτά τα κριτήρια έγινε η επιλογή της παραπάνω ιστορικής ενότητας. Μέχρι να έλθει η ημέρα της διδασκαλίας της προετοιμαζόμουν για τη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και για την επιλογή των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών. Παράλληλα, παρακολουθούσα τα μαθήματα της ιστορίας και της λογοτεχνίας των δύο τμημάτων. Υπήρχαν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι φιλόλογοι εφάρμοζαν την ομαδοσυνεργατική διαδικασία και ενέπλεκαν τους μαθητές σε δραστηριότητες θεατρικού και βιοματικού χαρακτήρα.

Λίγες μέρες πριν από τη διδασκαλία της ιστορικής ενότητας «Εθνικός Διχασμός 1915-1917» και τη θεατρική παρέμβαση οι μαθητές της γ' τάξης του 6<sup>ου</sup> γυμνασίου του Νέου Ηρακλείου παρακολούθησαν στη Βουλή των Ελλήνων το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Ερευνάμε και συζητάμε για τον κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια*». Συγκεκριμένα, σε αυτό το πρόγραμμα ένας εμπνευστής- φιλόλογος που υποδύεται τον Καποδίστρια καλεί τους μαθητές να προβληματισθούν μαζί του πάνω στο έργο και τα διλήμματα που τον απασχόλησαν, καθώς και να πάρουν θέση για την κριτική που του ασκήθηκε. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές πριν τη θεατρική παρέμβαση που πραγματοποιήσα είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραματική ατμόσφαιρα, να αναλάβουν ρόλους και να βιώσουν την ιστορική πραγματικότητα εκείνης της περιόδου.

### 2.3.2. Το περιεχόμενο της ιστορικής ενότητας ως θέμα για βιοματική αναπαράσταση<sup>197</sup>

Η διαφωνία Κωνσταντίνου και Βενιζέλου<sup>198</sup> για τη συμμετοχή της Ελλάδος στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο

#### Εθνικός Διχασμός (1915-1917)<sup>199</sup>

Δραματικές Ενότητες-Επεισόδια	Γεγονότα-Κινήσεις-Αντιθέσεις	Κρίσεις και Κατευθύνσεις
	<p>19/2/1915: Φθάνει στην Αθήνα η είδηση για επίθεση των συμμαχικών δυνάμεων στα Δαρδανέλια (επιχειρήσεις στην Καλλίπολη)</p> <p>28/2/1915: Πρόταση-Σχέδιο του Βενιζέλου για συμμετοχή της Ελλάδος στις συμμαχικές επιχειρήσεις και για σύγκληση Συμβουλίου του Στέμματος</p> <p>1 3 &amp; 5/3/1915: Όλα τα μέλη του Συμβουλίου συμφωνούν για συμμετοχή στις επιχειρήσεις</p> <p>6/3/1915: Διαφωνία Κων/νου, εμμονή στην Ουδετερότητα - παραίτηση Πρωθυπουργού Βενιζέλου, πρωθυπουργός Δημήτριος Γούναρης ως εκφραστής των θέσεων του βασιλιά</p> <p>Προκήρυξη εκλογών για 31/5/1915, προεκλογική περίοδος γεμάτη ένταση με κεντρικό θέμα την εξωτερική πολιτική και προσπάθεια να παρουσιασθεί ο Βενιζέλος ως φιλοπόλεμος και αποφασισμένος να κάνει παραχωρήσεις στους συμμάχους.</p> <p>Οι σχέσεις Κων/νου και Βενιζέλου γίνονται όλο και πιο δύσκολες, καθώς η στάση του Κων/νου αποξενώνει την Ελλάδα από τις Συμμαχικές δυνάμεις με το πρόσημα της ουδετερότητας και πραγματική αιτία την πεποίθησή του ότι θα νικούσαν οι Γερμανοί.</p>	<p>Κρίσεις και Κατευθύνσεις</p> <p>Βενιζέλος: Μεγάλη Ιδέα/ προσχώρηση στις συμμαχικές δυνάμεις για εξασφάλιση εδαφικών κτίσεων</p> <p>Κων/νος: πεποίθηση για νίκη των Κεντρικών δυνάμεων</p> <p>Ουδετερότητα: Όχι άλλον πόλεμο, Κουρασθήκαμε</p> <p>Δραματικό στοιχείο: η Ευρώπη σε πολεμική ένταση και η Ελλάδα με εσωτερικές αντιθέσεις</p>
	<p>2 Εκλογές 31 Μαΐου 1915: Νικητής ο Βενιζέλος Ο λαός έδωσε τη νίκη στον Βενιζέλο</p> <p>Αναβολή ορκωμοσίας του Βενιζέλου ως πρωθυπουργού: αντί για τις 20/7 στις 16/8 με πρόσημα ότι ο βασιλιάς ήταν άρρωστος Ο Βενιζέλος ως πρωθυπουργός βρίσκεται σε επαφή με τις συμμαχικές δυνάμεις και περιμένει την κατάλληλη στιγμή, για να συμπράξει μαζί τους. Ο Κωνσταντίνος ενισχύει τις επαφές του με τη Γερμανία αγνοώντας τον πρωθυπουργό</p> <p>23/9/1915: Η Βουλγαρία κηρύσσει μερική επιστράτευση ζητάει από τον Κωνσταντίνο να κάνει και η Ελλάδα το ίδιο. Όταν στις 4/10 η Βουλγαρία κηρύσσει γενική επιστράτευση, ο Βενιζέλος ζητάει από τον Κωνσταντίνο να κάνει και η Ελλάδα το ίδιο. Όταν κερδίζει στη Βουλή με πρόταση για γενική επιστράτευση και της Ελλάδος, Ο Κωνσταντίνος αρνείται να επικυρώσει την απόφαση για γενική επιστράτευση και ο Βενιζέλος παραίτεται από την πρωθυπουργία κατηγορώντας τον βασιλιά για αντισυνταγματική συμπεριφορά. Η κυβέρνηση Ζαΐμη αρχικά και Σκουλούδη στη συνέχεια αντιμετώπισαν με δυσκολία μια φοβερή για την Ελλάδα κρίση.</p> <p>Κήρυξη Εθνικών εκλογών για τις 6/12</p>	<p>Δίλημμα των εκλογών: φιλοπόλεμη πολιτική (Βενιζέλος) ή πολιτική ασφάλειας και ειρήνης (Γούναρης δηλαδή Κων/νος)</p> <p>Οι εκλογές έγιναν για να αποφασίσει ο λαός την εξωτερική πολιτική που προτιμούσε</p> <p>Εγκρίθηκε η πολιτική του Βενιζέλου</p> <p>Ο βασιλιάς προβάλλει συνεχώς εμπόδια στον πρωθυπουργό</p> <p>Η στάση της βουλγαρίας επιβεβαίωσε την ορθότητα της θέσης του Βενιζέλου</p> <p>Ο Κων/νος αντιτίθεται στην απόφαση της Βουλής για γενική επιστράτευση</p> <p>Παραίτηση Βενιζέλου και Εθνικές εκλογές πάλι</p>

<sup>197</sup> Μουδατσάκης Ε.Τ. (2005), ό.π., σσ. 111-113

<sup>198</sup> Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, *Νεότερος Ελληνισμός 1913-1941*, τ. ΙΕ', Εκδοτική Αθηνών Α.Ε., Αθήνα 1978, σσ. 20-39

<sup>199</sup> ΥΠΕΠΘ (2009), ό.π., σσ. 89-93

<p>3 Τον Οκτώβριο του 1915 οι συμμαχικές δυνάμεις έστειλαν στρατό στη Θεσ/νίκη, για να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της διάλυσης της Σερβίας</p> <p>Η ελληνική κυβέρνηση αντιμετώπισε την παρουσία των συμμαχικών δυνάμεων στη Θεσ/νίκη με καχυποψία και ασαθείς χειρισμούς</p> <p>Ο Βενιζέλος στο μεταξύ κατήγγειλε τις εκλογές της 6ης Δεκεμβρίου ως αντισυνταγματικές και επιζημία</p> <p>Ο Βενιζέλος δεν συμμετείχε στις εκλογές αυτές που τις κέρδισε ο Γούναρης και που είχαν περιορισμένη συμμετοχή πολιτών- ψηφοφόρων</p> <p>Η πολιτική ουδετερότητας του Κωνσταντίνου προκάλεσε μεγάλα προβλήματα στη Μακεδονία που οδήγησαν στην αιχμαλωσία του Δ' Σώματος Στρατού και στον αφοπλισμό του ελληνικού στρατού</p> <p>Μέσα από αυτή την κατάσταση που προκάλεσε η εμμονή στην "ουδετερότητα" προέκυψαν δυο αντίπαλες οργανώσεις α) οι Επίστρατοι και β) η Εθνική Άμυνα που εκφράζουν την ατμόσφαιρα σύγκρουσης των Ελλήνων</p>	<p>Οι εκλογές της 6ης Δεκεμβρίου: αφετηρία για τον διχασμό</p> <p>Η αποχή του Βενιζέλου άφησε ανοικτό το πεδίο για εφαρμογή της πολιτικής του Κωνσταντίνου και των συνεργατών του</p> <p>Χειρισμοί αδέξιοι και αντιφατικοί- Η Ελλάδα σε μεγάλο κίνδυνο και ανυποληψία</p> <p>Παραστρατιωτικές οργανώσεις και φανατισμός του λαού</p>
<p>4 Δραματική εξέλιξη</p> <p>26/5/1916 : Βούλγαροι στρατιώτες με μία διμοιρία γερμανική κατέλαβαν το σχυρό του Ρούπελ και προχώρησαν μέσα στην Ανατολική Μακεδονία</p> <p>Οι συμμαχικές δυνάμεις με επικεφαλής τον γάλλο αρχιστράτηγο Sarrail αντέδρασαν έντονα και αξιολόγησαν τις ανησυχίες των Ελλήνων αξιωματικών της Μακεδονίας</p> <p>Δημιουργήθηκε η επιτροπή Εθνικής Άμυνας, με σκοπό να συνεργαστούν με τον Βενιζέλο, για να επαναστατήσουν και να συμμαχήσουν με την Αντάντ</p> <p>Ο Βενιζέλος αναζητούσε τρόπο για να πείσει τις συμμαχικές δυνάμεις να βοηθήσουν την Ελλάδα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της</p> <p>Στις 17/8/1916 : ξέσπασε το κίνημα της Θεσσαλονίκης με σκοπό να αναθέσει στο Βενιζέλο την ηγεσία της κυβέρνησης της Θεσ/νίκης και της προσπάθειας για συμμετοχή στον πόλεμο με το μέρος της Αντάντ</p> <p>Εθνικός Διχασμός: Η ύπαρξη δύο αντίπαλων κέντρων εξουσίας στην Ελλάδα</p> <p>Νοεμβριανά, απομάκρυνση του Κιν/νου, ενθρόνιση Αλεξάνδρου- κυβέρνηση Βενιζέλου.</p>	<p>Η πολιτική "ουδετερότητα" φέρνει την Ελλάδα σε τραγική θέση</p> <p>Ανησυχία των Ελλήνων αξιωματικών που αισθάνονταν ταπεινωμένοι</p> <p>Δικαίωση του βενιζέλου μέσα σε κλίμα αδιεξόδου</p> <p>Ανατροπή: Αναζήτηση επαναστατικής λύσης που ολοκλήρωσε την πορεία προς τον διχασμό που άρχισε τον Φεβρουάριο 1915 με τη διαφωνία του Κιν/νου και την πρώτη παραίτηση του Βενιζέλου</p> <p>Κίνδυνος του χάους</p>

### 2.3.3. Δραματοποίηση της ιστορικής ενότητας «Εθνικός Διχασμός»

Το ιστορικό γεγονός εκτυλίσσεται σε τέσσερα επεισόδια. Κάθε ιστορικό επεισόδιο έχει αρχή, μέση και τέλος και μέσω της θεατρικής δράσης αποκτά παραστατικότητα και ζωντάνια.

Κατά την πρώτη φάση της θεατρικής παρέμβασης η ερευνήτρια και εμπυχωτρία της τάξης διαμορφώνει κατάλληλη ατμόσφαιρα με μουσική, κίνηση των μαθητών στη σχολική αίθουσα και, παράλληλα, στήνει το ιστορικό πλαίσιο με παροχή ερεθισμάτων στους μαθητές μέσα από πινακίδες. Για παράδειγμα, παρουσιάστηκε γελοιογραφία εκείνης της εποχής καθώς και πινακίδες με συνθήματα που εκφράζουν τις θέσεις του Κωνσταντίνου και του Βενιζέλου. Έτσι, μέσα από διάλογο της εμπυχωτριάς με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους ενισχύεται η φαντασία τους, εισάγονται στην ιστορική πραγματικότητα εκατό χρόνια πριν, την περίοδο 1915-1917<sup>200</sup>.

Η δραματοποίηση της ιστορικής ενότητας οργανώθηκε σε τέσσερα επεισόδια:

Α' Ιστορικό Επεισόδιο: «*Τα σπέρματα της Διχόνοιας*»

Σχέδιο δράσης

Θεατρικές τεχνικές: «*Ο Δομημένος Αυτοσχεδιασμός*», «*Αισθησιοκινητική δράση σε ζευγάρια*»<sup>201</sup>

**Ερέθισμα:** Γελοιογραφία της εποχής στην οποία διακρίνονται οι δυο κύριοι αντίπαλοι να προσφέρουν μια κάλπη στον ελληνικό λαό υπό τη σκιά του προσωποποιημένου Πολέμου

**Χώρος:** Ο εθνικός κήπος- πρωινός περίπατος

**Χρόνος:** Ένα ανοιξιάτικο πρωινό Κυριακής μετά την παραίτηση του Βενιζέλου και μετά την κήρυξη των εθνικών εκλογών για τις 31 Μαΐου 1915

**Σκηνογραφία:** Χρήση του πίνακα και πινακίδων, τα θρανία λειτουργούν ως παγκάκια

<sup>200</sup> Βακαλόπουλος Απ., *Νέα Ελληνική Ιστορία (1204-1985)*, εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη 1987, σς. 351-365

<sup>201</sup> Αυδή Α. – Χατζηγεωργίου Μ. (2007), ό.π., σς. 58-62

**Πρόσωπα- Ρόλοι:** Ο Κωνσταντίνος, ο Βενιζέλος. Οι μαθητές χωρισμένοι σε δυάδες υποδύονται ο ένας τον ρόλο του Κωνσταντίνου και ο άλλος τον ρόλο του Βενιζέλου, περπατούν συζητώντας έντονα.

**Θέμα:** Η ανταλλαγή απόψεων για την προτεινόμενη εξωτερική πολιτική (συμμετοχή στον πόλεμο ή ουδετερότητα) μεταξύ του Κωνσταντίνου και του Βενιζέλου με συνθήματα σε κλίμα έντασης και αντιπαράθεσης.

Το α' ιστορικό επεισόδιο προϋποθέτει για την τεταμένη ατμόσφαιρα που επικρατεί μεταξύ του Κωνσταντίνου και του Βενιζέλου σε προεκλογική περίοδο.

Β' Ιστορικό Επεισόδιο: *«Η ευθύνη του πολιτικού ενόπιον της Διχόνοιας»*

Σχέδιο δράσης

Θεατρικές τεχνικές: *«Οι εσωτερικές φωνές» (Διάδρομος συνείδησης), «Ο δάσκαλος σε ρόλο»*

**Ερέθισμα:** Καταγραφή στον πίνακα από την εμψυχώτρια «Εκλογές Μαΐου 1915: Νικητής Βενιζέλος»

**Χώρος:** Προθάλαμος του γραφείου του Βενιζέλου

**Χρόνος:** Ένα μεσημέρι Σαββάτου μετά την ανάληψη της πρωθυπουργίας από τον Βενιζέλο (Σεπτέμβριος 1915)

**Σκηνογραφία:** κόκκινο πανί

**Πρόσωπα-Ρόλοι:** Ο Βενιζέλος και οι πολίτες. Οι μαθητές χωρισμένοι και τοποθετημένοι σε δυο παράλληλες σειρές, με τρόπο που κοιτάζει η μια την άλλη υποδύονται τους πολίτες της αθηναϊκής κοινωνίας, στη μέση σχηματίζεται διάδρομος και ο φιλόλογος της τάξης υποδύεται τον Βενιζέλο (δάσκαλος σε ρόλο).

**Θέμα:** Έκφραση των απόψεων των μαθητών σε ρόλο πολιτών για τη συμμετοχή ή την αποχή του παραιτηθέντος από την πρωθυπουργία Βενιζέλου από τις επόμενες εκλογές και επεξεργασία αυτών των θέσεων από τον πολιτικό, ώστε να αποφασίσει τι πρέπει να κάνει.

Το β' ιστορικό επεισόδιο εκφράζει το δίλημμα και τις αντικρουόμενες σκέψεις του Βενιζέλου για τις ερχόμενες εκλογές. Η ατμόσφαιρα της δραματικής έντασης και η αντιπαλότητα κυριαρχούν.

Γ' Ιστορικό Επεισόδιο: *«Η Διχόνοια κυριαρχεί»*

Σχέδιο δράσης

Θεατρική τεχνική: *«Η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης»*

**Ερέθισμα:** Το κίτρινο πανί που συμβολίζει την εχθρότητα και το μίσος, οι πινακίδες «Εθνική Άμυνα» και «Επίστρατοι»

**Χώρος:** Καφενείο «Η Ενότης» σε μια επαρχιακή κωμόπολη της Φθιώτιδας

**Χρόνος:** Ένα απόγευμα Σαββάτου, μετά τον αποπλισμό του ελληνικού στρατού, σε φορτισμένη ατμόσφαιρα λόγω των πολιτικών εξελίξεων

**Σκηνογραφία:** κίτρινο πανί θρονιασμένο στη μέση της αίθουσας, θρανία- τραπέζια, φλιτζάνια του καφέ, τράπουλα, μπεγλέρι

<sup>202</sup>**Μουσική:** απαλή χωρίς λόγια κατά τη συνεργασία των ομάδων στα Τραπέζια

**Φωτισμός:** ημίφως (χρήση κουρτίνας)

**Πρόσωπα- Ρόλοι:** Οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και υποδύονται οι δύο ομάδες «τους Επίστρατους», οι δυο ομάδες «την Εθνική Άμυνα» και η μια ομάδα «τους Ουδέτερους- Αποστασιοποιημένους από τη διχόνοια πολίτες». Οι μαθητές σε ρόλο κάθονται σε θρανία που χρησιμοποιούνται ως τραπέζια του καφενεείου. Ορίζουν έναν αντιπρόσωπο από κάθε ομάδα και εκφράζουν το όραμά τους, τα συναισθήματα, τους φόβους τους

**Θέμα:** Η δημιουργία των δυο παραστρατιωτικών οργανώσεων, ο ρόλος τους και η επερχόμενη εσωτερική διαμάχη

Το γ' ιστορικό επεισόδιο προϋδεάζει για τη μεγάλη ένταση και σύγκρουση που επικρατεί στο εσωτερικό της χώρας, η οποία έχει πάρει πλέον τη μορφή έριδας. Η αντιπαλότητα έχει περάσει από την κεντρική πολιτική σκηνή στους χώρους όπου συχνάζουν οι πολίτες και κατ' εξοχήν στα καφενεεία. Το όνομα του καφενεείου «Ενότης» δηλώνει την τραγική αντίφαση.

Δ' Ιστορικό Επεισόδιο: *«Από τις εικόνες της Διχόνοιας στο αίτημα για Ομόνοια»*

Σχέδιο δράσης

Θεατρική τεχνική: *«Οι πινακίδες» (Συμβολική Αναπαράσταση)*

**Ερέθισμα:** Αναμονή απαντήσεων στο ερώτημα τη γ' δράσης. Μεταφορά θρανίων από τους μαθητές στην αρχική θέση και διατύπωση απόψεων για διαδηλώσεις και κομματικές συγκεντρώσεις στις πλατείες των πόλεων

**Χώρος:** Το κέντρο της Αθήνας

**Χρόνος:** Ένα φθινοπωρινό απόγευμα μετά την εγκατάσταση της Προσωρινής Κυβέρνησης στη Θεσσαλονίκη από τον Βενιζέλο (μετά το καλοκαίρι του 1916)

---

<sup>202</sup>Μουδατσάκης Ε. Γ., (1994), ό.π., σσ.92-93



**Σκηνογραφία:** Πινακίδες ( «Ζήτω ο βασιλεύς», «Πλατεία Κοραή», «Ζήτω ο Βενιζέλος», «Πλατεία Ομονοίας», «Νοέμβριος 1916, Ντροπή, 35 νεκροί», «Εθνική Συνεννόηση», «Ομόνοια»), εικόνα: το ρήγμα

**Μουσική:** κλιμακούμενη, εύθυμη, πανηγυρική (αλλαγή ατμόσφαιρας)

**Φωτισμός:** από αρχικά κλειστές σε ανοιχτές στο τέλος κουρτίνες (από την απελπισία στην ελπίδα)

**Πρόσωπα-Ρόλοι:** Οι φιλοβασιλικοί και οι φιλοβενιζελικοί. Οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες των 8 και σε μία των 3 ατόμων υποδύονται οι 8 τους οπαδούς της βενιζελικής παράταξης, οι 8 εκείνους της βασιλικής παράταξης και οι υπόλοιποι 3 τους αποστασιοποιημένους από τις συγκεντρώσεις πολίτες, τους τυχαίους περαστικούς. Ουσιαστικά οι οπαδοί συναντιούνται σε κάποιο κεντρικό σημείο μετά από πολιτικές συγκεντρώσεις που πραγματοποιήθηκαν

**Θέμα:** Η μετωπική συνάντηση των δυο αντίπαλων κομματικών συγκεντρώσεων με σκοπό να εκφράσουν με οπτική επαφή και χειρονομίες την ένταση και την εχθρική διάθεση που επικρατούν μεταξύ τους. Από την άλλη, οι αποστασιοποιημένοι πολίτες-τυχαίοι περαστικοί- επιδιώκουν να θυμίσουν στους υπόλοιπους τη λύση σε όλη αυτή την κατάσταση, δηλαδή «την εθνική συνεννόηση».

