



Τίτλος εργασίας:  
Η  
Διαπολιτισμικότητα  
και το μάθημα της  
Ιστορίας

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Λυμπούδη Μελομένη (Α.Μ.0108059)

Επιβλέποντες καθηγητές: Αντώνης Σμυρναίος  
Χρήστος Γκόβαρης

Βόλος, Ιούνιος 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10893/1  
Ημερ. Εισ.: 30-07-2012  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2012  
ΛΥΜ

Είναι γεγονός, πως μια πτυχιακή εργασία, ένα βιβλίο, ένα έργο δεν εκπονούνται αποκλειστικά από εκείνον που τα γράφει. Απαραίτητη είναι η συμβολή κι άλλων ανθρώπων. Γι' αυτόν το λόγο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου κι επιβλέποντα της εργασίας κ. Αντώνη Σμυρναίο, για την πλήρη υποστήριξή του σε κάθε βήμα που επέλεξα να τολμήσω σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας καθώς και την καθηγήτρια κα Σταυρούλα Καλδή, η οποία συνέβαλε αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση του project. Επίσης, τη δασκάλα και τους μαθητές του σχολείου, με τη συμβολή και προσπάθεια των οποίων το σχέδιο εργασίας έγινε πραγματικότητα.

Ακόμη, οφείλω πολλές ευχαριστίες στις φίλες και τους φίλους μου, που με στήριξαν στις δύσκολες στιγμές άγχους που υπήρξαν, των οποίων δε θ' αναφερθούν αλλά όταν θα διαβάζουν το κομμάτι αυτό θα γνωρίζουν ότι συμπεριλαμβάνονται στους αναφερθέντες.

Τέλος, ευχαριστώ κι αφιερώνω τη μικρή αυτή προσπάθειά μου, στους γονείς μου Λυμπούδη Αναστάσιο και Κοντόσα Παρασκευούλα καθώς και στον αδερφό μου Λυμπούδη Αριστείδη, οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου, με όλη τους την αγάπη και την κατανόηση, προσφέροντάς μου την απαραίτητη ασφάλεια κι υποστήριξη για να συνεχίσω.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός πως η σημερινή σχολική τάξη απαρτίζεται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αποτελεί αναγκαιότητα, λοιπόν, τα διδακτικά αντικείμενα καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τάξης. Μέσα σ' αυτές τις αλλαγές ξεπροβάλλει η έννοια της διαπολιτισμικότητας. Σπάνια, όμως, η έννοια αυτή συνδυάζεται με το μάθημα της Ιστορίας. Οι λόγοι είναι αρκετοί, όπως ο φόβος των εκπαιδευτικών για πιθανές αντιδράσεις της κοινωνίας και των γονιών, η απροθυμία των εκπαιδευτικών, η μειωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας και τελικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Πώς είναι όμως δυνατόν, τ' αμφιλεγόμενα κι ευαίσθητα γεγονότα που παρουσιάζονται στο μάθημα της Ιστορίας, να διδάσκονται σε μια πολυπολιτισμική τάξη με τον ίδιο τρόπο που θα διδάσκονταν σε μια μονοπολιτισμική τάξη; Κι αν επεκταθούμε, πώς είναι δυνατόν να διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία; Διότι σ' αυτήν την κοινωνία θα κληθούν να επιβιώσουν οι μαθητές, που φοιτούν σήμερα, αύριο, χτες στα σχολεία και τους οποίους οφείλουμε να προετοιμάσουμε, προσφέροντάς τους τ' απαραίτητα εφόδια.

Αυτό ακριβώς, λοιπόν, πραγματεύεται η εργασία που ακολουθεί, τη σχέση δηλαδή της διαπολιτισμικότητας με το μάθημα της Ιστορίας όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, αλλά και σ' εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, ευρωπαϊκών και μη.

## Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	3
Εισαγωγή .....	7
Κεφάλαιο 1ο : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	9
1.1 Οι όροι Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα .....	11
1.2 Διάκριση των όρων « διαπολιτισμικός» - « πολυπολιτισμικός».....	11
1.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη.....	12
1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	14
1.5 Φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Δ. Ε.....	15
1.6 Σημερινή προβληματική.....	16
Κεφάλαιο 2ο: Διαπολιτισμικότητα και Ιστορία .....	19
2.1 Διδακτική της Ιστορίας.....	20
2.2 Διδάσκοντας Ιστορία με διαπολιτισμική χροιά .....	21
2.3 Project για τη διδασκαλία της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: αναθεωρώντας τις ταυτότητες και την Ιστορία.....	28
2.3.1 Προετοιμασία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο εγχείρημα.....	29
2.3.2 Αποτελέσματα.....	30
Κεφάλαιο 3ο: Σχέδιο εργασίας( project) στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του μαθήματος της Ιστορίας.....	31
3.1 Επιλογή του θέματος .....	31
3.2 Συμβατότητα με το Διαθεματικό και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών( ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ).....	32
3.3 Διερεύνηση για την εύρεση πληροφοριών .....	34
3.4 Οργάνωση ενοτήτων προς μελέτη της Μικρασιατικής καταστροφής .....	35
3.5 Έννοιες κλειδιά .....	37
3.6 Οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, μέθοδος και μέσα διδασκαλίας.....	37
3.7 Διάρκεια του project και διαθεματικά σημεία .....	38
3.8 Στόχοι .....	39
3.9 Απόψεις των μαθητών .....	40
3.10 Πλάνο σχεδιασμού πορείας της διδασκαλίας.....	40
3.11 Καθορισμός ομάδων και ανάληψη δραστηριοτήτων.....	44
3.12 Υλοποίηση του project.....	45
3.13 Αξιολόγηση- Συμπεράσματα.....	63
Βιβλιογραφία.....	64





## Εισαγωγή

Η ενασχόληση με το θέμα της σχέσης που παρουσιάζει η διαπολιτισμικότητα με το μάθημα της Ιστορίας, πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας η οποία προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και η ανάληψή της είναι προαιρετική.

Το θέμα με το οποίο επέλεξα ν' ασχοληθώ, μου προξένησε το ενδιαφέρον μετά την παρακολούθηση του μαθήματος του κ. Αντώνη Σμυρναίου, «Διδακτική της Ιστορίας» στο 7<sup>ο</sup> εξάμηνο των σπουδών μου. Εκείνο που μου προξένησε το ενδιαφέρον ήταν κάποιες αναφορές και λέξεις κλειδιά όπως ο «ιστορικός εγγραμματισμός» ο οποίος παρουσιάζει στοιχεία διαπολιτισμικότητας. Στην αναζήτηση, λοιπόν, περαιτέρω πληροφοριών για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία ευαίσθητων κι αμφιλεγόμενων θεμάτων σε μια πολυπολιτισμική τάξη, διαπίστωσα πως η έρευνα και οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι από λίγες έως ελάχιστες στον ελληνικό χώρο, μα φυσικά πολύ περισσότερες στο εξωτερικό. Έτσι, θεώρησα πως θα ήταν αρκετά εποικοδομητικό να επιχειρήσω μια μικρή προσπάθεια τροποποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία επρόκειτο να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης, διάρκειας δύο εβδομάδων και μορφής ενός σχεδίου εργασίας (project).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος συμπεριλαμβάνει το θεωρητικό κομμάτι, το οποίο εκτείνεται σε δύο κεφάλαια, ενώ το δεύτερο μέρος, που είναι το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, αποτελεί το πρακτικό κομμάτι, στο οποίο περιγράφονται όλες οι διαδικασίες του project.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται θέματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ξεκινώντας από τη διάκριση των όρων «πολυπολιτισμικός»- «διαπολιτισμικός». Στη συνέχεια, περιγράφονται τα στάδια που πέρασε η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, αλλά και στην Ελλάδα, μέσω της πραγματοποίησης μιας ιστορικής αναδρομής και της εστίασης σε σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις. Το προτελευταίο υποκεφάλαιο του συγκεκριμένου κεφαλαίου αναφέρεται στους φορείς που δραστηριοποιούνται πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με την προβληματική που υπάρχει σήμερα σχετικά με τις αλλαγές που είναι αναγκαίες, έτσι ώστε να είναι επιτυχής μια τέτοιου είδους εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.



Η εισαγωγή στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται με αναφορά στη διδακτική της Ιστορίας. Επιχειρείται και πάλι μια ιστορική αναδρομή, που αφορά στη συγκρότηση της Ιστορία ως επιστημονικού κλάδου, στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν στην πορεία των χρόνων και στα βήματα που έγιναν μέχρι σήμερα. Ο «ιστορικός εγγραμματισμός» κρίθηκε ως ο καταλληλότερος όρος, με τον οποίο θα μπορούσε να κλείσει το πρώτο υποκεφάλαιο και παράλληλα να υπάρξει σύνδεση με το δεύτερο υποκεφάλαιο, το οποίο φέρει τον τίτλο «Διδάσκοντας Ιστορία με διαπολιτισμική χροιά.». Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο γίνεται αναφορά σε επιλεγμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες του κόσμου και αφορούν στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα και σε αποτελέσματα των ερευνών αυτών. Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου ξεχωριστό υποκεφάλαιο αποτελεί ένα project που πραγματοποιήθηκε στη Δ. Θράκη, για την ενεργή ένταξη της Μουσουλμανικής μειονότητας στην κοινωνία. Στο σημείο αυτό αναφέρεται η δράση όσων ενεπλάκησαν στο project, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τελικά τ' αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής. Με αυτόν τον τρόπο κλείνει το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, καθώς και το θεωρητικό μέρος αυτής.

Το πρακτικό μέρος αφορά στην πραγματοποίηση ενός project, που έλαβε χώρα σε κάποιο σχολείο του Βόλου, στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης. Η περιγραφή των εργασιών ξεκινά από το σχεδιασμό του project, αναφέροντας όλα τα στοιχεία που χρησιμοποίησα κι όλους τους παράγοντες που έλαβα υπ' όψιν, συνεχίζει με την υλοποίηση του project, και κλείνει με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξα μετά από το συγκεκριμένο εγχείρημα και τις μελλοντικές τροποποιήσεις και προτάσεις, τις οποίες σίγουρα θα επιχειρήσω.

## Κεφάλαιο 1ο : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι κοινωνικο- οικονομικές αλλαγές που συνέβησαν κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο εσωτερικό πολλών ευρωπαϊκών χωρών, με την εισροή μεγάλου αριθμού παλιννοστούτων και αλλοδαπών. Με τη σειρά τους οι ανακατατάξεις αυτές δημιούργησαν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες αφορούσαν κατά κύριο λόγο στην ομαλή ένταξη των νεοεισαχθέντων πληθυσμών στην κοινωνία της εκάστοτε χώρας υποδοχής.

Μια δεκαετία νωρίτερα, στις 14 Δεκεμβρίου 1960, υπογράφεται στο Παρίσι η **Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην Εκπαίδευση** από την UNESCO. Τη συγκεκριμένη σύμβαση συνθέτουν 19 άρθρα. Κατ' αρχάς η σύμβαση περιλαμβάνει κάθε είδους διάκριση, η οποία μπορεί να καλείται φυλετική, χρωματική, γενετική, θρησκευτική, πολιτική, οικονομική ή διάκριση εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης.

Επιπρόσθετα, η UNESCO προχωράει στην εκμηδένιση της στέρησης παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η εγκαθίδρυση χωριστών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή συστημάτων, είναι ακόμη ένας τομέας με τον οποίο έρχεται σε αντίθεση η Σύμβαση, εκτός κι αν τα συγκεκριμένα ιδρύματα παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, διδακτικό προσωπικό ισάξιων προσόντων και σχολικούς χώρους κατάλληλα εξοπλισμένους. Σημαντική επιταγή, επίσης, αποτελεί η εκμηδένιση της επιβολής συνθηκών ασυμβίβαστων με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Έτσι, λοιπόν, τα συμβαλλόμενα κράτη καλούνται να προβούν σε ορισμένες ανακατατάξεις. Σε πρώτο στάδιο κρίνεται αναγκαία η κατάργηση νομοθετικών διατάξεων που συνεπάγονται διακρίσεις στην εκπαίδευση, με τη θέσπιση νέων νόμων οι οποίοι καταργούν τις μέχρι τότε διακρίσεις εισαγωγής μαθητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ακόμη, η εκάστοτε χώρα είναι υποχρεωμένη να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους υπηκόους της και να μην επιτρέπει καμία διαφορά στη μεταχείρισή τους. Η συμμόρφωση όλων στην υποχρεωτική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη, έτσι ώστε τα κράτη να επιτύχουν την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για μια ομαλότερη συμβίωση μεταξύ των υπηκόων τους. Τέλος, και υπό αυστηρών προϋποθέσεων, τα κράτη υποδοχής καλούνται να αναγνωρίζουν στα μέλη των εθνικών μειονοτήτων το δικαίωμα της διατήρησης δικών τους σχολικών μονάδων όπου διδάσκεται η μητρική τους γλώσσα.

### **1.1 Οι όροι Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα**

Δύο όροι πολυσυζητημένοι, τους οποίους πολλοί συγχέουν ενώ άλλοι τους θεωρούν εντελώς ξεχωριστούς. Πού και πότε κάνουν την εμφάνισή τους; Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι όροι πρωτοαναφέρθηκαν στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1970, όπου σχετικά άρθρα κάνουν λόγο για τη διαμόρφωση των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικά μορφώματα, ενώ λίγο αργότερα εμφανίζονται και στον Καναδά. Μολαταύτα, στο Περού ήδη από την περίοδο 1780-81 ο Tupac Arman αντιμετώπισε την ποικιλία των διαφορετικών πολιτισμών στη χώρα του ως αδιαμφισβήτητο γεγονός, ενώ κατά τη διάρκεια της Περουβιανής επανάστασης το 1972, το δεδομένο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως πολιτικός στόχος.

### **1.2 Διάκριση των όρων « διαπολιτισμικός» - « πολυπολιτισμικός»**

Είναι δύο όροι γύρω από τους οποίους έχει γίνει μεγάλη συζήτηση. Μάλιστα, είναι πολλοί εκείνοι οι οποίοι πιστεύουν πως δεν υπάρχει καμία απολύτως διαφορά στη σημασία τους και δεν είναι αναγκαία η μεταξύ τους διάκριση. Από την άλλη πλευρά τόσο στη διεθνή, όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία αρκετοί είναι εκείνοι που έσπευσαν να διαχωρίσουν τους δύο αυτούς όρους χρησιμοποιώντας ο καθένας τη δική του προσέγγιση, καταλήγοντας όμως στην παραδοχή ότι οι όροι «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός» μπορεί να αλληλοσυνδέονται, αλλά σίγουρα δεν παραπέμπουν στην ίδια σημασία.

Ξεκινώντας από την εγχώρια βιβλιογραφία, ο Αθ. Παπάς έρχεται να υποστηρίξει πως η πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα, έχει μια σχέση περιέχοντος-περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει πως « Η πολυπολιτισμικότητα είναι 'το είναι' και η διαπολιτισμικότητα 'το γίνεσθαι' ». ( Παπάς Α., 1998 στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη)

Παραμένοντας εντός συνόρων ο Π. Γεωργογιάννης σε μία αναφορά του υποστηρίζει πως: « το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπ' όψιν την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Το σχολείο οφείλει να ν' ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων. Η διαπολιτισμικότητα είναι ένας, ανάμεσα στους άλλους, τρόπος διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτικό σχετικισμό.» (Γεωργογιάννης Π., 1997 στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη)

Διερευνώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, προκύπτει η διαπίστωση πως εξίσου αρκετοί συγγραφείς, που ασχολούνται με τη Δ.Ε. , είτε αναφέρονται στη διάκριση των δύο όρων, είτε ασχολούνται με τον ορισμό του αντικειμένου της Δ.Ε. διαχωρίζοντάς την κατ' αυτόν τον τρόπο από τον όρο πολυπολιτισμικός.

Αρχικά ο Hohmann, αναφέρει πως « πρέπει με την έννοια “πολυπολιτισμικός” να χαρακτηρίζεται μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι δρομολογούμενες διαδικασίες επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα. Αντίθετα ο επιθετικός προσδιορισμός “διαπολιτισμικός” πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και προγραμματικών στόχων, που χρησιμοποιούνται ως απάντηση στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διάφορες καταστάσεις εξαιτίας της μετανάστευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία». ( Hohmann, 1983 στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη)

Επιπρόσθετα, οι Pozzi- Escot, Escobar, Wolik, Bratt- Paulston (1988) έρχονται να συμφωνήσουν στο ότι θεωρούν τη Διαπολιτισμική Αγωγή ως τη στρατηγική για μια ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Τέλος, ο Pommerin (1984) θεωρεί τη διαπολιτισμική αγωγή ως την «παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» φράση η οποία θα μπορούσε να συμπληρωθεί από εκείνη του Auernheimer( 1996), ότι αποτελεί «μια συμβολή στην αγωγή για την ειρήνη, με την επίλυση των συγκρούσεων» μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία.

### **1.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη**

Οι αποφάσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη αφενός πηγάζουν από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αφετέρου χωρίζονται σε δύο στάδια.

Αρχικά, λοιπόν, κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, στόχος υπήρξε η διευκόλυνση της επιστροφής των παιδιών των μεταναστών στη χώρα από την οποία προέρχονταν. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο τα εκπαιδευτικά μέτρα είχαν χαρακτήρα ειδικής, διαχωριστικής εκπαίδευσης, με αναλυτικά προγράμματα που προέρχονταν από τη χώρα καταγωγής των εκπαιδευομένων, τα οποία εφαρμόζονταν σε ξεχωριστά σχολεία. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση η οποία υπήρχε μεταξύ ντόπιων, που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία, και αλλοδαπών μαθητών να είναι από ελάχιστη έως μηδαμινή.

Εν συνεχεία, όταν ευρωπαϊκός στόχος ήταν η ένταξη των μειονοτικών ομάδων στις κυρίαρχες κοινωνίες, τότε η κατάσταση άλλαξε άρδην. Το αποτέλεσμα ήταν να καταστεί αναπόφευκτη η πλήρης αφομοίωση ή η μερική διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας με ήπια ενσωμάτωση, των μειονοτικών ομάδων. Το γεγονός αυτό πήγαζε από την πεποίθηση ότι η κυρίαρχη κουλτούρα ήταν αδιαμφισβήτητα ανώτερη και δε θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να υποστεί την όποια «αλλοίωση» από τις μειονοτικές ομάδες. ( Γιώργος Νικολάου, “Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη”, στο Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Θεσσαλονίκη 2008, σ.44- 48)

Έτσι, λοιπόν, στη Δ. Γερμανία και Αγγλία κατά τις δεκαετίες 1950 έως 1970 κύρια προσπάθεια υπήρξε η μείωση εισροής των μεταναστευτικών ρευμάτων. Όταν το εγχείρημα αυτό κατέστη αδύνατο η Δ. Γερμανία κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 εισάγει τον όρο της διαπολιτισμικής αγωγής αποκλειστικά για την προσχολική εκπαίδευση, ενώ αργότερα κατά τη δεκαετία του 1980 την εντάσσει στον πολιτικό διάλογο ως γενικευμένο όρο. Για το χώρο της ευρύτερης Γερμανίας ο Nieke αναφέρει τρεις φάσεις για την παιδαγωγική της μετανάστευσης. Στην πρώτη φάση κατατάσσει την «παιδαγωγική των αλλοδαπών» η οποία λαμβάνει χώρα κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Στις αρχές της επόμενης δεκαετίας εμφανίζεται μια αντιπαράθεση σχετικά με την παιδαγωγική των αλλοδαπών με την αιτιολογία ότι η «παιδαγωγική των αλλοδαπών» εμφανίζει ως αποκλειστικό προσανατολισμό τη σχολική κοινωνικοποίηση, γεγονός που αποτελεί τη δεύτερη φάση. Τέλος, κατά την τρίτη φάση στα τέλη του '80 μπαίνουν τα θεμέλια για τη διαπολιτισμική αγωγή η οποία αρμόζει στην πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στη Μεγάλη Βρετανία η αλλαγή επήλθε μέσα από μια σειρά ενεργειών. Σε πρώτο στάδιο, το οποίο χρονολογείται στις αρχές της δεκαετίας του 1960, κατέστη υποχρεωτική η εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Λίγα χρόνια μετά, στα τέλη της δεκαετίας του 1960, η εκμάθηση της αγγλικής παρέμεινε ο κύριος στόχος, αλλά τώρα δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στη μητρική γλώσσα των μειονοτήτων που θα χρησίμευε ως «γέφυρα» για την επίτευξη του πρωταρχικού στόχου. Και ενώ το πρώτο λιθαράκι είχε μπει, άνοιξε ο δρόμος προς την αναγνώριση των δικαιωμάτων των αλλοδαπών, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, με την καθιέρωση ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος το οποίο στα τέλη της ίδιας δεκαετίας συμπληρώθηκε από στοιχεία Διαπολιτισμικής Αγωγής. Τέλος, η εξέλιξη της συζήτησης οφείλεται στους Hinnenkamp και Radtke, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, και

συγκεκριμένα το 1984, όταν εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για τις ορολογίες « racism awareness training» και « antiracism education». ( Auernheimer 1996, σ. 25)

Περνώντας στις δεκαετίες 1990 και 2000, όταν είχε καταστεί πλέον σαφές ότι η επιστροφή των μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους ήταν κάτι μακρινό, πράγμα το οποίο φαινόταν και από τα μικρά ποσοστά παλιννόστησης, στις χώρες υποδοχής άρχισαν να επικρατούν «διαπολιτισμικές» αντιλήψεις, οι οποίες γίνονταν φανερές από τη στρατηγική που ακολουθούσε το εκάστοτε κράτος.

