

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ Π.Τ.Δ.Ε.

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Β΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ
ΧΡΗΣΤΟΣ ΖΥΓΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΒΟΛΟΣ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Β΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ
ΧΡΗΣΤΟΣ ΖΥΓΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΒΟΛΟΣ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	2
----------------	---

Μέρος Α΄

Θεωρητικό Πλαίσιο	6
1. Το πρόβλημα επιλογής περιεχομένων στο μάθημα της Ιστορίας	6
2. Κριτήρια επιλογής περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας	10
3. Η εξέλιξη της ιστοριογραφίας στον 20 ^ο αιώνα	22
4. Μάθηση και Ιστορική γνώση – Εποικοδομητισμός	29

Μέρος Β΄

Πρόταση Αναλυτικού Προγράμματος	35
1. Η πρότασή μας	35
2. Ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού	42
Βιβλιογραφία	92

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρόβλημα του σχεδιασμού και της σύνταξης ΑΠ δεν είναι νέο. Για πολλές δεκαετίες κυριάρχησαν τα ΑΠ, τα οποία περιορίζονταν στην πρόβλεψη της ‘διδασκτέας ύλης’ και μόνο. Σε απάντηση των προγραμμάτων αυτών, και κάτω από την επιρροή της συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης, εκπονήθηκαν προγράμματα τα οποία έριχναν το βάρος στους διδακτικούς στόχους. Ένα ιδιαίτερο είδος προγράμματος έδωσε σάρκα και οστά σε μια σειρά στοχοκεντρικών προγραμμάτων, στα οποία τα περιεχόμενα διδασκαλίας επιλέγονταν για να υπηρετήσουν τους τεθέντες στόχους και αξιολογούνταν με αποκλειστικό κριτήριο το βαθμό ανταπόκρισής τους στην προβλεπόμενη στοχοθεσία. Η πρόταξη της σκοποθεσίας έναντι των άλλων δομικών στοιχείων του προγράμματος επικράτησε για αρκετές δεκαετίες σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, αλλά και σήμερα συζητείται πολύ, αφού οι σκοποί και οι στόχοι αποτελούν τη βάση των προσπαθειών και την αφετηρία για την οργάνωση, το σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Πιο πρόσφατα και κάτω από την επίδραση των απόψεων του J. Bruner το ενδιαφέρον στράφηκε στις μορφές διδασκαλίας και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Κάτω από αυτές τις αντιλήψεις σχεδιάστηκαν προγράμματα, κυρίως για τις θετικές επιστήμες, τα οποία έδιναν προβάδισμα στην ανάπτυξη διαδικαστικής σκέψης και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσα στο πλαίσιο εκσυγχρονισμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, προβλέποντας όμως συχνά περιεχόμενα μη επαρκώς δικαιολογημένα και ασύνδετα μεταξύ τους (Kelly, 1988).

Τελευταία πολύς λόγος γίνεται σχετικά με τα ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας λόγω της ιδιαίτερης φύσης του μαθήματος. Εκπαιδευτικοί και ιστορικοί θέτουν ζητήματα σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, την εγκυρότητά του, τις ιδεολογικές αναφορές του περιεχομένου του και το χαρακτήρα της ιστορικής αντίληψης που καλλιεργεί (Αβδελά, 1998). Οι μαθητές/τριες απομνημονεύουν παθητικά γνώσεις που δεν τους/τις ενδιαφέρουν. Ο/Η εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής της δεδομένης γνώσης,

λειτουργεί μέσα σε ένα καθορισμένο και πειστικό διδακτικό πλαίσιο, όπου το ΑΠ και το σχολικό βιβλίο ορίζουν τα περιθώρια μέσα στα οποία έχει τη δυνατότητα να κινηθεί για να μεθοδεύσει τη διδασκαλία (Χρυσυφίδης, 2004). Παραδοσιακές αντιλήψεις επιβιώνουν και η διδασκαλία, παρά τις εξαγγελίες της σκοποθεσίας, δεν καταφέρνει να καλλιεργήσει ικανοποιητικά τις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Η θεσμοθετημένη εκπαίδευση υποστηρίζει τις ήδη καλλιεργημένες από το κοινωνικό περιβάλλον γνωστικές και γνωσιολογικές δομές. Το μάθημα αντιμετωπίζεται με όρους μεταβίβασης και όχι με όρους μάθησης. Η πληροφορία ή η εξοικείωση με την ιστορική γνώση προσφέρονται στη γνωστική ικανότητα των μαθητών/τριών σαν 'έτοιμο ρούχο' (Μονιότ, 2002). Η ανακάλυψη και κατανόηση των μηχανισμών της ιστορικής εξέλιξης, η ανάδειξη των σχέσεων που διέπουν τα ιστορικά φαινόμενα, πέρα από τη χρονική αλληλουχία, οι μορφές μετασχηματισμού των ανθρώπινων κοινωνιών, η αντιμετώπιση στερεότυπων και δογματικών απόψεων και γενικότερα η προσπάθεια για συγκρότηση συλλογικής και ατομικής αυτογνωσίας δεν αποτελούν προτεραιότητες στη διδασκαλία του μαθήματος (Slater, 1995).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την πρώτη θέση κατείχαν μέχρι πρόσφατα προγράμματα που είχαν τη μορφή λίστας περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία παρέμειναν αμετάβλητα στη διάρκεια του χρόνου. Για πολλές δεκαετίες η αναθεώρηση των ΑΠ και η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων δε σηματοδοτούσε αντίστοιχες αλλαγές στα περιεχόμενα διδασκαλίας ή στο μοντέλο σχεδιασμού τους. Το πέρασμα σε πιο σύγχρονες μορφές ΑΠ κατά την τελευταία εικοσαετία, μολονότι ήταν μεγάλης εκπαιδευτικής σημασίας, δεν απάλλαξε τα περιεχόμενα από τις βασικές τους αδυναμίες, τον εθνοκεντρισμό, το γνωσιοκεντρισμό και την πληθώρα των πληροφοριών. Η επιδίωξη αντιπροσωπευτικής παρουσίασης του ιστορικού περιεχομένου οδήγησε σε ΑΠ Ιστορίας που χαρακτηρίζονται από επιφανειακή έκθεση μιας πληθώρας ιστορικών γεγονότων. Οι έννοιες και οι αρχές της Ιστορίας διδάσκονται χωρίς συνέπεια και συστηματικότητα. Η άσκηση των δεξιοτήτων των μαθητών γίνεται περιστασιακά, χωρίς να αποτελεί οργανικό μέρος των περιεχομένων διδασκαλίας. Η σύνδεση της Ιστορίας με τη ζωή είναι χαλαρή και

απρογραμμάτιστη. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να ανασυνθέσουν την εικόνα της εποχής που μελετούν και να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν. Η Μελέτη Περιβάλλοντος, από την άλλη πλευρά, μάθημα που προηγείται και προετοιμάζει τη διδασκαλία της Ιστορίας, εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό περιεχόμενα προφανή και αυτονόητα, ακόμα και για τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες στους/στις οποίους/ες απευθύνεται. Στην πράξη αποτυγχάνει να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/τριες με τις μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών. Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας παραμένει υποβαθμισμένη για το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου (Γουστέρης, 1998).

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη πρόταση για ένα νέο ΑΠ Ιστορίας για την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου καθώς και τη δημιουργία ενός πρωτοποριακού σχολικού εγχειριδίου λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη της ιστοριογραφίας και της Διδακτικής της Ιστορίας. Η πρότασή μας εστιάζεται στα περιεχόμενα διδασκαλίας και στην καλλιέργεια – διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων (μηχανισμών πρόσληψης της ιστορικής γνώσης), ενώ αποστασιοποιείται από την αντίληψη ενός περιεχομένου διδασκαλίας αντικειμενικού, έξω από το/τη μαθητή/τρια, που θα πρέπει να μεταδοθεί και να αφομοιωθεί. Παράγοντες που απορρέουν από το/τη μαθητή/τρια όπως η ετοιμότητα στη μάθηση, η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας και των ιδεών, η συναισθηματική εμπλοκή, η προσωπική ερμηνεία, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η αξιοποίηση της νέας γνώσης στη σύγχρονη ζωή αποτελούν ζητήματα που εντάσσονται στην πρόταση που διατυπώνουμε. Κεντρικό ερώτημα στο οποίο η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να απαντήσει είναι: Ποια είναι εκείνη η ιστορική γνώση που, ως περιεχόμενο διδασκαλίας, αντιστοιχεί στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, κεντρίζει το ενδιαφέρον και δραστηριοποιεί τα κίνητρά τους, αξιοποιεί την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, συντελεί στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και στην ουσιαστική μόρφωσή τους και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της ζωής;

Οι ιστορικές δεξιότητες δεν είναι δυνατόν να διδαχτούν αποκομμένες από το ιστορικό περιεχόμενο. Είναι απαραίτητο να διδάσκονται πάντα μέσα από τη μελέτη ιστορικών θεμάτων, για να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες στην ιστορική έρευνα και την ερμηνεία (Sebba, 2000). Γι' αυτό και στην πρόταση μας η έμφαση δίνεται στα περιεχόμενα διδασκαλίας, χωρίς να παραγνωρίζεται ο ρόλος της θέσης των σκοπών και στόχων, της επιλογής μεθοδολογικών προσεγγίσεων και της επιλογής των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Επισημαίνουμε την ανάγκη αναπροσδιορισμού του περιεχομένου σε νέες βάσεις μέσα στο σύνολο της παιδευτικής διαδικασίας χωρίς να εισηγούμαστε την προτεραιότητα της δηλωτικής γνώσης έναντι της διαδικαστικής. Αντίθετα αναζητάμε το σύγχρονο παιδαγωγικό χαρακτήρα των περιεχομένων διδασκαλίας, ο οποίος θα συμβάλει στην απόκτηση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, στην ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών. Υποστηρίζουμε ότι κάθε διδακτικό αντικείμενο, και στην προκειμένη περίπτωση η Ιστορία, είναι δυνατόν να διδαχθεί με νέο περιεχόμενο, τέτοιο ώστε η διδασκαλία του να αποβαίνει μια σύγχρονη, ελκυστική και συναρπαστική εμπειρία για τους/τις μαθητές/τριες.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Το πρόβλημα επιλογής περιεχομένων στο μάθημα της Ιστορίας

Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η ανάπτυξη της ιστοριογραφίας σε συνδυασμό με την πρόοδο της παιδαγωγικής επιστήμης και της γνωστικής ψυχολογίας ανανέωσαν τον προβληματισμό σχετικά με τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας. Οι πολιτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις των τελευταίων δεκαετιών, αύξησαν το ενδιαφέρον των ανθρώπων για τη μελέτη της Ιστορίας και συνάμα αναθέρμαναν τον προβληματισμό για τη διδακτική της Ιστορίας στο σχολείο. Η διεθνής έρευνα των σχολικών εγχειριδίων οδήγησε στη διαπίστωση σοβαρών παραλείψεων, παραποιήσεων και προκαταλήψεων στα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ιστορίας (Κόκκινος, 1998).

Η συμβολή του μαθήματος στην επίλυση των παγκόσμιων χρόνιων προβλημάτων αναγνωρίστηκε από διεθνείς οργανισμούς και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Stradling, 1995). Έγινε επιπλέον συνειδητό ότι η σχολική Ιστορία δε διδάσκεται σε ουδέτερο περιβάλλον, αλλά συνυπάρχει με ποικίλες πηγές ιστορικής πληροφόρησης. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η τεχνολογία, τα ιστορικά και λογοτεχνικά αναγνώσματα, ο κινηματογράφος, οι επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους συνιστούν πηγές πληροφόρησης ιστορικού χαρακτήρα. Η εκλαΐκευση της Ιστορίας που επιτυγχάνεται με τα μέσα αυτά συμπληρώνει ή ανταγωνίζεται τη σχολική γνώση. Κάποιες φορές ενδέχεται να συσκοτίζει και να παραπλανά τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον η τρέχουσα επικαιρότητα, η οικογενειακή και κοινωνική κουλτούρα, με τα στερεότυπα που παράγουν, χρωματίζουν τα ιστορικά γεγονότα που διδάσκονται στο σχολείο και παρέχουν τεκμήρια και ερμηνείες για την εκτίμηση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Οι μαθητές/τριες διδάσκονται Ιστορία έχοντας ήδη διαμορφωμένες σε μεγάλο βαθμό στάσεις και αντιλήψεις για τα ιστορικά