Το δ' ιστορικό επεισόδιο μεταφέρει την ένταση και το μίσος που κυριαρχούν μεταξύ φιλοβενιζελικών και φιλοβασιλικών, αλλά και την ατμόσφαιρα ευθυμίας και χαράς, που επέρχεται στο τέλος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές σε ρόλο οπαδών δίνουν τα χέρια και σε ατμόσφαιρα ομόνοιας πια στήνουν χορό και ανταλλάζουν αγκαλιές.

#### 2.3.4. Αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στην ενότητα «Εθνικός Διχασμός 1915-1917»

Στην έρευνα που διεξήγαγα και περιλαμβάνει θεατρική παρέμβαση, το ιστορικό και δραματικό πλαίσιο αναφέρεται στην περίοδο του Εθνικού Διχασμού (1915-1917). Με ερέθισμα τη γελοιογραφία, που αποτέλεσε οπτική και απτική πηγή πληροφόρησης για τους μαθητές, αρχίζει η δράση μέσα στη σχολική τάξη που επιδιώκεται να λειτουργήσει ως εργαστήριο. Η ερευνήτρια, σύμφωνα με τις τεχνικές «του δομημένου αυτοσχεδιασμού» και «της αισθησιοκινητικής δράσης σε ζευγάρια», αναθέτει ρόλους στους μαθητές: άλλοι γίνονται Κωνσταντίνος άλλοι Βενιζέλος κι, αφού τους δοθεί η οδηγία, σχηματίζουν ζευγάρια και αναπτύσσουν διάλογο μεταξύ τους, ενώ εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην

καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών, όπως είναι η επικοινωνία με τους άλλους σε ρόλο και εκτός ρόλου, η επινόηση ρεαλιστικών αλλά και φανταστικών καταστάσεων, ο προσανατολισμός στον χώρο, η ανταπόκριση στο αναπάντεχο και το απρόοπτο, η εξοικείωση με τις δυσκολίες του διαλόγου<sup>203</sup>.

Κατά τη θεατρική παρέμβαση, στη συνέχεια, η ερευνήτρια χωρίζει τους μαθητές της τάξης και τους τοποθετεί σε δυο παράλληλες σειρές αφήνοντας χώρο ενδιάμεσα, ώστε να περάσει ο χαρακτήρας. Έτσι, αξιοποιώντας την τεχνική «των εσωτερικών φωνών» (διάδρομος συνείδησης), η εμπυχωτρία δίνει στους συμμετέχοντες μαθητές τον ρόλο των πολιτών, που στην ουσία αντιπροσωπεύουν τους συμβούλους του Βενιζέλου, δηλαδή του χαρακτήρα που βρίσκεται στην υποθετική κατάσταση διλήμματος «να κατέβει ή όχι στις εκλογές του Δεκεμβρίου 1915;». Παράλληλα, η εμπυχωτρία ζητάει από τον καθηγητή της τάξης να μπει σε ρόλο “Βενιζέλου” κι, έτσι, χρησιμοποιεί την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (teacher in role)<sup>204</sup>, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος συμμετέχει στο δραματικό περιβάλλον.

Στη θεατρική παρέμβαση, ακόμα, οι μαθητές, κατά την τεχνική «της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», χωρίζονται με οδηγία του εμπυχωτή σε πέντε ομάδες, δυο των Επίστρατων, δυο της Εθνικής Άμυνας και μια των ουδέτερων-αποστασιοποιημένων πολιτών. Κάθε ομάδα αποτελείται από τέσσερα με πέντε άτομα. Δίνεται χρόνος να συζητήσουν τα μέλη κάθε ομάδας μεταξύ τους και ορίζουν οι ίδιοι έναν αντιπρόσωπο, που θα μιλήσει εκ μέρους όλων των μελών της ομάδας που ανήκει σε παραστρατιωτική οργάνωση. Αυτό είναι το άτομο που πλησιάζει ο εμπυχωτής, το ακουμπάει και του θέτει διερευνητικά ερωτήματα εισάγοντας, έτσι, στη σχολική τάξη- εργαστήρι την παραπάνω τεχνική. Έπειτα, η ερευνήτρια προσδίδει χαρακτήρα αντιπαράθεσης (debate)<sup>205</sup> στην παραπάνω κατάσταση με το να δώσει την οδηγία σε κάθε εκπρόσωπο- ομιλητή να εκφράζει με ένταση στη φωνή και ζωνρό ύφος τις απόψεις του, που βρίσκονται σε αντιπαράθεση με αυτές των άλλων εκπροσώπων- ομιλητών κι, έτσι, να προκύπτει σύγκρουση.

Τέλος, κατά την τεχνική «των πινακίδων» οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε δυο μεγάλες ομάδες που προέρχονται από διαφορετική κομματική εκδήλωση-συγκέντρωση και μια μικρότερη και η εμπυχωτρία δίνει πλακάτ με συνθήματα στους

<sup>203</sup> Γιαννακόπουλος Δ., *Σενάριο- Σχέδιο Διδασκαλίας* (ενότητα *Εθνικός Διχασμός*), στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπ/κών», Βασικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο, ΕΣΠΑ 2007-13, Π.Ι., τ. Β', Αθήνα 2011, σσ. 64-68

<sup>204</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010), *ό.π.*, σ.286

<sup>205</sup> Γκόβας Ν., *ό.π.*, σ.10

συμμετέχοντες. Στα πλακάτ αναγράφονται συνθήματα, όπως «Ζήτω ο Βενιζέλος», «Ζήτω ο βασιλιάς Κων/νος», «Εθνική συνεννόηση», τα οποία αποδίδουν την ατμόσφαιρα της εποχής εκείνης, καθώς και την ένταση και το μίσος που υπάρχει ανάμεσα στις δυο κομματικές παρατάξεις.

Έτσι, οι μαθητές συμπεριφέρονταν «σαν να είναι ο χαρακτήρας που υποδύονται»<sup>206</sup>, με την έννοια ότι αποδίδουν πολύ ζωντανά τις εκφράσεις μίσους και φανατισμού οπαδών των κομματικών παρατάξεων. Αυτή η κατάσταση έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν τον εσωτερικό κόσμο των χαρακτήρων που υποδύονταν και τους ωθούσε να εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα μέσα από τον ρόλο. Η αναμενόμενη σύγκρουση αποφεύγεται με *ανατροπή*, όταν φθάνει η πληροφορία για τους 35 νεκρούς από επεισόδια που είχαν ως αιτία τον κομματικό φανατισμό. Η πινακίδα με *το ρήγμα*, έκφραση «του εθνοκτόνου» διχασμού, και η φωνή του Διονύσιου Σολωμού με τον Εθνικό Ύμνο (οι stroφές που αναφέρονται στη διχόνοια) ηρεμούν την ψυχή και οδηγούν σε *έξοδο με τη λυτρωτική κάθαρση* που επιτυγχάνεται και με τη δραματική παρέμβαση της ομάδας των μαθητών- πολιτών, που δεν επηρεάζονται από το πάθος του κομματικού φανατισμού.

### 2.3.5. Το Ερωτηματολόγιο

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΑΝΩΝΥΜΟ)

Αγαπητέ/τή μαθητή/τρια,

Με τη συμπλήρωση των ερωτήσεων βοηθάς στο να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το μάθημα της Ιστορίας θα γίνει πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές

Σε ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σου.

Η ερευνήτρια  
Χαριτίνη Σπανού

#### ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:  Αγόρι  Κορίτσι

2. Πλήρης ημερομηνία γέννησης: ημέρα...../μήνας...../έτος.....

3. Αγαπημένο μου μάθημα είναι:.....

**Για μένα η Ιστορία είναι μάθημα:** (υπογραμμίστε αυτό που σας εκφράζει)

A. Πάρα πολύ ενδιαφέρον

B. Πολύ ενδιαφέρον

---

<sup>206</sup> Γκόβας Ν., ό.π., σ.128

- Γ. Αρκετά ενδιαφέρον
- Δ. Λίγο ενδιαφέρον
- Ε. Καθόλου ενδιαφέρον

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

**Σε κάθε ερώτηση να κυκλώσεις ή να υπογραμμίσεις το γράμμα μιας μόνο απάντησης**

**1. Όταν σε προσβάλλουν σε μια παρεξήγηση:**

- A. Δεν αντιδρώ καθόλου,
- B. Θέλω να αντιδράσω, αλλά τελικά δεν το κάνω
- Γ. Αντιδρώ λεκτικά,
- Δ. Αντιδρώ με σωματική βία,
- Ε. Προσκαλώ σε διάλογο αυτούς με τους οποίους ενεπλάκη στην παρεξήγηση

**2. Σε μια έντονη λογομαχία μεταξύ δυο συμμαθητών σου, οπαδών του Ολυμπιακού και της ΑΕΚ, ο ένας, που ήταν φίλος σου, υποχώρησε, πριν προκληθεί σωματική βία/εμπλοκή. Για την αντίδρασή του αυτή:**

- A. Χάρηκα πάρα πολύ
- B. Χάρηκα αρκετά
- Γ. Με άφησε αδιάφορο
- Δ. Λυπήθηκα αρκετά
- Ε. Λυπήθηκα πάρα πολύ

**3. Μεταξύ πολιτικών αντιπάλων είναι αδύνατο να επικρατήσει ομόνοια, επειδή υπηρετούν διαφορετικά συμφέροντα. Με αυτή την άποψη:**

- A. Διαφωνώ απόλυτα
- B. Διαφωνώ
- Γ. Δεν έχω άποψη
- Δ. Συμφωνώ
- Ε. Συμφωνώ απόλυτα

**4. Σε μια κοινωνία στην οποία κυριαρχεί η παρανομία, δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που ευνοούν τη δικόνοια. Με αυτή την άποψη:**

- A. Διαφωνώ απόλυτα
- B. Διαφωνώ
- Γ. Δεν εκφέρω γνώμη
- Δ. Συμφωνώ
- Ε. Συμφωνώ απόλυτα

**5. Με ποια από τις παρακάτω λέξεις αποδίδεται καλύτερα το νόημα της λέξης δικόνοια;**

- A. σύγκρουση
- B. διάσπαση

- Γ. διαφωνία
- Δ. προσαρμογή
- Ε. διχασμός

**6. Η πολιτική ιδεολογία παραμερίζεται μπροστά στο εθνικό συμφέρον. Ο Βενιζέλος την περίοδο 1915- 1917:**

- A. Υιοθέτησε αυτή τη θέση,
- B. Δεν υιοθέτησε αυτή τη θέση,
- Γ. Έδρασε σύμφωνα με το συμφέρον της παράταξής του,
- Δ. Παινήθηκε από την πρωθυπουργία χάρη του εθνικού συμφέροντος,
- Ε. Τήρησε εκδικητική στάση, επειδή κατά τη γνώμη του αδικήθηκε από τον βασιλιά

**7. Όπως έδειξε ο Εθνικός Διχασμός (1915- 1917), η διχόνοια μεταξύ των πολιτών οφείλεται:**

- A. Στην άγνοια των κινδύνων,
- B. Στη διεκδίκηση προσωπικών συμφερόντων,
- Γ. Στον υπέρμετρο εγωισμό των ηγετών,
- Δ. Στην τυφλή υποταγή των οπαδών σε κάποιον από τους κομματικούς σχηματισμούς,
- Ε. Στην έλλειψη σεβασμού προς τη διαφορετική ιδεολογία

**8. Ο σημαντικότερος παράγοντας που οδήγησε στον Εθνικό Διχασμό της περιόδου 1915-1917 ήταν:**

- A. Η παρέμβαση των ξένων Δυνάμεων,
- B. Η ύπαρξη πολιτικών ηγετών που δεν μπορούσαν να διαχειριστούν τις επικρατούσες συνθήκες,
- Γ. Η διαφορετική εκτίμηση των καταστάσεων από τον βασιλιά και τον Βενιζέλο, Δ. Η εμπιστοσύνη του Βενιζέλου στην ορθότητα των απόψεών του,
- Ε. Η επιμονή του Κωνσταντίνου στην άποψή του να παραμείνει η Ελλάδα ουδέτερη

**9 α. Η εξέλιξη των συγκρούσεων κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο επηρέασε την εσωτερική κατάσταση στην Ελλάδα και ενόησε τον Εθνικό Διχασμό.**

Σωστό  Λάθος

**β. Ο Βενιζέλος παρήθηκε για δεύτερη φορά, όταν ο βασιλιάς διαφώνησε μαζί του για την κήρυξη επιστράτευσης.**

Σωστό  Λάθος

**10 α. Εθνικός Διχασμός (1916-1917) ονομάστηκε η ύπαρξη δύο αντίπαλων κέντρων εξουσίας στην Ελλάδα.**

Σωστό  Λάθος

**β. Η οργάνωση «Εθνική Άμυνα» προκάλεσε τα Νοεμβριανά (Νοέμβριος 1916) με διώξεις εναντίον φιλοβασιλικών.**

Σωστό  Λάθος

**11. Ως αντίδραση στην οργάνωση «Επίστρατοι» του βασιλιά ο Βενιζέλος προχώρησε σε οργάνωση με τίτλο:**

- A. «Ελεύθερη Πατρίδα»,
- B. «Μεγάλη Ιδέα»,
- Γ. «Αιχμηρό Ξίφος»,
- Δ. «Εθνική Άμυνα»,
- E. «Φωτεινό Μονοπάτι»

**12. Ο Βενιζέλος έκρινε ότι η Ελλάδα έπρεπε να συμμαχήσει με την Αντάντ και να συμμετάσχει στον πόλεμο:**

- A. Επειδή αντιπαθούσε τους Γερμανούς
- B. Επειδή οι Κεντρικές Δυνάμεις επιτέθηκαν στη Σερβία
- Γ. Επειδή οι Τούρκοι θα συμμαχούσαν με τους Γερμανούς
- Δ. Επειδή πίστευε ότι θα νικούσε η Αντάντ και , έτσι, η Ελλάδα θα κέρδιζε νέα εδάφη
- E. Επειδή φοβόταν το ενδεχόμενο να συμμαχήσει η Ρωσία με την Τουρκία

**Απαντήστε ελεύθερα στο παρακάτω θέμα (μέχρι 10 γραμμές):**

*Ως πολίτης εκείνης της εποχής βρέθηκες μπροστά σε δυο μεγάλες κομματικές συγκεντρώσεις, στις οποίες το πλήθος φώναζε «Κάτω ο βασιλεύς» (στην πρώτη) και «Κάτω ο Βενιζέλος» (στη δεύτερη). Επιστρέφεις στο σπίτι σου και γράφεις σε ημερολόγιο τα συναισθήματά σου.*

## **Γ΄ ΜΕΡΟΣ**

**ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

### 3. Ευρήματα της Έρευνας

#### 3.1. Παρουσίαση και Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

##### 3.1.1. Τοποθέτηση των μαθητών ως προς το αγαπημένο μάθημα

Ως προς «το αγαπημένο μάθημα» παρατηρήθηκε ότι τη μεγαλύτερη προτίμηση από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας έχουν τα Μαθηματικά, τα οποία επιλέχθηκαν από 13 μαθητές (ποσοστό 17,6%) και τα Αρχαία Ελληνικά, 12 μαθητές (ποσοστό 16,2%).

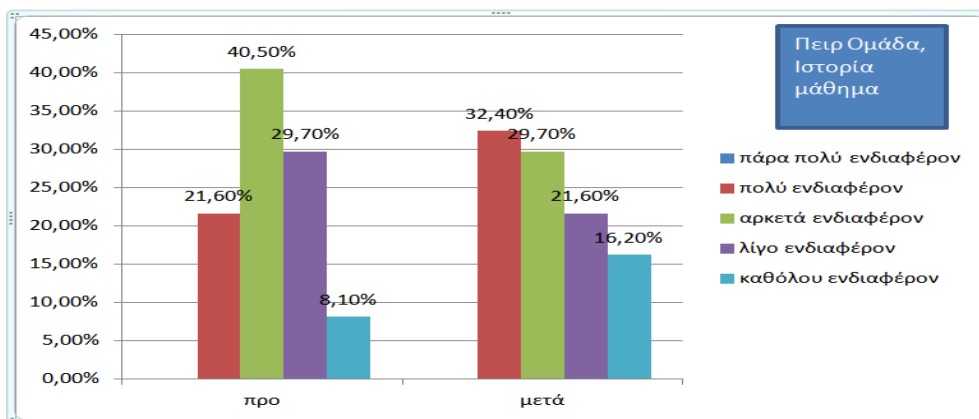
Στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές δήλωσαν προτίμηση στα Μαθηματικά, 26 μαθητές (ποσοστό 33%) και στα Αρχαία Ελληνικά, 18 μαθητές (ποσοστό 23,1%). Η Ιστορία θεωρήθηκε αγαπημένο μάθημα από το 8,1% (6 μαθητές) από του συνόλου των προτιμήσεων της πειραματικής ομάδας και από το 5,1% (4 μαθητές) του συνόλου των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

##### 3.1.2. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι, από την αρχή, οι μαθητές δεν τοποθετούν το μάθημα της Ιστορίας μεταξύ εκείνων που θεωρούνται αγαπημένα τους δίνοντας την όγδοη θέση μεταξύ των δεκατριών μαθημάτων στην πειραματική ομάδα και την έκτη θέση στην ομάδα ελέγχου.

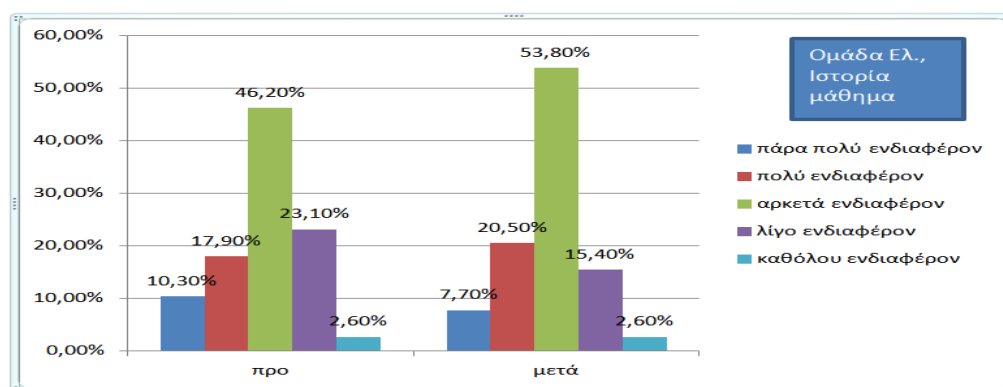
Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στα «ατομικά στοιχεία» του ερωτηματολογίου είναι σημαντικό να εξετάσουμε «πόσο ενδιαφέρον» παρουσιάζει το μάθημα της Ιστορίας για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου τόσο στη φάση του προελέγχου όσο και στη φάση του μετελέγχου.





**Γράφημα 1.** Κατανομή των μαθητών ως προς το ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας

Η πρώτη αλλά σημαντική διαπίστωση είναι ότι κανείς από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν θεωρεί το μάθημα της Ιστορίας «πάρα πολύ ενδιαφέρον», σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, όπου το 10,3% αυτών το θεωρεί «πάρα πολύ ενδιαφέρον» στη φάση του προελέγχου, το οποίο στη φάση του μετελέγχου γίνεται 7,7%. Σημαντικό, επίσης, είναι ότι στην πειραματική ομάδα το 21,6% (8 μαθητές) στη φάση του προελέγχου που δηλώνει «πολύ ενδιαφέρον», στη φάση του μετελέγχου γίνεται 32,4% (12 μαθητές). Δεν περνάει απαρατήρητο, επίσης, το εύρημα ότι 3 μαθητές της φάσης του προελέγχου που θεωρούν την Ιστορία «καθόλου ενδιαφέρον» μάθημα γίνονται 6 στη φάση του μετελέγχου.



**Γράφημα 1.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς το ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας

Σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα οι μαθητές της ομάδας ελέγχου θεωρούν σε ποσοστό 78,2% το μάθημα της Ιστορίας «ενδιαφέρον» (αρκετά και πολύ και πάρα πολύ) έναντι του αντίστοιχου ενδιαφέροντος των μαθητών της πειραματικής ομάδας που φτάνει στο 62,1%.

Η συσχέτιση των δυο αυτών ποσοστών αποκαλύπτει ότι μεταξύ των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας υπάρχει **διαφορετική πρόσληψη του μαθήματος της Ιστορίας και υπερέρχει** η ομάδα ελέγχου. *Στη φάση του μετελέγχου* διαπιστώθηκε ότι οι 8 μαθητές (21,6%) που δήλωσαν ότι το μάθημα της Ιστορίας ήταν «πολύ ενδιαφέρον» μετά τη θεατρική παρέμβαση έγιναν 12 (32,4%).