Τα ευρωπαϊκά κράτη, λοιπόν, υιοθέτησαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση, κυρίως όσον αφορούσε στη διαχείριση της ετερότητας στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, λαμβάνοντας όμως μέτρα τα οποία ανταποκρίνονταν στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας. Οι κατευθύνσεις που δίνονταν από την Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν τρεις, και η κάθε χώρα καλούνταν να τις προσαρμόσει στις δικές του ανάγκες. Αναφερόταν στην εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα, την Ευρωπαϊκή προσέγγιση και τέλος τη Διεθνιστική προσέγγιση. (Eurydice 2004, στο Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Θεσσαλονίκη 2008, σ.46)

#### **1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Στις αρχές του 1970 χρονολογείται η απαρχή της μέριμνας του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Την περίοδο εκείνη δημιουργείται ένα κύμα παλιννόστησης από τη Δυτική Ευρώπη, την Αμερική, την Αφρική και την Ωκεανία προς τον ελληνικό χώρο. (Δαμανάκης, 1997, στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη)

Τα διοικητικά μέτρα, τα οποία λήφθηκαν στον ελληνικό χώρο, διακρίνονται σε τρεις περιόδους. Η πρώτη περίοδος τοποθετείται, όπως προαναφέρθηκε, στη δεκαετία του 1970, όταν επιχειρούνται τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών στη χώρα μας.

Από την επόμενη δεκαετία μέχρι και το 1996, λόγω της ραγδαίας δημογραφικής μεταβολής στον ελλαδικό χώρο, από την άφιξη μεταναστών, ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών, σημειώνονται και μεταβολές στην εκπαίδευση. Έτσι, τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίζονται στις αρχές του '80, με την καθιέρωση Τάξεων Υποδοχής( 1980-81) και Φροντιστηριακών Τμημάτων( 1982-83) . Ακόμη, ιδρύθηκαν σχολεία τα οποία ήταν

κατάλληλα για την υποδοχή των παλιννοστούντων, τα οποία αναφέρονταν ως Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων.

Η τρίτη περίοδος (1996 έως σήμερα), περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός νέου θεσμικού πλαισίου με το Νόμο 2413/96, τον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, την ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και γενικά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Όσον αφορά στο Νόμο 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124 τ. Α' / 17-6-1996), θέτει τις βάσεις για την προώθηση της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τέσσερα άρθρα που αφορούν στη Δ.Ε. (Κεφάλαιο Γ', άρθρα 34, 35, 36, 37), στα οποία αναφέρεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της Δ.Ε. και οι διατάξεις που ρυθμίζουν την ίδρυση, λειτουργία και διοίκηση των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα τελευταία ανήλθαν σε 26 από το 1996. Ενδεικτικά, στο άρθρο 35 αναφέρονται τα εξής: «μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.».

Αξίζει να σημειωθεί πάντως, πως την περίοδο εκείνη με τις διατάξεις του άρθρου δημιουργήθηκαν προβλήματα εγκαταστάσεων, υλικοτεχνικής δομής, διδακτικών μέσων, ανυπαρξίας αναλυτικού προγράμματος και μη διατήρησης της γλώσσας προέλευσης των μαθητών. Γι' αυτόν το λόγο, δεδομένης της παραπάνω αποτυχίας, λήφθηκαν νέα μέτρα, τα οποία και έφεραν το πρόβλημα της αφομοίωσης των αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, ο συγκεκριμένος νόμος συμπεριέλαβε τρεις φάσεις, όπου η πρώτη φάση συνέβη από το 1997 έως το 2000, η δεύτερη από το 2002 έως το 2004 και η τρίτη από το 2006 έως το 2008.

Συμπληρωματικά, αξίζει ν' αναφερθεί πως σπουδαίο γεγονός αποτέλεσε η ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε θέματα ΔΕ. Τέλος, όσον αφορά στην προαναφερόμενη ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., ο οργανισμός αυτός υποστηρίζει επιστημονικά κι επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.

### **1.5 Φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Δ. Ε.**

Εκτός από τις προαναφερόμενες υπηρεσίες που λειτουργούν στα πλαίσια προγραμμάτων του ΥΠΕΠΘ, αξιόλογοι είναι κι άλλοι φορείς η συμβολή των οποίων είναι σε κάποιο βαθμό,



μεγαλύτερο ή μικρότερο, καταλυτική για την καλύτερη ένταξη των παλιννοστούτων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα.

Αρχικά, ένας αρκετά γνωστός, στον τομέα της εκπαίδευσης, φορέας είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ο συγκεκριμένος φορέας έχει αναλάβει, μεταξύ άλλων, τη δημιουργία των προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Λειτουργεί δηλαδή ως καθοδηγητής της όλης διαδικασίας, γεγονός στο οποίο συμβάλλει και η ανάληψη του έργου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της Δ.Ε.

Ένας ακόμη φορέας που έρχεται να προστεθεί και να συμβάλλει ενεργά με το πολύ σημαντικό έργο του είναι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας( Κ. Ε. Ε. ). Αρμοδιότητές του αποτελούν η εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων και η εκπόνηση ερευνών σε θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση. Το έργο του υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία του φορέα με την UNESCO.

Επιπρόσθετα, για ένα μείζον θέμα που έχει δημιουργηθεί εδώ και αρκετά χρόνια στη χώρα μας και είναι αυτό των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης, έχει δημιουργηθεί το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας( Ε. Ι. Ν. ) το οποίο ασχολείται με θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική στήριξη των συγκεκριμένων μαθητικών ομάδων. Ακόμη, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης( Γ. Γ. Λ. Ε. ) έχει αναλάβει την εκπαίδευση αλλοδαπών με την οργάνωση τμημάτων ενηλίκων καθώς και την ενασχόληση με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων. Ο τελευταίος φορέας υποστηρίζεται και από τις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης( Ν. Ε. Λ. Ε. ).

Τέλος, ας μην ξεχνάμε πως εκτός από την ανάδειξη και αποδοχή των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στη χώρα μας, εξίσου σημαντική είναι η ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Την αποστολή αυτή έχει αναλάβει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας( Κ. Ε. Γ. ) στηρίζοντας ενεργά τους παλιννοστούτες και απόδημους Έλληνες, μέσω προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

### **1.6 Σημερινή προβληματική**

Είναι αλήθεια πως, ενώ έχουν γίνει μεγάλα βήματα από το 1970, όταν τα πρώτα ψήγματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εμφανίστηκαν στην Ελλάδα, μέχρι και σήμερα, που είναι πλέον πραγματικότητα τα προγράμματα, οι φορείς και οι υπηρεσίες, οι οποίες προάγουν τη

Δ.Ε. , ο τομέας αυτός βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο στη χώρα μας. Τη σημερινή αυτή προβληματική έρχεται, λοιπόν, ν' αναδείξει ο Χρ. Γκόβαρης με κάποια ερωτήματα τα οποία ταλανίζουν τον τομέα της εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας. (Γκόβαρης, 2001, σελ. 12-14)

Αναδεικνύοντας, αρχικά, το σχολείο ως χώρο ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων και κοινωνικών σχέσεων θέτει τους παρακάτω προβληματισμούς. Ποιες είναι οι αναγκαίες αλλαγές στην εκπαίδευση σε επίπεδο σχολικών μονάδων; Ποιοι θα πρέπει να είναι οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας; Και τέλος, ποιοι είναι οι στόχοι της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ κοινότητας και σχολείου;

Έπειτα, προβληματιζόμενος εάν οι ίσες ευκαιρίες μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, αποτελούν την πραγματικότητα ή απλώς μια ουτοπία θέτει μια επιπλέον σειρά εύστοχων ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η ένταξη του πλουραλισμού των γνώσεων στον υφιστάμενο κυρίαρχο κανόνα «γενικής γνώσης». Επίσης προκαλούν τον προβληματισμό για το πώς θα γίνει η ένταξη και η ανάδειξη της γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών στο Α.Π. και στο καθημερινό μάθημα.

Τέλος, η επιταγές της Δ. Ε. αναφέρονται στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την απονομή δικαίου σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως εθνικού υποβάθρου. Ποιες, λοιπόν, θα πρέπει αρχικά να είναι οι αρχές οργάνωσης για τη συνάντηση ντόπιων και αλλοδαπών μαθητών έτσι ώστε να έχουμε ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση των κλασικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων; Ακόμη, θα πρέπει να επιμείνουμε στις διαφορές ή να αναδείξουμε εξίσου και τα κοινά στοιχεία των «διαφορετικών πολιτισμών»; Τελευταίο ερώτημα που προκύπτει μέσα στα ίδια πλαίσια είναι το αν θα προβούμε σε ανάδειξη πολιτισμικών ταυτοτήτων ή στη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών.

Τελικά, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσδιορίζεται συχνά ως η πιο πρόσφατη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Γι' αυτό είναι αναγκαίο όσοι είναι εκείνοι οι οποίοι εμπλέκονται στο συγκεκριμένο τομέα, να αναρωτηθούν, να διερευνήσουν νέους τρόπους προσέγγισης, να εκσυγχρονίσουν τους παλιούς αφού πρώτα φυσικά έχουν πλήρως αποδεχτεί πως η πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί τη σύγχρονη πραγματικότητα.





## 2.1 Διδακτική της Ιστορίας

Όπως αναφέρει ο Α. Σμυρναίος η Ιστορία συγκροτείται ως ιδιαίτερος κλάδος επιστήμης τη δεκαετία του 1980. Η πορεία της, όμως, είναι δραματική κατά τη διάρκεια όλου του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Μεγάλη Βρετανία, όπου το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται με σκοπό ν' αναδειχθούν οι μεγάλες προσωπικότητες της χώρας, καθιστώντας το, μ' αυτόν τον τρόπο, ως μάθημα πολιτικής Ιστορίας. (Α. Σμυρναίος, 2008, σελ. 63)

Μια πρώτη αλλαγή στο τοπίο έλαβε χώρα το 1969 όταν μετά από κάποια απαισιόδοξη αναφορά για την πορεία της ιστορίας ιδρύθηκε το περιοδικό Teaching History, που αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για την αλλαγή. Επιπρόσθετα, αρχίζει να γίνεται όλο και πιο συχνό φαινόμενο η χρήση των πηγών στη διδασκαλία του μαθήματος, καθώς κι ο ενεργός ρόλος των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με τέτοιο τρόπο, ώστε δε δέχονται τις πληροφορίες ως παθητικοί δέκτες. (Α. Σμυρναίος, 2008, σελ. 65)

Απαραίτητα στοιχεία, που θα συνέβαλαν στην επιτυχή εγκαθίδρυση του κλάδου της διδακτικής της Ιστορίας και στην εξέλιξή του, ήταν η αλλαγή στο παιδαγωγικό τοπίο μέσω μαθητοκεντρικών κι εποικοδομητικών θεωριών μάθησης, καθώς και η αλλαγή του ιστοριογραφικού τοπίου. Ακόμη αποτελούσε, πλέον, αναγκαιότητα να επιχειρηθεί η προσέγγιση της Ιστορίας με νέους τρόπους μάθησης, δηλαδή μέσω επισκέψεων σε μουσεία καθώς επίσης και μέσω της τηλεόρασης, του κινηματογράφου και του διαδικτύου. (Α. Σμυρναίος, 2008, σελ. 63-64)

Τη χρονιά του 1988 πραγματοποιήθηκε το σημαντικότερο βήμα προς την αλλαγή, με την εισαγωγή του Εθνικού Αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις οδηγίες του οποίου, συμμετοχικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου αναλαμβάνουν, πλέον οι γονείς και η κοινωνία. Η πρώτη του εφαρμογή έλαβε χώρα στην Αγγλία και την Ουαλία. Τέλος, κατά τη διάρκεια της ίδιας δεκαετίας εμφανίζεται στις ΗΠΑ ο όρος του «ιστορικού εγγραμματισμού», ως αποτέλεσμα της κρίσης του διδακτικού αντικείμενου στην ομώνυμη χώρα. Με τον όρο αυτό επιχειρείται η προσφορά ενός πολύ- εργαλείου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Α. Σμυρναίος, για την ευχερέστερη προσαρμογή του νέου ανθρώπου στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία του παρόντος και του μέλλοντος. (Α. Σμυρναίος, 2008, σελ. 66-73)

Η ιστορία ενσωματώθηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα του ελληνικού σχολείου ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στα τέλη του 19ου αιώνα, σε μια κρίσιμη εποχή για το

ελληνικό κράτος, το οποίο είχε μόλις κερδίσει την ανεξαρτησία του, αντιμετώπιζε, όμως, σοβαρά προβλήματα λόγω της διάσπασης του ενιαίου της ενότητάς του ως έθνους-κράτους, της απαξιοτικής αντιμετώπισής του από τα Δυτικοευρωπαϊκά κράτη και της αφύπνισης των βαλκανικών εθνικισμών. Σ' αυτή την ιστορική συγκυρία η σχολική Ιστορία ανέλαβε ελληνοποιητικό και ηθικοποιητικό ρόλο (Κουλούρη, 1988, 33) και επωμίσθηκε το καθήκον της εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών λειτουργώντας ως μηχανισμός διαμόρφωσης της ελληνικής συνείδησης, εγχάραξης της εθνικής ταυτότητας και νομιμοποίησης των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Τον πολιτικό αυτό ρόλο διατήρησε, και μάλιστα κατ' επίταση, το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας κατά τη μεταπολεμική περίοδο, οπότε οι όλως ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που βίωνε το ελληνικό κράτος επέβαλαν την επανενοποίηση του κατακερματισμένου εθνικού σώματος και τη νομιμοποίηση του υπάρχοντος καθεστώτος (Κονδύλης, 1991, 28 - Φραγκουδάκη – Δραγώνα, 199 , 16)

## **2.2 Διδάσκοντας Ιστορία με διαπολιτισμική γροιά**

Όπως έχει ειπωθεί ουκ ολίγες φορές, ο άνθρωπος της σημερινής εποχής καλείται ν' ανταπεξέλθει στις ανάγκες και τις επιταγές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία λειτουργεί κάτω από την επιρροή της παγκοσμιοποίησης. Είναι, λοιπόν, αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως μέσα σε μια τέτοιου είδους κοινωνία, η οποία, σε καμία περίπτωση, δεν είναι ομοιογενής, συμβιώνουν αλλά και συγκρούονται πολιτισμοί και διαταράσσονται ταυτότητες. Έτσι, μέσα σ' όλες τις αλλαγές που επιβάλλει στα κράτη η παρούσα κατάσταση, επιτακτικές αλλαγές επιχειρούνται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να υιοθετήσει σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς του έργου του μια διαπολιτισμική προσέγγιση.

Αναπότρεπτα, η αλλαγή επήλθε και στον τομέα του μαθήματος της Ιστορίας. Η επανατοποθέτηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των μειονοτήτων, έθεσε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 τη διδασκαλία της Ιστορίας σε νέα βάση. ( Βούρη, 2006, σελ. 31)

Είναι γεγονός, πως το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν ανθρωπιστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης. Πάρα ταύτα, στο ελληνικό σχολείο, η προσέγγισή του γίνεται κυρίως μονογλωσσικά, μονοπολιτισμικά και στη βάση του εθνοκεντρικά, παρ' ότι σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος επιδιώκεται η διαπολιτισμική προσέγγιση. Επιπρόσθετα, σε καμία εκπαιδευτική βαθμίδα δεν υπάρχει πληροφόρηση για την παρουσία ομάδων που ζουν μέσα στην ελληνική επικράτεια. Αντιθέτως, μάλιστα, τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας δίνουν την εντύπωση ότι απευθύνονται σ' έναν ομοιογενή πληθυσμό και όχι σε

ανάμεικτα μαθητικά ακροατήρια.( Θόδης Γεώργιος, Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική Ιστορία)

Σύμφωνα με μια ειδική αναφορά της τριημερίδας που διοργανώθηκε το Νοέμβριο του 2005 από το Ινστιτούτο Ειρήνης των ΗΠΑ( USIP) σε συνεργασία με το Carnegie Council on Ethics and International Affairs, με τίτλο «Unite or Divide? The challenges of teaching History in societies emerging from violent conflict», θίχτηκαν θέματα σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας σε περιοχές, οι οποίες έχουν μόλις βγει από πολεμικές διαμάχες και βίαιες καταστάσεις. Τα είκοσι οχτώ μέλη, τα οποία έλαβαν μέρος στην τριημερίδα συμφώνησαν σε κάποιες θέσεις οι οποίες αναδείχθηκαν μέσα από γόνιμο και πολλές φορές τεταμένο διάλογο.

Αρχικά, δέχτηκαν το γεγονός ότι είναι αναγκαίο τα σχολεία να λειτουργούν ως κοινωνικοί διαμεσολαβητές. Εδώ υπήρξε η συμφωνία ότι το σχολείο μπορεί πολύ εύκολα να μεγεθύνει και τις διαφορές. Αυτό μπορεί να συμβεί ειδικότερα σε εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία είναι ιδιαίτερα από άποψη εμπλεκόμενων πολιτισμών, καθώς μέσω του μαθήματος της Ιστορίας είναι πολύ εύκολο να διαχωριστούν οι διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ταυτότητες. Το γεγονός αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στοιχείο νομιμοποίησης της βίας απέναντι στις περιθωριοποιημένες ομάδες του σχολείου.

Για τον παραπάνω λόγο είναι επιτακτική ανάγκη, το σχολείο, μέσω του μαθήματος της Ιστορίας να δημιουργήσει νέους υπεύθυνους πολίτες, οι οποίοι στηρίζονται στον εαυτό τους, στις δικές τους δυνάμεις και να τους ωθήσει έτσι ώστε να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μια κοινωνία, η οποία επιφυλάσσει ένα πιο ασφαλές και ειρηνικό μέλλον. Και είναι δυνατό να συμβεί ακόμη και σε κοινωνίες όπου οι φυλετικές διαφορές συνεχίζουν να υφίστανται.