ζητήματα και την τρέχουσα πραγματικότητα. Πρόσφατη έρευνα στη Βρετανία σχετικά με τη γνώση και την κατανόηση της Ιστορίας από μαθητές/τριες ηλικίας 7 – 9 χρονών αναφέρει ότι το 85% της γνώσης για το παρελθόν προέρχεται από πηγές άλλες από τη διδασκαλία στο σχολείο (Stobart, 1996). Στο πρόβλημα της επιλογής προστίθεται το πρόβλημα της ερμηνείας. Ακόμα και όταν επιδιώκεται η μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα, ο υποκειμενικός παράγοντας δεν είναι δυνατό να εξοβελιστεί ολωσδιόλου από την ερμηνεία. Οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν ώστε πάγιες αρχές της διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως ο αφηγηματικός – επεξηγηματικός χαρακτήρας, η τήρηση της χρονολογικής ακολουθίας, η έμφαση στα στρατιωτικά γεγονότα, στα μεγάλα επιτεύγματα και στις ηρωικές προσωπικότητες, η αποδοχή της μιας ιστορικής αλήθειας, να τίθενται σε αμφισβήτηση, γεγονός που επιβάλλει την επανεξέταση των σκοπών και των περιεχομένων διδασκαλίας του μαθήματος (Μαυροσκούφης, 1997).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό η αβεβαιότητα σχετικά με τα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ιστορίας εντείνεται και η επιλογή μετατρέπεται σε πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Το ερώτημα ‘ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας’ τοποθετείται στο κέντρο του σχεδιασμού του ΑΠ. Μια σειρά άλλων ερωτημάτων συμπληρώνουν το κεντρικό ερώτημα: Υπάρχουν ουσιώδη περιεχόμενα που δεν πρέπει να λείπουν από τα ΑΠ της Ιστορίας; Ποια περιεχόμενα διδασκαλίας συντονίζονται με το μαθητοκεντρικό πρότυπο; Ποια υπαγορεύονται από τη ‘Νέα Ιστορία’ και από τη ‘μεταμοντέρνα’ προσέγγιση της Ιστορίας; Ποια συμβάλλουν στην προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών; Ποια επιλογή περιεχομένων αντανακλά και αναδεικνύει την ποικιλία των διαφορετικών όψεων του παρελθόντος; Με ποια αναλογία πρέπει να εκπροσωπούνται η εθνική, η παγκόσμια και η τοπική Ιστορία στο ΑΠ; Πόσο πρέπει να τονιστεί ο ρόλος των ιστορικών προσωπικοτήτων ή να αναδειχθεί η Ιστορία των καθημερινών ανθρώπων; Σε ποιο βαθμό παραβλέπεται ο ιστορικός ρόλος των μειονοτήτων, των γυναικών, των παιδιών; Μέχρι ποιου σημείου πρέπει να εκτείνεται η ιστορική ερμηνεία; Πρέπει η διάταξη των περιεχομένων να ακολουθεί τη χρονολογική διαδοχή;

Ποιες νοητικές δεξιότητες συνδέονται με τη διδασκαλία της Ιστορίας; Πώς τα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ιστορίας σε συνδυασμό με τα περιεχόμενα άλλων διδακτικών αντικειμένων θα συμβάλουν στην εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης; Με ποιο τρόπο οι εμπειρίες που προσφέρει η καθημερινή ζωή είναι δυνατόν να συσχετιστούν με τις μαθησιακές εμπειρίες από τη διδασκαλία της Ιστορίας; Αυτά και άλλα ερωτήματα θέτουν ζητήματα που δεν έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά μέχρι σήμερα. Οι υπάρχουσες μελέτες ασχολούνται περισσότερο με την κριτική των ισχυόντων προγραμμάτων, κυρίως ως προς τις ιδεολογικές εξαρτήσεις τους και λιγότερο με την προβληματική των περιεχομένων διδασκαλίας καθαυτή (Ξωχέλλης, 1987).

Η ανάγκη της επιλογής περιεχομένων διδασκαλίας προκύπτει αφενός από την αδυναμία να ενταχθεί το σύνολο του ιστορικού παρελθόντος στο ΑΠ και αφετέρου από την ανάγκη να επιτευχθεί η ιστορική γνώση και κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες. Η κυρίαρχη αντίληψη ότι η σχολική Ιστορία εντάσσει στο πλαίσió της την ιστορική κληρονομιά ενός λαού αποτελεί ανέφικτη πρόταση, δεδομένου ότι είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν όλα ανεξαιρέτως τα συμβάντα του παρελθόντος σε ένα ΑΠ και επιπλέον υπάρχει μεγάλη ασυμφωνία μεταξύ των ιστορικών ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα γεγονότα του παρελθόντος (Αβδελά, 1998). Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης είναι τα πληθωρικά προγράμματα, στα οποία όλα τα περιεχόμενα κρίνονταν 'προτεραιότητες' και γι' αυτό δεν μπορούσαν να αποκλειστούν. Μια πρόσφορη λύση είναι να συμφωνηθούν τα σημαντικότερα ιστορικά θέματα από την εθνική, την τοπική και την παγκόσμια Ιστορία και να ενταχθούν στο ΑΠ με τη μορφή ενός βασικού κορμού γνώσεων, απαραίτητου για την ιστορική εκπαίδευση κάθε μαθητή/τριας. Στον αγγλοσαξονικό χώρο κυρίως, υιοθετήθηκε η πρόταση για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας με βασικό κριτήριο τη συμβολή τους στην κατάκτηση εννοιών, και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η αντίληψη αυτή υποβαθμίζει τη σημασία του περιεχομένου, αφού είναι αδύνατο να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες και οι ικανότητες των μαθητών/τριών χωρίς να συνδεθούν με κάποιο περιεχόμενο και μάλιστα ουσιώδες, το οποίο συνδέεται με τη ζωή των μαθητών/τριών (Sebba,

2000). Οι παραπάνω προτάσεις, όπως κατά καιρούς εφαρμόστηκαν δεν κατάφεραν να δώσουν λύση στο πρόβλημα της επιλογής περιεχομένων διδασκαλίας, αλλά αντιθέτως πρόσθεσαν νέα προβλήματα στα ήδη υπάρχοντα. Η ανάγκη λοιπόν για τον προσδιορισμό κριτηρίων και αρχών που θα αποτελέσουν τη βάση για την επιλογή περιεχομένων διδασκαλίας είναι ορατή και παραπέμπει στη συγκρότηση μιας νέας θεωρίας για την επιλογή περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας (Βρεττός, 1995).

Η βάση για την επιλογή περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας δε φαίνεται να είναι αποσαφηνισμένη μέχρι σήμερα. Οι τάσεις που διαγράφονται στο διεθνή χώρο παραπέμπουν σε τρεις κατευθύνσεις. Από τη μια πλευρά είναι εκείνοι που αντιλαμβάνονται την Ιστορία ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο στο σχολικό πρόγραμμα, προορισμένο να υπηρετήσει δικούς του αυτοτελείς σκοπούς που συνδέονται με τη γνώση του παρελθόντος και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές των διεπιστημονικών προσεγγίσεων θεωρούν ότι προορισμός της σχολικής Ιστορίας είναι η προετοιμασία των νέων για την κοινωνική ζωή, συνεπώς η ιστορική γνώση τίθεται στην υπηρεσία σκοπών που συνδέονται με την προετοιμασία του ενεργού πολίτη σε μια συμμετοχική δημοκρατία. Τέλος, η πλευρά της αναπτυξιακής διάστασης της σχολικής Ιστορίας, είναι λιγότερο επηρεασμένη από τις διαμάχες σχετικά με τις επιστημονικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις και βασίζει την προσέγγιση της Ιστορίας στις κατακτήσεις της Ψυχολογίας μάθησης, σχετικά με τις λειτουργίες της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Brophy & VanSledright, 1997). Τα κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας συναρτώνται τόσο με τα σύγχρονα παιδαγωγικά και διδακτικά αιτήματα όσο και με το θεωρητικό, γνωσιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της Ιστορίας ως επιστήμης (Ξωχέλλης, 1987). Όπως φαίνεται, για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας αναζητούνται αρχές και κριτήρια από τις περιοχές της επιστημονικής ιστοριογραφίας, της Διδακτικής της Ιστορίας και της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας, χωρίς να παραβλέπεται η κοινωνία και οι ανάγκες της. Οι πηγές αυτές δε λειτουργούν ποτέ αυτόνομα, αλλά ο συντάκτης του ΑΠ οφείλει να

συνδυάζει επιλεκτικά τα παιδαγωγικά– ψυχολογικά αιτήματα με τις επιστημολογικές θεωρήσεις και να λαμβάνει υπόψη τους σκοπούς της εγχάραξης αξιών και στάσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προβλέπονται από τη σκοποθεσία του μαθήματος και της εκπαίδευσης γενικότερα (Μαυρογιώργος, 1990).

2. Κριτήρια επιλογής περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας

Τα κριτήρια που διατυπώνονται για την επιλογή περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας απέχουν πολύ ακόμα από το να αποτελούν ένα συμφωνημένο πλαίσιο αρχών, ικανό να καθοδηγήσει τη διδακτική πράξη. Σε πολλές χώρες του κόσμου ο διάλογος σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας έχει οδηγήσει σε κάποιο βαθμό συναίνεσης, χωρίς όμως να έχει καταλήξει σε κοινώς αποδεκτά αποτελέσματα (Ross, 2000). Μέσα στο σύνολο των προτάσεων και εφαρμογών η Παιδαγωγική επιμένει να προασπίζεται τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να διατηρεί περιθώρια αυτονομίας, ακόμα και όταν κινείται μέσα σε συμφωνημένα πλαίσια. Σημαντική συμβολή στη μελέτη του θέματος αποτελούν τα κριτήρια που θέτει η Διδακτική σκέψη και έρευνα για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων του ΑΠ. Ωστόσο, ούτε τα κριτήρια αυτά συγκεντρώνουν ομόφωνη την αποδοχή και ο γενικόλογος χαρακτήρας τους τα καθιστά προβληματικά στην εφαρμογή. Από την άλλη πλευρά η ιδιαίτερη φύση κάθε μαθήματος, και στην προκειμένη περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας, κάνει αναγκαία την εξέταση του θέματος από την οπτική γωνία της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής. Σε κάθε θέση κριτηρίων για την επιλογή περιεχομένων διδασκαλίας γίνεται από την αρχή κατανοητό ότι τα κριτήρια αποτελούν συνθήκες συναρτώμενες με τον προσδιορισμένο τόπο και χρόνο, τη συγκεκριμένη κοινωνία, το στάδιο εξέλιξης της παιδαγωγικής και της ιστορικής επιστήμης, χωρίς να οδηγούμαστε στην αντίληψη ότι κάθε παραδοχή είναι αυθαίρετη και σχετικιστική (Λεοντσίνης, 1996).

Οι Brophy, McMahon και Prawat (1991) διατυπώνουν τις ακόλουθες αρχές πάνω στις οποίες πρέπει να βασίζεται η επιλογή περιεχομένων διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών, αν και αναγνωρίζουν ότι δεν πρόκειται παρά για μια σύντομη λίστα γενικών αρχών:

- Το πρόγραμμα πρέπει να είναι ισορροπημένο ως προς το εύρος και το βάθος, έτσι ώστε να περιορίζεται το εύρος και να δίνεται χώρος στην επεξεργασία των περιεχομένων σε βάθος.
- Το πρόγραμμα πρέπει να οργανώνεται γύρω από ένα περιορισμένο αριθμό βασικών αρχών και εννοιών.
- Η διδασκαλία πρέπει να συγκεντρώνει την προσοχή στις σχέσεις ή τις συνδέσεις ανάμεσα στις επιλεγμένες ιδέες.
- Οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν διαρκώς την ευκαιρία να επεξεργάζονται ενεργητικά τις πληροφορίες και να δομούν τη γνώση.
- Η κριτική σκέψη, η ανάλυση των αξιών, η λήψη αποφάσεων και άλλες υψηλού επιπέδου νοητικές ικανότητες δεν πρέπει να διδάσκονται ανεξάρτητα από την επιλεγμένη ιστορική γνώση, αλλά να ενσωματώνονται σε διδακτικά πλαίσια που συνδέουν τη σχολική μάθηση με τη ζωή.

Κατά τη Sebba (2000) το ΑΠ της Ιστορίας πρέπει να περιλαμβάνει στα περιεχόμενά του ιστορικά περιστατικά και μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων, ποικίλου χαρακτήρα ιστορικές πηγές (φωτογραφίες, αντικείμενα, κτίρια), σύγχρονες ή προγενέστερες ιστορικές περιόδους, ιστορικά γεγονότα (εθνικά, τοπικά, παγκόσμια), εορτές, βιογραφίες διάσημων ανδρών και γυναικών. Η μελέτη της θεματικής αυτής προτείνεται μέσα από μια ποικιλία προοπτικών: την πολιτική, την οικονομία, την τεχνολογία, τις επιστήμες, την κοινωνία, τη θρησκεία, τον πολιτισμό και την τέχνη. Εκείνο που ενδιαφέρει δεν είναι τόσο η επεξεργασία από κάθε οπτική γωνία του επιλεγμένου θέματος, όσο η επίτευξη της ισορροπίας των διαφορετικών οπτικών στο σύνολο της διδασκαλίας της Ιστορίας και η συνδρομή διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων του ΑΠ στη συνολική επεξεργασία. Διδακτικά αντικείμενα που συνδέονται στενά με την Ιστορία είναι η οικονομία, η αγωγή υγείας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αγωγή του πολίτη.

Εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών που συνδέονται με τη διδακτική της Ιστορίας θέτουν κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας που απομακρύνονται από το ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Η έμφαση δίνεται στις μαθησιακές εμπειρίες που συνδέονται με την προοδευτική κατάκτηση βασικών γενικών δεξιοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία της Ιστορίας. Το βρετανικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum) αποτελεί παράδειγμα εφαρμογής της αντίληψης αυτής. Σύμφωνα με αυτό η επιλογή περιεχομένων για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές/τριες 5-16 χρονών προσδιορίζεται από το ακόλουθο πλαίσιο καθοδηγητικών αρχών:

- Τα περιεχόμενα διδασκαλίας συνδέονται με τη μελέτη της χρονολογίας και την απεικόνιση του χρόνου με τη χρήση των ιστορικών γραμμών. Το βάρος δίνεται στην κατανόηση της διαδοχής των ιστορικών γεγονότων και των περιόδων σε συνδυασμό με την κατανόηση των εννοιών της αλλαγής και της συνέχειας. Στην κατανόηση επίσης της συνέχειας του ιστορικού χρόνου και των ιστορικών στιγμών που διακόπτουν τη ροή του. Οι μαθητές/τριες πρέπει να κατανοήσουν σταδιακά διαμέσου των τάξεων τη φύση των συμβατικών κατατμήσεων του χρόνου και την ορολογία που συνδέεται μ' αυτές, καθώς και την ύπαρξη διαφορετικών ρυθμών ιστορικής εξέλιξης.
- Στα περιεχόμενα διδασκαλίας εντάσσεται η μελέτη επιλεγμένων γεγονότων, προσώπων και παραγόντων που έπαιξαν ρόλο κλειδί στην Ιστορία, όχι με έμφαση στην παραδοσιακή έκθεση πολεμικών γεγονότων και ηρωικών προσώπων, αλλά με στραμμένη την προσοχή στην αποσαφήνιση επιλεγμένων ιστορικών εννοιών και τη χρήση ιστορικών πηγών. Ειδικότερα για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου προβλέπεται η τοπική και η οικογενειακή Ιστορία. Η σύγχρονη Ιστορία του 20^{ου} αιώνα προβλέπεται για τις τελευταίες τάξεις του πρωτοβάθμιου σχολείου, γιατί η διδασκαλία της προϋποθέτει τη γνώση χωρών, ονομάτων και την εξοικείωση με τις παγκόσμιες ανακατατάξεις και τη χρήση του χάρτη. Βάση του προγράμματος αποτελεί η ιστορία της καθημερινής ζωής, η οποία συμπληρώνεται από τη διδασκαλία σημαντικών πολιτικών γεγονότων, απλών οικονομικών τάσεων και πολιτιστικών δομών μακράς διάρκειας.

- Η διερεύνηση των αιτίων και των συνεπειών των γεγονότων και της δράσης των προσώπων του παρελθόντος αποτελεί μια από τις κεντρικές φροντίδες του ΑΠ. Η αναζήτηση της ιστορικής αιτιότητας είναι τόσο σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, ώστε φέρνει σε αντιπαράθεση ακόμα και τους επιστήμονες ιστορικούς. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ιστορίας πρέπει να αναδεικνύουν τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα της διερεύνησης των αιτίων και των συνεπειών των επιλεγμένων γεγονότων, χωρίς δογματισμό και μηχανιστικές εξηγήσεις.
- Στα περιεχόμενα διδασκαλίας εντάσσεται η μελέτη μιας ποικιλίας ιστορικών πηγών, μέσω των οποίων επιδιώκεται η άσκηση δεξιοτήτων έρευνας των μαθητών/τριών (παρατήρηση, επικοινωνία, διατύπωση υποθέσεων, πρόταση λύσεων, ερμηνεία). Τα περιεχόμενα διδασκαλίας δίνουν την ευκαιρία στους /στις μαθητές/τριες να ασκήσουν τις ικανότητές τους, να διακρίνουν ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, να κατανοούν διαφορετικές αφηγήσεις της ίδιας ιστορίας ή διαφορετικές εκδοχές του ίδιου ιστορικού γεγονότος (Grosvenor & Watts, 1995).

Τα σημεία κλειδιά πάνω στα οποία βασίζεται η επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας συνδέονται με το χρόνο και την αλλαγή, την κατανόηση και την αιτιολόγηση των αντίθετων απόψεων, την εξαγωγή συμπερασμάτων λογικής ανάλυσης από μια ποικιλία πηγών, την οργάνωση και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ιστορικής έρευνας (Jordan & Taylor, 1997). Το βρετανικό ΑΠ αναγνωρίζει πως η ιστορική γνώση και οι διαδικασίες της ιστορικής έρευνας είναι αδιαχώριστες. Παρέχει στους διδάσκοντες την ελευθερία να αποκλίνουν από τις κεντρικές εξαγγελίες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν. Το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να διδάσκεται είτε ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο είτε ως ενιαιοποιημένο. Πάνω απ' όλα όμως το βρετανικό ΑΠ δηλώνει ότι επιθυμεί να αποκαλύψει στους/στις μαθητές/τριες τον ενδιαφέροντα, ευχάριστο και συναρπαστικό χαρακτήρα της Ιστορίας (Department of Education and Science 1985, Cooper, 1995).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο Κόκκινος (1998) στρέφοντας το ενδιαφέρον στην οικουμενική προοπτική υποστηρίζει ότι τα περιεχόμενα διδασκαλίας ενός σύγχρονου ΑΠ για την Ιστορία πρέπει να ανταποκρίνονται στα ακόλουθα κριτήρια:

- Την υπέρβαση της εθνοκεντρικής θεώρησης της Ιστορίας και την έμφαση στην ευρωκεντρικότητα και την παγκοσμιοότητα του έθνους-κράτους και της τοπικής κοινωνίας.
- Τη συνάρθρωση και διαντίδραση των οικονομικών και κοινωνικών δομών με τις σφαίρες της πολιτικής και της κουλτούρας.
- Την ένταξη στην ιστορική ετερότητα με την πολλαπλή έννοια του διαφορετικού πολιτισμού, του διαφορετικού έθνους, της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, της κοινωνικής τάξης, του κοινωνικού φύλου και της ηλικίας.

Ο Γιαννόπουλος (1997) θεωρεί ότι η σχολική Ιστορία οφείλει να είναι διεπιστημονική και δυναμική και να συνδυάζει τη γνώση δύο πεδίων, του ιστορικού και του παιδαγωγικού. Η σχολική Ιστορία πρέπει να εξετάζει το αντικείμενό της συνολικά, θεώρηση που νοείται με τις ακόλουθες σημασίες:

- Να εξετάζει όλες τις όψεις του πεδίου, τη γεωγραφική, την τεχνική, την οικονομική, την κοινωνική, τη δημογραφική, την πολιτική και την πολιτιστική. Δεν αρκεί η εξέταση καθεμιάς από τις όψεις, αλλά είναι απαραίτητο να επισημαίνονται οι σχέσεις και οι αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα μέρη.
- Τα περιεχόμενα διδασκαλίας πρέπει να οργανώνονται σε μεγάλες ιστορικές περιόδους, από έναν έως τρεις αιώνες, έτσι ώστε να είναι διακριτές οι δομές. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες αποκτούν τη δυνατότητα ολικής σύλληψης των αργών μεταβολών που συμβαίνουν στο πλαίσιό τους.
- Εκτός από τις ηγετικές προσωπικότητες και τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες πρέπει να εξετάζονται τα λαϊκά στρώματα και οι περιθωριακές κοινωνικές ομάδες. Μαζί με το επιφανές πρέπει να εξετάζεται το

συνηθισμένο και καθημερινό, ώστε η εικόνα της εποχής να είναι ρεαλιστική.

- Παράλληλα με την εθνική και την ευρωπαϊκή Ιστορία πρέπει να εντάσσονται περιεχόμενα από την Ιστορία άλλων χωρών και ηπείρων. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας πρέπει να είναι απαλλαγμένα από αξιολογικές εκτιμήσεις με ανώτερους και κατώτερους πολιτισμούς.
- Τα θέματα πρέπει να επιλέγονται από το απώτερο, το πρόσφατο παρελθόν και το παρόν με κατεύθυνση από το παρελθόν προς το παρόν και αντιστρόφως.

Παρά τις επιμέρους αποκλίσεις, γίνεται φανερό ότι η συζήτηση σχετικά με τα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ιστορίας, συγκεντρώνεται γύρω από συγκεκριμένες εστίες προβληματισμού. Οι εστίες αυτές, χωρίς να είναι οι μόνες και χωρίς να συγκεντρώνουν τη συμφωνία ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές, αποτελούν τα συχνότερα απαντώμενα σημεία αναφοράς των μελετητών, όταν διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με τα κριτήρια επιλογής περιεχομένων για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα σημεία αυτά είναι:

- **συνολική και μερική Ιστορία**

Σύμφωνα με τη συνολική θεώρηση τα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ιστορίας οφείλουν να εξετάζουν διαφορετικές όψεις του ιστορικού πεδίου με μακροϊστορική προοπτική. Τα επιλεγόμενα θέματα εξετάζονται μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης ιστορικής περιόδου, με τρόπο ώστε να αναφέρονται τα σταθερά, διαρκή και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά τους που επενεργούν στις ιστορικές εξελίξεις. Στα περιεχόμενα διδασκαλίας της συνολικής προσέγγισης της Ιστορίας εντάσσεται τόσο η παγκόσμια όσο και η εθνική και η τοπική Ιστορία των επιμέρους κοινωνικών ομάδων και της καθημερινότητας μιας ορισμένης εποχής (μερική Ιστορία). Με την ίδια αντίληψη τα περιεχόμενα περιλαμβάνουν θέματα από το πλησιέστερο ως το πλέον απόμακρο ιστορικό παρελθόν. Στα περιεχόμενα πρέπει να απεικονίζονται οι συνέχειες του ιστορικού γίνεσθαι, η δράση των ιστορικών προσώπων παράλληλα με τη δράση των καθημερινών ανθρώπων και των μειονοτικών ομάδων, τα ιστορικά τεκμήρια

από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ιστορικοί και παιδαγωγοί επισημαίνουν τη σύγχρονη τάση για τον κατακερματισμό και την απομάκρυνσή της από τη συνολική Ιστορία, τάση η οποία αντανάκλαται και στη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο. Η Ιστορία χάνει την εκπαιδευτική της αξία όταν αδυνατεί να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη συνολική θέαση του παρελθόντος. Μια τέτοια προοπτική ενέχει τον κίνδυνο να πέσει η σχολική Ιστορία σε μια νέα μορφή θετικισμού. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το παρελθόν ως στατικό και αμετάβλητο και γι' αυτό αδυνατούν να συλλάβουν την κοινωνική δυναμική στο σύνολό της και να κατανοήσουν ακολούθως τη δική τους συμβολή στην κοινωνική αλλαγή. Εμποδίζεται επιπλέον η επίτευξη του σκοπού της αξιοποίησης της ιστορικής γνώσης για την κατανόηση του παρόντος και τη σύνδεση της Ιστορίας με άλλες επιστήμες και διδακτικά αντικείμενα. Η ένταξη στο πρόγραμμα, περιεχομένων διδασκαλίας από διαφορετικά πεδία μελέτης της Ιστορίας, δε σημαίνει τη παράθεση μεγάλου όγκου ιστορικού υλικού, με το επιχείρημα ότι οι μαθητές/τριες θα αποκτήσουν με τον τρόπο αυτό τη σφαιρική αντίληψη του περιεχομένου της Ιστορίας. Αντιθέτως, επιβάλλει τη θέσπιση κριτηρίων σπουδαιότητας ιστορικών περιεχομένων (Λεοντσίνης, 1996).

- **η αξία του ιστορικού παρελθόντος για το παρόν**

Βασικό κριτήριο για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας θεωρείται η αξία του περιεχομένου για την παρούσα ζωή. Η γνώση του παρελθόντος ρίχνει φως στην κατανόηση του σύγχρονου κόσμου και αντιστρόφως η γνώση και η κατανόηση του παρόντος συμβάλλει στην κατανόηση του παρελθόντος. Κατά τον Bloch 'Η κατανόηση του παρόντος αποτελεί σίγουρα το κύριο χαρακτηριστικό του ιστορικού, ενώ η μη κατανόησή του αποτελεί την αναπόφευκτη συνέπεια της άγνοιας του παρελθόντος' (Bloch, 1994). Από το απεριόριστο υλικό του κληρονομημένου παρελθόντος επιλέγεται για τη διδασκαλία εκείνο που έχει σημασία για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου. Η επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας του ΑΠ της Ιστορίας δικαιολογείται και δικαιώνεται μέσω της σύνδεσής της με τους σύγχρονους προβληματισμούς και τα προβλήματα του καιρού μας. Προορισμός της

διδασκόμενης Ιστορίας γίνεται η αποκατάσταση της διαταραγμένης σχέσης μεταξύ του ιστορικού παρελθόντος και της πραγματικότητας της ζωής των μαθητών/τριών. Με αυτή την έννοια παρελθόν, παρόν και μέλλον βρίσκονται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση. Η κατανόηση του παρόντος γίνεται εφικτή μέσω του εννοιολογικού και μεθοδολογικού υπόβαθρου που έχει κατακτηθεί από τη θεωρία και την έρευνα της Ιστορίας και γι' αυτό η εισαγωγή των μεθόδων της επιστήμης της Ιστορίας στη διδακτική πράξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανοποίηση του κριτηρίου αυτού (Levstik & Barton, 2001).