3.1.3. Παρουσίαση και Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου:

			Ερώτηση_1					Total
			Δεν αντιδρώ καθόλου	Τελικά δεν το κάνω	Αντιδρώ λεκτικά	Αντιδρώ με σωματική βία	Προσκαλώ σε διάλογο	
προ_μετά	προ	Count	1	7	17	1	11	37
		% within προ_μετά	2,7%	18,9%	45,9%	2,7%	29,7%	100,0%
μετά	μετά	Count	1	8	14	1	13	37
		% within προ_μετά	2,7%	21,6%	37,8%	2,7%	35,1%	100,0%
Total		Count	2	15	31	2	24	74
		% within προ_μετά	2,7%	20,3%	41,9%	2,7%	32,4%	100,0%

**Πίνακας 1.** Κατανομή των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς την αντίδρασή τους σε ενδεχόμενη προσβολή

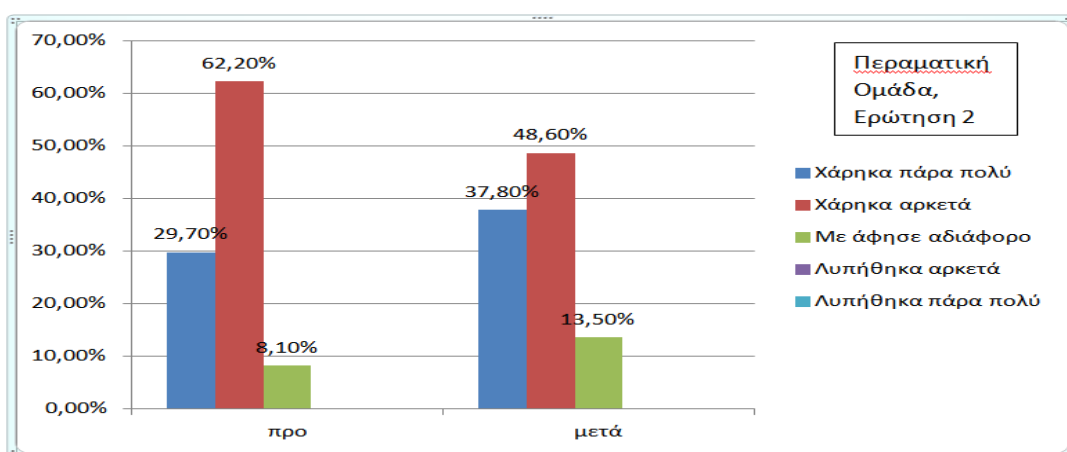
1. Ως προς την πρώτη ερώτηση που αφορά το «όταν σε προσβάλλουν σε μια παρεξήγηση» με την οποία επιδιώκουμε να φανεί η τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στον «εγωισμό», **στην πειραματική ομάδα** παρατηρούμε τα εξής: *Στη φάση του προελέγχου* την πρώτη προτίμηση λαμβάνει η απάντηση «αντιδρώ λεκτικά» με ποσοστό 45,9% (17 μαθητές), με δεύτερη προτίμηση την απάντηση «προσκαλώ σε διάλογο» με ποσοστό 29,7% (11 μαθητές). *Στη φάση του μετελέγχου* η σειρά των προτιμήσεων παραμένει ίδια με αλλαγή ποσοστών (37,8% «αντιδρώ λεκτικά», 35,1% «προσκαλώ σε διάλογο»). Η αυξομείωση αυτή δεν είναι χωρίς σημασία, αφού η απάντηση «αντιδρώ λεκτικά» μετά τη θεατρική παρέμβαση μειώνεται στην προτίμηση των μαθητών με αντίστοιχη αύξηση των ποσοστών της απάντησης «προσκαλώ σε διάλογο», που δείχνει μεγαλύτερη συνειδητοποίηση και λιγότερο εγωισμό.

			Ερώτηση_1				Total
			Δεν αντιδρώ καθόλου	Τελικά δεν το κάνω	Αντιδρώ λεκτικά	Προσκαλώ σε διάλογο	
προ_μετά	προ	Count	1	8	13	17	39
		% within προ_μετά	2,6%	20,5%	33,3%	43,6%	100,0%
μετά	μετά	Count	0	10	9	20	39
		% within προ_μετά	0,0%	25,6%	23,1%	51,3%	100,0%
Total		Count	1	18	22	37	78
		% within προ_μετά	1,3%	23,1%	28,2%	47,4%	100,0%

**Πίνακας 1.1.** Κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου ως προς την αντίδρασή τους σε ενδεχόμενη προσβολή

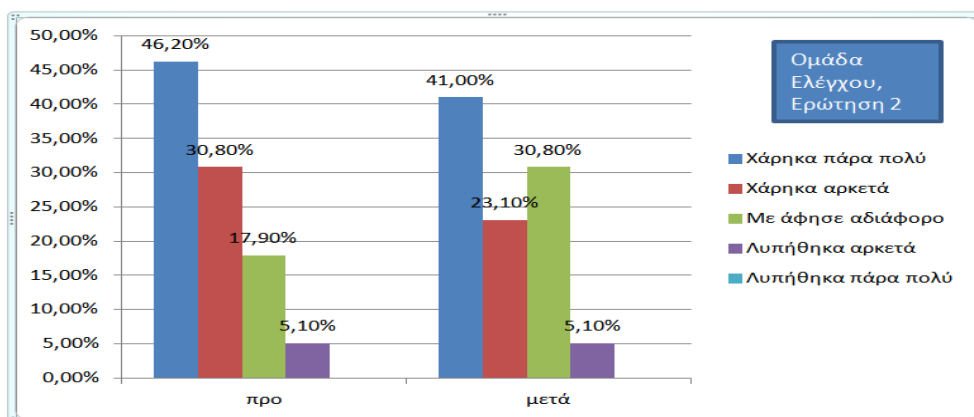
Περνώντας στην **ομάδα ελέγχου** διαπιστώνουμε αντιστροφή των θέσεων προτεραιότητας τόσο *στη φάση του προελέγχου*, όπου προηγείται η απάντηση «προσκαλώ σε διάλογο» με ποσοστό 43,6% (17 μαθητές) έναντι 33,3% (13 μαθητές) της απάντησης «αντιδρώ λεκτικά» όσο και *στη φάση του μετελέγχου*. Παράλληλα, στην ομάδα ελέγχου μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που απαντούν «αντιδρώ λεκτικά» στο 23, 1% (9 μαθητές) και αυξάνεται ακόμα περισσότερο σε ποσοστό 51, 3% (20 μαθητές) το ποσοστό αυτών που προτιμούν την απάντηση «προσκαλώ σε διάλογο».

2. Ως προς τη δεύτερη ερώτηση που αναφέρεται στο πώς προσλαμβάνουν οι μαθητές τον φανατισμό «σε μια έντονη λογομαχία μεταξύ δυο συμμαθητών σου, οπαδών του Ολυμπιακού και της ΑΕΚ, ο ένας που ήταν φίλος σου υποχώρησε πριν προκληθεί σωματική βίαιη εμπλοκή. Για την αντίδρασή του αυτή:», διαπιστώνουμε τα εξής:



**Γράφημα 2.** Κατανομή των μαθητών ως προς την αντίδρασή τους σε έντονη λογομαχία συμμαθητών-οπαδών

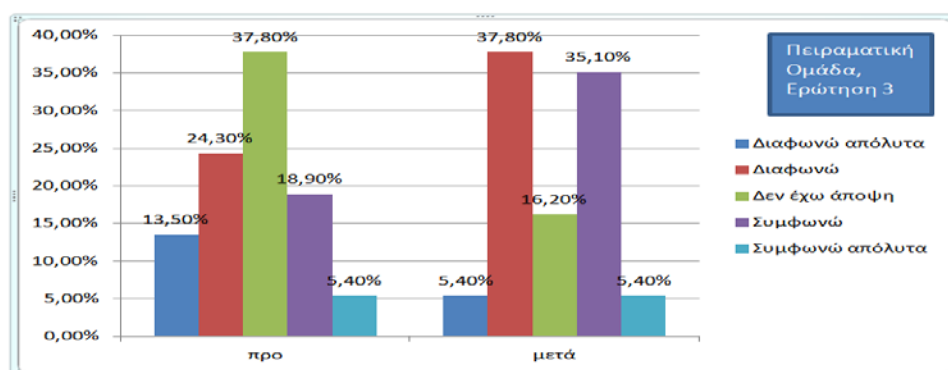
Οι μαθητές της **πειραματικής ομάδας** στη φάση του προελέγχου δίνουν προτεραιότητα στην απάντηση «χάρηκα αρκετά» σε ποσοστό 62,2% (23 μαθητές). Στη φάση του μετελέγχου η προτίμηση αυτή παραμένει πρώτη με αισθητή μείωση, αφού οι 23 μαθητές γίνονται 18 (ποσοστό 48,6%). Αξιοσημείωτο είναι ότι η απώλεια του 13,6% των μαθητών μοιράζεται ανάμεσα στο «χάρηκα πάρα πολύ» που γίνεται 37,8% και στο «με άφησε αδιάφορο» που γίνεται 13,5%.



**Γράφημα 2.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς την αντίδρασή τους σε έντονη λογομαχία συμμαθητών-οπαδών

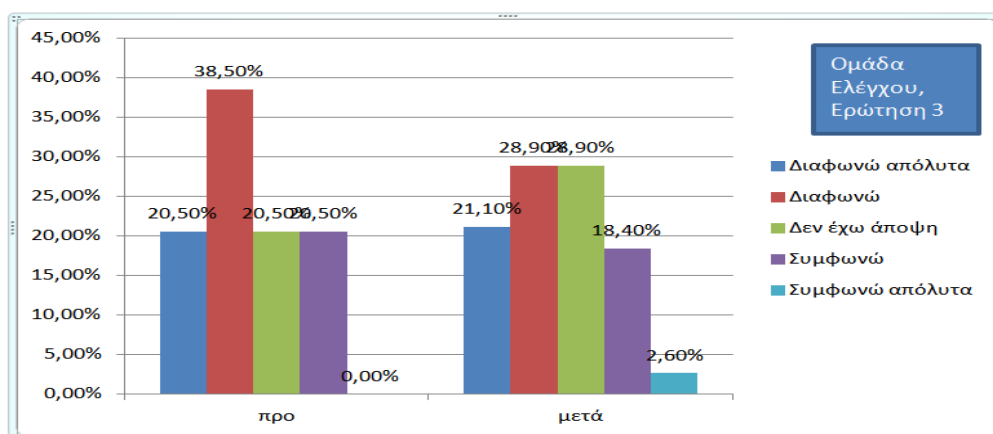
Στην ομάδα ελέγχου την πρώτη σειρά προτίμησης στη φάση του προελέγχου καταλαμβάνει η απάντηση «χάρηκα πάρα πολύ», ποσοστό 46,2% (18 μαθητές) και τη δεύτερη θέση η απάντηση «χάρηκα αρκετά», ποσοστό 30,8% (12 μαθητές). Στη φάση του μετελέγχου διατηρείται η σειρά προτεραιότητας με απώλειες 5,2% (2 μαθητές), στην πρώτη περίπτωση, και ποσοστό 7,7% (3 μαθητές), στη δεύτερη περίπτωση, με αποτέλεσμα να καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση η απάντηση «με άφησε αδιάφορο» με ποσοστό 30,8% (12 μαθητές έναντι 7 της φάσης του προελέγχου). Τέτοια διαφοροποίηση δεν παρουσιάστηκε στην πειραματική ομάδα, όπου η μείωση του ποσοστού των απαντήσεων «χάρηκα αρκετά» μετακινήθηκε κυρίως προς την κατεύθυνση «χάρηκα πάρα πολύ» και όχι προς το «με άφησε αδιάφορο».

3. Σχετικά με την τρίτη ερώτηση «μεταξύ πολιτικών αντιπάλων είναι αδύνατο να επικρατήσει ομόνοια, επειδή υπηρετούν διαφορετικά συμφέροντα» με την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να διαφωνήσουν ή να συμφωνήσουν, οι απαντήσεις τους έχουν ως εξής:



**Γράφημα 3.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη θέση τους για τη σχέση μεταξύ πολιτικών αντιπάλων

Στην πειραματική ομάδα, στη φάση του προελέγχου την προτεραιότητα έχει με ποσοστό 37,8% (14 μαθητές) η απάντηση «δεν έχω άποψη», με δεύτερη στη σειρά την απάντηση «διαφωνώ» με ποσοστό 24,3% (9 μαθητές) και τελευταία σε προτίμηση «συμφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 5,4% (2 μαθητές). Στη φάση του μετελέγχου παρατηρούμε σημαντική αλλαγή, αφού την πρώτη θέση καταλαμβάνει το «διαφωνώ» με ποσοστό 37,8% (14 μαθητές), τη δεύτερη το «συμφωνώ» με ποσοστό 35,1% (13 μαθητές) και η απάντηση «δεν έχω άποψη» μετατοπίζεται στην τρίτη θέση με ποσοστό 16,2% (6 μαθητές).

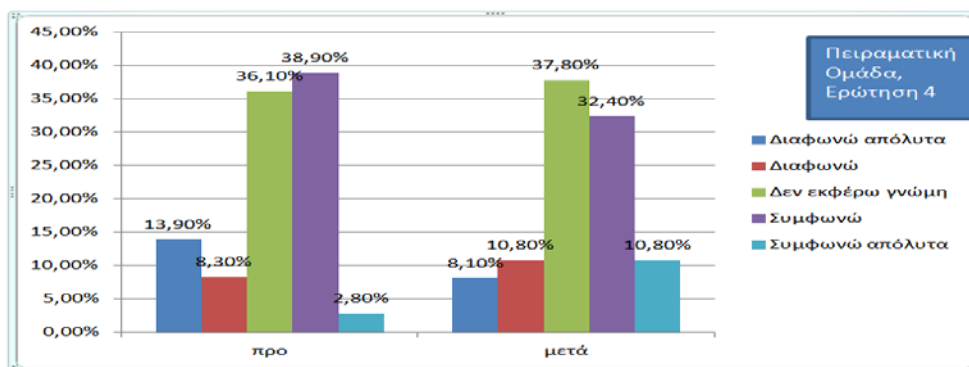


**Γράφημα 3.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη θέση τους για τη σχέση μεταξύ πολιτικών αντιπάλων

Ως προς την ομάδα ελέγχου στη φάση του προελέγχου υπερτερεί η απάντηση «διαφωνώ» (ποσοστό 38,5%, 15 μαθητές) και ισομοιράζονται τα υπόλοιπα ποσοστά με 20,5% τη δεύτερη θέση οι απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα», «δεν έχω άποψη» και «συμφωνώ». Στη φάση του μετελέγχου την πρώτη θέση καταλαμβάνουν με ποσοστό 28,9% (11 μαθητές) σε κάθε περίπτωση οι απαντήσεις «διαφωνώ» και «δεν έχω άποψη».

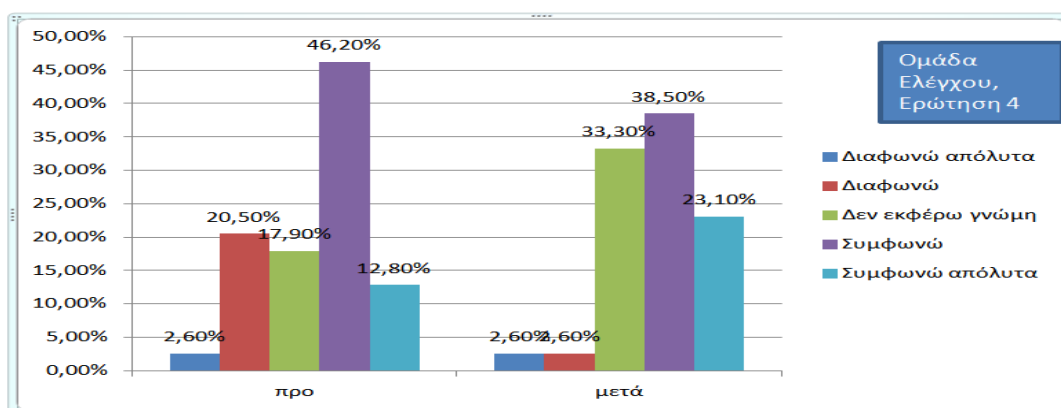
Συγκρίνοντας την εικόνα των δυο ομάδων ως προς την ερώτηση 3 διαπιστώνουμε διαφοροποίηση τόσο στη φάση του προελέγχου, αφού ποσοστό 37,8% απάντησε «δεν έχω άποψη» στην πειραματική ομάδα και ποσοστό 38,5% απάντησε «διαφωνώ» στην ομάδα ελέγχου. Στη φάση του μετελέγχου η πειραματική ομάδα προτίμησε σε ποσοστό 37,8% την απάντηση «διαφωνώ» και 35,1% «συμφωνώ», ενώ στην ομάδα ελέγχου παρουσιάζεται μεγάλη διασπορά με κεντρική θέση στις απαντήσεις «διαφωνώ» και «δεν έχω άποψη» με ποσοστό 28,9%.

4. Με την ερώτηση 4 «σε μια κοινωνία στην οποία κυριαρχεί η παρανομία, δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που ευνοούν τη δικήνοια» καλούνται οι μαθητές να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν ως προς τη σχέση παρανομίας και δικήνοιας. Από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών διαπιστώθηκαν τα εξής:



**Γράφημα 4.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη σχέση παρανομίας και δικήνοιας

Στην πειραματική ομάδα στη φάση του προελέγχου την πρώτη θέση καταλαμβάνει η απάντηση «συμφωνώ» με ποσοστό 38,9% (14 μαθητές) και τη δεύτερη θέση η απάντηση «δεν εκφέρω γνώμη» με ποσοστό 36,1% (13 μαθητές). Στη φάση του μετελέγχου παρατηρείται εναλλαγή στην προτεραιότητα μεταξύ των δυο αυτών προτιμήσεων, αφού η απάντηση το «δεν εκφέρω γνώμη» λαμβάνει τιμή 37,8% (14 μαθητές), ενώ η απάντηση «συμφωνώ» γίνεται δεύτερη με ποσοστό 32,4% (12 μαθητές). Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην απάντηση «συμφωνώ απόλυτα», όπου το ποσοστό 2,6% της φάσης του προελέγχου έγινε 10,8% στη φάση του μετελέγχου.



**Γράφημα 4.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη σχέση παρανομίας και δικήνοιας

Στην ίδια ερώτηση οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δίνουν στη φάση του προελέγχου προτεραιότητα στην απάντηση «συμφωνώ», ποσοστό 46,2%, με δεύτερη στη σειρά την προτίμηση στην απάντηση «διαφωνώ» με ποσοστό 20,5%. Στη φάση του μετελέγχου παρατηρούνται αξιοσημείωτες μετακινήσεις μαθητών, αφού η απάντηση «συμφωνώ» διατηρεί την πρώτη θέση με ποσοστό 38,5%, ενώ η δεύτερη προτίμηση στη φάση του προελέγχου «διαφωνώ» γίνεται τέταρτη με ποσοστό 2,6%, με αποτέλεσμα να καθίσταται δεύτερη στη σειρά η απάντηση «δεν εκφέρω γνώμη» με ποσοστό 33,3% και η απάντηση «συμφωνώ απόλυτα» από τέταρτη να γίνεται τρίτη με ποσοστό 23,1%.

5. Η ερώτηση 5 «με ποια από τις παρακάτω λέξεις αποδίδεται καλύτερα το νόημα της λέξης “διχόνοια”» θέτει στους μαθητές το πρόβλημα της εννοιολόγησης.

			Ερώτηση_5				Total
			σύγκρουση	διάσπαση	διαφωνία	διχασμός	
προ_μετά	προ	Count	5	1	13	16	35
		% within προ_μετά	14,3%	2,9%	37,1%	45,7%	100,0%
μετά	μετά	Count	6	3	9	19	37
		% within προ_μετά	16,2%	8,1%	24,3%	51,4%	100,0%
Total		Count	11	4	22	35	72
		% within προ_μετά	15,3%	5,6%	30,6%	48,6%	100,0%

**Πίνακας 2.** Κατανομή των μαθητών ως προς το νόημα της λέξης «διχόνοια»

Στην πειραματική ομάδα στη φάση του προελέγχου το 45,7% (16 μαθητές) προκρίνει την απάντηση «διχασμός» με δεύτερη σε προτεραιότητα την απάντηση «διαφωνία» με ποσοστό 37,1% (13 μαθητές). Στη φάση του μετελέγχου η απάντηση «διχασμός» ενισχύει τη θέση της με ποσοστό 51,4% (19 μαθητές), ενώ η απάντηση «διαφωνία» περιορίζεται στο 24,3%.

			Ερώτηση_5					Total
			σύγκρουση	διάσπαση	διαφωνία	προσαρμογή	διχασμός	
προ_μετά	προ	Count	8	6	6	1	17	38
		% within προ_μετά	21,1%	15,8%	15,8%	2,6%	44,7%	100,0%
μετά	μετά	Count	7	3	5	0	24	39
		% within προ_μετά	17,9%	7,7%	12,8%	0,0%	61,5%	100,0%
Total		Count	15	9	11	1	41	77
		% within προ_μετά	19,5%	11,7%	14,3%	1,3%	53,2%	100,0%

**Πίνακας 2.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς το νόημα της λέξης «διχόνοια»

Στην ομάδα ελέγχου η προτίμηση «διχασμός» κυριαρχεί στη φάση του μετελέγχου με ποσοστό 61,5% (από ποσοστό 44,7% της φάσης του προελέγχου) με δεύτερη προτίμηση και στις δυο φάσεις την απάντηση «σύγκρουση» με 21,1% και 17,9% αντίστοιχα.