Επιπρόσθετα, ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει την Ιστορία ‘πραγματικότητα’. Μέσω του μαθήματος της Ιστορίας οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν πως οι οικογένειά τους, η φυλετική τους ομάδα και γενικότερα η κοινωνία τους αντανakλώνται μέσα στο παρελθόν της χώρας τους. Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη αντίληψη, θα βρίσκονται σε μία συνεχή σύγκριση με τις επιλογές του παρελθόντος, γεγονός που θα τους αποτρέψει να έχουν κατάληξη με τους προγόνους τους. Επίσης, θα ήταν καλό να ενθαρρύνονται, έτσι ώστε να παρατηρούν και να έρχονται σ’ επαφή με ποικιλία πολιτισμών οι οποίοι έχουν υποστεί βίαιες καταστάσεις, ως μια πιο διαπολιτισμική προσέγγιση του θέματος.

Ακόμη, οι θετικές αξίες είναι οι πρώτες που πρέπει ν' αναδεικνύονται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας. Η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει ν' αποφεύγει την περιθωριοποίηση και υποβάθμιση των μειονοτικών πληθυσμών, έχοντας δύο στόχους. Πρώτον είναι αναγκαίο να υποστηρίζει το δημοκρατικό και ισότιμο σεβασμό προς τον «άλλον» και δεύτερον να συμπεριλαμβάνει ιστορικές αναφορές σε παλαιότερες περιθωριοποιήσεις.

Και για το τέλος, προέκυψε η παραδοχή της άποψης, πως η έρευνα για νέες προσεγγίσει στο μάθημα της Ιστορίας συχνά πραγματοποιείται σε καταστάσεις όπου η βία του παρελθόντος, που αποτελεί το αντικείμενο μάθησης, συνεχίζει να υφίσταται σε διαφορετική μορφή στο παρόν.

Οι είκοσι οχτώ συμμετέχοντες του συνεδρίου συνέχισαν, συζητώντας θέματα σχετικά με την ανασυγκρότηση των χωρών οι οποίες μόλις έχουν βγει από πολεμικές διαμάχες, θεωρώντας σημαντικό τον τομέα της παιδαγωγικής. Έτσι, λοιπόν, συμφώνησαν ότι, συνήθως, σε τέτοιου είδους περιπτώσεις τα βιβλία Ιστορίας είναι ανεπαρκή, ενώ ο χρόνος και τα χρήματα είναι ελάχιστα για την έκδοση νέων. Μια αρκετά ικανοποιητική λύση θα ήταν να δοθεί βάρος στην βοήθεια των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε εκείνοι ν' αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση, για να οδηγήσουν τους μαθητές να δουν το παρελθόν σκεπτόμενοι ερευνητικά και κριτικά, ακόμη και χωρίς βιβλία. Διότι, ακόμη και τα καλύτερα μέσα διδασκίας ύλης μπορεί να σπαταληθούν σε χέρια εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι απροετοίμαστοι να τα χρησιμοποιήσουν σωστά στην τάξη.

Ένας ακόμη οργανισμός που ασχολείται με θέματα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, πραγματοποίησε σχετική έρευνα στην οποία έδωσε την ονομασία T.E.A.C.H. (Teaching Emotive And Controversial History). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον οργανισμό The Historical Association, που έχει την έδρα του στο Λονδίνο σε συνεργασία με το Department of Education and Skills, καλύπτοντας τις ηλικίες από τριών έως δεκαεννέα ετών.

Τα σημεία στα οποία συμφώνησαν οι εμπλεκόμενοι, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν τα εξής:

« Η μελέτη της ιστορίας μπορεί να γίνει ευαίσθητη και αμφιλεγόμενη εκεί, όπου υφίσταται ενεργή ή αντιληπτή αδικία σε ανθρώπους από άλλο άτομο ή ομάδα στο παρελθόν. Αυτή



μπορεί να είναι η περίπτωση, όπου υπάρχουν ανισότητες μεταξύ του τι διδάσκεται στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας, του τι λέγεται από τις οικογένειες και τις κοινωνίες, καθώς και από άλλες ιστορικές πηγές. Τέτοιου είδους θέματα και διαφορές έχουν μεγάλη απήχηση σε ιδιαίτερα σχολικά περιβάλλοντα.»

Είναι, λοιπόν γεγονός πως υπάρχουν αναρίθμητες ευκαιρίες στο σχολείο για να εξεταστεί το ενδεχόμενο της εισαγωγής κι επεξεργασίας αμφιλεγόμενων θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Οι καλύτερες όμως ευκαιρίες δημιουργούνται, όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη λογική που κρύβεται πίσω από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και τις επιπρόσθετες εξεταστικές προδιαγραφές, σε συνδυασμό με τη γνώση, τις ικανότητες και την κατανόηση. Ακόμη, οι ευκαιρίες υπάρχουν εκεί όπου οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με τις διεργασίες της Ιστορίας και δε λαμβάνουν τα γεγονότα ως παθητικοί δέκτες ανοργάνωτων πληροφοριών.

Έτσι, το κλειδί για την επιτυχία είναι ο συστηματικός σχεδιασμός, ιδιαίτερα ως μέρος μιας κριτικής προσέγγισης όπου οι μαθητές πρέπει να εργαστούν ανεξάρτητα, και όπου οι ίδιοι έχουν χρόνο να εξετάσουν τα θέματα σε επαρκές βάθος. Παρ' όλα αυτά, η διδασκαλία ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων θεμάτων είναι σχεδόν απίθανο να πετύχει, όταν δίνεται μικρή ή καμία προσοχή στο συνδυασμό των ακριβών αντικειμένων μάθησης και ιδεών με τη σύγκριση και τη διαφοροποίηση, την αλλαγή και τη συνέχεια, τους λόγους και τ' αποτελέσματα, καθώς επίσης και με τις ερμηνείες και τις απαραίτητες αποδείξεις.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων θεμάτων είναι η συναισθηματική δέσμευση. Οι μαθητές θα ήταν καλό να έχουν τη διάθεση να "νοιαστούν" για τα θέματα τα οποία θα επεξεργαστούν, έτσι ώστε να ξυπνήσει εύκολα μέσα τους η επιθυμία και η περιέργεια ν' ασχοληθούν δυναμικά με τα ερωτήματα για τα οποία πρόκειται ν' απαιτηθεί πολύπλοκη σκέψη για να βρεθεί η λύση τους.

Αδιαμφισβήτητα, όμως, στην αφύπνιση της θέλησης των μαθητών σημαντικό ρόλο παίζει η προετοιμασία που θα πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Διότι η προσωπική δέσμευση είναι πολύ πιο πιθανή όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας να έχουν την αίσθηση της δικής τους ταυτότητας και του "δικού" τους μέρους στον κόσμο.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται καλύτερη διδασκαλία ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων θεμάτων όταν οι μαθητές εξετάζουν τα δικά τους πιστεύω και τα πολλαπλά τους ενδιαφέροντα και ταυτότητες. Και σαφώς το βασικό στοιχείο για μια καλύτερη διδασκαλία

είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο καθένας είναι εξίσου οικείος αλλά και ξένος σ' ένα μέρος ή σε μια κατάσταση και ότι οι αξίες τους μπορεί εύκολα να έρθουν σε σύγκρουση και ν' αλλάξουν. Τέλος, στην επιτυχία της διδασκαλίας συνεισφέρουν και οι αποτελεσματικοί πόροι, οι οποίοι είναι ελκυστικοί και τονωτικοί.

Οι ευκαιρίες ενισχύονται όταν το σχολείο υιοθετεί μια εξ' ολοκλήρου προγραμματισμένη προσέγγιση. Η επιτυχία είναι πιθανότερη στην Ιστορία αν υπάρχει ξεκάθαρη στρατηγική στο σχολείο όσον αφορά στην αποδοχή του ότι τέτοιου είδους θέματα θ' αποτελέσουν την ενασχόληση όλων των μαθητών και σε μια σειρά από μαθησιακά περιβάλλοντα. Διότι η επιτυχία της διδασκαλίας της Ιστορίας θα είναι πιθανόν πολύ μικρότερη εάν δε συμπεριληφθούν και σε άλλα μαθήματα τέτοιου είδους θέματα.

Πάραυτα, ένας αριθμός από περιορισμούς, με τους οποίους σχολείο και εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι, δρουν στιγμιαία ως εμπόδια.

Πρωταρχικό και άμεσο εμπόδιο αποτελεί ο χρονικός περιορισμός. Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να φέρουν εις πέρας μια συγκεκριμένη ύλη μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια. Εκτός αυτού ενθαρρύνονται να δρουν με ασφάλεια σε σχέση με τις επιλογές του περιεχομένου και τις κατευθύνσεις της παιδαγωγικής. Το γεγονός αυτό δρα ως δυναμικός περιορισμός στη διδασκαλία ευαίσθητης και αμφιλεγόμενης Ιστορίας καθώς υπάρχουν πολύ λίγα κίνητρα τα οποία θα ωθήσουν έναν εκπαιδευτικό να πάρει το ρίσκο.

Καυτό σημείο στο θέμα αυτό, αποτελεί και η περιορισμένη πρόσβαση, που έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας, στην υψηλή ποιότητας εξάσκηση σ' αυτόν τον τομέα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση καλύπτει μόνο τον τομέα της εκμάθησης μεθόδων διδασκαλίας σε φυσιολογικά, στις μέρες μας ίσως ιδανικά, μαθησιακά περιβάλλοντα, αγνοώντας περιπτώσεις στις οποίες η διδασκαλία ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων θεμάτων κρίνεται αναγκαία. Το πρόβλημα επιτείνει και η έλλειψη, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γνώσης από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η αβέβαιη, ελλιπής γνώση μπορεί να οδηγήσει μόνο σε κάλυψη του περιεχομένου, ενώ ακόμη η επιπολαιότητα οδηγεί σε επιφανειακή και όχι "σε βάθος" μάθηση.

Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο, οι εκπαιδευτικοί να έχουν την τάση ν' αποφεύγουν τη διδασκαλία ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων θεμάτων στην Ιστορία, εξαιτίας πολλών λόγων. Μερικοί από αυτούς τους λόγους ορίζονται ως καλοπροαίρετοι. Είναι το αίσθημα ότι τέτοιου

είδους θέματα είναι ακατάλληλα για ιδιαίτερες ηλικιακές ομάδες, ή ότι οι μαθητές δε διαθέτουν την απαραίτητη ωριμότητα, έτσι ώστε να τα καταλάβουν. Τέλος μία άλλη εκδοχή αυτής της καλοπροαίρετης άρνησης είναι ότι θα ήταν καλύτερο να τα διδαχθούν σε άλλα μαθήματα όπως στην Αγωγή του Πολίτη ή στα Θρησκευτικά, όπου δε θα υπάρχει το βάρος του πλαισίου του μαθήματος της Ιστορίας.

Τελευταίο εμπόδιο έρχεται ν' αποτελέσει η στάση ορισμένων μαθητών απέναντι σε τέτοιου είδους θέματα. Ορισμένοι μαθητές, λοιπόν αρνούνται να δουν το θέμα ως αμφιλεγόμενο ή προβληματικό, κρατώντας μια συγκεκριμένη στάση απέναντι σ' αυτό κι έχοντας μια συγκεκριμένη άποψη την οποία δύσκολα αλλάζουν. Αυτή την άποψη πολύ πιθανό να μην την έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι από μόνοι τους, άλλα να τους την έχουν περάσει κάποιιο από τον οικογενειακό ή κοινωνικό τους περίγυρο. Εδώ όμως έρχεται η σύγκρουση με τη διδασκαλία ευαίσθητων κι αμφιλεγόμενων θεμάτων, καθώς το να δουν οι μαθητές από την αρχή ως μια κατάσταση μπερδεμένη και δύσκολη, αποτελεί αναπόφευκτο χαρακτηριστικό της ευαίσθητης κι αμφιλεγόμενης ιστορίας.

Σύμφωνα όμως με την αναφορά της έρευνας η πλειονότητα των εμποδίων θα μπορούσε να ξεπεραστεί και η διδασκαλία να έχει επιτυχή αποτελέσματα. Αρχικά, είναι αναγκαίο να υπάρχει καθαρότητα του σκοπού για τον οποίο πραγματοποιείται η επεξεργασία αμφιλεγόμενων ιστορικών θεμάτων και μια κοινή γραμμή στο σχολείο, η οποία δίνει έμφαση στην ταυτότητα, τις αξίες και την ποικιλία.

Όσον αφορά στη δουλειά που πραγματοποιείται μέσα στην κάθε τάξη, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, θα ήταν καλό να υπάρχει υψηλή ποιότητα στο σχεδιασμό της διδακτικής πορείας. Αυτό σημαίνει ότι στο πλάνο σχεδιασμού που ετοιμάζει, υπάρχει η κατάλληλη μείξη περιεχομένου κι ελεύθερης επεξεργασίας, τα οποία ανταποκρίνονται στην ηλικία και στις ικανότητες των εκάστοτε μαθητών.

Ακόμη, είναι αναγκαίο να δίνεται ισχυρή έμφαση στην ανεξάρτητη έρευνα με τους προβληματισμούς και τις συμβάσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Εδώ όμως κρίνεται απαραίτητη η διαβεβαίωση πως αυτή η ανεξάρτητη επεξεργασία των ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων θεμάτων γίνεται μέσα σ' ένα ασφαλές παιδαγωγικό και ιστορικό περιβάλλον. Εδώ, πρέπει να σημειωθεί πως η αμφισβήτηση είναι υψίστης σημασίας.

Παραμένοντας στο θέμα του σχεδιασμού, αυτός πρέπει να βασίζεται σε επαρκή χρόνο, όπου θα δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες ν' αναδειχτούν και να καλυφθούν οι διαφορετικές

προοπτικές και τα πιστεύω που υπάρχουν μέσα στην τάξη. Όταν όλη αυτή η διαδικασία γίνεται φευγαλέα, οι μαθητές αποτυγχάνουν να δουν ποιο ήταν το ιστορικό πρόβλημα στο θέμα που κλήθηκαν να επεξεργαστούν.

Είναι πολύ σημαντικό, η διδασκαλία να συνδυάζει τη διαύγεια με τη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας των ευαίσθητων κι αμφιλεγόμενων θεμάτων στην Ιστορία. Γι' αυτόν το λόγο είναι καλό να δίνεται έμφαση στην εξέταση πολλών και διαφορετικών αφηγήσεων καθώς και του παρελθόντος από διαφορετικές προοπτικές. Η διδασκαλία ευαίσθητων κι αμφιλεγόμενων θεμάτων τίθεται σε σοβαρό κίνδυνο όταν οι μαθητές δεν βλέπουν την Ιστορία σαν ένα μάθημα ανοιχτό στη συζήτηση και τη διαφωνία, παρά το γεγονός ότι διαβάζουν διαφορετικές κι αντικρουόμενες απόψεις για τα ίδια γεγονότα.

Όντας οι μαθητές εκτεθειμένοι σε πληθώρα από κατάλληλες και συχνά ανανεώσιμες πηγές, μπορεί να είναι το κλειδί με το οποίο θα επιτευχθεί η προσωπική ανάμειξη των ίδιων, σημαντικός παράγοντας που θα προσθέσει ακόμη ένα λιθαράκι για μια επιτυχή διδασκαλία. Τέτοιου είδους πηγές είναι η μουσική, οι ταινίες και οι εικόνες.

Για το τέλος, η αναφορά της έρευνας παραθέτει ορισμένες συστάσεις, ο συνδυασμός των οποίων θα μπορούσε ν' αποτελέσει τον οδηγό, σύμφωνα με τον οποίο θα μπορούσε η διδασκαλία ευαίσθητων κι αμφιλεγόμενων θεμάτων ν' αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

Κατ' αρχάς, αποτελεί πλέον αναγκαιότητα να δοθεί περισσότερη προσοχή στις πτυχές της διδασκαλίας ευαίσθητων κι αμφιλεγόμενων θεμάτων από την αρχή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και διαμέσου συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτός είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα οπλιστούν με θάρρος, έχοντας πάντοτε όμως την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση.

Επειτα, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η διαβεβαίωση ότι η διδασκαλία τέτοιου είδους θεμάτων αφορά σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα, έτσι ώστε να υπάρχει συνεχής τριβή κι εξάσκηση στη συγκεκριμένη διαδικασία. Ακόμη, τα θέματα και οι προσεγγίσεις θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να διασφαλιστεί μια συνοχή, που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες της κάθε βαθμίδας, αφού προηγουμένως θα έχει ήδη χτιστεί το απαραίτητο υπόβαθρο.

Τέλος, επιστρέφοντας και πάλι στο θέμα των εκπαιδευτικών, είναι επιτακτική ανάγκη, οι ίδιοι να λαμβάνουν την απαραίτητη στήριξη για την ενίσχυση του διαλόγου, της διαφωνίας καθώς

και για το ρίσκο που αναλαμβάνουν στην τάξη. Και η στήριξη αυτή θα πρέπει να παρέχεται από τη σχολική μονάδα του εκάστοτε εκπαιδευτικού καθώς είναι πολύ πιθανό ν' αντιμετωπίσουν αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών αλλά και την κοινωνία γενικότερα.

### **2.3 Project για τη διδασκαλία της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: αναθεωρώντας τις ταυτότητες και την Ιστορία.**

Η εφαρμογή του παρόντος project άρχισε το 1997 και διήρκησε 10 χρόνια. Συμπεριέλαβε πολλούς τομείς που διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, ωστόσο ο κυριότερος από αυτούς είναι η επιτυχία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος, λοιπόν, του project, ήταν να συμπεριληφθούν στην κοινωνία ως ενεργά μέλη, οι μαθητές της Μουσουλμανικής μειονότητας που ζουν στη Δ. Θράκη, έτσι ώστε να μπορέσουν ν' αντιμετωπίσουν τη μάζα μέσω της επιτυχίας τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ( Dragonas & Frangoudaki, 2006; 2008)

Αρχικό εγχείρημα των εμπνευστών αυτού του project ήταν να δημιουργήσουν νέα βιβλία. Όσον αφορά στα βιβλία της Ιστορίας, αναφέρουν πως τα ελληνική βιβλία Ιστορίας παραμένουν, παρά τις πρόσφατες αλλαγές, εθνοκεντρικά και περιορισμένα στην Ιστορία του ελληνικού έθνους. Η χώρα παρουσιάζεται σχεδόν ως μία φυσική οντότητα, κοινής προέλευσης, γλώσσας και πολιτισμού. Η ιστορία, επίσης, αποτυπώνεται στο μυαλό των μαθητών ως μια μοναδική υπάρχουσα αλήθεια, η οποία είναι εκείνη ακριβώς που παρουσιάζεται στα βιβλία. Έτσι η συγκεκριμένη αφήγηση δεν βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν πώς παράγεται η ιστορική γνώση ή πώς εξελίσσεται συνεχώς με νέα στοιχεία. ( Avdela, 2000 στο Educating Muslim minority children in Thrace, Greece: identities and history reconsidered)

Γι' αυτόν το λόγο τα βιβλία που δημιουργήθηκαν από την ομάδα των ιστορικών του εγχειρήματος, δεν αναπαράγουν την ιστορική αφήγηση του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Όμως δεν αγνοούν την αβεβαιότητα στις ερμηνείες, ούτε την ασάφεια στις αξίες. Προσπαθούν να διδάξουν στους μαθητές πώς να σκέφτονται ιστορικά, εξοικειώνοντάς τους, επίσης, με τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας. Αν και στηρίζονται σε στοιχεία, σημειώνουν πως τα στοιχεία δεν είναι πάντα αρκετά γνήσια έτσι ώστε να τα δέχεται κανείς άκριτα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο επιχειρούν να διδάξουν στους μαθητές πώς να σκέφτονται ιστορικά και ν' ακολουθούν τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας. Τέλος, τους εξασκούν στη διάκριση του γεγονότος από την

άποψη, στη διασταύρωση των γεγονότων, καθώς επίσης και στην εξέταση της παρουσίας ενός συμπεράσματος λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αποδείξεις που το υποστηρίζουν.