Η διδασκαλία της Ιστορίας προς χάριν του παρόντος δεν αποβλέπει στο να κάνει τους μαθητές/τριες ικανούς να χρησιμοποιούν μηχανιστικά την ιστορική γνώση του παρελθόντος. Στις ταχέως μεταβαλλόμενες σύγχρονες κοινωνίες, η σύνδεση παρόντος – παρελθόντος δεν έχει άλλο σκοπό από την καλλιέργεια της πολιτικής σκέψης και κρίσης των μαθητών/τριών, ώστε να είναι ικανοί να στέκονται κριτικά απέναντι στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής τους. Η σπουδή παρόντος – παρελθόντος δίνει την ευκαιρία για συγκρίσεις και βοηθά να επισημανθούν ομοιότητες και διαφορές σε ηθικά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και ζητήματα νοοτροπίας. Έχει σημασία να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες ποια στοιχεία του παρελθόντος επιβιώνουν στη ζωή τους, αλλά εξίσου σημαντικό να προβληματιστούν σχετικά με τις ιστορικές καταστάσεις που δεν επιβίωσαν. Η μελέτη του παρελθόντος προς χάριν του παρόντος δεν πρέπει να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα πιο πρόσφατα ιστορικά γεγονότα συνδέονται στενότερα με το παρόν από τα πιο απομακρυσμένα. Ασφαλώς οι συνέπειες των πιο πρόσφατων γεγονότων ενδέχεται να είναι εμφανέστερες στη σύγχρονη ζωή και οι τρόποι σκέψης και δράσης να είναι πλησιέστεροι προς τους σημερινούς. Ωστόσο, αξία για ικανοποίηση των παροντικών αναγκών έχει εξίσου η μελέτη του απώτερου και του εγγύτερου παρελθόντος. Η Ιστορία κάθε περιόδου παρέχει ευκαιρίες και υλικό για τη θέση επίκαιρων και διαχρονικών ζητημάτων. Είναι σημαντικό να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με εμπειρίες και σημασίες που κατέκτησαν οι άνθρωποι άλλων εποχών και πολιτισμών, οι οποίες δίνουν κατευθύνσεις με ιδιαίτερη σημασία για την ερμηνεία τόσο του παρελθόντος όσο και της

σημερινής κατάστασης (Postman, 2002). Σε αντίθεση με τα φρονηματιστικά μηνύματα για το παρόν και το μέλλον, η ιστορική γνώση του παρελθόντος προσφέρει σ' αυτούς που την προσεγγίζουν, σημεία αναφοράς στο χάος του κόσμου, νοητικά εργαλεία αναγνώρισης και κατανόησης της ιδιαιτερότητας κάθε κοινωνικού μορφώματος στο παρελθόν και το παρόν, των ομάδων που το συναποτελούν με τις διαφορετικές συμπεριφορές, σκέψεις, επιθυμίες και διεκδικήσεις, των σχέσεων εξουσίας και των διακυβευμάτων (Κάββουρα, 2000).

- **ιστορική αιτιότητα**

Σύμφωνα με το κριτήριο της ιστορικής αιτιότητας τα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ιστορίας πρέπει να αναδεικνύουν τις συσχετίσεις και τις συνδέσεις μεταξύ των ιστορικών γεγονότων και να διευκολύνουν τις εξηγήσεις και τις ερμηνείες. Οι μαθητές/τριες πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι η ιστορική δράση προκαλείται από αιτίες και οδηγεί σε συνέπειες (Πελαγίδης, 1995).

Η αντίληψη αυτή δεν παραπέμπει στη χρονολογική διάταξη των γεγονότων, όπως ίσως φαίνεται, αλλά αντιθέτως την υπερβαίνει και δομεί τα περιεχόμενα με βάση τις σχέσεις που τα συνδέουν (VanSledright & Brophy, 1992). Ανάλογη αντίληψη διαπνέει την επιλογή και την οργάνωση των ιστορικών τεκμηρίων. Η έμφαση δίνεται όχι τόσο στα ιστορικά γεγονότα καθαυτά, όσο στις μεταξύ τους αιτιώδεις συνδέσεις. Έτσι τα ιστορικά θέματα έχουν θέση στο ΑΠ μόνο όταν συμβάλλουν στην αποκάλυψη των αιτιακών σχέσεων και στην ερμηνεία των ιστορικών καταστάσεων. Η ανάδειξη των αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ιστορικών στοιχείων, η συσχέτιση των ιδεών και των νοημάτων που περιέχουν παρέχει στους/στις μαθητές/τριες μια ερμηνευτική θεωρία για το ιστορικό παρελθόν, η οποία τους/τις διευκολύνει να κατανοούν και να ερμηνεύουν την Ιστορία. Με τον τρόπο αυτό το ιστορικό γίνεσθαι παύει να είναι ένα ασυνάρτητο πλήθος ιστορικών γεγονότων, αλλά αποκτά νόημα, διευκολύνονται οι συσχετίσεις, οι αιτιολογήσεις, οι εξηγήσεις κατά τρόπο λογικό. Δημιουργούνται επιπλέον οι προϋποθέσεις για στοχασμό και κατανόηση από τους/τις μαθητές των μεθόδων έρευνας της επιστήμης της Ιστορίας και ασκούνται οι ανώτερες νοητικές δεξιότητές τους. Για τους παραπάνω λόγους η

κατανόηση της Ιστορίας θεωρείται ανέφικτη, χωρίς την εξασφάλιση των αιτιακών συνδέσεων και της εξήγησης. Αντιθέτως, η αποτυχία στην ικανοποίηση του κριτηρίου των αιτιακών συνδέσεων οδηγεί στη συχνά παρατηρούμενη κατάσταση της αποσπασματικής παράθεσης ασύνδετων ιστορικών γεγονότων με τη μορφή του χρονικού, όπου η ανεπαρκής σύνδεση των περιεχομένων κάνει αδύνατη την αποσαφήνιση των συσχετίσεων μεταξύ των γεγονότων και των δράσεων (Brophy et al., 1991).

- **πολιτιστική κληρονομιά και οικουμενική προοπτική**

Στο παραδοσιακό πρόγραμμα η μετάδοση στους/στις μαθητές/τριες των στοιχείων της πολιτισμικής τους κληρονομιάς συνιστά τον κεντρικό σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η μελέτη της Ιστορίας πρέπει να βοηθά το/τη μαθητή/τρια να γνωρίσει την ιστορική του κληρονομιά και μέσω αυτής να αποκτήσει συνείδηση της ταυτότητάς του, όπως έχει διαμορφωθεί στη διάρκεια των αιώνων (Κόκκινος, 1994).

Η εθνική κληρονομιά ωστόσο, στο σύγχρονο κόσμο δε θεωρείται πια τόσο ενιαία και κοινή όσο παλιότερα. Οι σύγχρονες κοινωνίες απαρτίζονται από ετερογενείς εθνικές, φυλετικές, κοινωνικές και θρησκευτικές ομάδες, οι οποίες φέρουν τις δικές τους πολιτισμικές καταβολές. Ο περιορισμός της εθνοκεντρικότητας των περιεχομένων διδασκαλίας και η αναγνώριση και η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας αποτελούν διεθνή αιτήματα. Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την αναπτυσσόμενη παγκόσμια οικονομία, την πολυπολιτισμικότητα των πληθυσμών και τη δημιουργία υπερεθνικών κρατικών μορφωμάτων, η προτεραιότητα των περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας πρέπει να μετατίθεται από την εθνική στην παγκόσμια Ιστορία. Η παρουσίαση της ιστορικής διαδρομής μη δυτικών πολιτισμών, θρησκευτικών δοξασιών διαφορετικών από την επίσημη, καθώς και η εξέταση θεμάτων με παγκόσμια προοπτική, όπως το περιβάλλον, οι διεθνείς πολιτικές σχέσεις, η τεχνολογία, οι ασθένειες θεωρούνται επιβεβλημένες. Οι παρεκκλίσεις από την κυρίαρχη κουλτούρα θεωρούνται πηγή πλούτου και για το λόγο αυτό η Ιστορία οφείλει να αναδεικνύει τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις

και ανταλλαγές. Σύγχρονα ΑΠ Ιστορίας κρίνονται ως προς το βαθμό που αναγνωρίζουν και αντανακλούν τις διαφορετικές κουλτούρες που συνθέτουν την κοινωνία. Στην ακραία εκδοχή της η αποδοχή της ετερότητας έχει αρνητικό χαρακτήρα, όταν η υπερβολική έμφαση στις επιμέρους ιστορίες των ομάδων, των μειονοτήτων και των τοπικών μικροκοινωνιών που συναποτελούν την κοινωνία προωθεί ένα νέο είδος σφβινισμού και απομονωτισμού, που στο βάθος του συχνά υποκρύπτει υπερεκτίμηση της οικείας πολιτιστικής κληρονομιάς και υποτιμά τις κουλτούρες των 'άλλων' (Cuevas, 1996). Πέρα από την αρνητική αυτή διάσταση, η ανάγκη για τη σπουδή της εθνικής και της τοπικής Ιστορίας δεν μπορεί να παραγνωριστεί, γιατί συμβάλλει στη γνωριμία με το οικείο πολιτισμικό περιβάλλον και τελικά στην αυτογνωσία.

Τα περιεχόμενα διδασκαλίας πρέπει να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στις παραδοσιακές κουλτούρες, ώστε ο λόγος για το παρελθόν να μην γίνεται παρελθοντολογία, αλλά να συνδέεται στενά με το παρόν και να προσανατολίζει την ανθρώπινη δράση στο μέλλον. Ακόμη πιο σημαντικό είναι τα περιεχόμενα να επιλέγονται, ώστε να προωθούν το πνεύμα της παγκόσμιας αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης. Όμως παρά την αποδοχή που συναντά το οικουμενικό ρεύμα η διεθνής και διαπολιτισμική εμπειρία απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική πράξη και ο εθνικός προσανατολισμός εξακολουθεί να είναι κυρίαρχος στα περιεχόμενα διδασκαλίας των ΑΠ Ιστορίας δυτικοευρωπαϊκών και άλλων χωρών (Αβδελά, 1998).

- **η καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής έρευνας**

Τις τελευταίες δεκαετίες κύκλοι της 'Νέας Ιστορίας' έχουν αναθεωρήσει τα κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας της Ιστορίας. Το προβάδισμα δίνεται στη διαδικαστική ιστορική γνώση παρά στην ίδια την ιστορική πληροφορία. Η ικανότητα κριτικής ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων μέσω της μελέτης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών τοποθετείται στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις θεμελιώδεις έννοιες της Ιστορίας, η ενεργητική εμπλοκή στις μεθόδους της ιστορικής έρευνας και η

καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης της ιστορικής γνώσης. Η προσέγγιση των διαστάσεων αυτών πραγματοποιείται με την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές καταστάσεις της ιστορικής σπουδής και την ενεργοποίησή τους για την παραγωγή της ιστορικής γνώσης. Απαιτεί επίσης την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις έννοιες, τις μεθόδους και τις τεχνικές που έχει επεξεργαστεί η επιστήμη της Ιστορίας (Burden & Williams, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι ικανοί να εντοπίζουν και να αναλύουν διαφορετικούς τύπους πληροφοριών και τεκμηρίων, να θέτουν ερωτήσεις και να φτάνουν σε λογικά συμπεράσματα, να εκφράζουν τις απόψεις τους με σαφήνεια, να επικοινωνούν γραπτώς και προφορικώς, να συλλαμβάνουν εναλλακτικές εκδοχές, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις διαφορές, να διακρίνουν λογικές ασυνέπειες, να θέτουν σε κριτικό έλεγχο τις προκαταλήψεις, να συγκροτούν συλλογισμούς, να οικοδομούν ιστορικές έννοιες, να χειρίζονται χρονικές έννοιες, να τοποθετούν γεγονότα στο χώρο και στο χρόνο κ.τ.λ. Οι στάσεις που εντάσσονται είναι η περιέργεια, η δεκτικότητα, η ανεκτικότητα και η ελεγχόμενη ενσυναίσθηση. Η έρευνα ωστόσο, σχετικά με τις νοητικές ικανότητες που συνδέονται με τη διδασκαλία της Ιστορίας και τις προϋδέες και παρανοήσεις που παρεμποδίζουν την κατανόησή της δεν έχουν φτάσει σε σημείο ώστε να δίνουν αδιαμφισβήτητες απαντήσεις (Carretero et al., 1994).

Σύγχρονα ΑΠ για τη διδασκαλία της Ιστορίας επιλέγουν περιεχόμενα με κέντρο αναφοράς την καλλιέργεια διαδικαστικής ιστορικής σκέψης έναντι του πληροφοριακού περιεχομένου. Το ερώτημα σχετικά με την προτεραιότητα του πληροφοριακού περιεχομένου ή της διαδικαστικής ιστορικής σκέψης δεν είναι καινούριο ούτε αφορά μόνο το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Μολονότι οι δύο πλευρές θεωρήθηκαν κατά το παρελθόν ότι εκπροσωπούν ανταγωνιστικές τάσεις, με την πρώτη να υπηρετεί την παραδοσιακή και τη δεύτερη τη 'Νέα Ιστορία', στην πραγματικότητα είναι αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες. Ακόμα και όταν η προτεραιότητα δίνεται στις διαδικασίες σκέψης και τις διερευνητικές μεθόδους, δεν ακυρώνεται ο προβληματισμός σχετικά με το ιστορικό περιεχόμενο. Οι ιστορικές δεξιότητες δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν

ανεξάρτητα από αυτό (Sebba, 2000). Άλλωστε δε θα γινόταν αποδεκτό από κανέναν ένα ΑΠ που θα πετύχαινε να καλλιεργήσει τις δεξιότητες των μαθητών/τριών με περιεχόμενο ασυνάρτητο ή ιδεολογικά προκατειλημμένο. Το ζήτημα της επιλογής περιεχομένου διδασκαλίας παραμένει καίριο ακόμα και μέσα από την προοπτική της ‘Νέας Ιστορίας’. Η διαδικαστική σκέψη θα πρέπει να λειτουργήσει ως το μέσο για την προώθηση της καλύτερης κατανόησης της Ιστορίας και της σύνδεσης της με το παρόν των μαθητών/τριών. Η ενδεδειγμένη πρακτική απαιτεί το συνδυασμό προσεκτικά επιλεγμένου περιεχομένου με τη φροντίδα για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Collicot, 1990). Τα ελληνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της Ιστορίας εισήγαγαν τα τελευταία χρόνια τη διδασκαλία εννοιών, διαδικασιών σκέψης και μεθόδων έρευνας στη διδασκαλία της Ιστορίας εξακολουθούν, ωστόσο, να δίνουν προτεραιότητα στα ιστορικά γεγονότα.