6. Σχετικά με την έκτη ερώτηση «η πολιτική ιδεολογία παραμερίζεται μπροστά στο εθνικό συμφέρον. Ο Βενιζέλος την περίοδο 1915-1917» διαπιστώνουμε τα εξής:

			Ερώτηση_6				Total	
			Υιοθέτησε τη θέση	Δεν υιοθέτησε τη θέση	Έδρασε σύμφωνα με την παράταξη	Παραιτήθηκε από την πρωθυπουργία		Τήρησε εκδικητική στάση
προ_μετά	προ	Count	7	4	3	3	0	17
		% within προ_μετά	41,2%	23,5%	17,6%	17,6%	0,0%	100,0%
μετά	μετά	Count	11	6	3	12	3	35
		% within προ_μετά	31,4%	17,1%	8,6%	34,3%	8,6%	100,0%
Total		Count	18	10	6	15	3	52
		% within προ_μετά	34,6%	19,2%	11,5%	28,8%	5,8%	100,0%

**Πίνακας 3.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη στάση του Βενιζέλου απέναντι στο εθνικό συμφέρον

α) στη φάση του προελέγχου συμπλήρωσαν την ερώτηση 17 από τους 37 μαθητές της πειραματικής ομάδας, ενώ στη φάση του μετελέγχου η ερώτηση απαντήθηκε από τους 35 εκ των 37 μαθητών, β) στη φάση του προελέγχου ποσοστό 41,2% απάντησε «υιοθέτησε τη θέση», ενώ στη δεύτερη επιλογή ακολουθεί η απάντηση «δεν υιοθέτησε τη θέση» με τρίτη προτίμηση την επιλογή της απάντησης «παραιτήθηκε από την πρωθυπουργία χάρη του εθνικού συμφέροντος» με ποσοστό 17,6%. Μετά τη θεατρική παρέμβαση σημειώθηκε ανατροπή της σειράς προτεραιότητας, με αποτέλεσμα η τρίτη προτίμηση να γίνει πρώτη (ποσοστό 34,3%) και η δεύτερη σε σειρά προτεραιότητας επιλογή «δεν υιοθέτησε τη θέση» να γίνει Τρίτη (ποσοστό 17,1%).

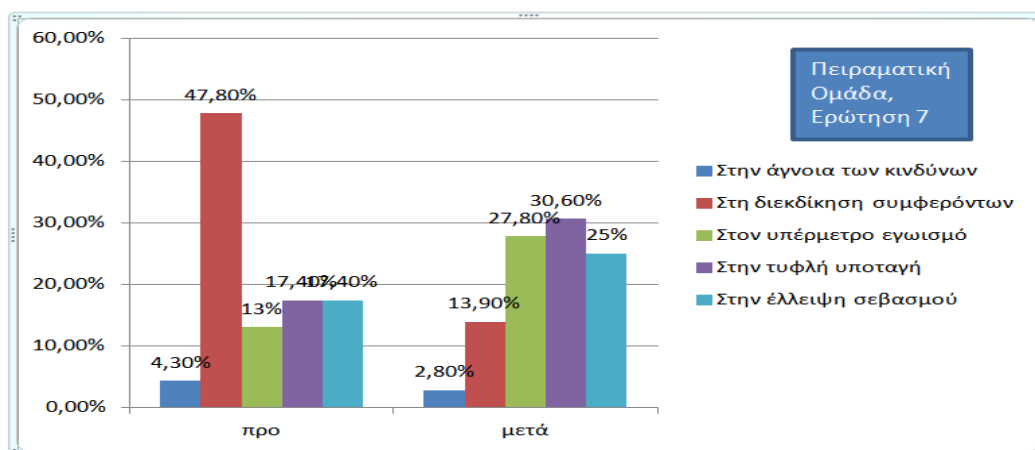
			Ερώτηση_6				Total	
			Υιοθέτησε τη θέση	Δεν υιοθέτησε τη θέση	Έδρασε σύμφωνα με την παράταξη	Παραιτήθηκε από την πρωθυπουργία		Τήρησε εκδικητική στάση
προ_μετά	προ	Count	11	4	9	5	3	32
		% within προ_μετά	34,4%	12,5%	28,1%	15,6%	9,4%	100,0%
μετά	μετά	Count	12	1	6	16	2	37
		% within προ_μετά	32,4%	2,7%	16,2%	43,2%	5,4%	100,0%
Total		Count	23	5	15	21	5	69
		% within προ_μετά	33,3%	7,2%	21,7%	30,4%	7,2%	100,0%

**Πίνακας 3.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη στάση του Βενιζέλου απέναντι στο εθνικό συμφέρον



Στην ομάδα ελέγχου στη φάση του προελέγχου συμπλήρωσαν την ερώτηση 32 από τους 39 μαθητές και στη φάση του μετελέγχου 37 από τους 39 μαθητές, δ) στη φάση του προελέγχου πρώτη σε σειρά προτεραιότητας παρουσιάζεται η απάντηση «υιοθέτησε τη θέση» με δεύτερη την απάντηση «έδρασε σύμφωνα με το συμφέρον της παράταξης» και τρίτη την απάντηση «παραιτήθηκε από την πρωθυπουργία χάρι του εθνικού συμφέροντος» (ποσοστό 15,6%), απάντηση που στη φάση του μετελέγχου καταλαμβάνει την πρώτη θέση με ποσοστό 43,2% μετατοπίζοντας στη δεύτερη σειρά την απάντηση «υιοθέτησε τη θέση».

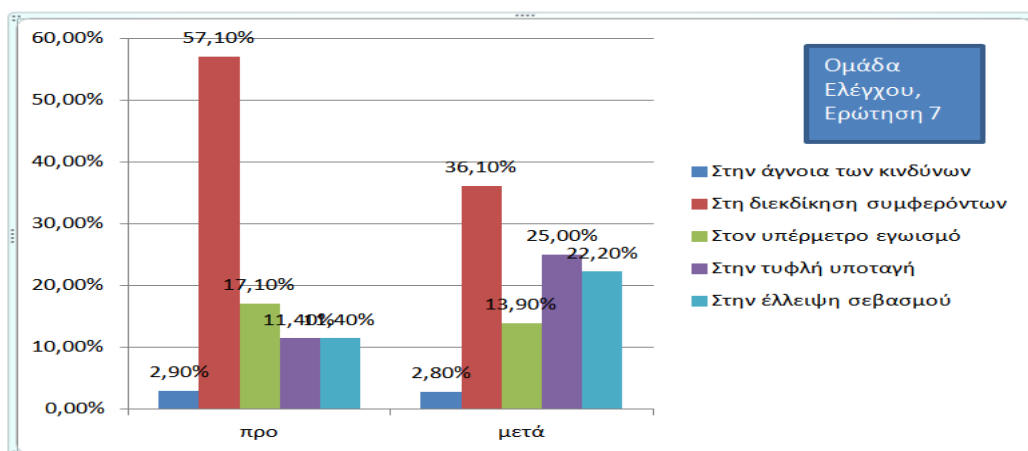
7. Όσον αφορά την έβδομη ερώτηση: «όπως έδειξε ο Εθνικός Διχασμός (1915-1917) η διχόνοια μεταξύ των πολιτών οφείλεται..» οι μαθητές έδωσαν τις εξής απαντήσεις:



Γράφημα 5. Κατανομή των μαθητών ως προς τα αίτια της διχόνοιας

α) στην πειραματική ομάδα συμπλήρωσαν την ερώτηση αυτή 23 μαθητές στη φάση του προελέγχου και 36 μαθητές στη φάση του μετελέγχου, ενώ στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές που απάντησαν ήσαν 35 και 36 αντίστοιχα, β) στη φάση του προελέγχου στην πειραματική ομάδα πρώτη σε σειρά προτεραιότητας έρχεται η απάντηση «στη διεκδίκηση προσωπικών συμφερόντων» με ποσοστό 47,8% και τη δεύτερη θέση καταλαμβάνουν με το ίδιο ποσοστό (17,4%) οι απαντήσεις «στην έλλειψη σεβασμού προς τη διαφορετική ιδεολογία» και «στην τυφλή υποταγή των οπαδών», γ) στη φάση του μετελέγχου ανατρέπεται η σειρά προτεραιότητας και την πρώτη θέση καταλαμβάνει με ποσοστό 30,6% η απάντηση «στην τυφλή υποταγή των οπαδών» με δεύτερη, ποσοστό 27,8%, την απάντηση «στον υπέρμετρο εγωισμό των ηγετών» και τρίτη με ποσοστό 25% «την έλλειψη σεβασμού προς τη διαφορετική ιδεολογία». Η

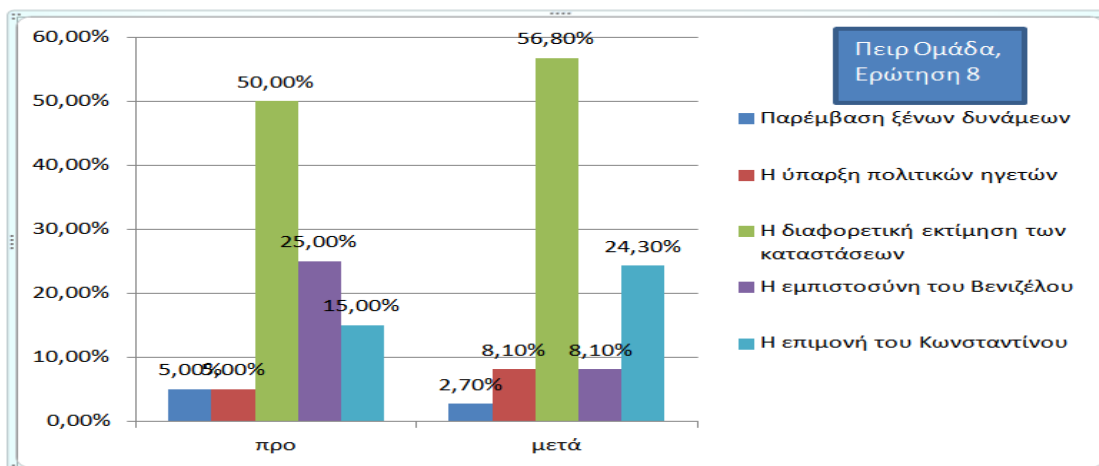
επίδραση της θεατρικής παρέμβασης ήταν καθοριστική, αφού η πρώτη σε προτεραιότητα απάντηση της φάσης του προελέγχου (ποσοστό 47,8%) γίνεται τέταρτη στη φάση του μετελέγχου (ποσοστό 13,9%).



**Γράφημα 5.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς τα αίτια της διχόνοιας

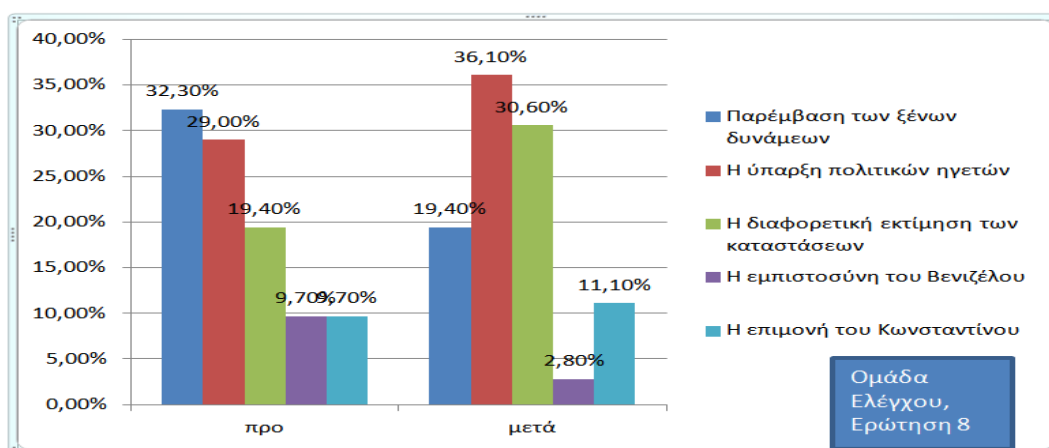
Η εικόνα που παρουσιάζουν οι προτιμήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου είναι διαφορετική. Η πρώτη σε προτεραιότητα απάντηση των μαθητών (57,1%), στη «διεκδίκηση προσωπικών συμφερόντων» παραμένει πρώτη, μειωμένη όμως αισθητά, και στη φάση του μετελέγχου με ποσοστό 36,1% με αλλαγή της επιλογής της δεύτερης απάντησης που ήταν «στον υπέρμετρο εγωισμό» από την προτίμηση (ποσοστό 25%) στην απάντηση «στην τυφλή υποταγή των οπαδών». Η αισθητή διαφοροποίηση που παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας δίνοντας προτεραιότητα στην ευθύνη των πολιτών είναι κάτι που συνδέεται με την επίδραση της θεατρικής παρέμβασης και την εξαιτίας αυτής ανάληψη ρόλου που οδήγησε τους μαθητές στην ενσυναίσθηση και την αποδοχή της ευθύνης.

8. Στην όγδοη ερώτηση «ο σημαντικότερος παράγοντας που οδήγησε στον Εθνικό Διχασμό της περιόδου 1915-1917 ήταν» οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ως εξής:



**Γράφημα 6.** Κατανομή των μαθητών ως προς τον σημαντικότερο παράγοντα του Εθνικού Διχασμού

α) στην πειραματική ομάδα στη φάση του προελέγχου συμπλήρωσαν την ερώτηση 20 μαθητές, ενώ στη φάση του μετελέγχου 37, β) και στις δυο φάσεις υπερτερεί αισθητά η απάντηση «η διαφορετική εκτίμηση των καταστάσεων...» με ποσοστό 50% και 56,8% αντίστοιχα. Στη δεύτερη θέση παρατηρήθηκε εναλλαγή, αφού στη φάση του προελέγχου προηγήθηκε η απάντηση «η εμπιστοσύνη του Βενιζέλου...» με ποσοστό 25%, ενώ στη φάση του μετελέγχου προηγήθηκε ως δεύτερη (με ποσοστό 24,3%) η απάντηση «η επιμονή του Κωνσταντίνου στην άποψή του».



**Γράφημα 6.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς τον σημαντικότερο παράγοντα του Εθνικού Διχασμού

Στην ομάδα ελέγχου η απάντηση «η παρέμβαση των ξένων δυνάμεων» συγκεντρώνει την προτίμηση των μαθητών σε ποσοστό 32,3%, με δεύτερη (ποσοστό 29%) την απάντηση «η ύπαρξη πολιτικών ηγετών». Στη φάση του μετελέγχου η σειρά προτεραιότητας ανατρέπεται, αφού την πρώτη θέση (ποσοστό 36,1%) παίρνει η απάντηση «η ύπαρξη πολιτικών ηγετών» και τη δεύτερη θέση (ποσοστό 30,6%) η απάντηση «η διαφορετική εκτίμηση των καταστάσεων». Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου στη φάση του μετελέγχου παρουσιάζουν αντεστραμμένη εικόνα σε σχέση με την εικόνα στη φάση του προελέγχου. Η ουσιαστική διαφοροποίηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς τις απαντήσεις της στην ερώτηση αυτή μαρτυρεί την αναζήτηση λογικής και ρεαλιστικής αιτιολόγησης, που προέρχεται από τον τρόπο που οι μαθητές υποδύθηκαν τους ρόλους των δύο πρωταγωνιστών της σύγκρουσης.

9. Η ερώτηση 9 περιλαμβάνει δυο υποερωτήματα α) και β) και είναι της μορφής «σωστό» - «λάθος», είναι δηλαδή καθαρά γνωστικού χαρακτήρα και η ορθή απάντηση και στις δυο περιπτώσεις είναι το «σωστό».

			Ερώτηση_9α		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	26	2	28
		% within προ_μετά	92,9%	7,1%	100,0%
	μετά	Count	31	6	37
		% within προ_μετά	83,8%	16,2%	100,0%
Total		Count	57	8	65
		% within προ_μετά	87,7%	12,3%	100,0%

**Πίνακας 4.** Κατανομή των μαθητών για τη σχέση του Α' Παγκοσμίου πολέμου με τον Εθνικό Διχασμό

Στην ερώτηση 9α οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν με ορθό τρόπο στη φάση του προελέγχου σε ποσοστό 92,9%, το οποίο στη φάση του μετελέγχου έγινε 83,8%, ενώ οι μαθητές που απάντησαν ορθά αυξήθηκαν κατά 5. Η φαινομενική αποδυνάμωση του ποσοστού οφείλεται στο ότι στη φάση του προελέγχου απάντησαν 28 μαθητές, ενώ στη φάση του μετελέγχου 37.

			Ερώτηση_9α		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	26	10	36
		% within προ_μετά	72,2%	27,8%	100,0%
	μετά	Count	32	4	36
		% within προ_μετά	88,9%	11,1%	100,0%
Total		Count	58	14	72
		% within προ_μετά	80,6%	19,4%	100,0%

**Πίνακας 4.1.** Κατανομή των μαθητών για τη σχέση του Α' Παγκοσμίου πολέμου με τον Εθνικό Διχασμό

Περνώντας **στην ομάδα ελέγχου** παρατηρούμε τα εξής: Απάντησαν 36 από τους 39 μαθητές και στις δυο φάσεις. Στην ίδια ερώτηση η ορθή απάντηση *στη φάση του προελέγχου* έλαβε ποσοστό 72,2% το οποίο *στη φάση του μετελέγχου* αυξήθηκε σε 88,9%.

			Ερώτηση_9β		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	6	14	20
		% within προ_μετά	30,0%	70,0%	100,0%
	μετά	Count	27	10	37
		% within προ_μετά	73,0%	27,0%	100,0%
Total		Count	33	24	57
		% within προ_μετά	57,9%	42,1%	100,0%

**Πίνακας 5.** Κατανομή των μαθητών ως προς την αιτία παραίτησης του Βενιζέλου

Στην ερώτηση 9β οι μαθητές της πειραματικής ομάδας *στη φάση του προελέγχου* απάντησαν μόνο 20, ενώ *στη φάση του μετελέγχου* 37. Στον προέλεγχο το 70% των μαθητών έδωσε λανθασμένη απάντηση, ενώ μετά τη θεατρική παρέμβαση, το 73% των μαθητών απάντησε ορθά.

			Ερώτηση_9β		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	10	25	35
		% within προ_μετά	28,6%	71,4%	100,0%
	μετά	Count	13	24	37
		% within προ_μετά	35,1%	64,9%	100,0%
Total		Count	23	49	72
		% within προ_μετά	31,9%	68,1%	100,0%

**Πίνακας 5.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς την αιτία παραίτησης του Βενιζέλου

Όσον αφορά το υποερώτημα 9β και στις δυο φάσεις οι μαθητές **της ομάδας ελέγχου** απάντησαν λανθασμένα με τα εξής ποσοστά: 71,4% *στη φάση του προελέγχου* και 64,9% *στη φάση του μετελέγχου*. Η μεγάλη μετακίνηση που παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών **της πειραματικής ομάδας** *στη φάση του μετελέγχου* μαρτυρεί τη σε βάθος κατανόηση των ιστορικών γεγονότων.

10. Η ερώτηση αυτή, όπως και η προηγούμενη, είναι καθαρά γνωστικού χαρακτήρα και η απάντησή της απαιτεί αφομοίωση της διδακτικής ενότητας. Η επίδραση της θεατρικής παρέμβασης δεν είναι σαφής, διότι ο αριθμός των μαθητών που απάντησε στα δυο υποερωτήματα διαφοροποιείται αισθητά από φάση σε φάση (από 23 έγιναν 37).

			Ερώτηση_10α		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	18	5	23
		% within προ_μετά	78,3%	21,7%	100,0%
	μετά	Count	24	13	37
		% within προ_μετά	64,9%	35,1%	100,0%
Total		Count	42	18	60
		% within προ_μετά	70,0%	30,0%	100,0%

**Πίνακας 6.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη γνώση της ιστορικής έννοιας «Εθνικός Διχασμός»

Ως προς την πειραματική ομάδα στο υποερώτημα 10α ορθή απάντηση έδωσαν 18 μαθητές (ποσοστό 78,3%), ενώ στη φάση του μετελέγχου 24 μαθητές (ποσοστό 64,9%).

			Ερώτηση_10α		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	20	13	33
		% within προ_μετά	60,6%	39,4%	100,0%
	μετά	Count	30	8	38
		% within προ_μετά	78,9%	21,1%	100,0%
Total		Count	50	21	71
		% within προ_μετά	70,4%	29,6%	100,0%

**Πίνακας 6.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη γνώση της ιστορικής έννοιας «Εθνικός Διχασμός»

Ως προς το υποερώτημα 10β οι μαθητές της πειραματικής ομάδας (20 στη φάση του προελέγχου και 37 στη φάση του μετελέγχου) απάντησαν σωστά 12 μαθητές στη φάση του προελέγχου (ποσοστό 60%) και 18 στη φάση του μετελέγχου (ποσοστό 48,6%).

			Ερώτηση_10β		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	8	12	20
		% within προ_μετά	40,0%	60,0%	100,0%
	μετά	Count	19	18	37
		% within προ_μετά	51,4%	48,6%	100,0%
Total		Count	27	30	57
		% within προ_μετά	47,4%	52,6%	100,0%

**Πίνακας 7.** Κατανομή των μαθητών ως προς την αιτία πρόκλησης των Νοεμβριανών

Περνώντας στην ομάδα ελέγχου παρατηρούμε τα εξής: Στο υποερώτημα 10α στη φάση του προελέγχου επέλεξαν την ένδειξη «σωστό» 20 μαθητές (ποσοστό 60,6%), οι οποίοι στη φάση του μετελέγχου έγιναν 30 (ποσοστό 78,9%). Οι απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη φάση του μετελέγχου μαρτυρούν καλύτερο γνωστικό αποτέλεσμα από εκείνο που παρουσιάζουν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας.