Σκοπό δεν έχουν ν' αναπαράγουν το παρελθόν αλλά να παρακινήσουν τους μαθητές στην κατανόηση του παρελθόντος. Έχοντας, ως σκοπό τους αυτό, δημιουργούν την απαραίτητη ιστορική απόσταση από το παρελθόν, η οποία βοηθάει ώστε οι μαθητές να δεχτούν ότι το παρελθόν ήταν αρκετά διαφορετικό, καθώς διαπνέονταν διαφορετικές αξίες, διαφορετικοί στόχοι υποκινούσαν τις κοινωνίες και τους ανθρώπους, διαφορετικοί αρχηγοί κυβερνούσαν τις κοινωνίες κ. ο. κ.. Η συγκεκριμένη κρίθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις διαμάχες, τους πολέμους και την βία χωρίς ν' αναπαράγουν το μίσος με τις γειτονικές χώρες.

### **2.3.1 Προετοιμασία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο εγχείρημα**

Το να περνά κανείς περισσότερη ώρα στο σχολείο είναι ακόμη ένας τρόπος αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού. Περισσότερες ώρες διδασκαλίας προστέθηκαν στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των Γυμνασίων και των Λυκείων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος, προσέφεραν απογευματινά μαθήματα σε περισσότερους από χίλιους μαθητές το χρόνο.

Είναι γεγονός πως κανένα κατάλληλο μέσο διδασκαλίας μπορεί ν' αποδώσει καρπούς αν δεν έχει τον κατάλληλα εκπαιδευμένο χειριστή. Σημαντικό ανθρώπινο και οικονομικό δυναμικό επενδύθηκε για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Για πρώτη φορά στην ιστορία της μειονοτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν τόσο από την πλειονοτική όσο κι από τη μειονοτική εκπαίδευση, έλαβαν εντατική προετοιμασία διάρκειας τριών χρόνων με μέσο όρο τις 100 έως 120 ώρες εκπαίδευσης το χρόνο. Στην εκπαίδευσή τους, συμπεριλήφθηκε και η επίσκεψη σε σχολικές μονάδες απομακρυσμένων χωριών.

Όσον αφορά στα μέσα με τα οποία έγινε η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε υλικό αναπτυγμένων και ιδιαίτερων θεμάτων που αφορούσαν στη μειονοτική εκπαίδευση. Τα θέματα αυτά αποδόθηκαν σε 34 διαφορετικά επιμορφωτικά πακέτα, καθώς και σε ηλεκτρονική μορφή. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε μία ταινία ντοκιμαντέρ, η οποία εξέταζε τις διαφορετικές ταυτότητες στη Δ. Θράκη. Το βήμα αυτό, ήταν ένας τρόπος, ο οποίος προσέφερε στους εκπαιδευμένους τη δυνατότητα να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους, να σπάσουν τη σιωπή τους και ν' αντιμετωπίσουν τα επίμαχα θέματα, τα οποία συνήθιζαν ν' αποφεύγουν καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας.

### **2.3.2 Αποτελέσματα**

Αποτελεί πικρή αλήθεια, πως στο ξεκίνημα της εφαρμογής των διαδικασιών του project εκδηλώθηκαν έντονες αντιδράσεις και από τις δύο πλευρές, οι οποίες επέφεραν αρκετές δυσκολίες στην πραγματοποίηση της έρευνας. Πολλές αναφορές στον Τύπο εξέταζαν το συγκεκριμένο θέμα και κατέληγαν στο ότι η αποτυχία του εγχειρήματος ήταν αδιαμφισβήτητη. Παρ' όλα αυτά και παρά τα εμπόδια που εμφανίζονταν στην πορεία, προκαλώντας αρκετές καθυστερήσεις, με την πάροδο του χρόνου άρχισαν να διαφαίνονται κάποια θετικά αποτελέσματα. Ανάμεσα σ' αυτά είναι η αύξηση της φοίτησης των μαθητών στα σχολεία σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Επίσης, ήταν η απαρχή της ενεργής συμμετοχής των κοριτσιών στα δρώμενα, κατάσταση που συνεχίζει ακόμη να βαίνει με γοργούς ρυθμούς προς καλύτερευση. Τέλος, ευτυχές είναι το γεγονός πως τα νέα διδακτικά μέσα που δημιουργήθηκαν, γνώρισαν μεγάλη αποδοχή. Και είναι το γεγονός αυτό ευτυχές, διότι τα νέα αυτά μέσα ανοίγουν το δρόμο για την αποδοχή των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών, του δικαιώματος στη διαφορετικότητα καθώς και της ύπαρξης διαφορετικών ταυτοτήτων.





### **3.1 Επιλογή του θέματος**

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της δεκαπενθήμερης πρακτικής που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στη Στ' τάξη ενός Δημοτικού στο κέντρο του Βόλου.

Το θέμα του project σχετίζεται με τη Μικρασιατική καταστροφή και τα γεγονότα που συνέβησαν καθώς και με την εμβάθυνσή τους σε ανθρώπινο επίπεδο, χωρίς να λαμβάνεται σε τόσο μεγάλο βαθμό υπ' όψιν ο διαχωρισμός των εμπλεκομένων σε Τούρκους κι Έλληνες. Φυσικά, σε καμία περίπτωση δεν επιχειρήθηκε η ισοπέδωση όλων των γεγονότων, χωρίς ν' αποδίδονται ευθύνες, αλλά κρίθηκε αναγκαίο να εξεταστεί αυτό το αμφιλεγόμενο κι ευαίσθητο θέμα, κι από άλλα πρίσματα, με απώτερο σκοπό να προωθηθεί το διαπολιτισμικό στοιχείο σε μια κοινωνία που κάθε άλλο παρά μονοπολιτισμική θα μπορούσε να θεωρηθεί. Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε η διαμάχη μεταξύ αυτών των δύο λαών, καθώς είναι ένα θέμα το οποίο αναφέρεται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι άλλα στο βιβλίο της Ιστορίας της Στ' δημοτικού.

Παρά το γεγονός, ότι δεν εφαρμόστηκε σε κάποια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση, καταβλήθηκε προσπάθεια, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν από προσωπικές τους εμπειρίες, είτε από μαρτυρίες άλλων τη συμβίωση ατόμων προερχόμενων από διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα σε μια κοινωνία. Η συγκεκριμένη τάξη αποτελούνταν από δεκαπέντε μαθητές, από τους οποίους οι δύο προέρχονταν από οικογένεια οικονομικών μεταναστών αλβανικής εθνικότητας. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης δε γνώριζαν για το μουσουλμανικό πληθυσμό που κατοικεί στη Δυτική Θράκη, εκτός από μερικούς οι οποίοι δήλωσαν πως νόμιζαν ότι το είχαν ακούσει τυχαία.

### **3.2 Συμβατότητα με το Διαθεματικό και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών( ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)**

Η αλήθεια είναι πως όταν επιχειρήθηκε η ανάγνωση του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, με σκοπό την εύρεση συμβουλών πάνω στις οποίες επρόκειτο να στηριχθεί ένα τέτοιου είδους εγχείρημα, το οποίο απείχε κατά πολύ από τα ελληνικά δεδομένα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, τα αποτελέσματα ήταν καθόλου ενθαρρυντικά. Το ζητούμενο ήταν η αναζήτηση οδηγιών, σύμφωνα με τις οποίες θα πραγματοποιούνταν η διδασκαλία του κεφαλαίου της Μικρασιατικής καταστροφής, προσεγγίζοντάς το από μια πιο εναλλακτική σκοπιά,

εξετάζοντας περισσότερες πηγές από εκείνες που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο και τελικά, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις των μαθητών όχι μόνο με παραπάνω πληροφορίες, αλλά και με μεθόδους σύμφωνα με τις οποίες θα μπορούν να εξετάζουν τέτοιου είδους θέματα στο μέλλον. Αν, λοιπόν, όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας, εκείνο που είναι αναγκαίο να σημειωθεί είναι πως στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό, πουθενά δεν αναφέρεται κάτι σχετικό.

Συγκεκριμένα, για τα μαθήματα που αναφέρονται στην άνθηση του Ελληνισμού στη Μικρά Ασία, στη Μικρασιατική καταστροφή και στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο( κεφάλαια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό για την εξυπηρέτηση των αναγκών του project) κι ενώ ως γενικοί στόχοι ορίζονταν να γνωρίσουν οι μαθητές τις εξελίξεις και τα σημαντικότερα γεγονότα που συνέβησαν στον ελληνικό και τον παγκόσμιο χώρο κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα καθώς επίσης και να αναπτύξουν θετική στάση για τη διεθνή ειρήνη, σε συνδυασμό με το σεβασμό στο δημοκρατικό πολίτευμα, αναφέρονται τα εξής:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να εκτιμήσουν τη συμβολή του Ελληνισμού των περιοχών της Θράκης και της Μ. Ασίας στην ανάπτυξη του ελληνικού κράτους.
- Να γνωρίσουν τα κυριότερα γεγονότα του Μικρασιατικού πολέμου.
- Να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες σχετικές με την ενότητα, όπως: συνθήκη, σύμμαχοι, εθνική συμφορά, να κάνουν συσχετισμούς και να οδηγούνται σε γενικεύσεις.
- Να κατανοήσουν τους λόγους που οδήγησαν στη Μικρασιατική καταστροφή.
- Να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα του Β' Παγκόσμιου πολέμου
- Να κατανοήσουν τα αίτια, τις αφορμές και τις συμμαχίες του Β' παγκόσμιου πολέμου

(Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας για το Δημοτικό)

Είναι ολοφάνερο, λοιπόν, πως ουδεμία αναφορά γίνεται στο διαπολιτισμικό περιεχόμενο του μαθήματος, ούτε και στην αναγκαιότητα να πληροφορηθούν και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως πλέον όλοι ζούμε σε μία κοινωνία η οποία είναι πολιτισμικά ανομοιογενής, πως

υπάρχουν ακόμη και σήμερα, άνθρωποι στην ίδια χώρα μ' εκείνους, οι οποίοι αντιμετωπίζουν συχνά τον κοινωνικό αποκλεισμό, εξ' αιτίας γεγονότων που συνέβησαν πολλά χρόνια πριν και πως όλοι έχουμε υποχρέωση πάνω απ' όλα στον άνθρωπο ως ον και είμαστε υποχρεωμένοι ν' αποκτήσουμε τους μηχανισμούς εκείνους, που είναι απαραίτητοι για να επιτύχουμε μια όσο το δυνατόν καλύτερη συμβίωση. Όλα τα παραπάνω δε μπορούν σε καμία περίπτωση να υπονοηθούν από τον ορισμό του σκοπού διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας ως εξής:

*« Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών.»*  
(Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας για το Δημοτικό)

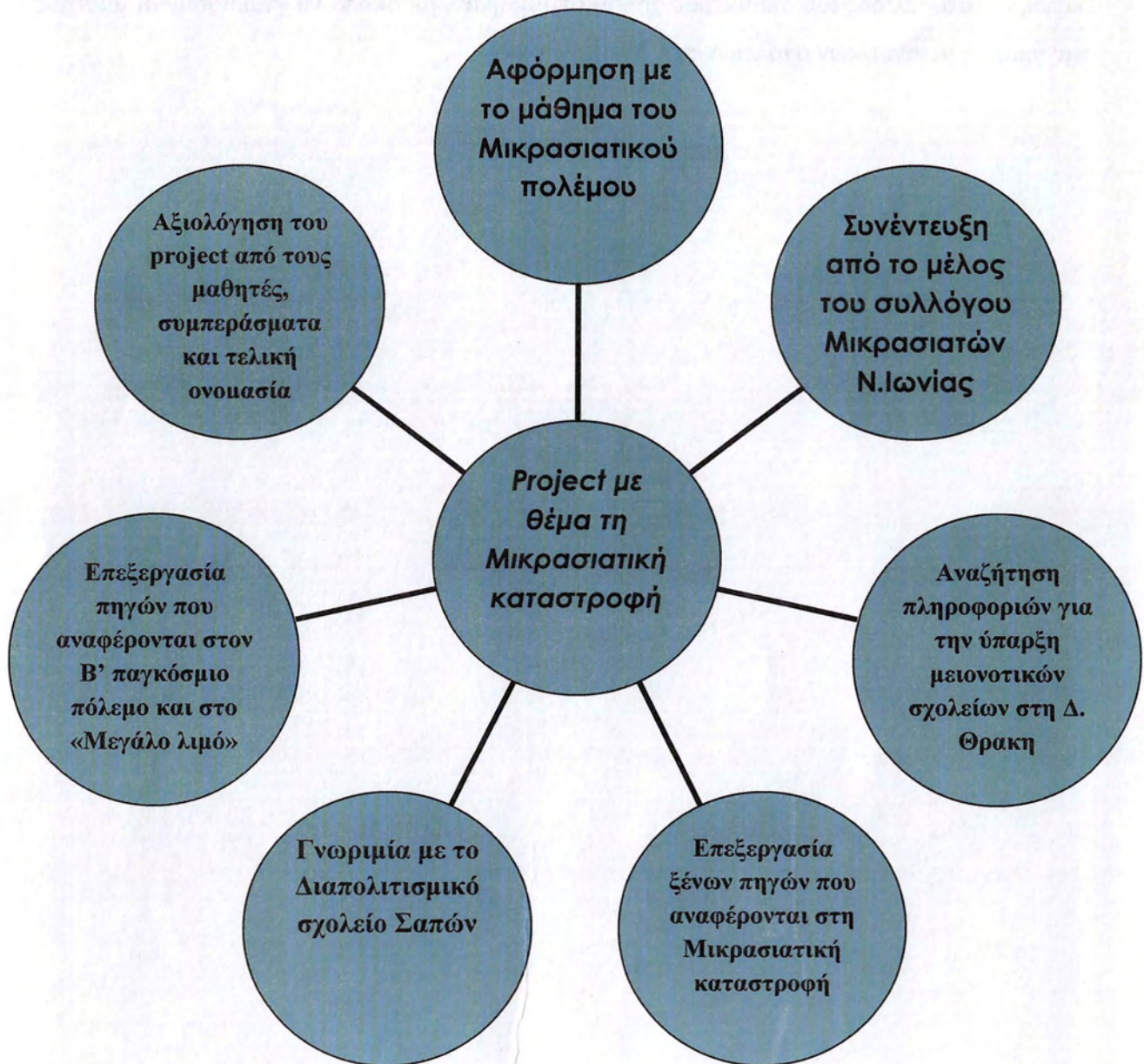
### **3.3 Διερεύνηση για την εύρεση πληροφοριών**

Κατ' αρχάς, το πρωταρχικό έναυσμα της πραγματοποίησης του συγκεκριμένου project δόθηκε από το μάθημα «Η Μικρασιατική καταστροφή» που παρατίθεται στο βιβλίο Ιστορίας της Στ' Δημοτικού. Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν πρόσωπα τα οποία θα μπορούσαν να δώσουν περισσότερες πληροφορίες για το γεγονός, καθώς στην περιοχή του Βόλου και συγκεκριμένα στη Ν. Ιωνία Βόλου, κατοικούν σήμερα πρόσφυγες, οι οποίοι έφτασαν στον ελληνικό χώρο ως ανταλλάξιμοι, όπως όριζε η Συνθήκη της Λοζάνης. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με έναν κύριο, από το σύλλογο Μικρασιατών Ν. Ιωνίας το «Εγγλεζονήσι», ο οποίος επρόκειτο να μας διηγηθεί ιστορίες που είχε ακούσει από τη μητέρα του, και να λύσει πιθανές απορίες των μαθητών.

Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικές πληροφορίες αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα [www.euroclio.eu](http://www.euroclio.eu) , όπου υπάρχουν ξένες πηγές που αναφέρονται στις συνθήκες που

επικρατούσαν κατά τη διάρκεια ανταλλαγής των πληθυσμών, δίνονται προσωπικές μαρτυρίες των ανταλλάξιμων, όπου διηγούνται πώς εκείνοι έζησαν τα γεγονότα καθώς και άρθρα που είχαν δημοσιευθεί την περίοδο εκείνη. Ακόμη, όσον αφορά στη θεματική ενότητα του «Μεγάλου λιμού», και στην τότε βοήθεια της Τουρκίας προς την Ελλάδα, αντλήθηκαν πηγές από την ίδια ιστοσελίδα, οι οποίες παρουσιάζουν μαρτυρίες κι από τις δύο πλευρές. Τέλος, διάφορες ιστοσελίδες του διαδικτύου χρησιμοποιήθηκαν, με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές την ύπαρξη μειονοτικών σχολείων στη Δυτική Θράκη.

### 3.4 Οργάνωση ενοτήτων προς μελέτη της Μικρασιατικής καταστροφής



### **3.5 Έννοιες κλειδιά**

Η πορεία του σχεδίου εργασίας βασίστηκε πάνω σε συγκεκριμένες έννοιες- κλειδιά , οι οποίες διευκόλυναν την πορεία του και βοηθούσαν τους μαθητές να αναπτύξουν τις απόψεις τους, χρησιμοποιώντας τις μέσα στο λόγο τους.

Συγκεκριμένα, οι έννοιες που αποτέλεσαν το κλειδί για την πραγματοποίηση του project ήταν οι εξής: *Μικρασιατική καταστροφή, Συνθήκη της Λοζάνης, ανταλλαγή πληθυσμών, μουσουλμανικός πληθυσμός, μειονοτικά σχολεία, Δ. Θράκη, πολυπολιτισμική κοινωνία, Β' Παγκόσμιος πόλεμος, «Μεγάλος λιμός».*

### **3.6 Οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, μέθοδος και μέσα διδασκαλίας**

Σε όλες τις φάσεις του project οι μαθητές κλήθηκαν να δουλέψουν ως επί το πλείστον σε ομάδες των πέντε ατόμων. Στην ολομέλεια της τάξης, πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες δραστηριότητες οι περισσότερες από τις οποίες ήταν συζητήσεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων, και κατάθεση προσωπικών απόψεων κι εμπειριών. Ακόμη, αποτέλεσε συχνή τακτική στο τέλος κάθε ομαδικής εργασίας, η εκάστοτε ομάδα να ενημερώνει τις υπόλοιπες για την πορεία και τ' αποτελέσματα των εργασιών της, εντοπίζοντας με αυτόν τον τρόπο οι ομάδες τα κοινού νοήματος στοιχεία που τους είχαν δοθεί. Η συγκεκριμένη πρακτική, συντέλεσε στο να δημιουργείται κάθε φορά συζήτηση για το εκάστοτε θέμα που είχε θιγεί κι έτσι ν' ακούγονται στην ολομέλεια τις τάξης όλες οι απόψεις των μαθητών.

Όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας, επιχειρήθηκε, καθ' όλη τη διάρκεια πραγματοποίησης του project, να δοθεί προτεραιότητα στους μαθητές, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μαθητοκεντρική διδασκαλία. Σκοπός ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές ν' αναλάβουν πρωτοβουλίες οι ίδιοι, κατά μονάς ή σε ομάδες, έτσι ώστε ν' ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες που τους είχαν ανατεθεί. Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε η ανακαλυπτική μάθηση, η οποία όσο μπόρεσε, ελλείψει χρόνου, να λειτουργήσει, είχε σκοπό την ανακάλυψη νέων γνώσεων, το μετασχηματισμό και την ενσωμάτωσή τους σε προηγούμενες καθώς και την εκτίμηση κι αξιολόγησή τους. Για την επιτυχία, λοιπόν, του συγκεκριμένου τρόπου μάθησης θεωρήθηκε σημαντικό να δημιουργηθούν προηγουμένως οι απαραίτητες στάσεις ετοιμότητας και προδιαθέσεις, να παρέχονται καλά δομημένη γνώση κι αποτελεσματικοί τρόποι παρουσίασης και να τηρείται σωστά ισορροπημένο σύστημα αμοιβών και ποινών.