3. Η εξέλιξη της Ιστοριογραφίας στον 20^ο αιώνα

Η Ιστοριογραφία, ως καταγραφή και ερμηνεία περασμένων γεγονότων, γεννήθηκε από την ανάγκη των ανθρώπων να απαθανάτισουν αξιομνημόνευτα γεγονότα και να μεταβιβάσουν στους μεταγενέστερους την πείρα της ζωής. Εμφανίστηκε από την αρχαιότητα, καλλιεργήθηκε όμως στην Ελλάδα της κλασικής εποχής μέσα σε ένα πλαίσιο αντικειμενικής αναζήτησης της αλήθειας και προσπάθειας για έλεγχο των μαρτυριών. Η ζωή και η δράση των δημόσιων προσώπων, τα πολεμικά γεγονότα, ο κεντρικός ρόλος του κράτους και γενικότερα η διπλωματία του παρελθόντος, που παρουσιαζόταν με αφηγηματικό τρόπο χωρίς ιδιαίτερες ερμηνευτικές εμβαθύνσεις ή γενικεύσεις, συγκέντρωνε για αιώνες το ενδιαφέρον της συμβατικής – παραδοσιακής Ιστοριογραφίας (Iggers, 1999).

Το ενδιαφέρον της παραδοσιακής Ιστοριογραφίας του δυτικού κόσμου για τα στρατιωτικά και πολιτικά γεγονότα, τα οποία θεωρούνταν μοναδικά και ανεπανάληπτα προϊόντα της ελεύθερης βούλησης, κυριάρχησε στο μεγαλύτερο

μέρος του 20^{ου} αιώνα, παρά την ανανέωση και συστηματοποίηση που επήλθε στις μεθόδους έρευνας της Ιστορίας από την ευεργετική επίδραση του επιστημολογικού ρεύματος του θετικισμού (Thuillier & Tulard, 1993). Ο επίμονος έλεγχος των αρχείων και της αξιοπιστίας των πηγών πρόσφερε στην Ιστοριογραφία επιστημονική σοβαρότητα και το κύρος ακαδημαϊκής επιστήμης. Οι ιστορικοί της εποχής πίστευαν ότι η έρευνα και η κριτική χρήση των πηγών εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα της Ιστορίας που γράφουν, η οποία δεν επηρεάζεται καθόλου από άλλους αξιακούς και υποκειμενικούς παράγοντες (Αβδελά, 1998).

Στη σχολική πράξη η μεθόδευση της διδασκαλίας του μαθήματος δέχθηκε ανάλογες επιρροές. Η διδασκαλία επικεντρώθηκε στην αφήγηση του ιστορικού υλικού και η παρεμβαλλόμενη ανάγνωση κάποιων γραπτών μαρτυριών εξυπηρετούσε την τεκμηρίωση της εγκυρότητας των περιεχομένων, ενώ γενικός σκοπός του μαθήματος ήταν η σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας και η μεταβίβαση της συλλογικής εθνικής μνήμης στηριγμένη στις αποσιωπήσεις, τις παραλείψεις και τα κενά. Ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός των περιεχομένων της Ιστορίας, η παθητική απομνημόνευση της προσφερόμενης αφήγησης, ο ‘αδιαμφισβήτητος’ χαρακτήρας της ιστορικής αλήθειας, η χρήση του ενός ‘αντικειμενικού’ εγχειριδίου, η έλλειψη εναλλακτικών ερμηνειών και προσεγγίσεων, η αποτυχία για ανάδειξη των πολλαπλών λογικών συνδέσεων και ερμηνειών μεταξύ των γεγονότων είναι μερικές από τις αρνητικές διαστάσεις της παραδοσιακής αντίληψης για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Η παραδοσιακή διδασκαλία έχει κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, προσφέρει έτοιμη γνώση, δεν αφήνει περιθώρια κατανόησης της κατασκευής της ιστορικής γνώσης τοποθετώντας το/τη μαθητή/τρια σε μια κατάσταση παθητικού αποδέκτη. Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών είναι αποσπασματική, προσφέρονται χωρίς οργανωμένο διδακτικό πλαίσιο, λείπει η επεξεργασία του συγκεκριμένου ιστορικού υλικού και δεν προσφέρεται για ουσιαστική κατανόηση η εξάρτηση του ιστορικού θέματος από τις πηγές (Κάββουρα κ.ά., 2003).

Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η επιστημονική Ιστορία εκσυγχρόνισε περισσότερο τις μεθόδους έρευνας, έπαψε πια να περιορίζεται σε μια απλή αφήγηση των γεγονότων (μετάβαση από την Ιστορία-αφήγημα στην Ιστορία-πρόβλημα), πρόσθεσε στα ενδιαφέροντά της κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά γεγονότα, προχώρησε σε μια συνολική – σφαιρική εξιστόρηση του ανθρώπινου βίου και προσπάθησε να διεισδύσει στο παρελθόν, εγκαταλείποντας την επιφανειακή εξήγηση των γεγονότων του σύντομου χρόνου. Οι έννοιες αναδείχθηκαν σε σημαντικό εργαλείο της ιστορικής μελέτης (Κόκκινος, 1998). Η ανανέωση αυτή, στην οποία συντέλεσαν κινήματα του 20^{ου} αιώνα όπως ο ιστορικός υλισμός και η σχολή των Annales, είχε ανάλογη επίδραση στην Ιστοριογραφία, που κινείται πλέον σε ένα ευρύ, πολυεδρικό, ερμηνευτικό πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό η ιστορική πηγή αλλάζει καθεστώς και από αυτούσια μαρτυρία μετατρέπεται σε μια κατασκευή που οφείλεται είτε στο ίδιο το παρελθόν είτε στα ερωτήματα των ιστορικών (Αβδελά, 1998). Κατά τη σύγχρονη αντίληψη της Ιστορίας, ο ιστορικός ξεκινά από την οριοθέτηση του ιστορικού γεγονότος, αναζητά όμως και τις υποδομές που αποτέλεσαν το πλαίσιο εμφάνισής του. Προσπαθεί να κατανοήσει τις δυνάμεις που το γέννησαν και να ερμηνεύσει την ύπαρξη του με βάση τις προσωπικές του εκτιμήσεις και την ιστορική συγκυρία. Έτσι ο ιστορικός δεν είναι ο μελετητής που χρησιμοποιώντας τα επιστημονικά του εργαλεία ρίχνει φως στην πραγματικότητα του παρελθόντος, αλλά διαμορφώνει την ιστορική πραγματικότητα σύμφωνα με τις επιλογές του (Bloch, 1994). Στόχος του είναι να φθάσει στη σύλληψη του ιστορικού γίνεσθαι στο επίπεδο του μακρού χρόνου (Μακροϊστορία).

Η Νέα Ιστορία σχετίζεται με το μετασχηματισμό της γεγονοτολογικής Ιστορίας στις κοινωνικο-επιστημονικού προσανατολισμού μορφές ιστορικής έρευνας και γραφής. Η κατεύθυνση αυτή δίνει έμφαση στις κοινωνικές δομές, στις διαδικασίες των κοινωνικών αλλαγών και στις συνθήκες ζωής ευρύτερων τμημάτων του πληθυσμού, όπως απαιτούσε ο εκδημοκρατισμός και η ανάδυση μιας μαζικής κοινωνίας. Επίσης από τις πρώτες κινήσεις της ήταν η σύνδεση της Ιστορίας με τις συγγενείς επιστήμες, την Κοινωνική Ψυχολογία, την

Ανθρωπογεωγραφία και την Κοινωνιολογία. Η Ιστορία έγινε αντιληπτή ως ‘κοινωνιοψυχολογική επιστήμη’ που αποβλέπει στη μελέτη του συνόλου της ανθρώπινης εμπειρίας. Καθώς η Ιστορία οικειοποιούταν όλο και περισσότερο τις μεθόδους και τα εργαλεία των νέων κοινωνικών επιστημών τόσο περισσότερο γινόταν φανερό ότι η ιστορική παραγωγή δεν αποτελεί μια οριστική και τελειωμένη ανασύσταση του παρελθόντος, αλλά μια εκδοχή του παρελθόντος που την προσδιορίζουν τόσο οι θεωρητικές όσο και οι μεθοδολογικές επιλογές του/της ιστορικού (Αβδελά, 1998).

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους των Annales η Ιστορία πρέπει να μελετά τη συνολική ζωή των λαών, τον υλικό και πνευματικό τους πολιτισμό, τη συνολική εξέλιξή τους στις επιστήμες, τις τέχνες, τις πεποιθήσεις, τη βιομηχανία, το εμπόριο, τους κοινωνικούς διαχωρισμούς και τις κοινωνικές ομαδοποιήσεις και να γίνει αυτό που χαρακτηρίστηκε ‘ολική Ιστορία’ (Braudel, 1987). Κάτω από αυτό το πνεύμα η σύγχρονη ιστοριογραφία διεύρυνε το αντικείμενο μελέτης της και επεκτάθηκε σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας που μέχρι τότε ήταν άγνωστοι. Κύριο χαρακτηριστικό της έγινε η ελευθερία και η αντισυμβατικότητα στην επιλογή των θεμάτων. Σκοπός ήταν η συνολική επισκόπηση των κοινωνιών του παρελθόντος. Διάφορες ιστορίες αναδείχθηκαν, όπως η Ιστορία της γλώσσας, της παιδικής ηλικίας, της διατροφής των νοοτροπιών, του σώματος, των συναισθημάτων, η Τοπική Ιστορία, η Οικογενειακή Ιστορία κτλ. (Burke, 2002). Αναδείχθηκαν επιπλέον οι ιστορίες των κοινωνικών ομάδων, που αποκλείονταν από την παραδοσιακή ιστοριογραφία όπως η Ιστορία των γυναικών, των αγροτών, των εργατών, των εθνικών μειονοτήτων, των αρρώστων, των τρελών. Η γνώση των ανθρώπων του παρελθόντος περνούσε μέσα από τη μελέτη κάθε έκφανσης της ζωής τους, η οποία κατάθετε τη συμβολή της στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Τα θέματα αγκάλιαζαν κάθε όψη της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο κοινωνικός παράγοντας αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη διάσταση της ιστορικής έρευνας, εξεταζόμενη μέσα στο συλλογικό πλαίσιο των δομών και των συγκυριών και λιγότερο της ατομικής δράσης. Η διερεύνηση των πεποιθήσεων και των στάσεων του λαού εμπλούτισε τις ιστορικές ερμηνείες και εξηγήσεις (Iggers,

1999). Οι ιστορικοί επιδιώκουν να κατανοήσουν τις σχέσεις που διέπουν τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες στο παρελθόν: η τάξη, το φύλο, η φυλή, η εθνότητα επιστρατεύονται στην ιστορική ερμηνεία, όπου αναδεικνύονται επίσης νέες οπτικές γωνίες, όπως η Ιστορία από τα κάτω, η Μικροϊστορία, η έμφαση στην υποκειμενικότητα κ.ά. (Αβδελά, 1998).

Ο κοινωνικο-επιστημονικός προσανατολισμός της ιστορικής έρευνας και γραφής κατά τον 20^ο αιώνα διαφοροποίησε με τη σειρά του τη σκοποθεσία, αλλά και τη μεθόδευση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας (Ρεπούση, 2004). Αποτέλεσε κίνητρο για ριζική αναθεώρηση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, οδήγησε στη σύνταξη ΑΠ με διεπιστημονικό προσανατολισμό και έδωσε προτεραιότητα στη συνεργασία ή στην ενσωμάτωση γνωστικών αντικειμένων (π.χ. οι κοινωνικές ή ανθρωπιστικές σπουδές). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης θεωρήθηκαν πρωταρχικοί σκοποί του μαθήματος, ενώ η μαθητοκεντρική, διερευνητική μέθοδος και η επεξεργασία των πηγών από τους/τις μαθητές/τριες μέσα σε συνθήκες εργαστηρίου, που παραπέμπουν στον τρόπο εργασίας του επιστήμονα ιστορικού, αποτέλεσαν τις κυριότερες διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος (Νάκου, 1997). Παράλληλα εμπλουτίστηκε η σκοποθεσία της σχολικής Ιστορίας και προωθήθηκε η δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών προς την κατεύθυνση της εξοικείωσής τους με τις μεθόδους της επιστημονικής έρευνας. Επιστημολογικοί και μεθοδολογικοί προβληματισμοί της επιστήμης της Ιστορίας έγινε προσπάθεια να αντιστοιχιστούν με τη διδακτική πράξη (Κόκκινος, 1998).