			Ερώτηση_10β		Total
			Σωστό	Λάθος	
προ_μετά	προ	Count	11	20	31
		% within προ_μετά	35,5%	64,5%	100,0%
	μετά	Count	10	27	37
		% within προ_μετά	27,0%	73,0%	100,0%
Total		Count	21	47	68
		% within προ_μετά	30,9%	69,1%	100,0%

**Πίνακας 7.1.** Κατανομή των μαθητών ως προς την αιτία πρόκλησης των Νοεμβριανών

Όσον αφορά το υποερώτημα 10β για την ομάδα ελέγχου στη φάση του προελέγχου απάντησε σωστά το 64,5% των μαθητών, το οποίο στη φάση του μετελέγχου έγινε 73%.

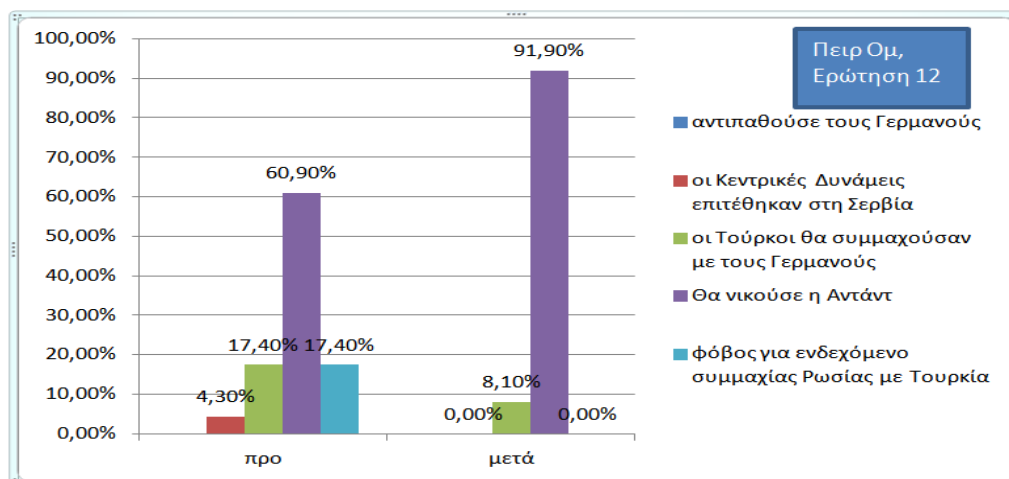
11. Στην ερώτηση 11, γνωστικού χαρακτήρα, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκαν τα εξής αποτελέσματα:

			Ερώτηση_11				Total
			Ελεύθερη πατρίδα	Μεγάλη Ιδέα	Αιχμηρό Ξίφος	Εθνική Άμυνα	
προ_μετά	προ	Count	0	9	1	15	25
		% within προ_μετά	0,0%	36,0%	4,0%	60,0%	100,0%
	μετά	Count	1	6	0	30	37
		% within προ_μετά	2,7%	16,2%	0,0%	81,1%	100,0%
Total		Count	1	15	1	45	62
		% within προ_μετά	1,6%	24,2%	1,6%	72,6%	100,0%

**Πίνακας 8.** Κατανομή των μαθητών ως προς τη γνώση τους για τη δημιουργία της οργάνωσης «Εθνική Άμυνα»

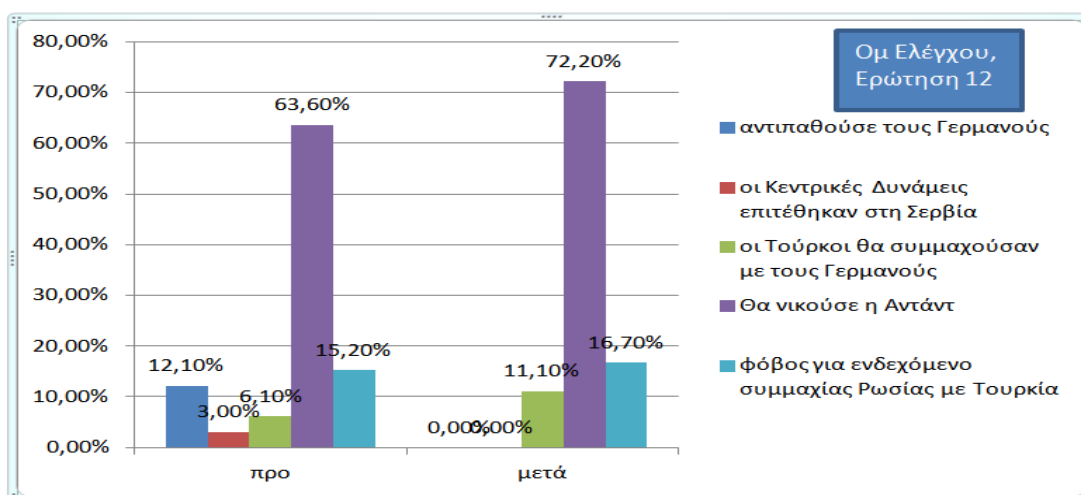
Την ορθή απάντηση («Εθνική Άμυνα») στη φάση του προελέγχου έδωσαν 15 (ποσοστό 60%) από τους 25 μαθητές της πειραματικής ομάδας, ενώ στη φάση του μετελέγχου το ποσοστό έγινε 81,1% (30 από τους 37 μαθητές). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές στη φάση του προελέγχου και στις δυο ομάδες είχαν διδαχθεί τη διδακτική ενότητα «Βαλκανικοί πόλεμοι», αναμενόμενο ήταν κάποιοι να συνδέσουν τον Βενιζέλο με τη «Μεγάλη Ιδέα» και να δώσουν λανθασμένα αυτόν τον τίτλο στην οργάνωσή του.

12. Σχετικά με την ερώτηση 12 «ο Βενιζέλος έκρινε ότι η Ελλάδα έπρεπε να συμμαχήσει με την Αντάντ και να συμμετάσχει στον πόλεμο, επειδή..» που έχει κριτικό-γνωστικό χαρακτήρα οι μαθητές απάντησαν ως εξής:



Γράφημα 7. Κατανομή των μαθητών ως προς την αιτία της πολιτικής του Βενιζέλου

α) Στην πειραματική ομάδα στη φάση του προελέγχου προτίμησαν την απάντηση «θα νικούσε η Αντάντ και, έτσι, η Ελλάδα θα κέρδιζε νέα εδάφη» σε ποσοστό 60,9%, ενώ στη φάση του μετελέγχου το ποσοστό αυτό έγινε 91,9%. Ως δεύτερη προτίμηση οι μαθητές παρουσίασαν σε ποσοστό 17,4% το οποίο στη συνέχεια έγινε 8,1% την απάντηση «οι Τούρκοι θα συμμαχούσαν με τους Γερμανούς».



Γράφημα 7.1. Κατανομή των μαθητών ως προς την αιτία της πολιτικής του Βενιζέλου

β) Στην ομάδα ελέγχου στη φάση του προελέγχου ποσοστό 63,6% των μαθητών απάντησε «θα νικούσε η Αντάντ», το οποίο στη φάση του μετελέγχου έγινε 72,2%. Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι στην ομάδα ελέγχου ως δεύτερη σε σειρά προτίμησης παρουσιάζεται «φοβόταν το ενδεχόμενο να συμμαχήσει η Ρωσία με την



Τουρκία» (ποσοστό 15,2% που στη φάση του μετελέγχου γίνεται 16,7%) και ως τρίτη με ποσοστό 6,1% στη φάση του προελέγχου και 11,1% στη φάση του μετελέγχου αντίστοιχα η απάντηση «οι Τούρκοι θα συμμαχούσαν με τους Γερμανούς». Είναι σημαντικό για την επίδραση που άσκησε η θεατρική παρέμβαση να τονισθεί η διαφοροποίηση σε ποσοστό πάνω από 30% για την πρώτη προτίμηση μεταξύ των δύο φάσεων.

3.1.4. Παρουσίαση και Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στην Ανοικτή Ερώτηση (Ανάλυση Περιεχομένου):

#### 3.1.4.1 Εισαγωγικά

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές και των δυο ομάδων προς συμπλήρωση, περιλαμβάνεται και μια ερώτηση ανοικτού τύπου, της οποίας η διατύπωση είναι η εξής *«Ως πολίτης εκείνης της εποχής βρέθηκες μπροστά σε δυο μεγάλες κομματικές συγκεντρώσεις, στις οποίες το πλήθος φώναζε “Κάτω ο βασιλεύς” (στην πρώτη) και “Κάτω ο Βενιζέλος” (στη δεύτερη). Επιστρέφεις στο σπίτι σου και γράφεις σε ημερολόγιο τα συναισθήματά σου».*

Με την ερώτηση αυτή επιδιώκεται να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους και στη φάση του προελέγχου και του μετελέγχου, ώστε να διαπιστωθεί, με την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων τους, η συναισθηματική εμπλοκή και ο προβληματισμός των μαθητών μετά τη διδασκαλία της ενότητας και τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Η ίδια η δραστηριότητα ζητεί από τους μαθητές να λειτουργήσουν «ενσυναισθητικά», να μεταφερθούν με τη φαντασία τους σε μια άλλη περίοδο, να μπουν στη θέση άλλων ανθρώπων.<sup>207</sup>

Τα κείμενα-απαντήσεις των μαθητών μελετήθηκαν προσεκτικά και αξιοποιήθηκαν ερευνητικά με βάση τις κατευθύνσεις της ερευνητικής μεθόδου «ανάλυση περιεχομένου». Η μέθοδος αυτή παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να οργανώσει το πληροφοριακό υλικό που προκύπτει από ένα σύνολο κειμένων, το οποίο ως πρωτογενής πηγή επιλέγεται να ερευνηθεί. Με τη μελέτη των κειμένων

---

<sup>207</sup> Στανισλάφσκι Κ., *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του*, 1. Το βίωμα, μτφρ. Λιακοπούλου Β., εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 2016, σσ.75- 79

προέκυψαν ορισμένες πληροφορίες, που κατηγοριοποιήθηκαν, συνδυάστηκαν και αποτέλεσαν το σώμα των ερευνητικών δεδομένων-ευρημάτων.

Με βάση τα ζητούμενα της ερώτησης και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, οι απαντήσεις των μαθητών δίνουν πληροφορίες για τη συναισθηματική κατάστασή τους, για τις θέσεις-προτάσεις τους σχετικά με την ιστορική ενότητα «Εθνικός Διχασμός 1915-1917».

Έτσι, διαμορφώθηκαν δυο κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου: Α) συναίσθημα και Β) θέση-πρόταση. Ακολουθώντας την ερευνητική διαδικασία που υποδεικνύει η ανάλυση περιεχομένου, κάθε εκφραστική μονάδα (λεκτικό σύνολο, ρήμα, επίρρημα, ουσιαστικό, επίθετο) «μετρήθηκε» μόνο μια φορά και εντάχθηκε μόνο σε μια κατηγορία, γιατί με αυτόν τον τρόπο του περαιτέρω *αμοιβαίου αποκλεισμού* επιτυγχάνεται η εγκυρότητα στην ερευνητική αξιοποίηση των πληροφοριών περιεχομένου.

Στη διαπίστωση της συναισθηματικής κατάστασης αξιοποιήθηκαν καταγραφές των μαθητών όπως οι εξής: *«είμαι απογοητευμένος»*, *«αισθάνομαι απογοήτευση»*, *«η απογοήτευση κυριαρχεί μέσα μου»*, *«το φαινόμενο ήταν απογοητευτικό»*, *«η αντιπαράθεση με επηρέασε απογοητευτικά»*.

Σε αρκετές περιπτώσεις τα κείμενα των μαθητών δεν περιορίζονται στην καταγραφή ενός συναισθήματος. Συναντήσαμε κείμενο στο οποίο ο μαθητής ή η μαθήτρια δηλώνει περισσότερα συναισθήματα. Σε αυτή την περίπτωση, η καταγραφή γίνεται δυο ή τρεις φορές, χωρίς, όμως, να παρουσιάζεται ποιο συναίσθημα προηγείται ή επικρατεί. Έτσι, π.χ., στην πρόταση *«αισθάνομαι ανησυχία, λύπη και μεγάλη απογοήτευση για τους Έλληνες»* η καταχώρηση στον πίνακα των συναισθημάτων έγινε χωρίς τη διάκριση της βαρύτητας που έχει το τρίτο συναίσθημα, αλλά προσμετρήθηκαν ως τρεις καταγραφές ξεχωριστές-ανά μία-κατά συναίσθημα.

Σε ό, τι αφορά τη δεύτερη κατηγορία «θέση- πρόταση» προσμετρήθηκαν και αξιοποιήθηκαν εκφράσεις του τύπου *«η διχόνοια είναι η καταστροφή μας»*, *«μόνο η ομόνοια είναι η λύση»*, *«ο διάλογος μπορεί να βοηθήσει»*, *«χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει συνεννόηση»*.

### **Α΄ Κατηγορία: Συναίσθημα**

Η έννοια, πάντως, «Εθνικός Διχασμός» προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και επαναφέρει στη μνήμη αρνητικές εικόνες από τα ιστορικά γεγονότα εκείνης της περιόδου (1915-1917).

Επιχειρώντας να κάνω «ανάλυση περιεχομένου» στην ανοικτή ερώτηση που έθεσα στους μαθητές των δυο σχολείων, ξεκίνησα διαβάζοντας τις απαντήσεις, μια μια ξεχωριστά, και διαμορφώνοντας έναν πίνακα με τις κατηγορίες «συναίσθημα», «κρίση-πρόταση» και «κομματική τοποθέτηση» και από κάτω τοποθέτησα τα αντίστοιχα στοιχεία από την απάντηση κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν δεκατέσσερα συναισθήματα στο σύνολό τους από τα οποία τα δέκα είναι αρνητικά (απαισιοδοξία, απογοήτευση, λύπη, θυμός, πόνος, στεναχώρια, σύγχυση, φόβος, ανησυχία, αγανάκτηση), ένα ουδέτερο (πολλά- ανάμεικτα) και τρία θετικά (ελπίδα, χαρά, υπερηφάνια).

Στην πειραματική ομάδα διαπιστώσαμε ότι παρατηρούνται μεγάλες διαφορές στο σύνολο των εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα ανάμεσα στη φάση του προελέγχου και στη φάση του μετελέγχου. Συγκεκριμένα, στη φάση του προελέγχου αριθμήσαμε 35 εγγραφές, οι οποίες στη φάση του μετελέγχου έγιναν 57.

Στην ομάδα ελέγχου παρουσιάστηκε σταθερός περίπου αριθμός εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα και, πιο συγκεκριμένα, στη φάση του προελέγχου σημειώσαμε 39 εγγραφές, οι οποίες στη φάση του μετελέγχου έγιναν 37 (δυο λιγότερες).

Σύνολο εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα									
Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου					
Προέλεγχος		Μετέλεγχος		Προέλεγχος		Μετέλεγχος			
Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια		
20	15	25	32	19	20	18	19		
Σύνολο		35		57		39		37	

**Πίνακας 1.** Πλήθος εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα

Συνολικά, όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, στην πειραματική ομάδα μετά τη θεατρική παρέμβαση αυξήθηκε κατά 22 ο αριθμός των εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα, ενώ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκε κατά δυο. Με δεδομένο και το ότι στη φάση του προελέγχου οι μαθητές της ομάδας ελέγχου

χρησιμοποίησαν εγγραφές συναισθηματικού χαρακτήρα περισσότερες (39 έναντι 35) από την πειραματική ομάδα η τελική εικόνα που παρουσιάζεται στη φάση του μετελέγχου συναρτάται με την εμπλοκή των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις θεατρικές τεχνικές.

Αναλυτικά, η επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, έδειξε ότι:

Πείρ. Ομάδα	απαισιοδοξία				αποχώρηση				λύση				θύλος			
	ΠΡΟ:1		ΜΕΤΑ:1		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΠΡΟ:8		ΜΕΤΑ:11		ΠΡΟ:1		ΜΕΤΑ:4	
	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ
Πείρ. Ομάδα	1	0	0	1	2	0	4	1	6	2	4	7	1	0	1	3
Ομάδα	ΠΡΟ:2		ΜΕΤΑ:2		ΠΡΟ:5		ΜΕΤΑ:7		ΠΡΟ:7		ΜΕΤΑ:4		ΠΡΟ:2		ΜΕΤΑ:2	
Ομάδα	0	2	0	2	2	3	1	6	3	4	2	2	2	0	2	0

Πείρ. Ομάδα	πόνος				στενοχώρια				ελπίδα				υπερφάνια				εύχυση			
	ΠΡΟ:0		ΜΕΤΑ:0		ΠΡΟ:7		ΜΕ:10		ΠΡΟ:2		ΜΕ:5		ΠΡΟ:1		ΜΕ:1		ΠΡΟ:1		ΜΕ:2	
	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ
Πείρ. Ομάδα	0	0	0	0	4	3	4	6	2	0	3	2	1	0	1	0	0	1	1	1
Ομάδα	ΠΡΟ:1		ΜΕ:0		ΠΡΟ:9		ΜΕ:9		ΠΡΟ:0		ΜΕ:1		ΠΡΟ:0		ΜΕ:1		ΠΡΟ:5		ΜΕ:3	
Ομάδα	0	1	0	0	5	4	4	5	0	0	1	0	0	0	1	2	3	1	2	

Πείρ. Ομάδα	φόβος				ανυευστία				αχανάκτηση				πολλά - ανάτεκτα				χαρά			
	ΠΡΟ:1		ΜΕ:5		ΠΡΟ:6		ΜΕ:9		ΠΡΟ:3		ΜΕ:3		ΠΡΟ:2		ΜΕ:1		ΠΡΟ:0		ΜΕ:0	
	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ	Αγρ	Κορ
Πείρ. Ομάδα	0	1	2	3	3	3	3	6	0	3	2	1	0	2	0	1	0	0	0	0
Ομάδα	ΠΡΟ:2		ΜΕ:1		ΠΡΟ:2		ΜΕ:2		ΠΡΟ:1		ΜΕ:2		ΠΡΟ:2		ΜΕ:2		ΠΡΟ:1		ΜΕ:1	
Ομάδα	1	1	1	0	1	1	2	0	1	0	2	0	1	1	1	1	1	0	1	0

Πίνακας 2. Εγγραφές κατά συναίσθημα

Το συναίσθημα που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στην πειραματική ομάδα στη φάση του προελέγχου είναι ‘‘η λύπη’’ (8 μαθητές), πράγμα που παρατηρήθηκε και στη φάση του μετελέγχου (11 μαθητές). Κατ’ ανάλογο τρόπο, επόμενα συναισθήματα κατά σειρά προτεραιότητας είναι ‘‘η στενοχώρια’’, η οποία δηλώθηκε από 7 μαθητές στη φάση του προελέγχου και από 10 μαθητές στη φάση του μετελέγχου. Έπειτα, το συναίσθημα της ‘‘ανησυχίας’’ εκφράστηκε από 6 μαθητές στη φάση του προελέγχου και από 9 στη φάση του μετελέγχου. Τέταρτο κατά προτεραιότητα συναίσθημα εμφανίστηκε ‘‘η ελπίδα’’, αλλά και ‘‘η απογοήτευση’’, όπου στη φάση του προελέγχου τα δήλωσαν 2 μαθητές, ενώ στη φάση του μετελέγχου 5.

Περνώντας στην ομάδα ελέγχου, διαπιστώσαμε ότι το συναίσθημα που εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι ‘‘η στενοχώρια’’, η οποία στη φάση του προελέγχου δηλώθηκε από 9 μαθητές και το ίδιο και στη φάση του μετελέγχου (9 μαθητές). Επόμενα συναισθήματα σε σειρά προτεραιότητας είναι ‘‘η απογοήτευση’’, όπου στη φάση του προελέγχου δηλώθηκε από 5 μαθητές και στη φάση του μετελέγχου από 7 μαθητές. Στη συνέχεια, από άποψη συχνότητας, παρουσιάζεται το συναίσθημα ‘‘της λύπης’’ από 7 μαθητές στη φάση του προελέγχου και 4 στη φάση του μετελέγχου.

Σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα (1- 2 εγγραφές) το συναίσθημα ‘‘της σύγχυσης’’ έχει ισχυρή παρουσία στην ομάδα ελέγχου, όπου εμφανίζεται με 5 εγγραφές στη φάση του προελέγχου και 3 εγγραφές στη φάση του μετελέγχου.

#### *Φύλο και Συναίσθημα:*

Συνεξετάζοντας αυτά τα αποτελέσματα με κριτήριο το φύλο των μαθητών που χρησιμοποίησαν εκφράσεις συναισθηματικού χαρακτήρα διαπιστώσαμε τα εξής, σύμφωνα με τον προτελευταίο πίνακα:

A. Σε όλες τις φάσεις της έρευνας τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερες εγγραφές συναισθηματικού χαρακτήρα από τα αγόρια εκτός από τη φάση του προελέγχου της πειραματικής ομάδας, όπου τα αγόρια υπερέχουν από τα κορίτσια στις εγγραφές συναισθηματικού χαρακτήρα.

B. Στη φάση του μετελέγχου της πειραματικής ομάδας παρατηρείται ανατροπή του συσχετισμού των εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με αποτέλεσμα ο αριθμός εγγραφών των κοριτσιών να υπερδιπλασιαστεί

(οι 15 έγιναν 32) και ο αριθμός των εγγραφών των αγοριών να αυξηθεί κατά 5 (οι 20 έγιναν 25).