Τα μέσα διδασκαλίας, τα οποία εξυπηρέτησαν τις ανάγκες του project ήταν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, μέσω του οποίου αντλούνταν σημαντικές πληροφορίες, κάνοντας πιο ευχάριστη τη μαθησιακή διαδικασία προς τους μαθητές, καθώς χρησιμοποιήθηκε και το λογισμικό Google earth με σκοπό τον εντοπισμό των περιοχών που ήταν στο προσκήνιο. Ακόμη, τα φύλλα εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον, καθώς οι μαθητές τα χρησιμοποιούσαν ως οδηγό για ν' ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των δραστηριοτήτων και να δημιουργήσουν νέα δικά τους προϊόντα μάθησης. Τέλος, το σχολικό βιβλίο, το οποίο δυστυχώς, δε χρησιμοποιήθηκε όσο ήταν επιθυμητό, παρά μόνο για δύο συγκεκριμένες θεματικές, για τις οποίες δόθηκαν συμπληρωματικές πληροφορίες, ώστε να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της διδασκαλίας.

### **3.7 Διάρκεια του project και διαθέσιμα σημεία**

Παρ' όλο που στον αρχικό σχεδιασμό είχε υπολογιστεί, πως το project θα διαρκούσε οχτώ διδακτικές ώρες, τα δεδομένα άλλαξαν στην πορεία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην ανταπόκριση των μαθητών στις εργασίες του project καθώς και η συνεχής αναζήτηση νέων πληροφοριών έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να προσεγγίσουν απ' όσες το δυνατόν περισσότερες οπτικές γωνίες το θέμα. Έτσι, λοιπόν, η διάρκεια του σχεδίου εργασίας αυξήθηκε σε δέκα ώρες και δόθηκε μ' αυτόν τον τρόπο η ευκαιρία στους μαθητές να πραγματοποιήσουν τη "μικρή τους έρευνα", όπως την ονομάσαμε, με λιγότερη πίεση από το χρόνο. Οι συγκεκριμένες διδακτικές ώρες αντλήθηκαν από την ευέλικτη ζώνη, το μάθημα των εικαστικών και το μάθημα της Ιστορίας.

Οι μαθησιακοί τομείς που ενεπλάκησαν στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, είναι εκείνοι της *γεωγραφίας*, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τον τόπο προέλευσης και διαμονής των Μουσουλμάνων της Δ. Θράκης, των *ηλεκτρονικών υπολογιστών*, μέσω των οποίων εργαζόμενοι οι μαθητές, αναζήτησαν πληροφορίες για να βγάλουν εις πέρας τις εργασίες που αναφέρονταν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και γνώρισαν ένα διαπολιτισμικό σχολείο της περιοχής, καθώς και της *γλώσσας*, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να συντάξουν επιστολές, πληροφοριακά κείμενα και φύλλα συνέντευξης.

### 3.8 Στόχοι

Κύριο σκοπό του παρόντος project αποτέλεσε η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας από μια διαφορετική σκοπιά της οποίας απαραίτητο συστατικό ήταν η διαπολιτισμικότητα. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οι γενικοί στόχοι απέβλεπαν ώστε οι μαθητές ν' αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να είναι ικανοί να:

- διαχειρίζονται τη διαπολιτισμική πραγματικότητα και να επωφελούνται από αυτή στο πλαίσιο δημοκρατικών κοινωνικών αντιλήψεων και πρακτικών
- ενστερνίζονται τα πολιτιστικά πρότυπα και τις ιστορικές ιδιομορφίες των άλλων λαών και να διατηρούν την εθνική τους συνείδηση μπροστά στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης
- αποδεχθούν τη διαφορετικότητα ως κοινωνική αναγκαιότητα

Συνεχίζοντας στους ειδικούς στόχους επιχειρήθηκε οι μαθητές να:

- προσεγγίσουν πολύπλευρα τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής, εξετάζοντας το θέμα απ' όσο το δυνατό περισσότερες σκοπιές
- μπορούν να εξετάζουν τις πηγές των πληροφοριών, σκεπτόμενοι κριτικά, και αναζητώντας περαιτέρω πληροφορίες οι οποίες επιβεβαιώνουν τα στοιχεία
- εξοικειωθούν με το συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας και να μην αντιμετωπίζουν το μάθημα αυτό ως αντικείμενο στυγνής αποστήθισης
- καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα, τα οποία θα στηρίζουν με λογικά επιχειρήματα
- αποστασιοποιούν την άποψή τους από εκείνη που τους μεταδίδει το περιβάλλον και ο περίγυρός τους για συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα



### **3.9 Απόψεις των μαθητών**

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας ήταν ένα εγχείρημα το οποίο, προφανώς, ήταν τελείως έξω από τις συνήθειες σχολικές δραστηριότητες των μαθητών και μάλλον όλων των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά, πριν ξεκινήσουμε τις εργασίες αυτής της μικρής έρευνας, τυχαία αναφέρθηκε στην τάξη από κάποιο μαθητή το ζήτημα του πολέμου ανάμεσα στους Έλληνες και τους Τούρκους. Εσκεμμένα, λοιπόν, προκλήθηκε συζήτηση ώστε να γίνουν γνωστές οι απόψεις των μαθητών για το γειτονικό λαό, καθώς και για τα γεγονότα που συνέβησαν. Κάποιοι μαθητές με όλο το θάρρος της γνώμης τους έλεγαν: «οι Τούρκοι φταίνε για όλα, μας είχαν υπόδουλους τετρακόσια χρόνια, οι Έλληνες υπέφεραν». Κάποιος άλλος είπε: « Εγώ, κυρία, αν μπορούσα θα τους σκότωνα όλους, θέλουν μόνο το κακό μας». Στη συνέχεια, τους απηύθυνα την εξής ερώτηση: « έχετε την ίδια άποψη και για το σημερινό λαό των Τούρκων;». Ένας μαθητής, αμέσως, απάντησε: «Κυρία, όχι ότι έχω και την καλύτερη άποψη γι' αυτούς, για να κάνω δηλαδή κάποιον Τούρκο κολλητό μου, αλλά εντάξει πιστεύω πως τα χρόνια πέρασαν και δεν πρέπει να μένουμε σ' αυτά τα γεγονότα, όμως ούτε και να τα διαγράψουμε τελείως, διότι, όπως μάθαμε από την Ιστορία, οι Τούρκοι φταίνε για πολλά δεινά που έχουν βρει τον ελληνικό λαό. Κι εντάξει, ας μην κοροϊδευόμαστε, οι Τούρκοι συνεχίζουν να θέλουν την Ελλάδα..».

Έτσι, με βάση τις ιδέες τις οποίες “κουβαλούσαν” οι μαθητές, έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές στον αρχικό σχεδιασμό του project, προσαρμοσμένες πλέον στις δικές τους ανάγκες και δυνατότητες.

### **3.10 Πλάνο σχεδιασμού πορείας της διδασκαλίας**

Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης τετάρτου επιπέδου του Παιδαγωγικού τμήματος, που υπάγεται στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, παρατίθεται ένα συγκεκριμένο πλάνο βάσει των οδηγιών του οποίου, καλείται ο εκάστοτε ασκούμενος να σχεδιάσει την πορεία διδασκαλίας του project, που πρόκειται να πραγματοποιήσει. Παρακάτω, δίνεται το πλάνο με βάση το οποίο σχεδιάστηκε η πορεία της διδασκαλίας, χωρισμένη σε θεματικές ενότητες.

## Πρώτο μέρος σχεδίου εργασίας

### Διάρκεια:

7 διδακτικές ώρες

### Στόχοι:

- ν' αποδεχθούν τη διαφορετικότητα ως κοινωνική αναγκαιότητα
- να προσεγγίσουν πολύπλευρα τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής, εξετάζοντας το θέμα απ' όσο το δυνατό περισσότερες σκοπιές
- να εξοικειωθούν με το συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας και να μην αντιμετωπίζουν το μάθημα αυτό ως αντικείμενο στυγνής αποστήθισης
- μπορούν να εξετάζουν τις πηγές των πληροφοριών, σκεπτόμενοι κριτικά, και αναζητώντας περαιτέρω πληροφορίες οι οποίες επιβεβαιώνουν τα στοιχεία

### Θεματικές ενότητες:

A. Εισαγωγή

B. Αφόρμηση με το Μικρασιατικό πόλεμο

Γ. Συνέντευξη από το μέλος του συλλόγου Μικρασιατών Ν.Ιωνίας Βόλου

Δ. Η μαθητική ζωή των Μουσουλμάνων της Θράκης

E. Η γεωγραφική θέση της περιοχής τους

ΣΤ. Κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν

Z. Ομοιότητες μεταξύ των δύο πολιτισμών

### Υλικά:

Βιβλίο Ιστορίας, προτζέκτορας, λογισμικό Google Earth, υπολογιστής, φύλλο συνέντευξης, κόλλες αναφοράς, φυλλάδια εργασίας

### Δραστηριότητες:

1. Ανάγνωση του μαθήματος ο Μικρασιατικός πόλεμος, σελ.221 από το βιβλίο της Ιστορίας. (1<sup>η</sup> ώρα)
2. Συζήτηση για τις συνθήκες στις οποίες έγινε η ανταλλαγή πληθυσμών- προσωπικές εμπειρίες μαθητών για μετακινήσεις της δικής τους οικογένειας( 1<sup>η</sup> ώρα)
3. Καταγραφή ερωτήσεων για τη συνέντευξη του μέλους του συλλόγου Μικρασιατών Ν. Ιωνίας « Το Εγγλεζονήσι» (2<sup>η</sup> ώρα)
4. Συνέντευξη από το μέλος του συλλόγου Μικρασιατών Ν. Ιωνίας « Το Εγγλεζονήσι» ( 3<sup>η</sup> – 4<sup>η</sup> ώρα)
5. Καταγραφή συμπερασμάτων, εντυπώσεων με τη δημιουργία ενός κειμένου( 5<sup>η</sup> ώρα)/ (ομάδα 1)
6. Αναζήτηση περιοχής διαμονής και προέλευσης μέσω Google, δημιουργία πληροφοριακού κειμένου ( 5<sup>η</sup> ώρα) / (ομάδα 2)
7. Πληροφορίες για την ύπαρξη μειονοτικών σχολείων στη Δ. Θράκη και δημιουργία κειμένου με δεδομένα( 5<sup>η</sup> ώρα)/ (ομάδα 3)
8. Επεξεργασία ξένων πηγών που αναφέρονται στη Μικρασιατική καταστροφή( 6<sup>η</sup> ώρα)
9. Μια πρώτη γνωριμία με το Διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών μέσω του site στο internet(7<sup>η</sup> ώρα)/ ολομέλεια
10. Συζήτηση και καταγραφή αποριών κι ερωτήσεων σχετικά με το πρόγραμμα μαθημάτων, το είδος, τη γλώσσα κλπ. (7<sup>η</sup> ώρα) / (ομάδα 3)
11. Καταγραφή ορισμένων στοιχείων του δικού μας πολιτισμού και στη συνέχεια ερωτήσεων για αντίστοιχα στοιχεία του Μουσουλμανικού πολιτισμού (7<sup>η</sup> ώρα) / (ομάδα 2)
12. Συλλογή πληροφοριών από τις ομάδες 2& 3 και σύνταξη e-mail για αποστολή στο διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών.(7<sup>η</sup> ώρα) / (ομάδα 1)

### Αξιολόγηση:

Διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία θα στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο διαπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθήματος, καθώς και στις δεξιότητες του κάθε μαθητή έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στις δοσμένες κάθε φορά δραστηριότητες, που απαιτούν διαφορετικού είδους επεξεργασία από εκείνη που έχει ήδη συνηθίσει.

## Δεύτερο μέρος σχεδίου εργασίας

### Διάρκεια:

3 διδακτικές ώρες

### Στόχοι:

- προσεγγίσουν πολύπλευρα τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής, εξετάζοντας το θέμα απ' όσο το δυνατό περισσότερες σκοπιές
- να καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα, τα οποία θα στηρίζουν με λογικά επιχειρήματα
- ν' αποστασιοποιούν την άποψή τους από εκείνη που τους μεταδίδει το περιβάλλον και ο περίγυρός τους για συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα

### Θεματικές ενότητες:

A. Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος και η βοήθεια της Τουρκίας προς την Ελλάδα

B. Αξιολόγηση σχεδίου εργασίας

### Δραστηριότητες:

1. Επεξεργασία πηγών που αναφέρονται στον Β' Παγκόσμιο πόλεμο και την βοήθεια της Τουρκίας προς την Ελλάδα κατά τη διάρκεια του «Μεγάλου Λιμού» (8<sup>η</sup> ώρα)
2. Συζήτηση για περιπτώσεις αποστολής βοήθειας της Ελλάδας προς την Τουρκία ( 9<sup>η</sup> ώρα)
3. Αξιολόγηση του project από τους ίδιους τους μαθητές και συζήτηση για την ονομασία της μικρής έρευνας. (10<sup>η</sup> ώρα)

### **3.11 Καθορισμός ομάδων και ανάληψη δραστηριοτήτων**

#### **3 ομάδες των 5 μαθητών**

Ομάδα 1: Κ.Κ. , Θ.Π. , Α.Μ. , Ν.Π., Σ.Κ.

Ομάδα 2: Ζ.Ν, Β.Σ., Β.Χ. ,Χ.Κ. , Ν.Π.

Ομάδα 3: Μ.Κ. ,Φ.Χ. ,Θ.Β., Α.Ι., Ζ.Μ.

1. **Δραστηριότητα καταγραφής ερωτήσεων για συνέντευξη:** η κάθε ομάδα καταγράφει τις δικές της ερωτήσεις και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης απαντάει σ' αυτές.
2. **Καταγραφή συμπερασμάτων και εντυπώσεων με τη δημιουργία ενός κειμένου:** η ομάδα 1 συλλέγει όλα τα δεδομένα και από τις τρεις ομάδες και προχωράει στη δημιουργία κειμένου
3. **Αναζήτηση περιοχής διαμονής και προέλευσης Μουσουλμάνων:** ομάδα 2
4. **Αναζήτηση πληροφοριών και δημιουργία κειμένου για την ύπαρξη μειονοτικών σχολείων στη Δ. Θράκη:** ομάδα 3
5. **Επεξεργασία ξένων πηγών που αναφέρονται στη Μικρασιατική καταστροφή:** η κάθε ομάδα εξετάζει διαφορετικές πηγές των οποίων τα συμπεράσματα παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης
6. **Επικοινωνία με Διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών:** η ομάδα 3 καταγράφει απορίες κι ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα μαθημάτων, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Μουσουλμάνοι μαθητές κλπ.
7. **Επικοινωνία Διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών:** η ομάδα 2 θα προχωρήσει στην καταγραφή ορισμένων στοιχείων του δικού μας πολιτισμού και στη συνέχεια ερωτήσεων για στοιχεία του Μουσουλμανικού πολιτισμού
8. **Επικοινωνία Διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών:** η ομάδα 1 συλλέγει τις πληροφορίες από τις ομάδες 2 & 3 και συντάσσει το προς αποστολή e- mail.
9. **Επεξεργασία ξένων πηγών που αναφέρονται στο «Μεγάλο Λιμό» και την βοήθεια της Τουρκίας προς την Ελλάδα:** η κάθε ομάδα εξετάζει διαφορετικές πηγές των οποίων τα συμπεράσματα παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης

### **3.12 Υλοποίηση του project**

#### **1<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Η συγκεκριμένη διδακτική ώρα αποτέλεσε την εισαγωγή στο θέμα του project. Η εισαγωγή, λοιπόν επιτεύχθηκε με την ανάγνωση του μαθήματος ο Μικρασιατικός πόλεμος στη σελίδα 221 του βιβλίου του μαθητή. Έτσι, αφού περισσότεροι από ένας μαθητές συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της ανάγνωσης του μαθήματος και αφού επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα με κάποιες ερωτήσεις, όπως « ποιες ήταν οι συνέπειες του Μικρασιατικού πολέμου;», φτάσαμε στο θέμα που αφορούσε τη Συνθήκη της Λοζάνης και την ανταλλαγή των πληθυσμών, που η ίδια όριζε.

Στο σημείο αυτό η ερώτηση στην οποία κλήθηκαν ν' απαντήσουν οι μαθητές ήταν η εξής: « Υπάρχει κάποιος από εσάς που αναγκάστηκε να μετακινηθεί από μία πόλη ή χώρα σε μία άλλη;». Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές σήκωσαν το χέρι τους και είπαν τη δική τους ιστορία, την οποία είτε οι ίδιοι θυμούνταν είτε την είχαν ακούσει από τους γονείς τους. Τότε ένας μαθητής με καταγωγή από την Αλβανία θέλησε να μας διαβάσει ένα σχετικό κείμενο, που είχε γράψει παλαιότερα για το πώς έφτασε ο πατέρας του στην Ελλάδα και για ποιους λόγους αναγκάστηκε να φύγει από την Αλβανία, το οποίο, στη συνέχεια, θέλησε να μου δώσει. Το κείμενο έγραφε:

*« Τρίτη 20 Μαρτίου 2012,*

*Ο Μπαμπάς μου είναι ψηλός με κατσαρά μαλιά είναι 40 χρονών με καστανά μάτια.*

*Γεννήθηκε στην Αλβανία στο Ελμποσάν και τώρα μένει στον Βόλο μια περιοχή της Ελλάδας.*

*Ο λόγος ο οποίος έφυγε από την Αλβανία ήταν γιατί δεν είχε δουλειά.*

*Όταν ερχόταν του έφερνε ένα λεωφορίο μέχρι τα σύνορα λίγο πιο μακριά. Πήγαιναν απ' τα βουνά μερικές φορές τους έπιαναν και τους φέρναν πίσω. Όταν πρωτοείρθε έμενε σε ένα παλιό χαλασμένο εργοστάσιο που ερχόταν κάθε βράδυ η αστυνομία. Τον έπιασαν και τον ξαναπήγαν όμως ο μπαμπάς μου δεν τα παράτησε. Είρθε πάλι τον χειμώνα που έκανε 2 βδομάδες αυτό ήταν δύσκολο αλλά μπόρεσε.*

*Τα συναισθήματά του ήταν φόβος μη τον πιάσουν και λύπη γιατί άφηνε τους συγγενείς την μαμά και τον μπαμπά του αγάπη γιατί θα ξεκινούσε μια καινούργια και ασφαλής ζωή.»*

Ύστερα από λίγο ήρθε μία μαθήτριά κι άφησε στην έδρα κάτι που είχε γράψει και δεν ήθελε να το διαβάσει στην τάξη, άλλα να μου δείξει, όπως είπε, πώς ένιωσε, όταν έφυγε από ένα αγαπημένο της μέρος. Έγραφε:

*« Έφθασε η ώρα λοιπόν της αναχώρισής μου από μία ξένη στο παρελθόν για μένα πατρίδα, που αυτή τη στιγμή της αναχώρισής μου είναι σαν να ξεριζώνεται ένα κομμάτι της ύπαρξής μου. Τα συναισθήματά μου που εναλλάσσονται αυτή τη στιγμή είναι λύπης γιατί αφήνουμε πίσω μας τους φίλους μας, ο σπίτι μας, τους συγγενείς μας αλλά και χαράς για ένα καινούργιο ξεκίνημα στη νέα μου πόλη και τις προκλήσεις που με περιμένουν.»*

Σ' έναν απολογισμό της ώρας που πέρασε, διαπιστώσαμε με τους μαθητές πως προσπαθήσαμε να εξετάσουμε άλλες πτυχές του Μικρασιατικού πολέμου και της ανταλλαγής των πληθυσμών και συμφωνήσαμε πως όλες τις επόμενες φορές που θα επεξεργαστούμε το θέμα θα πράξουμε το ίδιο. Η αλήθεια είναι βέβαια, πως οι μαθητές δε μπορούσαν ακόμη να συνειδητοποιήσουν το λόγο για τον οποίο συζητήθηκαν όλα τα παραπάνω. Έτσι, η δική μου καθοδήγηση παρέμενε, ακόμη, απολύτως απαραίτητη.