Καθώς το ερευνητικό πεδίο της επιστήμης της Ιστορίας διευρύνθηκε εντυπωσιακά συνέβαλε στη διεύρυνση του θεματικού πεδίου της σχολικής Ιστορίας με τη θέση νέων ερωτημάτων και τη στροφή του ενδιαφέροντος σε τομείς που είχαν αγνοηθεί εντελώς από την παραδοσιακή διδασκαλία. Μολονότι στην πλειονότητά της η σχολική Ιστορία εξακολουθεί να ασχολείται με τη δράση των ισχυρών προσωπικοτήτων και τις πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις των επιλογών τους, γίνεται ολοένα πιο φανερό ότι τομείς, όπως το

φυσικό περιβάλλον και η ανθρώπινη παρέμβαση, οι καθημερινές συνήθειες των απλών ανθρώπων, η τέχνη και ο πολιτισμός του λαού, οιπίστεις και οι ιδεολογίες, οι κοινωνικές και οι ψυχολογικές εκφάνσεις της ζωής συμβάλλουν στην κατανόηση των ανθρώπων άλλων εποχών. Στοιχεία της οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής Ιστορίας, της Ιστορίας των νοοτροπιών, της καλλιτεχνικής έκφρασης, των αξιακών συστημάτων, των επιστημών προτείνονται για τον εμπλουτισμό των ΑΠ (Βεντούρα & Κουλούρη, 1994).

Παράλληλα με την εξέταση των οικονομικών ρήξεων και των μεταβολών των κοινωνικών δομών, παράλληλα με την ολική αντίληψη της Ιστορίας, η προσέγγιση μικροπαραδειγμάτων από τη ζωή της οικογένειας, την παιδική ηλικία, τη γυναίκα, την εκπαίδευση, την καθημερινότητα, την κατοικία, την ένδυση, τη διατροφή παρουσιάζει στα μάτια του/της μαθητή/τριας τον κόσμο του καθημερινού βιώματος και ξεδιπλώνει πτυχές που οποιαδήποτε άλλη ιστορική ανάλυση αδυνατεί να αναδείξει. Η μικροϊστορία προσφέρει μια μοναδική θέαση του ιστορικού παρελθόντος, γιατί ανοίγει ποιοτικές διαστάσεις που άλλες προσεγγίσεις αποκλείουν. Η Ιστορία χάνει το νεκρικό και άνευρο χαρακτήρα της και γίνεται ζωντανή, ανθρώπινη, οικεία και ιδιαίτερα ελκυστική στους/στις μαθητές/τριες. Η μικροϊστορική ανάλυση παρουσιάζει ανάγλυφα τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός ατόμου, ενός περιστατικού ή μιας μικρής κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή και με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην κατανόηση της διαφορετικότητας του παρελθόντος από το παρόν. Αυτή η συνειδητοποίηση αποτελεί το πρώτο βήμα για την εκτίμηση και την αποδοχή του διαφορετικού. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τα βιώματα των ανθρώπων μιας άλλης εποχής, καλλιεργούν τις ενσυναισθητικές τους ικανότητες, κατανοούν επιλογές ανθρώπων σε άλλους τόπους και χρόνους. Παράλληλα συνειδητοποιούν τα διαρκή στοιχεία του παρελθόντος που επιβιώνουν στο παρόν και διερευνούν τη διαχρονική τους αξία. Επειδή ασχολείται με το καθημερινό βίωμα η μικροϊστορία διευκολύνει τις συγκρίσεις και τις συνδέσεις με τη σύγχρονη ζωή. Έχει όμως μερικό και αποσπασματικό χαρακτήρα, αφού εξετάζει το αντικείμενό της από πολύ κοντά. Αδυνατεί να αναδείξει τη συνολική εικόνα των γεγονότων. Για το λόγο αυτό μπορεί να γίνει νοητή μόνο

σε συνδυασμό με τη μακροϊστορική ανάλυση. Η μακροϊστορία προσφέρει την ολική εποπτεία των μακρόχρονων ρήξεων, αλλαγών, συνεχειών και η μικροϊστορία δίνει το άρωμα και το χρώμα ενός ατόμου ή ενός περιστατικού σε ένα δεδομένο τόπο μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Με τον τρόπο αυτό οι δυο όψεις της ιστοριογραφίας φωτίζουν διαφορετικές όψεις του ίδιου φαινομένου και συνεπώς θεωρούνται συμπληρωματικές η μια της άλλης (Iggers, 1999). Όψεις της καθημερινής ζωής συνυπάρχουν με ευρύτερες προσεγγίσεις στα σύγχρονα ΑΠ, όπως το εθνικό πρόγραμμα σπουδών (National Curriculum) στην Αγγλία.

Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού εισάγουν στα προγράμματα της Ιστορίας νέους τομείς μελέτης. Τέτοιοι είναι η Τοπική Ιστορία, η Οικογενειακή Ιστορία και η Ιστορία της καθημερινής ζωής. Στο πλαίσιο τους μελετώνται η Ιστορία του στενότερου χωροχρονικού πεδίου των μαθητών/τριών, η γενεαλογική Ιστορία, η Ιστορία της οικογένειας και οι ιστορίες των μειονοτικών ομάδων (Λεοντσίνης, 2002). Η Τοπική Ιστορία φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με το πλησιέστερο παρελθόν και μέσω αυτού διευκολύνει την κατανόηση του παρόντος. Δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν ανοικτές και πλουραλιστικές μεθοδολογικές διαδικασίες της επιστήμης της Ιστορίας. Μέσω της μελέτης των προφορικών μαρτυριών αναδεικνύεται η υποκειμενικότητα των ιστορικών πηγών και οι μαθητές/τριες εισάγονται στην κριτική επεξεργασία τους (Αντωνιάδης, 1995). Επιπλέον διευκολύνεται η σύνδεση της Ιστορίας με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες όπως η γεωγραφία, και η ανθρωπολογία ή με τα άλλα σχολικά μαθήματα όπως η αγωγή του πολίτη και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, με τρόπο ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν τις ποικίλες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας (Sebba, 2000). Η Ιστορία των γενεών βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να βγουν από τον ατομοκεντρισμό της παιδικής ηλικίας και να συνδέσουν την προσωπική τους εμπειρία με την εμπειρία παλιότερων γενεών. Έχει σημασία ιδιαίτερα στην εποχή μας οι μαθητές/τριες να ανακαλύπτουν νόημα και αξία στο παλιό, να αποκαθιστούν τη σχέση παρελθόντος-παρόντος και να αποκτούν συνείδηση της συνέχειας. Η Ιστορία των μειονοτήτων αποκαλύπτει στα μάτια των

μαθητών/τριών το μη ενιαίο και ανομοιόμορφο χαρακτήρα της κοινωνίας και τους/τις βοηθάει να διερευνήσουν το διαφορετικό μέσα στο συνολικό. Οι προσεγγίσεις αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη στάσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ενσυναίσθησης και βγάζουν το μάθημα της Ιστορίας από τον ακαδημαϊσμό και τη σχολαστικότητα (Garaizer et al., 1997).

Στην Ελλάδα οι τάσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας έφθασαν με αρκετή χρονική καθυστέρηση, περίπου στη δεκαετία του '70. Μέχρι τότε ο ιστορικός στοχασμός παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένος στην ιστορική αφήγηση με σκοπό τη διαίωνιση των εθνικών προτύπων (Ασδραχάς, 1993). Πολύ λιγότερο επηρέασαν τα ΑΠ και τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες κυριάρχησε στο ελληνικό σχολείο η παραδοσιακή Ιστορία, στοιχεία της οποία επιβιώνουν μέχρι σήμερα. Σχετικά πρόσφατα επιχειρείται η επανατοποθέτηση της σχολικής Ιστορίας σε νέες βάσεις και γίνεται ορατό πως οι τάσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας σε συνδυασμό με τις κατευθύνσεις της Διδακτικής μπορούν να συμβάλουν στην αναθεώρηση του χαρακτήρα και του περιεχομένου της σχολικής Ιστορίας.

4. Μάθηση και Ιστορική γνώση – Εποικοδομητισμός

Η διαδικασία της μάθησης και ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος συγκροτεί τη γνώση απασχόλησαν την ανθρώπινη σκέψη από παλιά και αποτέλεσαν πηγή προβληματισμού, όχι μόνο για τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση αλλά και για την ανθρώπινη κοινωνία γενικότερα. Η έρευνα για τη μάθηση απασχόλησε συστηματικά την επιστήμη της Ψυχολογίας από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και οδήγησε στη διατύπωση ποικίλων θεωριών μάθησης και σχετικών διδακτικών αρχών. Εκείνες που κυριάρχησαν ως τη δεκαετία του 1980 είναι η συμπεριφοριστική, η μορφολογική, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η γνωστική θεωρία, οι διδακτικές αρχές των οποίων

εξακολουθούν να έχουν απήχηση και να βρίσκουν εφαρμογή στη διδακτική πράξη. Όσον αφορά την Ιστορία ο συμπεριφορισμός είναι η κυρίαρχη θεωρία μάθησης, μέχρι πριν 20 χρόνια περίπου που παραπέμπει στην παραδοσιακή διδασκαλία, στην παθητική μάθηση και στη συσσώρευση πληροφοριών. Η επανάληψη, η απομνημόνευση και οι θετικές ενισχύσεις θεωρείται ότι υποβοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν τη συμπεριφορά και τη γνώση που αντιστοιχεί σ' αυτό που έχει οριστεί ως πρότυπο (Ιωάννου, 1999).

Πριν από τριάντα χρόνια, δουλεύοντας αποκλειστικά μέσα στο πιαζετιανό πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας, ερευνητές και ερευνήτριες ήταν απαισιόδοξοι σχετικά με τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να προβούν σε θεμελιωμένη κατανόηση του παρελθόντος. Η Ιστορία θεωρούνταν ένας τόσο δύσκολος επιστημονικός κλάδος, ώστε να βρίσκεται υπεράνω του βαθμού ικανότητας των περισσότερων παιδιών. Τα θέματα των ιστορικών τεκμηρίων, κινήτρων και ιδεών ήταν πολύ απαιτητικά γι' αυτούς. Πολλές και ποικίλες μελέτες υπέσκαψαν αυτή την άποψη. Η πρόσφατη έρευνα προτείνει ότι, αν διδαχθούν και παρακινηθούν με κατάλληλο τρόπο, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, όλων των ηλικιών και δυνατοτήτων, είναι ικανοί και ικανές να χρησιμοποιούν λεπτές και περίπλοκες ιδέες κατά την ανάπτυξη της σκέψης τους γύρω από τα θέματα που αφορούν το παρελθόν (Husbands, 2000).

Οι απόψεις θεωρητικών της γνώσης, όπως ο Bachelard, για την εξέλιξη των ιδεών και αντιλήψεων του ατόμου, οι εργασίες του Piaget για την οικοδόμηση της γνώσης, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky για την εξέλιξη της γλώσσας και της νόησης, όπως και οι μελέτες που ασχολούνται με τη γνωστική επεξεργασία της πληροφορίας συντέλεσαν στη διαμόρφωση της εποικοδομητικής θεωρίας για τη μάθηση και επηρέασαν την παιδαγωγική σκέψη και την εκπαιδευτική πράξη των δύο τελευταίων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα (Bertrand, 1994).

Η εποικοδομητική θεωρία εστιάζει το ενδιαφέρον της στις υπάρχουσες ιδέες και αναπαραστάσεις του/της μαθητή/τριας, οι οποίες προέρχονται από τα

δεδομένα της προσωπικής εμπειρίας του/της. Βασική θέση της είναι ότι κάθε μαθητής/τρια οικοδομεί με προσωπικό και ενεργητικό τρόπο τη γνώση συνδυάζοντας τη νέα με την παλιότερη και προσαρμόζοντας τις νέες γνώσεις στις προϋπάρχουσες, προκειμένου να εξηγήσει τον κόσμο γύρω του. Η έρευνα για τη μάθηση και τη διδασκαλία συνεχώς αποδεικνύει ότι όταν η νέα γνώση δε συνδέεται με την παλιότερη οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πολύ λίγα. Όταν δεν μπορούν να προσαρμόσουν τη νέα γνώση στα ήδη διαμορφωμένα γνωστικά τους σχήματα, τότε η κατανόηση είναι εξαιρετικά επιφανειακή (Levstik & Barton, 2001). Κατά τη διαδικασία της μάθησης, ο/η μαθητής/τρια βιώνει συνθήκες γνωστικής ή κοινωνικής αντιπαράθεσης: περνά, δηλαδή, από μια κατάσταση ισορροπίας σε μια φάση όπου οι προϋπάρχουσες γνώσεις αποδεικνύονται λανθασμένες ή ανεπαρκείς. Η υπέρβαση αυτής της παροδικής ανισορροπίας πετυχαίνεται με την αναδιοργάνωση των γνώσεων κατά την οποία νέες κατακτήσεις ενσωματώνονται στην παλιά γνώση προκειμένου να αποκατασταθεί η διαταραγμένη ισορροπία. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια οικοδομεί και επεκτείνει τις γνώσεις του μέσα από μια σύνθετη διαδικασία προσθήκης νέων πληροφοριών, εξελικτικών αλλαγών και βελτίωσής τους (Norman & Rumelhart, 1975, Χατζηγεωργίου, 1999). Δηλαδή ο/η μαθητής/τρια δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά ενεργητικός κατασκευαστής της γνώσης του/της.