Γ. Στην ομάδα ελέγχου η συσχέτιση των εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα αγοριών και κοριτσιών στις δυο φάσεις παραμένει σχεδόν αμετάβλητη (19 αγόρια και 20 κορίτσια με 18 αγόρια και 19 κορίτσια).

Δ. Ιδιαίτερα στη φάση του μετελέγχου παρατηρείται πολύ διαφορετική αντίδραση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών των δυο ομάδων ως προς τον αριθμό των εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα, αφού τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αύξηση 17 εγγραφών, ενώ τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου μείωση κατά μία εγγραφή, όπως δείχνει και ο πίνακας 2.

Ακολούθως ως προς την επεξεργασία των εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα ανάλογα με το φύλο των μαθητών στην πειραματική ομάδα τα αγόρια δήλωσαν πρώτο το συναίσθημα “της λύπης” και συγκεκριμένα 6 μαθητές στη φάση του προελέγχου και 4 μαθητές στη φάση του μετελέγχου. Στην ίδια ομάδα τα κορίτσια δήλωσαν ως πρώτα συναισθήματα από άποψη συχνότητας “τη στενοχώρια”, με 3 εγγραφές στον προέλεγχο, 6 στον μετέλεγχο και “την ανησυχία” με τον ίδιο αριθμό εγγραφών τόσο στη φάση του προελέγχου όσο και στη φάση του μετελέγχου.

Συσχετίζοντας τα ευρήματα εκείνα της ομάδας ελέγχου ως προς τις δηλώσεις συναισθημάτων των δυο φύλων διαπιστώθηκαν τα εξής: α) τα αγόρια χρησιμοποίησαν εκφράσεις “στενοχώριας” σε μεγαλύτερη συχνότητα και, συγκεκριμένα, 4 μαθητές στη φάση του προελέγχου και 5 στη φάση του μετελέγχου με δεύτερη σειρά συχνότητας την εμφάνιση “της λύπης” (3 στη φάση του προελέγχου και 2 στη φάση του μετελέγχου), β) Στη συνέχεια, τα κορίτσια παρουσίασαν εγγραφές δηλωτικές τόσο “της απογοήτευσης” (3 εγγραφές στη φάση του προελέγχου και 6 στη φάση του μετελέγχου) όσο και “της στενοχώριας” με 4 εγγραφές στον προέλεγχο και 5 στον μετέλεγχο. Η αρνητική συναισθηματική κατάσταση των κοριτσιών συμπληρώνεται με τις εκφράσεις “λύπης” που ακολουθούν σε σειρά συχνότητας (4 στον προέλεγχο, 2 στον μετέλεγχο).

### **B' Κατηγορία: Θέση- Πρόταση**

Στην ανοικτή ερώτηση που δόθηκε στους μαθητές, για να την συμπληρώσουν, στη φάση του προελέγχου και στη φάση του μετελέγχου, ζητούσα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε ημερολόγιο. Από τις απαντήσεις που έδωσαν παρατήρησα ότι

διατυπώθηκαν κρίσεις, οι οποίες σε άλλες περιπτώσεις είχαν τη μορφή της θέσης, σε άλλες της πρότασης, της αιτίας και της προϋπόθεσης. Ενδεικτικά, θα αναφέρω ένα παράδειγμα από κάθε κατηγορία πριν να παρουσιάσω αναλυτικά τις εγγραφές των μαθητών στις απαντήσεις τους.

Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω κατηγοριοποίηση προέκυψε από διατυπώσεις των μαθητών/τριών που συμπληρώνουν τις σκέψεις τους και τις εγγραφές συναισθηματικού χαρακτήρα. Έτσι, λαμβάνοντας θέση, π.χ., για την κατάσταση που δημιούργησαν οι δυο κομματικές συγκεντρώσεις ονόμασα τις ενέργειες των οπαδών με τη φράση *«αποτελούν φαινόμενο διχασμού»*. Σε άλλη περίπτωση, επισημαίνουν την αιτία του φαινομένου ότι *«πολλοί οπαδοί προβαίνουν σε ακραίες εκδηλώσεις από άγνοια κινδύνου»*. Επίσης, κάποιου/ες μαθητές/τριες αισθάνονται την ανάγκη να κάνουν πρόταση για αντιμετώπιση του φαινομένου λέγοντας π.χ. *«μόνο η ενότητα μεταξύ των Ελλήνων θα βοηθήσει να βγουν κερδισμένοι από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο»*. Τέλος, σε λίγες περιπτώσεις, επισημαίνεται η ανάγκη να τονιστούν οι προϋποθέσεις με τις οποίες θα βελτιωθεί το παρόν και θα υπάρξει καλύτερο μέλλον λέγοντας π.χ. ότι *«χρειάζονται ηγέτες με ικανότητα στη διοίκηση και στην πρόβλεψη»*.

Βλέποντας τον παρακάτω σχετικό πίνακα παρατηρούμε ότι με την κατηγορία «θέση-πρόταση» εκφράστηκε ο κριτικός λόγος των μαθητών και η συνειδητοποίησή τους, που προέκυψε από την προσέγγιση της σχετικής ενότητας του μαθήματος.

Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα οι μαθητές παρουσίασαν στη φάση του προελέγχου 15 εγγραφές με τις οποίες έπαιρναν θέση απέναντι στο φαινόμενο της συγκρουσιακής ατμόσφαιρας των κομματικών συγκεντρώσεων, με δεύτερη σε αριθμό εμφανίσεων την εγγραφή που δηλώνει «αιτία». Στη φάση του μετελέγχου η κατηγορία «θέση» συνεχίζει να έχει το προβάδισμα με 21 εγγραφές (αυξητική τάση), ενώ «η αιτία» περιορίζεται στην τρίτη θέση με 5 εγγραφές (μειωτική τάση) δίνοντας τη δεύτερη θέση σε εγγραφές του τύπου «πρόταση», οι οποίες στη φάση του μετελέγχου τριπλασιάζονται (από 3 γίνονται 9).



Πειραματική Ομάδα											
Κρίση											
Θέση	Προέλεγχος	Μετέλεγχος	Πρόταση	Προέλεγχος	Μετέλεγχος	Αιτία	Προέλεγχος	Μετέλεγχος	Προϋποθέσεις	Προέλεγχος	Μετέλεγχος
Διγραμμός	3	3	Ειότητα	2	4	Φωνητισμός	2	1	Ικανότητα	1	0
Συγκρουση	2	1	Ομοιοτητα	0	2	Μίσος	2	1	Προσελεγχοφορο-Έργο	1	0
Διαμόρφος-Αντιπαλοότητα	7	12	Συνεννόηση	1	3	Προσωπικό συμφέρον	1	1	Ελεύθερο φρόνημα	1	1
Διγόνια	3	5				Αδίκια	1	0			
						Άγνοια	2	2			

**Πίνακας 3.** Εγγραφές που δηλώνουν διατύπωση κρίσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας

Ομάδα Ελέγχου											
Θέση	Προέλεγχος	Μετέλεγχος	Πρόταση	Προέλεγχος	Μετέλεγχος	Αιτία	Προέλεγχος	Μετέλεγχος	Προϋποθέσεις	Προέλεγχος	Μετέλεγχος
Διγραμμός	6	4	Ειότητα	0	1	Φωνητισμός	3	6	Ελεύθερο φρόνημα	2	1
Συγκρουση	3	2	Ομοιοτητα	1	1	Μίσος	1	1			
Διαμόρφος-Αντιπαλοότητα	3	3	Συνεννόηση	0	1	Προσωπικό συμφέρον	2	0			
Διγόνια	5	7									

**Πίνακας 4.** Εγγραφές που δηλώνουν διατύπωση κρίσης των μαθητών της ομάδας Ελέγχου

Περνώντας στην ομάδα ελέγχου παρατηρούμε στον σχετικό πίνακα ότι στη φάση του προελέγχου υπερτερούν οι εγγραφές «θέση» με δεύτερη την κατηγορία εγγραφών «αιτία» χωρίς, όμως, να υπάρχει κάποια ανατροπή στη φάση του μετελέγχου ως προς τη σειρά συχνότητας των εγγραφών των δυο κατηγοριών και χωρίς αξιοσημείωτη μεταβολή του αριθμού (οι 17 γίνονται 16 και οι 6 γίνονται 7 αντίστοιχα). Παρατηρούμε, επίσης, τριπλασιασμό των εγγραφών της κατηγορίας «πρόταση» μεταξύ των δυο φάσεων (από 1 γίνονται 3). Ουσιαστικό στοιχείο διαφοροποίησης από την πειραματική ομάδα μπορεί να θεωρηθεί η απουσία των υποκατηγοριών «αδικία» και «άγνοια» στην κατηγορία «αιτία» και των υποκατηγοριών «ικανότητα» και «προσφορά- έργο» στην κατηγορία «προϋποθέσεις» που εμφανίζονται στην πειραματική ομάδα.

### 3.1.4.2. Η έκταση των κειμένων των μαθητών στην ανοικτή ερώτηση

Με την ερώτηση ανοικτού τύπου, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους που η προσέγγιση της συγκεκριμένης ενότητας τους προκάλεσε. Το περιεχόμενο της ανοικτής ερώτησης με την προβολή των δυο μεγάλων κομματικών

συγκεντρώσεων και η κυριαρχία των συνθημάτων «*Κάτω ο Βενιζέλος*» και «*Κάτω ο βασιλιάς*» επηρέασαν την κριτική διάθεση των μαθητών και αποτέλεσαν ερεθίσματα για ποικίλα σχόλια και παρατηρήσεις.

Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η διδασκαλία της ενότητας, ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών με τα ιστορικά γεγονότα και, ιδιαίτερα, η βίωση της ιστορικής πραγματικότητας εκφράζονται με τη συμπλήρωση του ημερολογίου που έχει και προσωπικό χαρακτήρα. Με βάση αυτές τις επισημάνσεις η έκταση των κειμένων των μαθητών συνδέεται με την ποιότητα του λόγου τους και με τον βαθμό ανταπόκρισης στα ζητούμενα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ίδια η ανοικτή ερώτηση έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα και, από άποψη χρόνου, η απάντησή τους να είναι μέχρι δέκα γραμμές, θεωρήσαμε χρήσιμο να διερευνήσουμε και την έκταση των κειμένων και τις διαφορές που παρουσιάζουν τα κείμενα των μαθητών των δυο ομάδων ως προς τον αριθμό των λέξεων από φάση σε φάση.

Η σχετική διερεύνηση έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στη φάση του προελέγχου έγραψαν κείμενα των οποίων ο μέσος όρος ήταν 43,53 λέξεις και στη φάση του μετελέγχου ο μέσος όρος της έκτασης των κειμένων αυξήθηκε και έγινε 53,38 λέξεις. Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, τα κείμενα των παιδιών είχαν κατά μέσο όρο 34,21 λέξεις, αριθμός που στη φάση του μετελέγχου παρουσίασε πτωτική τάση και έγινε 28,02 λέξεις κατά μέσο όρο.

Έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι στον μέσο όρο των λέξεων συνυπολογίστηκαν και οι κενές απαντήσεις (0 λέξεις). Οι κενές απαντήσεις στην πειραματική ομάδα στη φάση του προελέγχου ήταν 3 (δυο κορίτσια και ένα αγόρι), ενώ στη φάση του μετελέγχου δεν υπήρξε κενή απάντηση. Στην ομάδα ελέγχου στη φάση του προελέγχου παρουσιάστηκαν 4 ερωτηματολόγια χωρίς απάντηση στην ανοικτή ερώτηση, τα οποία ανήκαν όλα σε αγόρια, ενώ στη φάση του μετελέγχου τα ερωτηματολόγια χωρίς απάντηση στην ανοικτή ερώτηση ήταν 7 (έξι αγόρια και ένα κορίτσι). Η αύξηση του αριθμού των κενών απαντήσεων επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον μέσο όρο λέξεων στη φάση του μετελέγχου της ομάδας ελέγχου.

## 3.2. Ερμηνεία ευρημάτων της έρευνας με αναγωγή στις ερευνητικές υποθέσεις

### 3.2.1 Αξιολόγηση των απαντήσεων στις δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου

Όσον αφορά το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται σημαντική η εντύπωση που άσκησε η θεατρική παρέμβαση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, αφού η αύξηση της κατηγορίας «πολύ ενδιαφέρον» από 21,6% γίνεται 32,4% μετά τη θεατρική παρέμβαση, καθώς, επίσης, και το ότι δεν μεταβλήθηκε η δήλωση της κατηγορίας «άρα πολύ ενδιαφέρον». Σημαντικό, ακόμα, είναι ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου υπερέχουν από εκείνους της πειραματικής ομάδας στο πώς *διάκεινται συνολικά απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας*.

Περνώντας στην ερμηνεία των ευρημάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών των δυο ομάδων στις δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου και σε σχέση με τις υποθέσεις της έρευνας, παρατηρούμε τα εξής:

Ως προς την Ερώτηση 1 που συνδέεται με την υπόθεση της συνειδητοποίησης των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών διαπιστώθηκε ότι και οι δυο ομάδες έδωσαν προτεραιότητα περισσότερο στην επιλογή «προσκαλώ σε διάλογο» και στην απάντηση «αντιδρώ λεκτικά» που αποτελούν ενδείξεις κοινωνικοποίησης. Επομένως, δεν διαπιστώνεται επαλήθευση της υπόθεσης για άσκηση επιρροής από τη θεατρική παρέμβαση, αφού η διαφοροποίηση είναι ελάχιστη.

Σχετικά με την Ερώτηση 2 που αναφέρεται στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα κοινωνικών σχέσεων και αντιμετώπισης συγκρούσεων- διχόνοιας, τα ευρήματα ερμηνεύονται ως σημαντική επίδραση της θεατρικής παρέμβασης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, αφού η απάντηση «με άφησε αδιάφορο» περιορίζεται στο 13,5% έναντι του 30, 8% των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η σχέση Κωνσταντίνου και Βενιζέλου ήταν συγκρουσιακή και αυτό έβλαψε τα ελληνικά συμφέροντα, τότε η τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στις έριδες από φανατισμό δηλώνει τον τρόπο που επηρεάστηκαν από τη συμμετοχή τους στην προσέγγιση της ιστορικής ενότητας.

Ως προς την Ερώτηση 3 που έχει κριτικό χαρακτήρα, αφού ζητάει από τους μαθητές να «συμφωνήσουν» ή να «διαφωνήσουν» ως προς το «μεταξύ πολιτικών αντιπάλων είναι αδύνατο να επικρατήσει ομόνοια, επειδή υπηρετούν διαφορετικά

συμφέροντα», τα ευρήματα- απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας προβληματίστηκαν ουσιαστικά στη φάση του μετελέγχου και περιόρισαν την προτίμησή τους στην απάντησή τους «δεν έχω άποψη» από την πρώτη θέση στην τρίτη (21, 6% λιγότερο), ενώ έδωσαν την πρώτη θέση (37,8%) στην απάντηση «διαφωνώ» και την τρίτη στην απάντηση «συμφωνώ» (ποσοστό 35,1%). Η διαφορά που παρατηρήθηκε ως προς την κριτική διάθεση από την ομάδα ελέγχου έγκειται στο ότι η δεύτερη έδειξε μεγάλη διασπορά των απαντήσεων μεταξύ τεσσάρων από τις πέντε επιλογές. Η ερμηνεία αυτή επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση για ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας που αποτελεί στόχο του ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας.

Όσον αφορά την Ερώτηση 4 η σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στην άποψη που τους δόθηκε να κρίνουν, από τα αποτελέσματα της φάσης του μετελέγχου συνάγεται ότι η κριτική που ασκήθηκε ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση περισσότερο στην ομάδα ελέγχου και λιγότερο στην πειραματική ομάδα. Η ερμηνεία του ευρήματος συνδέεται με τη δυσκολία του προβλήματος που ετέθη, το οποίο προκύπτει από το ότι 37,8% των μαθητών της πειραματικής ομάδας και 33,3% των μαθητών της ομάδας ελέγχου δηλώνουν ότι «δεν εκφέρουν γνώμη». Ενδεχομένως, η ερώτηση αυτή να υπερβαίνει σε δυσκολία τις δυνατότητες των μαθητών, γιατί παραπέμπει σε αποδεικτική διαδικασία.

Ως προς την Ερώτηση 5 που αφορά την κατανόηση ιστορικής έννοιας (διχόνοια) τα ευρήματα αποκαλύπτουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στις επιλογές «διχασμός» και «σύγκρουση», σε αντίθεση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας που έδωσαν έμφαση στον «διχασμό» και τη «διαφωνία». Με κριτήριο την ερευνητική υπόθεση που αφορά το ότι η χρήση κατάλληλων θεατρικών τεχνικών θα ενισχύσει την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές διαπιστώνεται ότι στην πειραματική ομάδα υπήρξε σημαντική κατανόηση (75,7%) που υπολείπεται, όμως, της επίδοσης (79,4%) της ομάδας ελέγχου σε μικρό βαθμό.

Αναφορικά με την Ερώτηση 6, η οποία διερευνά τη συνειδητοποίηση των μαθητών ως πολιτών και την κριτική τους για τη στάση του Βενιζέλου, οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας δείχνουν ότι ελάχιστοι (8,6%) κρίνουν ότι «ο Βενιζέλος έδρασε σύμφωνα με το συμφέρον της παράταξής του». Το ποσοστό αυτό διπλασιάζεται σχεδόν για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι, όμως, σε μεγαλύτερο βαθμό κρίνουν ότι η στάση του προσδιορίστηκε από το εθνικό συμφέρον,

άποψη που την υιοθετούν και οι μαθητές της πειραματικής ομάδας. Ανάγοντας τα ευρήματα αυτά στις ερευνητικές υποθέσεις διαπιστώνουμε ότι μετά τη θεατρική παρέμβαση σημειώθηκαν μεγάλες διαφοροποιήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας, που μαρτυράει αναστοχαστική διάθεση.

Σχετικά με την Ερώτηση 7 η οποία ελέγχει την κατανόηση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος, τα ευρήματα- απαντήσεις των μαθητών ερμηνεύονται ως άσκηση μεγάλης επιρροής από τη θεατρική παρέμβαση. Η απάντηση ότι η διχόνοια οφείλεται στη διεκδίκηση προσωπικών συμφερόντων προτιμήθηκε από τους μαθητές των δυο ομάδων στον προέλεγχο. Στον μετέλεγχο, όμως, ενώ η ομάδα ελέγχου εξακολούθησε να δίνει προτεραιότητα στην αιτία αυτή, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μεγάλη ανατροπή στις προτιμήσεις τους κατατάσσοντας την αιτία αυτή τέταρτη και δίνοντας προτεραιότητα στην αιτία «τυφλή υποταγή των οπαδών σε κάποιον από τους κομματικούς σχηματισμούς», απάντηση που παραπέμπει στην αναγνώριση της ευθύνης του λαού και στον βιωματικό τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν την ιστορική ενότητα. Αν λάβουμε υπόψη μας, μάλιστα, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θεωρούν ως δεύτερη κατά σειρά αιτία «τον υπέρμετρο εγωισμό των ηγετών» και ως τρίτη αιτία «την έλλειψη σεβασμού προς τη διαφορετική ιδεολογία», τότε χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι η κριτική τους στάση έχει συναισθηματικό υπόβαθρο, συνδέεται, δηλαδή, με την ενσυναίσθηση. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι δεν έδωσαν αξία στην αιτία «άγνοια κινδύνου». Κάνοντας αναγωγή στις ερευνητικές υποθέσεις η ερώτηση αυτή προκάλεσε τέτοιες απαντήσεις από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, που επιτρέπουν να αποδεχθούμε ότι επαληθεύθηκαν οι προσδοκίες μας.

Ως προς την Ερώτηση 8 που είναι συμπληρωματική της Ερώτησης 7 και θέτει το πρόβλημα του σημαντικότερου παράγοντα που οδήγησε στον Εθνικό Διχασμό, η σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών των δυο ομάδων επιτρέπει να ερμηνεύουμε τη χρήση των θεατρικών τεχνικών ως σημαντική για την κατανόηση του ιστορικού γεγονότος και για την άσκηση λογικής κριτικής κατά την προσέγγιση του θέματος. Οι μαθητές που υποδύθηκαν τους ρόλους των δυο πρωταγωνιστών του Εθνικού Διχασμού, βίωσαν τις αντιθέσεις και τα διλήμματα, αποστασιοποιήθηκαν από τους ρόλους τους και αναζήτησαν με ευαισθησία την ιστορική αλήθεια. Η μεγάλη διαφορά ως προς τη σειρά κατάταξης των παραγόντων φανερώνει ότι η προτίμηση της πειραματικής ομάδας στον παράγοντα «διαφορετική εκτίμηση καταστάσεων από τον Βενιζέλο και τον βασιλιά» είναι αποτέλεσμα ρεαλιστικότερης προσέγγισης από

εκείνη που εκφράζει η άποψη που υποστήριξε η ομάδα ελέγχου «η ύπαρξη πολιτικών ηγετών που δεν μπορούσαν να διαχειριστούν τις επικρατούσες συνθήκες». Η κριτική στάση και ο προβληματισμός που δημιούργησε η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών και η ενεργοποίηση των μαθητών επαληθεύουν τις ερευνητικές υποθέσεις για εμπάθυνση στα ιστορικά γεγονότα, ενσυναισθητική εμπλοκή και συνειδητοποίηση της ιστορικής πραγματικότητας.