## 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Αμέσως μετά τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε και αφορούσε στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών καθώς και στη στάση με την οποία αντιμετωπίζουν τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής, τους ανακοινώθηκε ότι το επόμενο διδακτικό δίωρο επρόκειτο να επισκεφτεί την τάξη, ένας κύριος, ο οποίος κατάγεται από τη Μικρά Ασία. Κύριος σκοπός της άφιξής του, ήταν, κατ' αρχάς, ν' απαντήσει στις ερωτήσεις που οι μαθητές θα του απηύθυναν και στη συνέχεια να μας παρουσιάσει μέσα από τη δική του οπτική τα γεγονότα τα οποία συνέβησαν την περίοδο εκείνη. Αξίζει να σημειωθεί πως σε προηγούμενη επικοινωνία μαζί του, με είχε πληροφορήσει πως τα γεγονότα αυτά του τα είχε διηγηθεί η μητέρα του η οποία έφτασε στον Βόλο ως ανταλλάξιμη το 1924.

Οι μαθητές χωρισμένοι σε τρεις ομάδες των πέντε ατόμων, κλήθηκαν να καταγράψουν ορισμένες ερωτήσεις, δημιουργώντας ένα φύλλο συνέντευξης, τις οποίες θα απηύθυναν στο συγκεκριμένο κύριο. Οι τρεις ομάδες, ζητώντας ορισμένες φορές τη δική μου καθοδήγηση, συζητούσαν και κατέγραφαν τις ερωτήσεις, στις οποίες κατέληγαν. Το τελικό προϊόν της κάθε ομάδας ήταν ένα φύλλο συνέντευξης με πέντε ερωτήσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν από την εκάστοτε ομάδα στην ολομέλεια της τάξης.

ΦΥΜΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ~~1~~ 8 ~~9~~ ~~10~~

1) Από ποιον μεταφέρθηκαν αυτές οι πληροφορίες σε εσάς;

2) Πιστεύεται ότι ήταν δίκαιη η ανταλλαγή πληθυσμών;

3) Πιστεύετε ότι είναι δίκαιη η συνθήκη της Λωζάνης;

Η Συνθήκη της Λωζάνης έγινε το 1923. Για τους Έλληνες ήταν τελείως άδικο γιατί υποχρέωναν να φύγουμε από την πατρίδα μας.

4) Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα συναισθήματα των ανθρώπων;

5) Πώς φέρθηκαν στους πρόσφυγες οι Έλληνες μόλις ήρθαν εδώ; Δυστυχώς δεν τους δέχτηκαν με καλό φρόνημα. Υπήρξαν όμως κάποιοι άνθρωποι που τους βοήθησαν πάρα πολύ.

team 1 (one)



- Πώς νιώσατε όταν απεύσατε για το ευθάν;

- Πώς ζούσαν οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της Μικρασιατικής καταστροφής;

- Πώς επηρέασε η Μικρασιατική καταστροφή στην καθημερινότητα των ανθρώπων;

- Πώς επιβίωσαν οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της Μικρασιατικής καταστροφής;

- Άλλαξαν τα ήθη και έθιμα μετά το γεγονός;

- Πώς αντέδρασαν οι άνθρωποι έπιτα από τη Μικρασιατική καταστροφή;

- Πώς ένιωσαν οι άνθρωποι όταν έφυχαν από την πόλη τους;

Ζήσης  
Ελένη  
Χρήστος  
Ναταλία  
Βασίλης

ΟΜΑΔΑ 2

Ερωτηματολόγιο

- 1) ✓
  - Πως ήταν η καθημερινότητά τους τότε;
  - Υπάρχουν άνθρωποι που ζούσαν τότε και που ζουν μέχρι και σήμερα;
  - Τι συναισθήματα είχαν αυτοί οι άνθρωποι όταν έφυγαν από την πατρίδα τους και τι όταν ήρθαν στην Ελλάδα;
- 2) ✓
  - Βρίσκατε εύκολα δουλειά όταν ήρθατε στην Ελλάδα;
- 3) ✓
  - Τους αποδέχτηκαν οι ντόπιοι κάτοικοι της πόλης που εγκατασταθήκατε;
- 4) ✓
  - Προσαρμόστικατε γρήγορα στην περιοχή που εγκατασταθήκατε;

Ομάδα 3

Θεμής!  
Σέρι!!!  
Φάβος!  
Αλεξάνδρα!  
Μάρκος!

## Αξιολόγηση

Στο δίωρο αυτό επιχειρήθηκε η πραγματοποίηση ενός είδους ετεροαξιολόγησης μεταξύ των μαθητών που συνεργάζονταν στις ομάδες, αλλά και μεταξύ των ομάδων κατά τη διάρκεια παρουσίασης των τελικών τους προϊόντων. Έτσι, όταν ένας μαθητής από κάθε ομάδα παρουσίαζε το τελικό προϊόν τους, οι υπόλοιπες πρότειναν ποιες από τις ερωτήσεις ήταν σωστά διατυπωμένες, ποιες χρειάζονταν κάποια μικρή αλλαγή και ποιες ερωτήσεις τελικά ήταν εκείνες που θα κρατούσε η κάθε ομάδα. Όπως φαίνεται και στα φύλλα συνέντευξης που παρατίθενται στις προηγούμενες σελίδες, η κάθε ομάδα κύκλωνε ή σημείωνε με κάποιον τρόπο τις ερωτήσεις που θα απηύθυνε στον κύριο που επρόκειτο να μας επισκεφθεί.

## 3<sup>η</sup> – 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια της τρίτης και τέταρτης διδακτικής ώρας, επισκέφθηκε την τάξη μας ο κύριος Δημήτρης Κωνσταντάρας- Σταθαράς, ο οποίος κατάγεται από τη Μικρά Ασία και οι γονείς του έφτασαν στον Βόλο ως ανταλλάξιμοι, όπως όριζε η Συνθήκη της Λοζάνης.

Ο κύριος Δημήτρης Κωνσταντάρας- Σταθαράς στην αρχή της διδακτικής ώρας εξέφρασε την επιθυμία του να χωριστούν οι ερωτήσεις σε τρία μέρη. Στις ερωτήσεις που αναφέρονται στο διάστημα πριν τη Μικρασιατική καταστροφή, σ' εκείνες που αναφέρονται στη Μικρασιατική καταστροφή και τέλος σ' εκείνες που αναφέρονται στο διάστημα μετά τη Μικρασιατική καταστροφή. Έτσι, καθώς η κάθε ομάδα απηύθυνε τις ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει, εκείνος τις κατέτασσε ανάλογα με το περιεχόμενό τους.

Αφού, ολοκληρώθηκε το στάδιο των ερωτήσεων καθώς και η καταγραφή τους στον πίνακα, ο κ. Κωνσταντάρας απάντησε στις ερωτήσεις των μαθητών, μέσω της διήγησης μιας σειράς από γεγονότα, όπως ο ίδιος τα είχε ακούσει από μαρτυρίες και τα είχε διαβάσει από βιβλία κι εφημερίδες. Καθ' όλη τη διάρκεια της διήγησης οι μαθητές σημείωναν τα στοιχεία εκείνα τα οποία θεωρούσαν πως απαντούσαν στις ερωτήσεις τους.

Το 1914 Α' Παγκόσμιος Πόλεμος Γερμανία - Ανταγ = Ελλάδα,  
 Ιταλία, Ιαπωνία, Ρωσία, Γαλλία  
 1918 Ήττα της Τουράνας  
 1920 Ευλογίες Κατακτήσεων Βενιζέλου  
 Κωνσταντίνος συνεργασία με Γερμανία  
 1922 Κεμάλ Μεγάλη επίθεση  
 Διχασμός τάγμα Πλαστήρα  
 Πρόσφυγες Δευτέρα 17 Σεπτεμβρίου 1922  
 Δον Δαβίδ Σίμου - Τ. Οικονομικών Μεγ. Κοινωνισμού

(σημειώσεις μαθητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης)

Το διδακτικό δίωρο έκλεισε μετά το τέλος της συνέντευξης, χωρίς να υπάρχει κάποιο ολοκληρωμένο τελικό προϊόν, παρά μόνο οι απαντήσεις που είχαν αντλήσει οι μαθητές, μέσω των σημειώσεων που είχαν κρατήσει. Το τελικό προϊόν της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα το δημιουργούσαν οι μαθητές την επόμενη διδακτική ώρα.

5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια της πέμπτης διδακτικής ώρας οι μαθητές, χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες, ανέλαβαν την πραγματοποίηση τριών διαφορετικών δραστηριοτήτων.

Η **πρώτη** ομάδα συνέλεξε τις απαντήσεις, όλων των ομάδων, στις ερωτήσεις της συνέντευξης και προχώρησε στην καταγραφή συμπερασμάτων και στη δημιουργία ενός κειμένου.

Δευτέρα 30/04/2012

Τη Δευτέρα επισκεφθηκε τη τάξη μας ο κ. Δημήτρης Κωνοστανάρας-Σταθάρης και μας μίλησε για Μικρασιατική καταστροφή. Τον ρωτήσαμε ερωτήσεις σχετικά με το τι συνέβαινε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη Μικρασιατική καταστροφή.

Μας είπε πως πριν τη Μικρασιατική καταστροφή Έλληνες και Τούρκοι ζούσαν ειρηνικά και αρμονικά. Όπως το 1914 έγινε ο Α' παγκόσμιος πόλεμος. Οι δύο αντίπαλοι ήταν η Γερμανία και η Αντάντ. Στην Αντάντ ήταν η Ελλάδα, η Ιταλία, η Ρουμανία, η Ρωσία και η Γαλλία. Η Τουρκία πήρε το μέρος της Γερμανίας. Το 1918 η Τουρκία έχασε.

Αργότερα, το 1920, έγιναν εκλογές και έγινε καταψήφιση του Ελευθερίου Βενιζέλου, και βγήκε ο Κωνοσταντίνος. Συμμάχησε με τη Γερμανία. Εν τω μεταξύ ο Κεμάλ το 1922 έκανε μεγάλη επίθεση στη Σμύρνη.

Όταν έγινε η καταστροφή, οι άνθρωποι έφυγαν παίρνοντας ό,τι μπορούσαν. Τρομαγμένοι έφερχαν προς το λιμάνι για να φύγουν.

Την ημέρα που ήρθαν στην Ελλάδα ήταν Δευτέρα 12 Σεπτεμβρίου 1922. Αργότερα το 1923 έγινε η ανταλλαγή πληθυσμών. 1.300.000 Έλληνες ήρθαν από τη Μ. Ασία, ενώ 700.000 Τούρκοι έφυγαν. Δυστυχώς δεν τους δεχτήκαμε εμψάδια, αν και υπήρχαν κάμποι που τους βοηθήσαν. Προσαρμόστηκαν εύκολα όταν ήρθαν. Έπαιρναν όποια δουλειά υπήρχε.

(τελικό προϊόν- ομάδα 1)

Η δραστηριότητα της δεύτερης ομάδας απευθυνόταν στην περιοχής διαμονής και προέλευσης των Μουσουλμάνων της Δ. Θράκης. Γνωρίζοντας πως σύμφωνα με τη συνθήκη ανταλλαγής πληθυσμών ένας αριθμός Μουσουλμάνων παρέμεινε στον Ελλαδικό χώρο και

παίρνοντας ως δεδομένα τα στοιχεία που είχαν στην κατοχή τους, οι μαθητές της δεύτερης ομάδας προχώρησαν σε αναζήτηση της διαμονής τους μέσω του λογισμικού Google Earth. Στη συνέχεια, υπολόγισαν την απόσταση που απέχει η πόλη της Κομοτηνής από την πόλη του Βόλου, και προσδιόρισαν την ακριβή γεωγραφική της θέση στον χάρτη, χρησιμοποιώντας τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Ακόμη, εντόπισαν την περιοχή της Σμύρνης και τη γεωγραφική της θέση. Αν και είχε προγραμματιστεί η δημιουργία ενός πληροφοριακού κειμένου, οι μαθητές προτίμησαν να πραγματοποιήσουν μια παρουσίαση στις υπόλοιπες ομάδες, με την βοήθεια του λογισμικού.

Τέλος, η **τρίτη** ομάδα ανέλαβε την αναζήτηση πληροφοριών για την ύπαρξη μειονοτικών σχολείων στη Δ. Θράκη, μέσω του παγκόσμιου ιστού αναζήτησης, και τη δημιουργία ενός πληροφοριακού κειμένου. Τα περισσότερα στοιχεία αντλήθηκαν από μια πτυχιακή εργασία που αναφερόταν στη συγκεκριμένη θεματική και οι μαθητές δημιούργησαν το κείμενο που παρατίθεται στην επόμενη σελίδα.

### Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πέμπτης διδακτικής ώρας, ήταν κατά κύριο λόγο διαμορφωτική. Είναι μία μορφή αξιολόγησης, η οποία ανταποκρίνεται ως επί το πλείστον στη μαθητοκεντρική διδασκαλία κι εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς. Παράδειγμα διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτέλεσε η αλλαγή του προσχεδιασμένου πλάνου στη δραστηριότητα που ανέλαβε η δεύτερη ομάδα. Οι μαθητές, λόγω αρκετών παραγόντων, δεν ήταν σε θέση να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ένα πληροφοριακό κείμενο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο το τελικό προϊόν της δραστηριότητας αποτέλεσε η παρουσίαση των δεδομένων που είχε συλλέξει η συγκεκριμένη ομάδα. Όπως διαπιστώθηκε, η μορφοποίηση της δραστηριότητας, ανάλογα με τις δυνατότητες, αλλά και την κατάσταση των μαθητών, είχε θετικά αποτελέσματα τόσο για τη συγκεκριμένη ομάδα, όσο και για τις υπόλοιπες, οι οποίες μέσω της αξιολόγησης της παρουσίασης της δραστηριότητας( ετεροαξιολόγηση), έδειξαν μια εξαιρετικά θετική ανταπόκριση.

## Μειονοτικά σχολεία Δ. Θράκης

Τα Μειονοτικά σχολεία της Δ. Θράκης είναι  
ιδιωτικά και οι μαθητές καταβάλουν διδάκτρα.  
Αυτά τα σχολεία βρίσκονται σε όλα τα αστικά  
κέντρα ή τα χωριά που υπάρχει μειονοτικός  
πληθυσμός. Ο αριθμός των σχολείων αυτών υπερβαίνει  
200 σχολεία, για την ακρίβεια είναι 235. Στα  
χωριά τα σχολεία είναι ολιγοθέσια ενώ οι τά-  
ξεις στα αστικά κέντρα είναι πολυπληθείς. Οι  
δασκάλοι των σχολείων αυτών είναι μισοί  
Χριστιανοί ή μισοί Μουσουλμάνοι. Κάποιο πλήθος  
Μουσουλμάνων μαθητών φοιτούν σε ελληνικά  
δημόσια σχολεία.

(τελικό προϊόν- ομάδα 3)

### 6<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Η έκτη ώρα του σχεδίου εργασίας αφιερώθηκε στην επεξεργασία ξένων πηγών που αναφέρονται στα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής. Οι πηγές δόθηκαν στους μαθητές σαν φύλλα εργασίας και συνοδεύονταν από ένα επιπλέον φύλλο εργασίας το οποίο περιείχε ορισμένες ερωτήσεις προς απάντηση (βλ. παράρτημα). Στις ομάδες 2 και 3 δόθηκαν οι ίδιες πηγές, ενώ στην ομάδα 1 δόθηκαν διαφορετικές. Το γεγονός αυτό είχε να κάνει με τον βαθμό στον οποίο μπορούσαν να ανταποκριθούν οι ομάδες στις συγκεκριμένες εργασίες, όσον αφορά στη μεταξύ τους συνεργασία.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στις πηγές που δόθηκαν δεν ήταν γραμμένα ούτε τα μέρη αλλά ούτε και η εθνικότητα των ανθρώπων στους οποίους αναφερόταν η εκάστοτε πηγή. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη πηγή αναφερόταν στις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η ανταλλαγή των πληθυσμών, όπως όριζε η Συνθήκη της Λοζάνης, η δεύτερη ήταν μία εικόνα που απεικόνιζε χιλιάδες ανθρώπων να επιβιβάζονται στα πλοία και οι δυο τελευταίες αποτελούσαν απολογισμούς μεταναστών. Έτσι, όταν οι μαθητές διάβασαν τις πηγές και παρατήρησαν τις εικόνες, είχαν την εντύπωση πως αυτές τις κακουχίες τις υπέστησαν αποκλειστικά οι Έλληνες ανταλλάξιμοι. Είναι, προφανώς, μια άποψη απολύτως αναμενόμενη, αν αναλογιστεί κανείς το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας στα ελληνικά σχολεία.

Πριν αποκαλυφθεί στους μαθητές το περιεχόμενο των κενών που είχαν οι πηγές, οι ίδιοι κλήθηκαν ν' απαντήσουν στις ερωτήσεις του φυλλαδίου εργασιών οι οποίες ήταν κοινές για όλες τις ομάδες. Οι μαθητές της ομάδας 1 απάντησαν στην πρώτη ερώτηση ως εξής:

1. Σύμφωνα με την Πηγή 1, τι θα λέγατε σχετικά με τις συνθήκες του ταξιδιού; (γράψτε 3 προτάσεις) . Αν ήσασταν ένας από τους επιβάτες, πώς θα νιώθατε; Γράψτε 5 λέξεις με τις οποίες θα περιγράφατε τα συναισθήματά σας.

1) Ήσαν σφιγμένοι σαν σαρδέλες. 2) Ήσαν άθλια...  
η κατάσταση των ανθρώπων. 3) Πέρασαν 4 μέρες δί-  
χως νερό και φαγητό.  
α) λύπη β) αγωνία γ) νοσταλγία δ) φόβος ε) πόσα

Άξια αναφοράς είναι, επίσης, η απάντηση που έδωσε η ομάδα 3 στην ίδια ερώτηση:

Οι συνθήκες του ταξιδιού ήταν αντίθετες...  
Δεν είχε πύθιμο νερό, έτσι οι μέρες ζωής  
τους λίγες ήταν, οι άνθρωποι ήταν αδύναμοι  
λόγω των επιδόσεων που δέχονταν μέχρι  
να φτάσουν στα λιμάνια. Αν ήμουν στην  
θέση τους θα ένιωθα λύπη, στεναχώρια,  
δυσμηνση, φόβο, ζέση.

Τα συναισθήματα των μαθητών της ομάδας 2 σχετικά με την φωτογραφία, η οποία τους δόθηκε, περιγράφηκαν με τις εξής λέξεις:



**1** Φανταστείτε τον εαυτό σας, σαν έναν από τους επιβάτες της φωτογραφίας. Τι θα λέγατε για τις συνθήκες του ταξιδιού σας; Πώς θα νιώθατε; Γράψτε 5 λέξεις με τις οποίες θα περιγράφατε τα συναισθήματά σας.

Λύπη, στενοχώρια, νοσταλγία... για αγαπημένους, θυμός, μούραση.

Τέλος, ενδεικτική απάντηση στην τελευταία ερώτηση του φυλλαδίου εργασιών, αποτελεί αυτή της ομάδας 2:

**2. Βασισμένοι στις πηγές 3 και 4, γράψτε 3- 4 προτάσεις που συνοψίζουν τις προοπτικές των μεταναστών για την προηγούμενη πατρίδα τους.**

Νοσταλγούσαν τους αγαπημένους τους, τα σπίτια (χώμα, νερό).  
Περιβέναν με ανυπομονησία και όταν έφθασε η μέρα αυτή δεν μπορούσαν οι ηλικιωμένοι να πάνε κι έστελναν τα παιδιά και τα εγγόνια τους. Οι άνθρωποι που έρχαν βία από τα εδάφη τους σ' έκριναν το καλύτερο αντικείμενα, τούλια του τόπου που έμεναν με αντίστοιχα της πατρίδας τους.