Στην Ιστορία, τις περισσότερες φορές η αναζήτηση των ‘αναπαραστάσεων’ των μαθητών/τριών σημαίνει βασικά εξακρίβωση του αν γνωρίζουν ή αναγνωρίζουν μια υπόθεση, μια προσωπικότητα, ένα γεγονός, μια εποχή, ένα έργο, ένα θέμα, αν έχουν κάποια ιδέα ή κάποια εικόνα γι’ αυτό, αν το τοποθετούν στο σχετικό ή απόλυτο χωροχρόνο, αν έχουν σχηματίσει γι’ αυτό γνώμη, συναίσθημα, κρίση ή οποιαδήποτε εκτίμηση. Πρόκειται για ένα υλικό πολύ λιγότερο στερεό και σε μεγαλύτερο βαθμό υποκείμενο στο τυχαίο από ότι οι ‘αντιλήψεις’ των φυσικών επιστημών (Mouliot, 2002).

Οι μαθητές/τριες εισάγονται στη διδασκαλία της Ιστορίας όχι σαν ‘άγραφοι πίνακες’, αλλά κατέχοντας μια άτυπη μορφή ιστορικής γνώσης, η οποία συνίσταται από προϊδέες, παρανοήσεις, στερεότυπα ή προκαταλήψεις, και που

εμφανίζουν μικρή σταθερότητα και λειτουργούν ως πλαίσια μέσα στα οποία εντάσσεται η νέα γνώση. Το περιεχόμενο των προΐδεών στην Ιστορία επηρεάζεται από συναισθηματικά και αξιολογικά κριτήρια. Αντανακλούν τις αξίες, τιςπίστεις, και τις στάσεις, που φέρουν οι μαθητές/τριες για το παρελθόν, τις παρανοήσεις, τις ανακολουθίες και τις ασυνέπειες της σκέψης τους πάνω σε συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα. Πηγές των προΐδεών θεωρούνται η οικογενειακή ζωή οι κοινωνικές συναναστροφές, η τηλεόραση, τα παντός είδους βιβλία και έντυπα και η προφορική παράδοση. Ως άτυπες εστίες ιστορικής γνώσης παράγουν και μεταδίδουν επεξεργασμένα αποσπάσματα στους/στις μαθητές/τριες. Έχει διαπιστωθεί τελευταία, ότι και η σχολική Ιστορία αποτελεί σοβαρή πηγή προΐδεών για τους/τις μαθητές/τριες. Οι προΐδέες λειτουργούν ως ‘σημείο εκκίνησης’ για τη διδασκαλία της Ιστορίας και συνεπώς επηρεάζουν την κατανόηση της Ιστορίας που θα επιτευχθεί (Pendry et al., 1997). Οι προηγούμενες γνώσεις, οι αναπαραστάσεις του/της μαθητή/τριας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ΑΠ Ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι το ΑΠ δεν μπορεί να φτιαχτεί ίδιο για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Με άλλα λόγια είναι απαραίτητη μια διεύρυνση όσον αφορά τους στόχους τα περιεχόμενα και τις μεθόδους, ώστε να προσαρμοστούν στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης (Χατζηγεωργίου, 1999).

Οι υποστηρικτές της εποικοδομητικής προσέγγισης θεωρούν ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο/η δάσκαλος/α είναι η ικανότητα να οργανώνει, να κατευθύνει και να καθοδηγεί τις δραστηριότητες των μαθητών/τριών καθώς επίσης και να διεγείρει το ενδιαφέρον τους για μάθηση (Roelofs & Terwel, 1999). Επίσης ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ανακαλύψει την προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών και να οργανώσει διαδικασίες μάθησης που θα τους/τις βοηθήσουν να περάσουν από ένα επίπεδο γνώσης σε ένα άλλο, πιο επιστημονικό, μέσω των γνωστικών συγκρούσεων (Bertrand, 1994). Η επιλεκτική πρόκληση γνωστικών συγκρούσεων στο/στη μαθητή/τρια δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για εννοιολογική αλλαγή και μεταγνωστική επίγνωση. Οι δάσκαλοι/ες στην εποικοδομητική προσέγγιση πρέπει να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν το ρόλο των γνώσεων

στην προσέγγιση, την περιγραφή και την ερμηνεία των φαινομένων, για το λόγο αυτό χρησιμοποιούν τις έννοιες της αυτορρύθμισης και της μεταγνωστικής κατανόησης, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην αναθεώρηση των γνωστικών διαδικασιών (Slavin, 1988). Επίσης, στην εποικοδομητική προσέγγιση η χρήση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών απενοχοποιεί τη λανθασμένη άποψη. Κατά συνέπεια τα λάθη μπορεί να θεωρηθούν ως εναλλακτικές ιδέες, συστατικά της αποκτημένης γνώσης.

Στην υπόθεση της εποικοδόμησης το ΑΠ είναι ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, ένα πρόγραμμα έργων μάθησης, μέσω των οποίων η γνώση και οι δεξιότητες μπορούν να εποικοδομηθούν και να εφαρμοστούν σε πραγματικά προβλήματα ζωής. Η επιλογή των μαθησιακών εμπειριών καθοδηγείται από τη γνώση των ειδικών, ενώ αναγνωρίζεται ότι αυτό που εποικοδομεί το κάθε υποκείμενο εξαρτάται από τη προηγούμενη γνώση του (Driver, 1988). Στα πλαίσια της εποικοδομητικής προσέγγισης δε δίνεται χωριστά έμφαση ούτε στις διαδικασίες ούτε στο περιεχόμενο. Οι μαθητές/τριες πέρα από τις δεξιότητες στις επιστημονικές διαδικασίες πρέπει να μαθαίνουν και κάποιες έννοιες. Το γνωστικό αντικείμενο που έχει ήδη αποκτήσει ο/η μαθητής/τρια αλληλεπιδρώντας με τον περιβάλλοντα κόσμο, τον κοινωνικό περίγυρο περιέχει διαδικασίες και περιεχόμενο το οποίο πρέπει να εξελιχθεί, να αλλάξει ή να τροποποιηθεί ώστε να μετατραπεί στο επιθυμητό. Στο πλαίσιο της εποικοδομητικής πρότασης το περιεχόμενο των ΑΠ πρέπει να επιλεγεί και να δομηθεί με άξονα τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών στις διάφορες τάξεις και τον τρόπο που η πρόταση θεωρεί ότι αυτός/ή μαθαίνει αλλάζοντας τα μοντέλα και τις έννοιες που ήδη κατέχει (Κόκκοτας, 1998).

Στη συνέχεια της εργασίας μας, Β' Μέρος, επιχειρούμε να προσδιορίσουμε τις γενικές αρχές, στις οποίες υπακούει η επιλογή των προτεινόμενων περιεχομένων διδασκαλίας που ακολουθούν, με θέμα την περίοδο της Τουρκοκρατίας στην Ελλάδα. Γίνεται παράλληλα η προσπάθεια να τεκμηριωθούν οι γενικές αρχές που υιοθετούνται πάνω σε θεωρητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη διδακτική προσέγγιση του αντικειμένου της Ιστορίας. Τα

προτεινόμενα περιεχόμενα διδασκαλίας είναι ενταγμένα μέσα σε μια πρόταση για ένα νέο ΑΠ Ιστορίας για την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου στα πλαίσια της εποικοδομητικής θεωρίας.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Η πρότασή μας

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να επαναθέσει τα περιεχόμενα διδασκαλίας (από εδώ και στο εξής ΠΔ) και τον τρόπο πραγμάτευσης – επεξεργασίας τους ως το κορυφαίο τμήμα του ΑΠ. Αν και αποδίδεται στα ΠΔ κεντρικός ρόλος η πρόταση διαφοροποιείται σημαντικά από την παραδοσιακή αντίληψη, η οποία επιμένει στη διδασκαλία της γνώσης προς χάριν της γνώσης, αλλά και από τα προγράμματα γενικής παιδείας, τα οποία θεωρούν ότι η διδασκαλία της επιστημονικής γνώσης επαρκεί από μόνη της για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών. Στην προτεινόμενη επιλογή ΠΔ γίνεται παραδεκτό ότι η γνώση δεν έχει αξία καθαυτή, αλλά στο βαθμό που παρέχει ευκαιρίες για την οργάνωση πλούσιων μαθησιακών εμπειριών που οδηγούν στην επίτευξη ανώτερων παιδαγωγικών και μορφωτικών σκοπών. Επιχειρείται να ενταχθεί στο ΑΠ ουσιαστική γνώση και γνώση που προβληματίζει και όχι αδρανείς πληροφορίες. Επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας του/της μαθητή/τριας σταδιακά να μετακινείται από τη σφαίρα της καθημερινής εμπειρίας και δραστηριότητας στη σφαίρα της αναζήτησης και του προβληματισμού, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η άμεση και σχεδιασμένη καλλιέργεια γνωστικών στρατηγικών. Η προτεινόμενη επιλογή ΠΔ της Ιστορίας θέλουμε να συμβάλει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις έννοιες και τις αρχές της επιστήμης της Ιστορίας, στη σύνδεση του παρελθόντος με τη σύγχρονη ζωή και τη μετατροπή της παθητικής συμμετοχής σε ενεργητική παραγωγή γνώσης.

Στην προτεινόμενη επιλογή περιεχομένων η μάθηση οργανώνεται γύρω από θέματα – προβλήματα που στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών και στην εμπλοκή του/της

μαθητή/τριας σε διερευνητικές διαδικασίες. Όπως ο επιστήμονας ιστορικός θέτει την υπόθεση έρευνας, κάθε ενότητα των προτεινόμενων περιεχομένων βασίζεται σε ένα κεντρικό διερευνητικό ερώτημα (Bloch, 1994, Λεοντσίνης, 2003). Το ερώτημα τίθεται στην αρχή της διερευνητικής διαδικασίας και λειτουργεί ως 'οργανωτικό κέντρο' (Schubert, 1990). Ως οργανωτικά κέντρα προτιμούνται κυρίως, ιδέες, έννοιες, αρχές, προβλήματα και ερωτήματα της επιστήμης της Ιστορίας και σε μικρότερο βαθμό ιστορικά γεγονότα και πληροφορίες. Η δόμηση των ΠΔ στη λογική μιας κεντρικής ιδέας, μολονότι περιορίζει τοπικά και χρονικά το εύρος των επιλεγόμενων περιεχομένων, βελτιώνει τη συνάφεια μεταξύ τους και συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου της εξεταζόμενης εποχής και στην ανάδειξη των αιτιωδών σχέσεων που συνδέουν τα γεγονότα. Υποστηρίζεται εμπειρικά ότι η οργάνωση των γνώσεων γύρω από κεντρικές έννοιες και ιδέες εξασφαλίζει ασφαλέστερη μάθηση συγκριτικά με την αφήγηση, ακόμα και όταν η τελευταία είναι ευφάνταστη, ενδιαφέρουσα και βασισμένη σε ιστορικές πηγές (Brophy et al., 1991).

Τα θέματα - προβλήματα που εντάσσονται στα ΠΔ, άλλοτε απαιτούν αναλυτική σκέψη για να επιλυθούν και άλλοτε στηρίζονται σε ιδέες και παραδοχές αντιφατικές και αντικρουόμενες και για το λόγο αυτό οδηγούν τα παιδιά σε κατάσταση γνωστικής σύγκρουσης. Πλεονεκτικά προβλήματα ανακύπτουν από το γεγονός της συνύπαρξης διαφορετικών εκδοχών πάνω στο ίδιο ιστορικό ζήτημα. Μια τέτοια προσέγγιση θεωρείται εξαιρετικά πλεονεκτική, γιατί διεγείρει τα κίνητρα των μαθητών/τριών, ερεθίζει τη σκέψη και προωθεί την αλληλεπίδραση της σχολικής γνώσης με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών. (Hahn, 1994). Η αναζήτηση της λύσης απαιτεί δεξιότητες, όπως η παρατήρηση, ο λογικός συλλογισμός, η στάθμιση κριτηρίων, η διορατικότητα, η διανοητική ευκαμψία και η φαντασία. Συχνά αναμένεται από τους/τις μαθητές/τριες να διατυπώνουν προβλέψεις και υποθέσεις που απαιτούν κριτική ή ενορατική σκέψη.

Ένα βασικό πλεονέκτημα της οργάνωσης των περιεχομένων με τη μορφή προβλημάτων είναι ότι τα θέματα - προβλήματα αυτά συνδέονται με την

εμπειρία των μαθητών/τριών και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση της σχολικής γνώσης με το περιβάλλον. Η πολιτική και κοινωνική ζωή παράγουν άτυπες εστίες ιστορικής γνώσης, που έχουν όμως τη δύναμη να δημιουργούν ισχυρές πεποιθήσεις και στερεότυπα. Η σχολική Ιστορία πρέπει να δίνει ευκαιρίες στους/τις μαθητές/τριες να δοκιμάζουν την εγκυρότητα των εναλλακτικών εκδοχών που υπάρχουν στην κοινωνία σε αντιπαραβολή με την εκδοχή της επίσημης ιστοριογραφίας, όπως καταγράφεται στα σχολικά εγχειρίδια ή άλλα βιβλία αναφοράς (Fisher, 1990). Ζητούμενο δεν είναι μόνο η σύγκρουση, αλλά και ο σεβασμός και η συνύπαρξη των αλληλοσυμπληρούμενων ή συγκρουόμενων ιστορικών απόψεων (Ferro, 2001). Βάση της επεξεργασίας των προτεινόμενων περιεχομένων είναι η ανάδειξη των προΐδεών που φέρουν οι μαθητές/τριες. Στην αρχή κάθε νέας διδακτικής ενότητας επιχειρείται η ανάδειξη της σύγχρονης εμπειρίας των μαθητών/τριών με την οποία το εξεταζόμενο ιστορικό περιεχόμενο μπορεί να συνδεθεί.