Όσον αφορά την Ερώτηση 9 που περιλαμβάνει δυο υποερωτήματα γνωστικού χαρακτήρα τα ευρήματα- απαντήσεις των μαθητών δείχνουν μια διαφορετική εικόνα ως προς τον τρόπο αφομοίωσης των ιστορικών πληροφοριών. Στην α' περίπτωση η σύγκριση των ορθών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές των δυο ομάδων αποκαλύπτει μικρή υπεροχή των μαθητών της ομάδας ελέγχου (88, 9% της ομάδας ελέγχου έναντι 83,8% της πειραματικής ομάδας).

Στη β' περίπτωση στην οποία οι μαθητές τοποθετούνται απέναντι στο αν «η δεύτερη παραίτηση του Βενιζέλου οφείλεται στη διαφωνία του βασιλιά για την κήρυξη επιστράτευσης, οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι κατά πολύ ορθότερες (73% έναντι 35,1%) από εκείνες που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αν αναλογιστούμε ότι η εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής «διάδρομος συνείδησης- δάσκαλος σε ρόλο» είχε ως κεντρικό θέμα τη στάση του Βενιζέλου για τη συμμετοχή στις εκλογές του Δεκεμβρίου 1915, αντιλαμβανόμαστε ότι ο δραματικός διάλογος που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών- πολιτών και του δασκάλου- Βενιζέλου έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν τη δραματικότητα των ιστορικών στιγμών και να κατανοήσουν τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος σε βάθος, διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνει τις ερευνητικές υποθέσεις.

Σχετικά με την Ερώτηση 10 στην οποία καλούνται οι μαθητές να τοποθετηθούν απέναντι στο αν είναι ορθός ο ορισμός « "Εθνικός Διχασμός" ονομάστηκε η ύπαρξη δυο αντίπαλων κέντρων εξουσίας στην Ελλάδα» και η διατύπωση «η οργάνωση "Εθνική Άμυνα" προκάλεσε τα Νοεμβριανά», οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν καλύτερη επίδοση, αφού στην α' περίπτωση οι μαθητές που απάντησαν ορθά ήταν έξι περισσότεροι και στη β' εννιά από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Ο συνδυασμός των δυο αυτών ερωτημάτων και η αντίστοιχη σύγκριση των αποτελεσμάτων που έφεραν οι μαθητές των δυο ομάδων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών δεν ευνόησε τους συμμετέχοντες μαθητές, στον

τομέα της πρόσληψης της ιστορικής γνώσης, αφού δεν έδωσε έμφαση στην επανάληψη πληροφοριών, αλλά στη βιωματική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος.

Ως προς την Ερώτηση 11 που έχει γνωστικό χαρακτήρα, τα ευρήματα-απαντήσεις των μαθητών μαρτυρούν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανταποκρίθηκαν καλύτερα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπήρξε μεγάλη διαφορά από τον τρόπο που ανταποκρίθηκαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου (81,1% έναντι 75%). Σημαντική θεωρούμε τη διαφορά που σημειώνεται ως προς την αποδοχή της επιλογής “Μεγάλη Ιδέα”, η οποία μαρτυρεί κάποια σύγχυση ανάμεσα στο όραμα του Βενιζέλου και την ονομασία της οργάνωσης. Σε αυτή, επίσης, την περίπτωση υπερέχει η πειραματική ομάδα. Ερμηνεύοντας τα ευρήματα-απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι η αξιοποίηση της τεχνικής «Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης» επέτρεψε την καλύτερη εμπέδωση του θέματος αυτού από την πειραματική ομάδα.

Όσον αφορά την Ερώτηση 12 που βρίσκεται στο κέντρο της εξέλιξης του ιστορικού γεγονότος «Εθνικού Διχασμού», αφού ζητεί από τους μαθητές να πάρουν θέση ως προς την αιτία της πολιτικής κατεύθυνσης του Βενιζέλου οι απαντήσεις των μαθητών αποκαλύπτουν κριτική-αναστοχαστική ικανότητα που προέκυψε ιδιαίτερα από την εμπλοκή τους στη βιωματική αναπαράσταση. Συγκεκριμένα, η σύγκριση των απαντήσεων μαρτυρεί ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στη φάση του μετελέγχου διαφοροποίησαν την άποψή τους σε μεγάλο βαθμό (από 60,9% σε 91,9%) έναντι μικρής σχετικά διαφοροποίησης της ομάδας ελέγχου (από 63,6% σε 72,2%). Τη διαπίστωση αυτή ενισχύει και η πολύ μικρή αποδοχή από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας της επιλογής «επειδή οι Τούρκοι θα συμμαχούσαν με τους Γερμανούς (8,1%) σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι αφήνουν περιθώριο (16,7%) για το ενδεχόμενο «επειδή φοβόταν μήπως συμμαχήσει η Ρωσία με την Τουρκία».

Η ερώτηση αυτή επιλέχθηκε για να ελέγξει τον βαθμό συνειδητοποίησης από τους μαθητές της αιτίας της σύγκρουσης βασιλιά Κωνσταντίνου και Βενιζέλου και την κατανόηση της πορείας που είχαν οι εξελίξεις στην Ελλάδα την περίοδο 1915-1917. Παρουσιάζοντας το βασικό πρόβλημα που έθεσε ο Βενιζέλος ως ευκαιρία για τα ελληνικά συμφέροντα η ερώτηση αυτή έχει και ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα. Κάνοντας αναγωγή στις ερευνητικές υποθέσεις οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας κυρίως ερμηνεύονται ως συμβολή της χρήσης των θεατρικών τεχνικών στον ουσιαστικότερο προβληματισμό που αποκαλύπτει ότι η βιωματική

εμπλοκή των μαθητών έδωσε τη δυνατότητα να εκτιμούν τις προθέσεις των πρωταγωνιστών και να επιλέγουν την πιο βάσιμη αιτία μεταξύ περισσότερων πιθανών.

### 3.2.2. Αξιολόγηση των απαντήσεων στην ανοικτή ερώτηση

#### 3.2.2.1. Ως προς την κατηγορία *Συναίσθημα*

Από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές στη φάση του προελέγχου και στη φάση του μετελέγχου και στις δυο ομάδες προέκυψε διαφορά ως προς τον αριθμό εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα. Η διαπίστωση ότι οι 35 εγγραφές της φάσης του προελέγχου έγιναν 57 στη φάση του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκαν κατά δυο (από 39 σε 37) αξιολογείται ως αποτέλεσμα της εμπλοκής των μαθητών στην προσπάθεια βιωματικής αναπαράστασης των τεσσάρων επεισοδίων της ιστορικής ενότητας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας υποδύθηκαν ρόλους, παρακολούθησαν τη δραματική ένταση των εξελίξεων, λειτούργησαν με συμπάθεια για τα δρώντα πρόσωπα και εκφράστηκαν όσο πιο συναισθηματικά μπορούσαν γράφοντας σε υποθετικό ημερολόγιο. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται και από τη διαπίστωση ότι η αύξηση των εγγραφών συναισθηματικού χαρακτήρα ήταν εμφανέστερη στα κείμενα των κοριτσιών (+17) έναντι (+5) των αγοριών, που έλαβαν μέρος στη θεατρική παρέμβαση, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με το ότι οι μαθήτριες παρουσιάστηκαν πιο ευαίσθητες στη βιωματική εμπλοκή.

Παρατηρώντας τη συχνότητα εμφάνισης των συναισθημάτων στα κείμενα των μαθητών διαπιστώνουμε ότι στην πειραματική ομάδα κατά σειρά προτεραιότητας οι μαθητές εκφράζουν «λύπη», «στενοχώρια», «ανησυχία», «ελπίδα» και «απογοήτευση». Στην ομάδα ελέγχου η σειρά εμφάνισης είναι «στενοχώρια», «απογοήτευση», «λύπη» και «σύγχυση». Κρίνοντας τις εγγραφές συναισθηματικού χαρακτήρα των μαθητών των δυο ομάδων διαπιστώνουμε σημαντική διαφοροποίηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς τη συναισθηματική ένταση (συχνότητα εμφάνισης συναισθημάτων) από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Συσχετίζοντας τις εγγραφές συναισθηματικού χαρακτήρα με το φύλο, θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε στις μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από φάση σε φάση. Στην πειραματική ομάδα, για παράδειγμα, τα δυο κορίτσια που



δηλώνουν «λύπη» στη φάση του προελέγχου γίνονται επτά στη φάση του μετελέγχου, τα τρία που δηλώνουν «στενοχώρια» γίνονται έξι. Το ίδιο παρατηρείται και στο συναίσθημα της «ανησυχίας», ενώ στο συναίσθημα του «θυμού» πάλι από μηδέν στον προέλεγχο έγιναν τρία στον μετέλεγχο. Στην ομάδα ελέγχου, αντίστοιχα, στο συναίσθημα «απογοήτευση» τα τρία κορίτσια του προελέγχου γίνονται έξι στον μετέλεγχο. Στις αντίστοιχες εγγραφές των αγοριών δεν εμφανίζεται διαφοροποίηση από φάση σε φάση μεγαλύτερη από δυο μονάδες με ανοδική ή πτωτική τάση. Οι διαπιστώσεις αυτές μας οδηγούν στην ερμηνεία ότι τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν πιο ουσιαστική συναισθηματική εμπλοκή και επηρεάστηκαν περισσότερο από τα αγόρια λόγω της συμμετοχής τους στις θεατρικές τεχνικές.

#### 3.2.2.2. Ως προς την κατηγορία *Θέση- Πρόταση*

Αξιολογώντας την εικόνα που παρουσίασαν τα κείμενα των μαθητών για την κατηγορία «θέση- πρόταση» συνάγουμε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την εμπλοκή στη βιωματική αναπαράσταση αναφέρθηκαν στα συναισθήματά τους με διάθεση να επιχειρηματολογήσουν, να αιτιολογήσουν, να πάρουν θέση και να κάνουν προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η σύγκριση των στοιχείων που έδωσε η ανάλυση περιεχομένου στην κατηγορία αυτή ερμηνεύεται ως σημαντική διαφοροποίηση στη φάση του μετελέγχου υπέρ της πειραματικής ομάδας. Η ερμηνεία αυτή στηρίζεται στο ότι, ενώ στη φάση του προελέγχου δεν υπάρχει διαφορά ως προς την ποιότητα του κριτικού λόγου των μαθητών των δυο ομάδων, στη φάση του μετελέγχου αυξάνεται σημαντικά ο αριθμός των επιχειρημάτων και βελτιώνεται η ποιότητά τους με αναφορές στην «αιτία», στη διατύπωση «θέσεων- προϋποθέσεων» και «προτάσεων». Κάνοντας αναγωγή στις ερευνητικές υποθέσεις διαπιστώνουμε ότι επαληθεύονται οι προσδοκίες που μας οδήγησαν στην επιλογή και αξιοποίηση των συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών.

#### 3.2.2.3. Ως προς την κατηγορία *Έκταση των κειμένων*

Σύμφωνα με την ανοικτή ερώτηση, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να γράψουν κείμενα μέχρι δέκα γραμμές. Έτσι, παρουσιάστηκαν κείμενα σύντομα, στα οποία απλώς οι μαθητές ονόμαζαν το συναίσθημα ή περιέγραφαν τη συναισθηματική κατάσταση. Παρουσιάστηκαν, όμως, και κείμενα με τα οποία οι μαθητές

αιτιολογούσαν τη συναισθηματική τους κατάσταση, σχολίαζαν αποφάσεις ή ενέργειες ή έκαναν προτάσεις για αντιμετώπιση του προβλήματος που έθεσε η ιστορική ενότητα. Με κριτήριο, λοιπόν, την έκταση (αριθμός λέξεων των κειμένων) διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αύξησαν τον μέσο όρο αριθμού λέξεων των κειμένων τους στη φάση του μετελέγχου κατά δέκα περίπου λέξεις (από 43,53 σε 53,38) ενώ τα κείμενα των μαθητών της ομάδας ελέγχου μίκρυναν αισθητά (από 34,21 σε 28,02). Παράλληλα, μηδενίστηκε ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας που έδωσαν στη φάση του μετελέγχου κενές απαντήσεις, ενώ αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών της ομάδας ελέγχου (από 4 σε 7) που δεν απάντησαν στην ανοικτή ερώτηση.

Η αξιολόγηση των δυο ανωτέρω ευρημάτων μας οδηγεί στην ερμηνεία ότι μετά την εμπλοκή τους στη δημιουργική ανάδειξη της διδακτικής ενότητας, οι μαθητές αισθάνονταν την ανάγκη να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, επειδή η υπόδυση του ρόλου, ο αυτοσχεδιασμός και οι δραματικοί διάλογοι δημιούργησαν τη διάθεση για έκφραση και επικοινωνία. Επομένως, η εμπλοκή των μαθητών στην εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών υπηρετεί και τον σκοπό της καλλιέργειας του γραπτού λόγου, θέμα στο οποίο είναι ανάγκη το σχολείο να δώσει έμφαση.

## **Μέρος Δ΄**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## 4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

### 4.1. Συζήτηση

Τις τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται ότι η μαθησιακή διαδικασία στον σχολικό χώρο αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες. Η σύγχρονη τεχνολογία, η τυποποίηση της ζωής, οι εντατικοί ρυθμοί της καθημερινότητας, η εικόνα της τηλεόρασης, το διαδίκτυο και τα ψηφιακά παιχνίδια απορροφούν το ενδιαφέρον των μαθητών, περιορίζουν την ενεργητικότητα και τους καθιστούν παθητικούς δέκτες των πληροφοριών και των γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η πραγματικότητα<sup>208</sup> μαζί με την απαίτηση για προσέγγιση της διδακτέας ύλης με γρήγορους ρυθμούς δυσκολεύουν το έργο της εκπαίδευσης και δημιουργούν στους δασκάλους πολλά προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές και στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Αποστολή της εκπαίδευσης είναι να αντιμετωπίσει με μεθοδικό τρόπο τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη διδασκαλία των μαθημάτων και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και αλληλεγγύης. Σκοπός είναι να αποβεί η φοίτηση των μαθητών ευχάριστη, να παρέχει δυνατότητες και ευκαιρίες, για να νιώθουν ικανοί, να χαίρονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε να αισθάνονται δημιουργικοί. Προς την κατεύθυνση αυτή, η παιδαγωγική αρχή «μαθαίνω παίζοντας» μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία των μαθημάτων καθιστώντας τη διδακτική πράξη βιωματική, ευέλικτη και ψυχαγωγική.

Διάφορα γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων είναι και το μάθημα της Ιστορίας που έχουν μεγάλη παιδευτική αξία είναι ανάγκη να προσεγγίζονται κατά την οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο τέτοιο ώστε να γίνονται ευχάριστα και ελκυστικά για τα παιδιά. Είναι λάθος να εφαρμόζουν οι διδάσκοντες την ίδια διαδικασία μονότονα και να αισθάνονται οι μαθητές πλήξη και ανία.

Στο πλαίσιο της αρχής «μαθαίνω παίζοντας» έχουν αναδειχθεί νέοι, εναλλακτικοί και καινοτόμοι τρόποι που εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματική προσέγγιση της γνώσης, σε ομαδοσυνεργατική δράση, σε διάλογο και ευρηματικές πρακτικές. Μεταξύ αυτών των εναλλακτικών τρόπων εντάσσεται η διδασκαλία με αξιοποίηση

---

<sup>208</sup> Γραμματάς Θ.- Τζαμαργιάς Τ., *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2011, σσ.21-25

καλλιτεχνικών- εκφραστικών δραστηριοτήτων, όπως είναι η ζωγραφική, η μουσική, ο χορός, το θέατρο κ.ά..

Στο μάθημα της Ιστορίας, όπως έχει δείξει η εκπαιδευτική έρευνα, τα τελευταία χρόνια, οι μαθητές αισθάνονται ότι ο χρόνος τους δεν είναι δημιουργικός. Η διδασκαλία με μονότονη αφήγηση, με μετωπική παρουσίαση των ενοτήτων από τον δάσκαλο, με επανάληψη του διδακτικού σχήματος «εξέταση-παράδοση-εμπέδωση», με επιμονή στις χρονολογίες και τα ονόματα δημιουργούν μια ατμόσφαιρα πληκτική και πιεστική. Έτσι, προβάλλει επιτακτικά το αίτημα και από τους μαθητές και από τους διδάσκοντες να αλλάξει η μαθησιακή ατμόσφαιρα και να αποτελέσουν οι ιστορικές ενότητες ύλη για ανάδειξη των έντονων συγκρούσεων, των ανατροπών, των δραματικών εξελίξεων με ενεργοποίηση της φαντασίας, του δραματικού διαλόγου, του αναστοχασμού, της βιωματικής αναπαράστασης.

Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική δυνατότητα με την οποία η παιδευτική αξία του μαθήματος της Ιστορίας θα αναγνωριστεί από τους μαθητές, αφού προσεγγίζοντας το παρελθόν με βιωματικό, παιγνιώδη, ευρηματικό και αναστοχαστικό τρόπο θα αποκτήσουν εμπειρίες και γνώσεις, για να αντιμετωπίσουν το παρόν και να σχεδιάσουν το μέλλον. Η απόκτηση της ιστορικής σκέψης, η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και η κατάκτηση της εθνικής ταυτότητας που αποτελούν τον γενικό σκοπό του ΑΠΣ για το μάθημα της Ιστορίας είναι δυνατό να υπηρετηθούν από το σχολείο, όταν το μάθημα γίνει μαθητοκεντρικό, ενδιαφέρον και δημιουργικό.

Η χρήση θεατρικών τεχνικών που θα επιλέγονται με κριτήρια α) τη φύση του γνωστικού αντικείμενου, β) την ταυτότητα της σχολικής τάξης και γ) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, όχι μόνο στη γνώση του γνωστικού αντικείμενου αλλά και στον θεατροπαιδαγωγικό τομέα θα εξασφαλίσει μια γόνιμη μαθησιακή ατμόσφαιρα, καθώς θα δίνεται έμφαση 1. στην παροχή ερεθισμάτων στους μαθητές για αυτενέργεια, 2. στην απελευθέρωση της φαντασίας, 3. στην επικοινωνία των προσώπων μιας σχολικής τάξης που λειτουργεί ως εργαστήριο αυτοσχεδιασμού και διαλόγου, 4. στην πρωτοτυπία και την καινοτομία, 5. στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης και 6. στην ανεμπόδιση έκφραση συναισθημάτων και ιδεών.

Όπως υποστηρίζει ο Vico, δίνοντας έμφαση στη βιωματική συνάντηση των μαθητών με τον κόσμο του παρελθόντος, η επιστήμη της Ιστορίας συνιστά μια εμπραθητική και δημιουργική δραστηριότητα, αφού δράση και σκέψη συνδέονται

άμεσα στον χώρο της Ιστορίας. Η Ιστορία ως μάθημα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα και την ευκαιρία να μπουν στη «συνείδηση» ενός προσώπου άλλης εποχής, να ανιχνεύσουν τα κίνητρα των πράξεών του, να προσλάβουν, δηλαδή, μια ξένη συνείδηση, να ανταποκριθούν συναισθηματικά, να λειτουργήσουν δηλαδή ενσυναισθητικά προβάλλοντας με τη φαντασία τους τον εαυτό τους στο ιστορικό περιβάλλον.

Τα ανωτέρω στοιχεία συνιστούν γνωρίσματα και δυνατότητες της ταυτότητας της Ιστορίας, προσφέρονται για αξιοποίηση με τη χρήση θεατρικών τρόπων και πρακτικών. Στο ΑΠΣ, στο ΔΕΠΠΣ και στο «Βιβλίο του Καθηγητή του μαθήματος της Ιστορίας για τη Γ' Γυμνασίου» υπάρχουν σημεία που δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει και εμπνευστής. Να σχεδιάζει τη διδασκαλία δίνοντας χώρο και χρόνο όχι μόνο στην αφήγηση των ιστορικών γεγονότων αλλά και στη δημιουργική ανάδειξή τους και στη βιοματική αναπαράστασή τους μέσω αυτοσχεδιασμού, δραματικών διαλόγων, θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης, γιατί, έτσι, *«κατακτά τη γνώση με τρόπο εύσχημο, ανεπτυγμένο και διανοητικά σύνθετο»*<sup>209</sup>.

Προκειμένου να εφαρμοστούν οι κατευθύνσεις που περιέχονται στα θεσμικά κείμενα του μαθήματος της Ιστορίας, πρέπει ο διδάσκων να έχει θεατροπαιδαγωγική κατάρτιση και θεατρική παιδεία. Αυτή η προϋπόθεση, όμως, όσον αφορά τους φιλολόγους καθηγητές δεν έχει εξασφαλιστεί ούτε από τα Προγράμματα Σπουδών των Σχολών τους ούτε έχουν λειτουργήσει κατάλληλα Προγράμματα Επιμόρφωσης που θα βοηθούσαν στην πραγματοποίηση *«εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης»*<sup>210</sup>.

Η μικρή ερευνητική προσπάθειά μου στηρίζεται στον παραπάνω προβληματισμό και έγινε ως εφαρμογή και αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών που μου προσέφερε η φοίτηση στο ΠΜΣ «Θέατρο και Εκπαίδευση».