Συνεχίζοντας, οι τρεις ομάδες διάβασαν τις πηγές στην ολομέλεια της τάξης και διευκρινίστηκαν τα κενά τα οποία υπήρχαν, με σκοπό να καταλήξουν οι μαθητές και να εκφράσουν τα συμπεράσματά τους. Η συζήτηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων ξεκίνησε με την εξής ερώτηση: « Ποιο είναι το κοινό στοιχείο που εντοπίζετε στις πηγές;». Η απάντηση σε αυτήν την ερώτηση ήταν ότι και στους Έλληνες και στους Τούρκους έλειπε η πατρίδα τους. Ακόμη, ένας μαθητής απάντησε πως οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η

ανταλλαγή των πληθυσμών ήταν απάνθρωπες κι ότι εκείνοι που ανέλαβαν την πραγματοποίηση των όσων συμφωνήθηκαν στη Συνθήκη της Λοζάνης ήταν εντελώς αναισθητοί. Τότε οι μαθητές κλήθηκαν ν' απαντήσουν σε ακόμη μία ερώτηση: « αυτές οι συνθήκες επικρατούσαν μόνο για τους Έλληνες;» . Όταν ο ίδιος μαθητής απάντησε πως τις ίδιες συνθήκες έζησαν και οι Τούρκοι, ένας άλλος μαθητής είπε πως οι Τούρκοι ήταν λιγότεροι κι επίσης πως οι Τούρκοι έφταιγαν για όσα συνέβησαν, άρα τους άξιζε αυτή η μεταχείριση. Στη συνέχεια διευκρίνισε πως στους αρχηγούς των Τούρκων άξιζε τέτοιου είδους μεταχείριση και όχι στους απλούς πολίτες.

### Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε, αφορούσε στην ανταπόκριση στη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή αλλά και της εκάστοτε ομάδας εργασίας. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν οι μαθητές ν' απαντήσουν, διατυπώνονταν με σκοπό να διατηρηθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του μαθήματος στον βαθμό στον οποίο μπορούσε αυτό να επιτευχθεί.

### 7<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Η εισαγωγή στην έβδομη διδακτική ώρα του project πραγματοποιήθηκε με την προβολή στην επιφάνεια προβολής διαφανειών του Διαπολιτισμικού σχολείου Σαπών μέσω της ομώνυμης ιστοσελίδας, όπου περιηγηθήκαμε με τους μαθητές σε ολομέλεια, είδαμε φωτογραφίες των μαθητών, διαβάσαμε ονόματα, καθώς και πληροφορίες για το ιστορικό του σχολείου και τη σύνθεση των τάξεών του. Έτσι, λοιπόν, διαπιστώνοντας την ύπαρξη Μουσουλμάνων μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο, αποφασίσαμε να του στείλουμε ένα γράμμα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με σκοπό να τους απευθύνουμε ορισμένες ερωτήσεις, που θα συνέβαλαν στην επίλυση των αποριών μας.

Οι μαθητές χωρισμένοι και πάλι σε τρεις ομάδες ανέλαβαν διαφορετικές εργασίες. Η ομάδα 2 προχώρησε στην καταγραφή ορισμένων στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και στη συνέχεια ερωτήσεων για στοιχεία του Μουσουλμανικού πολιτισμού. Η ομάδα 3 κατέγραψε απορίες κι ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα μαθημάτων, τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Μουσουλμάνοι μαθητές, τη γλώσσα που μιλούν και με το αν θα επιθυμούσαν ν' αλλάξει κάτι. Η ομάδα 1, κατά τη διάρκεια της αναμονής της, ώστε να

συλλέξει τις πληροφορίες και να προχωρήσει στη δημιουργία του τελικού κειμένου έργαφ τα εξής:

Η ανταλλαγή πληθυσμών έγινε βίαια με αποτέλεσμα και οι δύο λαοί να βρίσκονται σε σύγχυση. Οι άνθρωποι δεν έβγαζαν εναλλακτική λύση και πολλοί οικογενειάρχες θυσιάζονταν για τις οικογένειές τους. Οι άνθρωποι γέμιζαν τα ηλοία και τις βάρκες και αναχωρούσαν για την Ελλάδα οι μαν και για την Τουρκία οι δε, Έλληνες και Τούρκοι παράτησαν τα σπίτια τους απότομα στην προσπάθεια τους να επιβίωσουν.

Επιστολή προς τους γονείς που ανέλαβαν την ανταλλαγή πληθυσμών

Τελικό προϊόν- ομάδα 2

Γεια σας,  
είμαστε οι μαθητές της ΣΤ' του 6ου Δημ. Σχολείου Βόλου.  
Σας γράφουμε για να σας αναφέρουμε μερικά από τα έθιμα της Ελλάδας. Επίσης θα θέλαμε να σας ρωτήσουμε στα τα έθιμα της χώρας σας.  
Μια από τις μεγαλύτερες γιορτές της χώρας μας είναι τα Χριστούγεννα. Μ' αυτά γιορτάζουμε τη γέννηση του Ιησού. Το Πάσχα είναι άλλη μια μεγάλη γιορτή στην οποία πηγαίνει το Πάσχα του Κυρίου. Αυτά γίνονται τη Μεγάλη Εβδομάδα. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς γιορτάζουμε την Κοίμηση της Θεοτόκου. Είναι η γιορτή ενήλικης νηστεύω.  
Έχουμε στην τάξη μας δυο παιδιά από Αλβανία, τα οποία μας ενημέρωσαν μερικά από τα ήθη και έθιμα της χώρας τους. Ένα από αυτά είναι το Μασίρι. Είναι η γιορτή επιώνονται από νωρίς το πρωί, μαγειρεύουν διάφορα φαγητά και πηγαίνουν να τα μοιράσουν με τους γειτονούς. Το σπέρμα πηγαίνουν στο τζαμί και πριν βρουν μέσα, βγάλουν τα παπούτσια τους.  
Μπορείτε επίσης να μας περιγράψετε μερικά από τα ήθη και έθιμα της χώρας σας.

Είμαστε στην Στ' τάξη του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλα. Είμαστε δεικνύστε φαγητά στην τάξη. Θέλουμε να σας κάνουμε μερικές ερωτήσεις.

- α) Πραγματοποιήστε προβλήματα ρασιισμού;
- β) Δυσκοιμία συμμετέχει στο μάθημα;
- γ) Πώς σας φέρονται τα άλλα παιδιά;
- δ) Τι γνώση βρήκατε στο σπίτι;
- ε) Μάθατε εμπορία σε ελληνικά;
- στ) Τι πρόγραμμα έχετε καθημερινά;
- ζ) Θα θέλατε να αλλάξει κάτι στο σχολείο;

8<sup>η</sup> - 9<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Αφόρμηση του διδακτικού διώρου αποτέλεσε το μάθημα του Β' Παγκοσμίου πολέμου που αποτελεί το κεφάλαιο 43 στο βιβλίο του μαθητή. Το συγκεκριμένο μάθημα αναφέρεται στα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου πολέμου, στις νίκες της Ελλάδας, καθώς και στο ολοκαύτωμα των Εβραίων. Το μάθημα τελειώνει με αναφορά στους ηττημένους του πολέμου και τη δημιουργία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ως αποτέλεσμα αυτών των γεγονότων. Ουδείς λόγος γίνεται για το «Μεγάλο Λιμό» που έζησε τα χρόνια αυτά ο ελληνικός λαός.

Αφού πραγματοποιήθηκε ανάγνωση του μαθήματος και συγκράτηση των βασικότερων στοιχείων του μαθήματος, δόθηκε στους μαθητές ένα φυλλάδιο, στο οποίο αναφέρονταν τα βασικά γεγονότα του Β' Παγκοσμίου πολέμου (βλ. παράρτημα). Το φυλλάδιο μοιράστηκε στις τρεις ομάδες και πραγματοποιήθηκε ανάγνωση και εντοπισμός στον χάρτη, των σημείων που αναφέρονταν. Το τελευταίο κείμενο του φυλλαδίου ανέφερε τα εξής:

“Στις 12 Οκτωβρίου 1944, η κατοχή έλαβε τέλος. Κατά τη διάρκεια της κατοχής, μοιραζόταν φαγητό στους Έλληνες, σε μερίδες. Η περίοδος αυτή ονομάστηκε ως «Ο Μεγάλος Λιμός» στην ιστορία της Ελλάδας. Κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου πολλοί άνθρωποι πέθαναν από πείνα.”

Έτσι, έλαβε χώρα μια συζήτηση με θέμα το Μεγάλο λιμό και τις άθλιες καταστάσεις που έζησαν γι’ ακόμη μια φορά οι Έλληνες. Οι μαθητές, οι οποίοι γνώριζαν το γεγονός, κατέθεσαν πληροφορίες, που οι ίδιοι είχαν ακούσει ή διαβάσει. Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στις ομάδες τρία φυλλάδια εργασιών, διαφορετικού περιεχομένου το καθένα. Τα φυλλάδια αυτά περιείχαν ξένες πηγές από εφημερίδες της εποχής, οι οποίες είχαν ως θέμα το «Μεγάλο λιμό» που θέριζε τον ελληνικό λαό και την βοήθεια που απέστειλε η Τουρκία στην Ελλάδα, καθώς κι ερωτήσεις οι οποίες συνόδευαν τις πηγές και λειτουργούσαν διευκρινιστικά( βλ. παράρτημα). Στους μαθητές δεν είχε γίνει καμία αναφορά σχετικά με το ποιος πρόσφερε την βοήθεια στον ελληνικό λαό, υπήρχαν όμως αρκετά στοιχεία στις εικόνες και τα κείμενα, τα οποία πρόδιδαν τη συγκεκριμένη πληροφορία.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που δόθηκαν στην ομάδα 1 είχαν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αιτίες του « Μεγάλου Λιμού», όπως ονομάστηκε, στην ιστορία της Ελλάδας;

Ήταν ότι στην κατοχή οι Έλληνες έπαιναν φαγητό σε μερίδες

2. Ποιος είναι ο λόγος άφιξης του «πλοίου της σωτηρίας» στην Ελλάδα;

Ευχαριστία φαγητό από την Τουρκία

3. Πώς έχουν στο νου τους οι Έλληνες το «Πλοίο της σωτηρίας»;

Το έχουν στο νου τους ως σωτηρία, δες και είναι στον παράδεισο

Στις ερωτήσεις που δόθηκαν στην ομάδα 2 οι μαθητές απάντησαν:

1. Τι μετέφερε « Το πλοίο της σωτηρίας» στο ταξίδι του για την Ελλάδα και τι στον γυρισμό;

Στον προορισμό που την Ελλάδα μετέφερε τροφή ενώ  
στην επιστροφή μετέφερε γλυκιά.

2. Λαμβάνοντας υπ' όψιν την ημερομηνία της έκδοσης της εικόνας, μεταξύ ποιων χωρών θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκε το συγκεκριμένο ταξίδι;

Το ταξίδι αυτό έγινε μεταξύ Ελλάδας - Τουρκίας

3. Τι θα σήμαινε για εκείνους που την περίμεναν, η άφιξη του συγκεκριμένου πλοίου;

Θα σήμαινε γι' αυτούς πολλά όπως ελπίδα και αγάπη.

4. Ποια εντύπωση σάς προκαλείται όταν διαβάζετε την ονομασία του πλοίου;

Μου έρχεται στο μυαλό και να βοηθήσει τους ανθρώπους  
με τροφή και αγάπη.

Τέλος, οι απαντήσεις της ομάδας 3 ήταν οι εξής:

1. Αν ήσασταν μέλη του πληρώματος του πλοίου στην πηγή 3, πώς θα νιώθατε; Γιατί;

Θα ένιωθα πολύ χαρά, ενθουσιασμό και ευτυχία  
γιατί μετά από τόσο καιρό θα επιστρέφα  
στην μου.

2. Τι είδους ενέργειες θα έπρεπε να γίνουν εάν πολλά παιδιά, σύμφωνα με την ομιλία του Τσουδερού, στέλνονταν στην Τουρκία;

Για να υποδεχθούν τα παιδιά θα έπρεπε  
να χτίσουν σχολεία, να χτίσουν υδράματα  
για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Οι μαθητές έδειχναν ξαφνιασμένοι με όσα είχαν διαβάσει κι εξέφρασαν πως δεν περίμεναν να συμβεί κάτι τέτοιο, μετά από τόσα δεινά που είχαν προκαλέσει οι Τούρκοι στους Έλληνες. Η ερώτηση που ακολούθησε ήταν αν γνωρίζουν κάποια περίπτωση στην οποία οι Έλληνες

προσέφεραν βοήθεια στους Τούρκους. Τότε απάντησαν πως γνωρίζουν για την βοήθεια που είχε στείλει η ελληνική κυβέρνηση στο μεγάλο σεισμό της Τουρκίας. Η συζήτηση που ακολούθησε αφορούσε στους λόγους για τους οποίους πίστευαν οι μαθητές, ότι η Τουρκία έστειλε βοήθεια στην Ελλάδα. Τότε ένας μαθητής, απάντησε πως ίσως να είχαν κάποιο συμφέρον, ή να ήθελαν να ζητήσουν κάποιο αντάλλαγμα. Κάποιος άλλος είπε πως τους ενδιέφερε η διατήρηση της ανθρώπινης ζωής, όπου δεν χωράει κανενός είδους έχθρα.

Στο τέλος του δώρου προκλήθηκε συζήτηση σχετικά με το ποια ονομασία θα μπορούσαμε να δώσουμε σ' αυτήν τη μικρή έρευνα, όπως την ονομάσαμε, που πραγματοποιήσαμε, αν αναλογιστούμε την πορεία των εργασιών μας. Οι μαθητές δεν ήταν ακόμη έτοιμοι ν' απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση, αλλά κατέθεσαν κάποιες απόψεις χωρίς να δίνουν ακριβή ονομασία. Έτσι, είπαμε πως την επόμενη διδακτική ώρα, που θα ήταν και η τελευταία ονομασία για το σχέδιο εργασίας, θα καταλήγαμε στην τελική ονομασία.

#### 10<sup>η</sup> διδακτική ώρα- Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας

Την τελευταία ώρα του project οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες ανέλαβαν να παρουσιάσουν τα στάδια που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Πραγματοποιήθηκε, δηλαδή, ένας τελικός απολογισμός των πεπραγμένων. Κύριος σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η υπενθύμιση των όσων είχαν δημιουργήσει, έτσι ώστε να είναι σε θέση ν' αξιολογήσουν την εργασία τους και να καταλήξουν στην τελική ονομασία.

Μετά το τέλος των παρουσιάσεων δόθηκε στους μαθητές ένα φύλλο αξιολόγησης του σχεδίου εργασίας με ερωτήσεις, στις οποίες κλήθηκαν ν' απαντήσουν( βλ. παράρτημα).

Η προτελευταία ερώτηση αφορούσε στην ονομασία του project. Ποικίλες ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, μερικές από τις οποίες ήταν αναμενόμενες κι άλλες όχι: «Τα βάσανα των Ελλήνων», «Τα χρόνια της Μικρασιατικής καταστροφής», «Ο γείτονας βοηθά το γείτονα», «Ο ‘άλλος’ μου γείτονας- συμπαραστάτης», «Η επιβίωση Ελλήνων και Τούρκων», «Ο πόλεμος», «Ελπίδα ειρήνης» και «Αγάπη μεταξύ γειτόνων» ήταν μερικές από τις ονομασίες που δόθηκαν στο σχέδιο εργασίας. Εκείνη που υπερίσχυσε σε μετέπειτα συζήτηση ήταν η ονομασία «Ο ‘άλλος’ μου γείτονας- συμπαραστάτης», καθώς διαπιστώθηκε πως συνηθίζουμε να αποκαλούμε τους ξένους που βρίσκονται στην χώρα μας

ως ‘‘ο άλλος’’, φαινόμενο το οποίο επιβάλλεται να εξαλειφθεί κι εμείς μπορούμε να κάνουμε την αρχή.

Το φύλλο αξιολόγησης περιείχε οχτώ ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο επεξεργαστήκαμε το θέμα της Μικρασιατικής καταστροφής και κατ’ επέκταση της σχέσης μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων. Στην ερώτηση «τι θα θέλατε ν’ αλλάξει;», που αφορούσε στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών απάντησε «Τίποτα», ενώ κάποιοι εξέφρασαν την ευχή «Μακάρι να ξαναγινόταν». Ακόμη, στην ερώτηση «Θα θέλατε να προσεγγίζετε μ’ αυτόν τον τρόπο το μάθημα της Ιστορίας στο μέλλον», όλοι οι μαθητές έδωσαν καταφατική απάντηση.

#### Διευκρινίσεις για το project

Όσον αφορά στο e-mail το οποίο επρόκειτο να στείλουμε στο Διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών, το σχολείο μας απάντησε ότι είναι πολύ μικρό το ποσοστό των Μουσουλμάνων μαθητών και θα ήταν καλύτερο ν’ απευθυνθούμε σε κάποιο μειονοτικό σχολείο της Δ. Θράκης. Η επικοινωνία, όμως, μ’ ένα μειονοτικό σχολείο ήταν σχεδόν αδύνατη και απαιτούνταν μια σειρά διαδικασιών, οι οποίες, ελλείψει χρόνου, δε μπορούσαν να πραγματοποιηθούν.

### **3.13 Αξιολόγηση- Συμπεράσματα**

Το παρόν σχέδιο εργασίας ήταν ένα εγχείρημα το οποίο, προφανώς, ήταν τελείως έξω από τις συνήθειες σχολικές δραστηριότητες των μαθητών και μάλλον όλων των μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Οι δραστηριότητες στις οποίες κλήθηκαν ν’ ανταπεξέλθουν οι μαθητές, ανταποκρίνονταν σε ικανοποιητικό βαθμό στις δυνατότητές τους. Στο σημείο που ίσως ν’ αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία ήταν εκεί όπου κλήθηκαν να επεξεργαστούν ξένες πηγές και να βγάλουν συμπεράσματα. Είναι μία μέθοδος την οποία ποτέ μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν συναντήσει κι επικρατούσε μία μικρή σύγχυση. Γι’ αυτόν το λόγο, στην αρχή οι μαθητές έδειχναν να μην καταλαβαίνουν το λόγο για τον οποίο πραγματοποιούσαμε όλες αυτές τις δραστηριότητες. Εντούτοις, οι πρώτες δυσκολίες ξεπεράστηκαν σχετικά γρήγορα και οι εργασίες συνεχίστηκαν κι είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα, εκμεταλλευόμενοι όλων των υλικών και μέσων, που είχαν προγραμματιστεί να χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση του project.



Όσον αφορά στους διδακτικούς στόχους, ήταν συγκεκριμένοι και είχαν, σε μεγάλο βαθμό, σχέση με το διαπολιτισμικό χαρακτήρα του project. Έτσι, θεωρείται πως επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, αν αναλογιστεί κανείς τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο. Υπήρξε και μαθητής, ο οποίος εξέφρασε την εξής απορία: «Κυρία, θέλετε να μας αλλάξετε τη γνώμη που έχουμε για τους Τούρκους;». Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως χρειάζεται πολύ δουλειά κι ειδικά αρκετή προετοιμασία για ν' αποφέρει πλήρως ικανοποιητικά αποτελέσματα ένα τέτοιου είδους project.

Παρ' ότι παρουσιάστηκαν, αρχικά, κάποιες δυσκολίες σχετικά με την αποδοχή του project από τους διδάσκοντες του σχολείου, η πραγματοποίησή του έγινε μέσα στον χρόνο που είχε προγραμματιστεί χωρίς οι μαθητές να καταλάβουν κάτι απ' όσα συνέβησαν. Ένα ακόμη, λοιπόν, συμπέρασμα είναι ότι η δουλειά και η προετοιμασία θα ήταν καλό να ξεκινήσει από τους εκπαιδευτικούς. Είναι ο μοναδικός τρόπος να αλλάξουν τρόπο σκέψης οι μαθητές. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι εκείνο που δεν τους αφήνει να μάθουν ερευνώντας, να αυτοσχεδιάσουν και να καταλήξουν στα δικά τους προσωπικά συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα εκείνα που ανταποκρίνονται στην εποχή τους κι εκείνα που θα τους βοηθήσουν να προχωρήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες, αποκομμένοι, πλέον, από απαρχαιωμένες αντιλήψεις, αλλά πάντα συνειδητοποιημένοι και σκεπτόμενοι τα λάθη του παρελθόντος, τα οποία θα τους αποτρέψουν από το να επιβεβαιωθεί γι' ακόμη φορά το γνωστό ρητό «Η ιστορία επαναλαμβάνεται».

Τελικά, μέσω της εφαρμογής του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας, ως μέθοδο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αποκτά αρκετές εμπειρίες. Κατ' αρχάς, συνειδητοποιεί τις δυνατότητες που μπορούν να έχουν οι μαθητές σ' αυτήν την ηλικία και τα οφέλη που μπορούν ν' αποκομίσουν από τέτοιου είδους ενέργειες. Είναι μια μέθοδος η οποία ωθεί στους μαθητές στην διερευνητική μάθηση, η οποία πώς μπορεί να μη θεωρηθεί ως μία από τις καλύτερες μεθόδους μάθησης, αφού σίγουρα είναι εκείνη που μένει στο μυαλό των μαθητών περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή εμπειρία. Και την καθιστά αναμφισβήτητα επιτυχή το γεγονός ότι είναι μια μέθοδος κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται για να αποκομίσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, έτσι ώστε ν' ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των δραστηριοτήτων. Επίσης, το ενδιαφέρον των μαθητών διατηρείται ζωντανό, με τρόπο τον οποίο συνειδητοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του project και χωρίς να το έχει προγραμματίσει. Τον τρόπο αυτό αναδεικνύουν οι μαθητές, και στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν ότι οι νέες πληροφορίες που προέρχονταν από τις πηγές που κάθε φορά επεξεργάζονταν,

τους έκαναν ν' απορούν γιατί δεν τις γνώριζαν από τα σχολικά εγχειρίδια, κι έτσι ήθελαν συνεχώς να μάθουν κάτι παραπάνω.

Τέλος, στη σκέψη μιας μελλοντικής εφαρμογής, θα επιχειρούνταν νέες προσεγγίσεις, ανταποκρινόμενες φυσικά στις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μια πολύ καλή ιδέα αποτελεί η επίσκεψη σε κάποιο μειονοτικό σχολείο της Δ. Θράκης έτσι ώστε να επιτευχθεί η άμεση επαφή των μαθητών με διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Όλα τα παραπάνω, όμως, χρειάζονται την πλήρη υποστήριξη από το σχολείο, καθώς είναι πολύ πιθανό, λαμβάνοντας υπ' όψιν, πάντοτε, τα σημερινά δεδομένα, να προκληθούν αντιδράσεις τόσο από την κοινωνία όσο κι από τους γονείς των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Ελένη Κανακίδου, Βούλα Παπαγιάννη, (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg. Τόμος Α'

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός. β' έκδοση

Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός

Βούρη, Σ. (2006). *Η διδασκαλία της ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία*, Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 2, 30- 38. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, σ. 30- 31

Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας- Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη

ΥΠΕΠΘ-Γ' κοινοτικό πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ. Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο( Γυμνάσιο) (2008). *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη Οκτώβριος 2008

### Ιστοσελίδες και ηλεκτρονικά τεκμήρια

Θώδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική ιστορία*. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα» Πάτρα 2008.

<http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2008/index.php>

Γαλάνη, Χ. (2011). Διαπολιτισμικότητα και ιστορική εκπαίδευση. [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)

Elizabeth A. "Lili" Cole (2006). Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. [www.usip.org](http://www.usip.org)

The Historical Association. "Teaching Emotive and Controversial History 3-19". <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RW100>

[www.euroclio.eu](http://www.euroclio.eu)

.....

.....

.....

.....

.....

# Παράρτημα

.....

.....

.....

.....

.....

1. Σύμφωνα με την Πηγή 1, τι θα λέγατε σχετικά με τις συνθήκες του ταξιδιού; (γράψτε 3 προτάσεις) . Αν ήσασταν ένας από τους επιβάτες, πώς θα νιώθατε; Γράψτε 5 λέξεις με τις οποίες θα περιγράφατε τα συναισθήματά σας.

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

1. Φανταστείτε τον εαυτό σας, σαν έναν από τους επιβάτες της φωτογραφίας. Τι θα λέγατε για τις συνθήκες του ταξιδιού σας; Πώς θα νιώθατε; Γράψτε 5 λέξεις με τις οποίες θα περιγράφατε τα συναισθήματά σας.

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

2. Βασισμένοι στις πηγές 3 και 4, γράψτε 3- 4 προτάσεις που συνοψίζουν τις προοπτικές των μεταναστών για την προηγούμενη πατρίδα τους.

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

### Πηγή 1

Πολλά προβλήματα υγείας των μεταναστών προέκυψαν στην ..... πριν την έναρξη των διαδικασιών της ανταλλαγής. Πολλοί άνθρωποι- ηλικιωμένοι, βρέφη και παιδιά- πέθαναν ως αποτέλεσμα των αντίξοων συνθηκών του ταξιδιού ή των επιθέσεων που δέχτηκαν μέχρι να φτάσουν στα λιμάνια. Μερικοί από αυτούς άρχισαν ν' αρρωσταίνουν λόγω των αντίξοων συνθηκών μέχρι να φτάσουν στα λιμάνια. Για τους ανθρώπους, οι οποίοι εκδιώχθηκαν από την πόλη τους, με τρόπο που τους καταδίκαζε σε θάνατο, η ταλαιπωρία συνεχίστηκε και κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Τα προβλήματα αυτά προκάλεσαν ο μεγάλος αριθμός των επιβατών και η έλλειψη καθαρού και πόσιμου νερού, καθ' όλη τη διάρκεια του ταξιδιού. Τέλος, πολλοί ηλικιωμένοι και τα παιδιά, που δε μπόρεσαν ν' αντέξουν αυτό το ταξίδι, έχασαν τη ζωή τους.

Gül KARACAER, Türkiye Kent Yaşamı ve Mübadiller (1923-30), Unprinted thesis, İzmir 2006.

### Πηγή 2



[www.lozanmubadilleri.org.gr](http://www.lozanmubadilleri.org.gr)

### Πηγή 3

**Απολογισμός ενός μετανάστη:** Στον πατέρα μου έλειπε πολύ το χωριό μας και το σπίτι μας στο. Συνήθιζε να μιλάει συχνά για το ..... , όπου πάντα ήθελε να επιστρέψουμε. Αλλά δε μας το επέτρεπαν. Μεγάλωνε με τη λαχτάρα. Για πρώτη φορά το 1974, επέτρεψαν, δίνοντας διαβατήριο στους απελαθέντες να επισκεφθούν το ..... . Ο πατέρας μού είπε: « είμαι πολύ μεγάλος. Δε μπορώ να πάω πια εκεί. Θα πας εσύ. Αυτή είναι η διεύθυνση. Αυτοί ήταν οι γείτονές μας. Φέρε μου μια τσάντα γεμάτη χώμα από τον κήπο μας κι ένα μπουκάλι νερό από την πηγή μας, αν είναι ακόμη εκεί. Θέλω πριν πεθάνω να φιλήσω το χώμα μας και να πιω το νερό μας.

Kemal YALHIN, Emanet Heyiz Móbadele İnsanları, Birzamanlar Yayıncılık, İstanbul 2006.

### Πηγή 4

**Απολογισμός ενός μετανάστη:** Συνήθισα ν' ακούω συζητήσεις οι οποίες ξεκινούσαν με την φράση « η πατρίδα μας». Συχνά ανέφεραν: « στην πατρίδα μας η βροχή ερχόταν συνήθως από εκείνη την πλευρά κι έβρεχε έτσι... στην πατρίδα μας τα νερά των πηγών κυλούσαν μ' αυτόν τον τρόπο... στην πατρίδα μας τα βουνά δεν ήταν ίδια με τα βουνά που όλοι ξέρουν...». Πέθαναν λέγοντας « η πατρίδα μας, η πατρίδα μας». Τώρα βρίσκομαι στην πατρίδα μας, στα ..... ( .....).

Kemal YALHIN, Emanet Heyiz Móbadele İnsanları, Birzamanlar Yayıncılık, İstanbul 2006.

## Πηγή 1

Ο Μαρκεντάου, ο οποίος ήταν παρών στην άφιξη των απελαθέντων στο λιμάνι της ..... , εξέφρασε τις μνήμες του με τον εξής τρόπο: «7000 άνθρωποι γέμισαν ένα πλοίο το οποίο είχε χωρητικότητα 2000 ατόμων. Ο τρόπος που οι άνθρωποι αυτοί στριμώχθηκαν σαν τις σαρδέλες σ' ένα κατάστρωμα αποτελεί μια ανθρώπινη δυστυχία γεμάτη πόνο. Βρίσκονταν στη θάλασσα για τέσσερις ημέρες, χωρίς να έχουν ένα μικρό μέρος να κοιμηθούν, λίγο φαγητό να φάνε, ούτε καν ένα το μέρος που κάνουν οι άνθρωποι μια βασική τους ανάγκη. Για τέσσερις μέρες και τέσσερις νύχτες, πολλοί από εκείνους στέκονταν όρθιοι στο κατάστρωμα, μούσκεμα από την βροχή. Οι κρύοι νυχτερινοί άνεμοι τους έκαναν να τρέμουν και το φως του ήλιου δημιουργούσε φουσκάλες στο δέρμα τους. Έφτασαν στην ακτή σαν κουρέλια, πεινασμένοι, άρρωστοι, γεμάτοι τσιμπήματα κουνουπιών, βαθουλωμένα μάτια και αναπνοή που μύριζε σαν ανθρώπινα περιττώματα, και με τα κεφάλια σκυμμένα μπροστά γεμάτοι απόγνωση.

Bariş DEMİRTAŞ, Lozan Móbadele Sözleşmesi'nin Etkileri ve Sonuçları ázerine Bir Araştırma, Unprinted Thesis, Bursa 2008

## Πηγή 2



[www.lozanmubadilleri.org.tr](http://www.lozanmubadilleri.org.tr)



### Πηγή 3

*Απολογισμός ενός μετανάστη: Η ..... εξηγεί: « Δε μπόρεσα να μάθω τη γλώσσα αυτού του τόπου. Δε μπορώ να μιλήσω, ούτε να γράψω ..... . Αν μπορούσα να πάω τώρα στο χωριό μας, θα έβρισκα όλα τα σπίτια ένα ένα. Δεν ξέχασα κανένα. Ήμουν 25- 26 χρονών όταν ήρθα εδώ.. Είμαι πάνω από 100 ετών αλλά δε μπόρεσα να μάθω τη γλώσσα. Ποτέ δε θα ξεχάσω το χωριό μας. Ζούσαμε σαν αδέρφια. Εάν γυρνούσα πίσω τώρα θα μπορούσα να βρω το σπίτι μου, σαν να το έβαλα με τα ίδια μου τα χέρια» .*

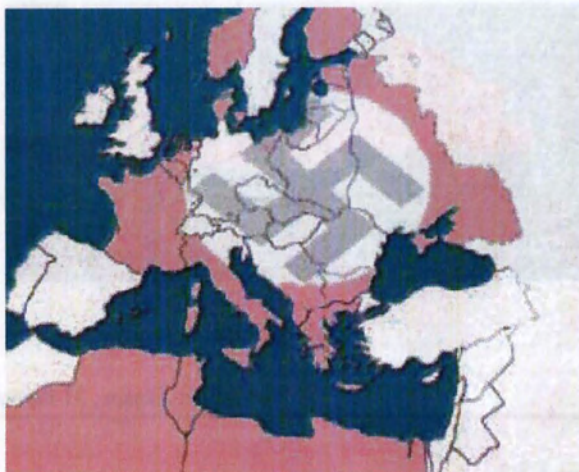
Kemal YALHIN, Emanet Heyiz Móbadele İnsanları, Birzamanlar Yayıncılık, İstanbul 2006

### Πηγή 4

*Απολογισμός ενός μετανάστη: Η ..... εκφράζει τη λαχτάρα της μ' αυτά τα λόγια: « ευχόμαστε να μπορούσαμε να πάμε και να δούμε το σπίτι μας. Μας λείπει τόσο πολύ που θέλουμε να το δούμε. Σας παρακαλούμε πείτε στους τωρινούς ενοίκους των σπιτιών μας να τα προσέχουν και να τα διατηρούν καθαρά. Είχαμε πολλά λουλούδια. Σας παρακαλούμε πείτε τους να τα ποτίζουν».*

Kemal YALHIN, Emanet Heyiz Móbadele İnsanları, Birzamanlar Yayıncılık, İstanbul 2006.

➤ Εξετάστε το χάρτη, αφού διαβάσετε τις πληροφορίες



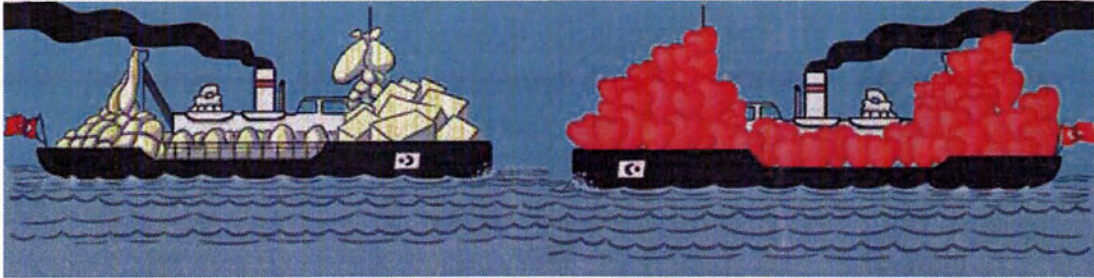
- Η Ιταλία με αρχηγό το Μουσολίνι, απαιτούσε να επιτρέψει η Ελλάδα το πέρασμα του ιταλι-

κού στρατού ώστε να συνεχίσει Βόρεια. Η Ελλάδα αρνήθηκε και η Ιταλία κήρυξε πόλεμο εναντίον της.

- Ο ελληνικός στρατός νίκησε τους Ιταλούς στην περιοχή της Αλβανίας και προχώρησε ενδότερα.
- Στις 27 Απριλίου 1941, η Γερμανία υποχρέωσε την Ελλάδα να βοηθήσει την Ιταλία. Παρά την αντίσταση των Ελλήνων η Γερμανοί εισέβαλαν στην Ελλάδα. Καθ' όλη τη διάρκεια της κατοχής η Ελλάδα βρισκόταν διαδοχικά κάτω από την επιρροή της Ιταλίας, της Γερμανίας και της Βουλγαρίας.
- Στις 12 Οκτωβρίου 1944, η κατοχή έλαβε τέλος. Κατά τη διάρκεια της κατοχής, μοιραζόταν φαγητό στους Έλληνες, σε μερίδες. Η περίοδος αυτή ονομάστηκε ως «Ο Μεγάλος Λιμός» στην ιστορία της Ελλάδας. Κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου πολλοί άνθρωποι πέθαναν από πείνα.

## Πηγή 1: Το ταξίδι της σωτηρίας και η επιστροφή

«Το πλοίο της σωτηρίας»



Προορισμός: Ελλάδα

επιστροφή

Εφημερίδα Akşam , 21 Ιανουαρίου 1942

1. Τι μετέφερε « Το πλοίο της σωτηρίας» στο ταξίδι του για την Ελλάδα και τι στον γυρισμό;

.....  
.....

2. Λαμβάνοντας υπ' όψιν την ημερομηνία της έκδοσης της εικόνας, μεταξύ ποιων χωρών θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκε το συγκεκριμένο ταξίδι;

.....  
.....

3. Τι θα σήμαινε για εκείνους που την περίμεναν, η άφιξη του συγκεκριμένου πλοίου;

.....  
.....

4. Ποια εντύπωση σάς προκαλείται όταν διαβάζετε την ονομασία του πλοίου;

.....  
.....



Πηγή 2: Την ίδια στιγμή μία εφημερίδα είχε ως θέμα:



Τίτλος εφημερίδας

Έφτασαν τα νέα από τον τόπο της κολάσεως. Το πλοίο της σωτηρίας έφτασε στον προορισμό του. Ο διάβολος κατασφάζει τους Έλληνες. Ολόκληρη η χώρα μοιάζει με φέρετρο.

1. Ποιες είναι οι αιτίες του « Μεγάλου Λιμού», όπως ονομάστηκε, στην ιστορία της Ελλάδας;

.....

.....

.....

2. Ποιος είναι ο λόγος άφιξης του «πλοίου της σωτηρίας» στην Ελλάδα;

.....

.....

.....

3. Πώς έχουν στο νου τους οι Έλληνες το «Πλοίο της σωτηρίας;»

.....

.....

.....



Πείνα στην Ελλάδα: μέλος της επιτροπής του «Μεγάλου Λιμού» ευχαριστεί ιδιαίτερα τους Τούρκους για το ενδιαφέρον που δείχνει για την κατάσταση στην Ελλάδα.

**Πηγή 3:**



« έλεγαν πως η μέρα της άφιξης μας ήταν γιορτή για ‘κείνους, πολλοί άνθρωποι απελπισμένοι για επιβίωση, ένιωσαν ευτυχισμένοι για την επιστροφή τους στη ζωή....»

Το πλήρωμα του Dumlupınar

**Πηγή 4: Η ομιλία του πρωθυπουργού της Ελλάδας Εμμανουήλ Τσουδερού**

**“Η ομιλία του Τσουδερού στις 13 Νοεμβρίου 1941”**,

Οι εισβολείς, με στόχο να μειώσουν τον πληθυσμό της Ελλάδας, κρατούν συστηματικά τους ανθρώπους πεινασμένους. Ως εκ τούτου, φαίνεται ν’ αποτελεί αναγκαιότητα να στείλουμε τα παιδιά μας στη Μέση Ανατολή και σε άλλες γειτονικές χώρες, για να σώσουμε το έθνος μας από την ολοκληρωτική εξαφάνιση.

1. Αν ήσασταν μέλη του πληρώματος του πλοίου στην πηγή 3, πώς θα νιώθατε; Γιατί;

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

2. Τι είδους ενέργειες θα έπρεπε να γίνουν εάν πολλά παιδιά, σύμφωνα με την ομιλία του Τσουδερού, στέλνονταν στην Τουρκία;

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

Φύλλο αξιολόγησης σχεδίου εργασίας( project)

1. Αν φέρετε στο νου σας όλα όσα είδαμε για τη Μικρασιατική καταστροφή τι θα θέλατε να πείτε;

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

2. Σας άρεσε ο τρόπος με τον οποίο εργαστήκαμε για να μάθουμε για τη Μικρασιατική καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών;

Ναι Όχι

3. Τι θα θέλατε ν' αλλάξει;

.....  
.....

4. Θα θέλατε να έχουμε περισσότερο χρόνο ώστε να συλλέξουμε περισσότερες πληροφορίες;

Ναι Όχι

5. Σας άρεσε ο τρόπος με τον οποίο επεξεργαζόμασταν τις νέες πληροφορίες;

Καθόλου Σχεδόν Καθόλου Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

6. Θα θέλατε να προσεγγίζετε με αυτόν τον τρόπο το μάθημα της Ιστορίας στο μέλλον;

Ναι Όχι

7. Αν σας ζητούσαν να δώσετε μια ονομασία για όλα όσα μάθατε στη μικρή αυτή έρευνα, σχετικά με τις σχέσεις Ελλήνων- Τούρκων, ποια θα ήταν αυτή;

.....  
.....

**Γράψτε κάτι που θέλετε να μου πείτε για τη συνεργασία μας**

.....

.....

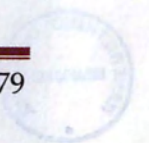
.....

.....

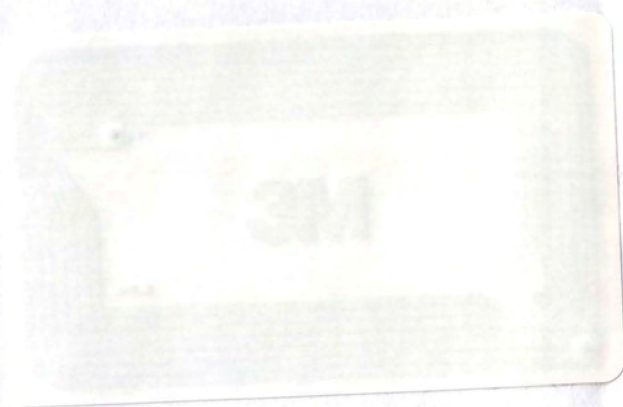
.....

.....

.....







ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110398