---

<sup>209</sup> Γραμματάς Θ. (1998), ό.π., σ. 462

<sup>210</sup> Βρεττός Ι. (1987), ό.π., σσ. 127-129

## 4.2. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η θεατρική παρέμβαση που ανέλαβα, οργάνωσα και πραγματοποίησα στην ιστορική ενότητα «Εθνικός Διχασμός 1915-1917» στη Γ' τάξη δυο Γυμνασίων, χρησιμοποιώντας την ερευνητική μέθοδο «μελέτη περίπτωσης» με πειραματική ομάδα (37 μαθητές) και ομάδα ελέγχου (39 μαθητές) με οδήγησε στις εξής τελικές διαπιστώσεις:

- Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν με ενδιαφέρον στην εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών
- Η επιλογή των θεατρικών τεχνικών και η αξιοποίησή τους προϋπέθετε ομαδοσυνεργατική δράση, στην οποία οι μαθητές δεν δυσκολεύθηκαν να εμπλακούν, επειδή είχαν προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία των καθηγητών τους και επειδή η οργάνωση των θεατρικών τεχνικών επέτρεπε να παρέχω ερεθίσματα για αυτοσχεδιασμό, για επικοινωνία και για διάλογο
- Παρά το ότι είχα επικοινωνία με τους μαθητές για διάστημα δύο μηνών, αφού παρακολουθούσα τα μαθήματά τους στην Ιστορία και στη Λογοτεχνία, στο ξεκίνημα της θεατρικής παρέμβασης παρατηρήθηκε κάποια διστακτικότητα και αναστάτωση, στοιχεία, όμως, που υποχώρησαν με την παροχή ερεθισμάτων, την ενθάρρυνσή τους και την ανάθεση ρόλων σύμφωνα με τις διαπιστωμένες δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών.
- Βοηθητικό ρόλο στην προσπάθεια της ερευνήτριας-εμπνηχώτριας έπαιξε η χρήση κατάλληλης με την περίσταση μουσικής, η αξιοποίηση των πινακίδων, η χρήση έντονων χρωματικά πανιών, η αξιοποίηση του πίνακα της τάξης και των κουρτινών της αίθουσας.
- Κατά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου για συμπλήρωση, οι μαθητές στη φάση του προελέγχου συγκέντρωσαν την προσοχή τους και εργάστηκαν με σοβαρότητα, σε αντίθεση με τη φάση του μετελέγχου κατά την οποία παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ τους, αφού οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν διάθεση συνεργασίας, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διαμαρτύρονταν γιατί καλούνταν να επαναλάβουν ό, τι έκαναν στη φάση του προελέγχου
- Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές των δυο ομάδων στις δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου, προέκυψε ότι:

- α) Στις δύο ερωτήσεις δεν υπήρχε διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης από τους μαθητές των δύο ομάδων,
- β) Σε άλλες δυο ερωτήσεις γνωστικού χαρακτήρα οι απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν ορθότερες από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας,
- γ) Σε μια ερώτηση που απαιτούσε συνδυασμό γνώσεων και κριτική ικανότητα οι μαθητές και των δυο ομάδων απέτυχαν να ανταποκριθούν στο ζητούμενο, γεγονός που μας οδήγησε στο να διαπιστώσουμε ότι η ερώτηση αυτή ήταν μεγαλύτερης δυσκολίας από όση μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου στην αποδεικτική διαδικασία,
- δ) Σε τέσσερις ερωτήσεις κριτικού- στοχαστικού χαρακτήρα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη επιτυχία, κατανόησαν τα δεδομένα και τα ζητούμενα. Επίσης, διέκριναν τις διαφορές που υπήρχαν ανάμεσα στις πέντε πιθανές επιλογές σε κάθε ερώτηση, πήραν θέση, κατανόησαν τη σχέση αιτίου- αποτελέσματος. Έδειξαν ότι είχαν βιώσει την ιστορική πραγματικότητα ουσιαστικότερα από όσο οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και τοποθετήθηκαν με αναστοχαστικό τρόπο απέναντι στις δυο πολιτικές θέσεις που προκάλεσαν τον Εθνικό Διχασμό,
- ε) Στις υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν με τις απαντήσεις τους ότι είχαν αφομοιώσει καλύτερα και βαθύτερα τη σημασία των ανθρώπινων σχέσεων, την αξία της επικοινωνίας και του διαλόγου στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Γι' αυτό και οι θέσεις τους μαρτυρούν ενσυναισθητική εμπλοκή που εκφράζεται με τρόπους που δηλώνουν ενίσχυση της κοινωνικοποίησης.

- Η διαφορά που παρουσίασαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ως προς τον τρόπο ανταπόκρισης στο ερωτηματολόγιο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου επιβεβαιώθηκε και ενισχύθηκε από την ανάλυση περιεχομένου που έγινε στα κείμενα- απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν τα εξής:

1. Τα κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας είχαν κατά βάση χαρακτήρα επιχειρηματολογίας και όχι περιγραφής ή απλής αναφοράς, όπως παρατηρήθηκε για τα κείμενα της ομάδας ελέγχου,
2. Οι αναφορές συναισθηματικού χαρακτήρα που καταγράφηκαν στα κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν κατά 60% περισσότερες στη φάση του



μετελέγχου από εκείνες της φάσης του προελέγχου, ενώ σε εκείνα των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν κατά 3% λιγότερες,

4. Οι θέσεις, η επιχειρηματολογία και οι προτάσεις που διατυπώνονται από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας στη φάση του μετελέγχου είναι περισσότερες και πληρέστερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου.

Η ανάλυση περιεχομένου που έγινε στα κείμενα των μαθητών έδειξε συνολικά ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών ένιωσαν την ανάγκη να εκφραστούν με τον γραπτό λόγο. Θέλησαν να διατυπώσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και την κριτική τους επειδή, με κάποιον τρόπο, είχαν βιώσει τις ιστορικές εξελίξεις, είχαν υποδυθεί τους ρόλους των δρώντων προσώπων. Είχαν μεταφερθεί σε εκείνη την εποχή και είχαν κατανοήσει τη θέση των πρωταγωνιστών και του λαού. Η συγκριτική προσέγγιση των κειμένων των δυο ομάδων επαλήθευσε τις προσδοκίες μας για μια –έστω και μικρή- ενσυναισθητική αφομοίωση της ιστορικής ενότητας.

Σε μια δίωρη συνεργασία με τους μαθητές, διαπιστώσαμε και από τα σχόλιά τους αλλά και από τις συζητήσεις μας με τους διδάσκοντες, ότι η ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε στην τάξη ήταν θετική. Υπήρξαν στιγμιότυπα στα οποία οι μαθητές αυτοσχεδίασαν, έκαναν διάλογο, προώθησαν τη δραματική υπόθεση. Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν την ιστορική ενότητα. Δεν μπορούμε, όμως, να πούμε ότι σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα έφθασαν οι μαθητές να αλλάξουν στάση απέναντι στο μάθημα της ιστορίας. Χρειάζεται συνέχεια και άσκηση, για να αλλάξει η σχολική ατμόσφαιρα.

Αν μου είχε επιτραπεί από το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας να συνεργαστώ με τους μαθητές μερικές φορές πριν από τη διεξαγωγή της θεατρικής παρέμβασης, θα είχα τη δυνατότητα να τους μυήσω πιο συστηματικά στη διαδικασία μίμησης, υπόδυσης ρόλων, συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι, ακόμα και αν είχα στη διάθεσή μου είκοσι λεπτά κάθε φορά. Το αποτέλεσμα, έτσι, θα ήταν πολύ πιο θετικό.

Την παραπάνω σκέψη την διατυπώνω, επειδή πιστεύω ότι δεν αντιμετωπίζεται η δυσκολία της διδασκαλίας της Ιστορίας με μια θεατρική παρέμβαση στη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Δεν θα μπορούσα, επίσης, να προτείνω ότι απαιτείται δραματοποίηση στη διδασκαλία κάθε ιστορικής ενότητας. Αρχικά, γιατί, όλες οι

ιστορικές ενότητες δεν προσφέρονται για δραματοποίηση και, έπειτα, γιατί ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί, διότι η διδακτική ύλη είναι μεγάλη.

Εκείνο που προτείνω ως χρήσιμο και ρεαλιστικό είναι να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία και η δυνατότητα μια φορά τον μήνα να εμπλέκονται συστηματικά σε δράσεις θεατρικού χαρακτήρα και να απολαμβάνουν αυτή την εμπλοκή. Παράλληλα, όμως, στα μαθήματα Ιστορίας κάθε εβδομάδας οι διδάσκοντες να αναθέτουν στους μαθητές κάποια σύντομης διάρκειας δραστηριότητα, όπως υπόδυση ρόλου, αντιπαράθεση απόψεων, μίμηση τρόπων συμπεριφοράς κ. ά.. Έτσι, σταδιακά οι μαθητές θα εξοικειώνονται με το παιχνίδι ρόλων και τη δραματοποίηση και θα αισθάνονται την ανάγκη να μεταβαίνουν από τη θεωρητική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων στη βιωματική αναπαράστασή τους.

Προκειμένου να αποβεί αποτελεσματική αυτή η πρόταση, δεν αρκεί να αναφέρεται στο ΑΠΣ της Ιστορίας και στο Βιβλίο του Καθηγητή, αλλά χρειάζεται να είναι σε θέση οι διδάσκοντες να υποστηρίξουν και να αναλάβουν την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στον χώρο του σχολείου. Επομένως, είναι απαραίτητο τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων που προετοιμάζουν φιλολόγους ή θεολόγους να προσφέρουν μαθήματα θεατρικής παιδείας και το ΙΕΠ σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και τα Πανεπιστήμια να παρέχουν επιμόρφωση θεατροπαιδαγωγικού χαρακτήρα στους διδάσκοντες.

## Βιβλιογραφία

### Ξένη

- Apostolidou E., *The Historical Consciousness of 15-year-old students in Greece*, Διδακτορική Διατριβή, Institute of Education, University of London, London 2006, στο Κάββουρα Δ., *Διδακτική της Ιστορίας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2010
- Aris M., “Resources for teacher-designed units: some general questions” in Ron Brooks, *Effective Teaching of History*, London and New York: Longman, 1999
- Beauchamp H., *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το Θέατρο*, Μτφρ. Πανίτσκα Ε., Επ. Γραμματάς Θ., εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 1998
- Bloch M., *Απολογία για την Ιστορία, το επάγγελμα του ιστορικού*, Μτφρ. Γαγανάκης Κ., Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1994
- Bollnow FR.O., *Το Πνεύμα της Άσκησης*, Μτφρ. Ι.Ε. Θεοδωρόπουλος, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1993
- Caplow Th., *L' enquête sociologique*, ed. A. Colin, Paris 1972
- Carr W. και Kemmis S., *Becoming Critical*, ed. Falmer, London 1986
- Colin A., *L' expression theatrale au cycle 2*, ed. Gibert Jeune, Paris 1999
- Courtney, R., *The Dramatic Metaphor and Learning*, Στο J. Kase-Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 39-64), New York: U.P. of America
- Diderot D., *Παγκόσμιο Θέατρο: Πράξη-Δραματολογία-Θεωρία*, Επιστ. Συνάντηση αφιερωμένη στα 300 χρόνια από τη γέννηση του Dennis Diderot (Πρακτικά), Αθήνα 2017
- Esslin M., *Μπρεχτ. Ο άνθρωπος και το έργο του*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα- Γιάννενα 2005
- Ferro Marc, *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Μαρκέτου Π., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000
- Fisher R., *Problem Solving in Primary Schools*, B. Blackwell, Oxford 1990
- Gloton R., *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μτφρ. Σαφαρίκας Α.- Βιγγόπουλος Η., εκδ. Νικόδημος, Αθήνα 1976
- Heathcote D. & Bolton G., *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education.*, ed. Heinemann, Portsmouth 1995

- Lee W., Webberley R., Lilly L., *Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα*, Open University, μτφρ. Μπαρουζής Γ., Π. Κουτσουμπός Α. τ., Αθήνα 1987
- Le Goff J., *Histoire and Memory*, Μτφρ. Steven Rendall και Elisabeth Claman, Columbia University Press, New York 1992
- Marwick A., *The Nature of History*, ed. Makmillan, London 1992
- Miles M.B. και Haberman A.M., *Qualitative Data Analysis: an expanded Source Book*, ed. Sage, California 1994
- Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, επιμ. Κάββουρα Θ., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000
- Neelands J., *Structuring Drama Work*, edition by Tony Goode, Cambridge University Press 1990
- O' Toole J., *Doing Drama Research*, A. Drama Australia Publication, 2006
- Page Ch., *Eduquer par le jeu dramatique*, ESF ed. collection pratiques et enjeux Pedagogiques, Paris 1997
- Rivais V., *Theatre et langage a l' ecole*, ed. Retz (expression theatrale), Paris 1995
- Robson C., *Η Έρευνα του Πραγματικού κόσμου*, επιμ. Μιχαλοπούλου Κ., μτφρ. Νταλάκου Β. και Βασιλικού Κ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007
- Somers J., *Drama in the curriculum*, ed. Cassell, London 1994
- Stanislavski K., *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του, 1. Το Βίωμα*, μτφρ. Λιακοπούλου Β., εκδ. Πλέθρον. Αθήνα 2016
- Stanislavski K., *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, μτφρ. Α. Νίκα, Γκόνης, Αθήνα 1999
- White H., “*Droysen's Historik: Historical Writing as a Bourgeois Science*”, στο *Metahistory, Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*, The Johns Hopkins U.Press, 1993
- Woolland B., *The teaching of Drama in the Primary School*, ed. Longman, London 1993
- Yin R.K., *Case Study Research: Design and Methods*, ed. Sage, California 1994

### Ελληνική

- Αλαγκιόζογλου Όλ., *Ενσυναισθητική Προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο: Θεατρικές Τεχνικές, Διπλωματική Εργασία (ΠΤΔΕ)*, Αθήνα 2008

- Αυδή Α.- Χατζηγεωργίου Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση- 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007
- Βάμβουκας Μιχ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988
- Βασιλάκη Σπ., *Η Διδασκαλία της Γλώσσας με την αξιοποίηση Τεχνικών Θεάτρου*, Διπλωματική Εργασία (ΠΤΔΕ), Αθήνα 2014
- Βρεττός Γ., *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987
- Γιαννόπουλος Γ., *Η συνειδητοποίηση του παρελθόντος από το παρόν και του παρόντος από το παρελθόν*, στο π. Σεμινάριο 21, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999
- Γεωργουσόπουλος Κ., *Από το «Θεατρικό Παιχνίδι» του Λάκη Κουρετζή*, Αθήνα 1991
- Γιαννακόπουλος Δ., *Σενάριο- Σχέδιο Διδασκαλίας* (ενότητα *Εθνικός Διχασμός*), στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπ/κών», Βασικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο, ΕΣΠΑ 2007-13, Π.Ι., τ. Β', Αθήνα 2011
- Γκόβας Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002
- Γραμματάς Θ., *Πάμμουσος Παιδαγωγία- η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013 στο Ωδείο Αθηνών, εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα 2014
- Γραμματάς Θ., *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014b
- Γραμματάς Θ., Τζαμαργιάς Τ., *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2011
- Γραμματάς Θ., *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2004
- Γραμματάς Θ., *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα 2003
- Γραμματάς Θ., *Fantasyland- Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό κοινό*, εκδ. Τυπωθήτω, επιμ. Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999
- Γραμματάς Θ., *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 1997
- Δανασσής-Αφεντάκης Α., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ. Γ' Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής, Αθήνα 1997
- Δημακοπούλου Αλ., *Το θέατρο ως διδακτική- παιδαγωγική μέθοδος, Η δραματοποίηση αποσπασμάτων από τη Φόνισσα του Α. Παπαδιαμάντη*, στον τ. Οι

- Εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν, ΠΜΣ: ΘΕ. ΠΑ.ΕΕ του τμήματος ΦΠΨ του ΕΚΠΑ, Αθήνα 2016
- Δημάση Μ., Γαργαλιάνος Σ., *Δραματοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας*, Παιδαγωγικός Λόγος, τεύχ.1, Αθήνα 1996
- Διοικητικό Συμβούλιο της ΠΕΦ, *Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του ΙΕΠ για το μάθημα της Ιστορίας*, π. Φιλολογική, τευχ. 138, Αθήνα 2017
- Ελευθεροτυπία, εφημερ. 27/2/1983 (Συνέδριο Καλλιτεχνικής Παιδείας)
- Ηλιοπούλου Ι., *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002
- Θωμαδάκη Μ., *Θεατρικός αντικατοπτρισμός*, Εισαγωγή στην Παραστασιολογία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999
- Καλογηράτου Ε., *Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η διδασκαλία της Ιστορίας*, π.Σεμινάριο 21, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999
- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ουρ., *Αισθητική αγωγή του παιδιού*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1985
- Κατσαρίδου Μ., *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος, Μία πρόταση για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*, εκδ. Κ. και Μ. Αντ. Σταμούλη, Θεσ/νίκη 2014
- Κασσωτάκης Μ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2013
- Κασσωτάκης Μ. και Φλουρής Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα 2006
- Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ., Γατσώτης Π., Λεμονίδου Ε., *Τα Συγκρουσιακά Θέματα στη Διδασκαλία της Ιστορίας*, Νόγραμμα Εκδοτική, Αθήνα 2010
- Κόκκινος Γ., *Η κειμενική διάσταση της Ιστορίας και η αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης*, στο π. Σεμινάριο 21, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999
- Κουλούρη Χρ., «*Πώς γράφεται η Ιστορία*», εφημ. Το Βήμα, 28-1-2007
- Κουρετζής Λ., *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Αθήνα 1991
- Κουτσογιάννης Αθ., *Η μαγεία της σκιάς: το μάθημα της Ιστορίας μέσα από την τέχνη και την τεχνική του θεάτρου σκιών*, στον τ. Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, Επιμ. Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, Α. Μερκούρη, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006

- Κυρκίνη-Κούτουλα Α. (υπεύθυνη έρευνας), *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο*, Πρόγραμμα Σπουδών-Διδακτική Μεθοδολογία-Αξιολόγηση μαθήματος-Επιμόρφωση, Π.Ι., Αθήνα 2004
- Λεοντσίνης Γ., *Διδακτικές προτάσεις για αφηγηματικές εφαρμογές στην Ιστορία*, π. Φιλολογική- ΠΕΦ, τεύχ. 139, εκδ. Κοράλλι, Αθήνα 2017
- Λεοντσίνης Γ., *Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας*, π.Σεμινάριο 21, ΠΕΦ, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999
- Λιάκος Α., *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2007
- Μακρής Χ., *Αναγκαίες Προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Β' βάρθμια Εκπαίδευση*, π. Σεμινάριο 21, ΠΕΦ, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999
- Μαρκιανός Σ., *Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας*, π. Σεμινάριο 3, ΠΕΦ, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984
- Μαρμαρινός Ι., *Δημιουργικότητας και Κοινωνικοοικονομικών επίπεδων*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, (Διδακτορική Διατριβή), Αθήνα 1978
- Μαυροσκούφης Δ., *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας, Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία, Ιστορικές πηγές*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2016
- Μαυροσκούφης Ι., «*Η διαμόρφωση της Ιστορικής Κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη Σχολική στη Δημόσια Ιστορία*», π. Νέα Παιδεία, τεύχ. 130, Αθήνα 2009
- Μουδατσάκης Ε. Τ., *Το Θέατρο ως πρακτική τέχνη στην Εκπαίδευση*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 2005
- Μουδατσάκης Ε.Τ., *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Τάξη*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994
- Μπονίδης Κ., *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004
- Νόβα- Καλτσούνη Χρ., *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006
- Ξωχέλλης Π., *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987
- Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων, Α', Β', Γ' Γυμνασίου (Βιβλίο του Εκπαιδευτικού), επιμ. Ν. Βαλκάνος, Γ. Βοζίκας, Δ. Κουτσούγερας, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2012

- Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα 2010
- Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2007
- Παπανούτσος Ε., *Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1976
- Παρασκευόπουλος Ι., *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα 2004
- Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα 1985
- Πολυζώη Γ., *Η Ενσυναισθητική Ανταπόκριση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στην Ποίηση*, Διδακτορική Διατριβή (ΠΤΔΕ), Αθήνα 2017
- Σμυρναίος Α., *Ιστορίας Μάθησις, Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2013
- Τριλιανός Θ., *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα 1997
- Τσοπάνογλου Α.Γ., *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη 2000
- Φανουράκη Κ., *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Β'βάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 2010
- Φραγκή Μ., *Το θέατρο στην εκπαίδευση από ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση. Μελίνα-Εκπαίδευση και πολιτισμός-Η έρευνα για τη θεατρική επιμόρφωση*, στον τ. Το θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις, επιμ. Ν. Γκόβας, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2004

## Πηγές

- Βακαλόπουλος Απ., *Νέα Ελληνική Ιστορία (1204-1985)*, εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη 1987
- Βιβλίο του Καθηγητή, *Γενικές αρχές του μαθήματος της Ιστορίας*, Ψηφιακό Σχολείο, ΙΕΠ, Αθήνα 2011
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, *Νεότερος Ελληνισμός 1913-1941*, τ. ΙΕ', Εκδοτική Αθηνών Α.Ε., Αθήνα 1978
- ΥΠΕΠΘ ,Π.Ι. *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2009
- ΥΠΕΠΘ, *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*, Π.Ι., Αθήνα 2003



ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων*, Π.Ι., Αθήνα 2000  
ΥΠΕΠΘ, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,  
Γλώσσα και Ιστορία*, Π.Ι., Αθήνα 1999

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