Η ένταξη προβλημάτων στα περιεχόμενα διδασκαλίας δε συνεπάγεται τον εξοβελισμό της αφήγησης. Νεότερες έρευνες τονίζουν τη σημασία της αφήγησης στην ιστορική σπουδή, ιδιαιτέρως για τους μικρούς/ες μαθητές/τριες (Κάββουρα, 2000). Η χρήση αφηγηματικών πραγματειών μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία αν οι μαθητές/τριες εξοικειωθούν να αντιμετωπίζουν τις πραγματείες αυτές με κριτικό και στοχαστικό τρόπο κάνοντας χρήση τεχνικών ερμηνείας (Brophy & VanSledright, 1997). Ιδιαίτερα ελκυστικές είναι οι αφηγήσεις που εμπεριέχουν δυναμική πλοκή και δράση, κίνητρα και προθέσεις των εμπλεκόμενων προσώπων και ομάδων, συγκρούσεις, αντιθέσεις. Γι' αυτό στην πρόταση μας στην αρχή κάθε θεματικής ενότητας υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο το οποίο λειτουργεί σαν ένα είδος προοργανωτή και γνωστικού πλαισίου, όπου αναπτύσσονται τα βασικά σημεία της διδακτικής ενότητας. Τα σημεία αυτά θα διερευνηθούν και θα εμπλουτιστούν με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Τα ΠΔ που προτείνονται επιδιώκουν να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία οι μαθητές/τριες θα οικοδομήσουν την ιστορική

γνώση με την εμπλοκή τους στις διαδικασίες συλλογής, οργάνωσης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων της επιστήμης της Ιστορίας. Η κατασκευή της νέας γνώσης υλοποιείται μέσω της κριτικής μελέτης των πηγών και της ανακατασκευής ιστορικών αφηγήσεων από τους/τις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες αναδημιουργούν το παρελθόν, χωρίς βέβαια να αξιώνεται όλες οι συνθέσεις τους να είναι ισάξιες του επιστημονικού προτύπου, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τη γνώση του 'πώς'. Οι πηγές στην πρότασή μας έχουν θέση μόνο όταν υπηρετούν το ερώτημα που έχει τεθεί στο κέντρο της διερεύνησης και σκοπός τους είναι να προβληματίσουν, να αναδείξουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών γεγονότων, να κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες στην εξεύρεση λύσης και απάντησης.

Προβλέπεται ένας βασικός κορμός περιεχομένων, τα οποία λόγω της σημασίας τους κρίνονται απαραίτητα. Αποφύγαμε να προτάξουμε κάποια πλευρά του ιστορικού πεδίου, τη γεωγραφική, την πολιτική, τη διπλωματική, την οικονομική, την ιδεολογική, την πολιτιστική, ως τη σημαντικότερη μεταβλητή, μέσα από την οποία θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε το παρελθόν. Υιοθετούμε την αρχή των Annales, σύμφωνα με την οποία για τη δημιουργία ιστορικού γεγονότος συμμετέχουν πολλοί παράγοντες μαζί. Όπου όμως κρίνεται αναγκαίο υπάρχει μια ιεράρχηση και αξιολόγηση των παραγόντων αυτών και ένας εξ αυτών εξετάζεται ως κυρίαρχος. Επίσης σε κάθε ευρύτερη ενότητα προβλέπεται μια θεματική ενότητα Τοπικής Ιστορίας, αφού θεωρούμε ότι ένας σχεδιασμός περιεχομένων για το Δημοτικό Σχολείο, και ιδιαιτέρως για τα μικρότερα παιδιά, πρέπει να εμπλουτίζεται με σχετικά θέματα τα οποία εξοικειώνουν τα παιδιά με διαδικασίες ιστορικής έρευνας. Οι μαθητές/τριες εκπονούν σχέδιο εργασίας σχετικό με τον τόπο τους και τη χρονική περίοδο που εξετάζεται κάθε φορά. Το σχέδιο ετοιμάζεται κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της ευρύτερης ενότητας.

Η παρούσα επιλογή περιεχομένων ενθαρρύνει τις διαθεματικές συγκλίσεις, στις περιπτώσεις που συμβάλλουν στην καλύτερη επεξεργασία και όχι κατ' ανάγκη. Το αίτημα της διαθεματικότητας ικανοποιείται μέσω συγκεκριμένων προτάσεων που διασπείρονται μέσα στις προς μελέτη επιμέρους διδακτικές

ενότητες. Έτσι η θεματική ενότητα ‘Διοικητική οργάνωση του τουρκοκρατούμενου και λατινοκρατούμενου ελληνισμού’ συνεξετάζεται και υπό το πρίσμα του διδακτικού αντικειμένου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ενώ η θεματική ενότητα ‘Η πνευματική και καλλιτεχνική κίνηση’ συνεξετάζεται υπό το πρίσμα των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και της Αισθητικής Αγωγής. Εξάλλου διαθεματικές δραστηριότητες διασπείρονται σε όλες τις υποενότητες και σημειώνονται τα συνδεδεμένα γνωστικά αντικείμενα.

Έγινε σημαντική προσπάθεια ώστε η προτεινόμενη επιλογή περιεχομένων να μην έχει εθνοκεντρικό προσανατολισμό, αν και η μικρή ηλικία των μαθητών/τριών, στους/τις οποίους/ες τα ΠΔ απευθύνονται, υπαγορεύει προσεγγίσεις εγγύτερες στη ζωή και το άμεσο περιβάλλον. Ωστόσο ξεκινώντας από ένα θέμα Τοπικής Ιστορίας προχωρούμε σε θέματα εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας Ιστορίας ακολουθώντας μια πορεία από το μερικό στο γενικό. Η διάταξη αυτή συμφωνεί με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και συμβάλλει αποφασιστικά στο να διαμορφώνεται η αντίληψη που έχει το παιδί για τον ίδιο του τον εαυτό ως πρόσωπο και ως μέλος του κοινωνικού συνόλου (σύσταση ταυτότητας). Η ίδια διάταξη από το μερικό στο γενικό και από το απλό στο σύνθετο ακολουθείται και στη διαπραγμάτευση ιστορικών εννοιών και όρων σύμφωνα με το σπειροειδές μοντέλο του Bruner (Moniot, 2002).

Στην συγκεκριμένη επιλογή των προτεινόμενων περιεχομένων σημαντικό ρόλο έπαιξε και η αξία τους για το παρόν του/της μαθητή/τριας. Κατά πόσο τα συγκεκριμένα περιεχόμενα συμβάλλουν στη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος, στη σύνδεση του ιστορικού περιεχομένου με πραγματικότητες της σύγχρονης ζωής. Σύμφωνα με τον Bloch τα ΠΔ της Ιστορίας δικαιολογούν την παρουσία τους στο ΑΠ αν μπορούν να αποδείξουν τη συμβολή τους στην παροντική ζωή του/της μαθητή/τριας. Γι’ αυτό σε κάθε ενότητα υπάρχει σύνδεση του ιστορικού περιεχομένου της με την καθημερινή ζωή τους.

Η γνώση της Ιστορίας περιλαμβάνει την εξοικείωση των μαθητών/τριών με βασικές έννοιες και όρους που συνδέονται με το μάθημα της Ιστορίας (Department of Education and Science, 1985). Είναι αλήθεια ότι είναι δύσκολο να συνταχθεί ένας κοινά αποδεκτός κατάλογος ιστορικών εννοιών και όρων, απαραίτητων για την κατανόηση της Ιστορίας και συμβατός με τις διαφορετικές ηλικιακές βαθμίδες. Η παρούσα επιλογή επιχειρεί να εισαγάγει τους/τις μαθητές/τριες στο περιεχόμενο βασικών ιστορικών εννοιών και όρων που αντλούνται από τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (1453 –1821) και τα ιστορικά γεγονότα της. Έννοιες που γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης είναι *ο χρόνος, ο χώρος, η συνέχεια, η μεταβολή, η αιτία, το αποτέλεσμα, η ομοιότητα, η διαφορά* και όροι *η οθωμανική σκλαβιά, η τουρκοκρατία, η εξέγερση, η επανάσταση, η ιταλική αναγέννηση, η θρησκευτική μεταρρύθμιση, τα ανθρώπινα δικαιώματα* και άλλοι. Οι έννοιες και οι όροι εξετάζονται ενταγμένοι μέσα στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο συναντώνται. Έτσι η ενότητα ‘Δυνάμεις συντήρησης του Ελληνισμού’ μας δίνει την ευκαιρία για τη γνωριμία με τις έννοιες ‘αρματολός’ και ‘κλέφτης’ και η ενότητα ‘Κοινότητες’ με την έννοια της ‘αυτοδιοίκησης’ όπως εκδηλώθηκε στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Είναι φανερό ότι για να γενικευτεί το περιεχόμενο μιας έννοιας πέρα από τα συγκεκριμένα παραδείγματα απαιτείται η εξέταση της έννοιας αυτής σε μια ποικιλία διαφορετικών ιστορικών περιστάσεων. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στη μάθηση σε άλλες περιπτώσεις και ιστορικά πλαίσια, καθώς και στη σύγχρονη εποχή, γνωρίζοντας τον κίνδυνο παρανοήσεων και απλουστεύσεων που ενέχει αυτή η προσπάθεια ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά. Σε ένα ΑΠ Ιστορίας με ενιαίο και συνεχή χαρακτήρα θα δοθεί η ευκαιρία σε άλλες διδακτικές ενότητες και ακόμα σε άλλες τάξεις και βαθμίδες για να γίνει η εμβάθυνση κάποιων εννοιών και όρων.

Με τα προτεινόμενα ΠΔ επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες. Σχεδιάζονται έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να διασαφηνίζουν έννοιες, να διατάσσουν χρονολογικά τα γεγονότα, να χρησιμοποιούν τα ιστορικά τεκμήρια, να διακρίνουν ανάμεσα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, να θέτουν ερωτήματα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να εντοπίζουν

αναλογίες, να διερευνούν αιτιολογικές προτάσεις, να διακρίνουν τα κίνητρα και τους στόχους των ενεργειών, να αμφισβητούν εγκατεστημένες πεποιθήσεις,πίστεις και στερεότυπα, να αναγνωρίζουν τη μεροληψία, να ελέγχουν την αξιοπιστία των ισχυρισμών, να διατυπώνουν λογικά επιχειρήματα, να ελέγχουν τα σαθρά επιχειρήματα και να συνάγουν αξιόπιστα συμπεράσματα, να αναπτύσσουν κρίσεις βασισμένες στην ενσυναίσθηση. Επιπλέον επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες χρήσιμες συνήθειες, όπως η χρήση παραδειγμάτων κατά την αποσαφήνιση των άγνωστων ιστορικών όρων, η διασταύρωση των ισχυρισμών, η αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων, η αναζήτηση των αιτιών, η διερεύνηση της αλήθειας και ακόμα δεξιότητες γενικού χαρακτήρα που σχετίζονται με το σεβασμό των συνομιλητών, την απαλλαγή από τις προκαταλήψεις, τη δεκτικότητα απέναντι στις νέες ιδέες, την εξέταση των ζητημάτων από την οπτική γωνία των άλλων (Λεοντσίνης, 1996).

Τέλος σε κάθε ευρύτερη ενότητα εντάσσουμε και μια θεματική ενότητα-βιογραφία. Οι μαθητές/τριες, ιδιαίτερα των μικρότερων ηλικιών, έχουν ανάγκη να προσωποποιούν τα γεγονότα και γι' αυτό είναι σημαντική η βιογραφία σημαντικών ιστορικών προσώπων. Με τα πρόσωπα αυτά ταυτίζονται και αντλούν πρότυπα για τη ζωή τους. Σκοπός της ενότητας είναι να προσεγγίσουν συγκεκριμένα ιστορικά πρόσωπα που διαδραμάτισαν σημαντικό ιστορικό ρόλο στην Ιστορία, να γνωρίσουν τη συνεισφορά του προσώπου αυτού τόσο στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται όσο και στον ανθρώπινο πολιτισμό. Να αντιληφθούν ότι οι διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με τα ιστορικά πρόσωπα είναι συχνά περιορισμένες ή αντικρουόμενες. Να προβληματιστούν για το μικρό αριθμό γυναικών ανάμεσα στα ιστορικά πρόσωπα που διακρίθηκαν στην εξέλιξη της Ιστορίας. Επιδιώκεται κυρίως οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με ιδέες και δράσεις των εξεταζόμενων ιστορικών προσώπων που παραμένουν μέχρι σήμερα ενεργές και προεκτείνονται στο μέλλον.

2. Ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού

Στη συνέχεια θα αναπτύξουμε την πρότασή μας για ένα ΑΠ Ιστορίας για την Έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Το ΑΠ το οποίο προτείνουμε στα πλαίσια της εποικοδομητικής θεωρίας είναι ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων μέσω των οποίων η γνώση και οι δεξιότητες μπορούν να εποικοδομηθούν.

α) Γενικός Σκοπός

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών.

Όταν αναφερόμαστε στην ιστορική σκέψη εννοούμε:

- 1) Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας και κυρίως
 - την αλλαγή και την αδράνεια,
 - τις αιτίες και τις συνέπειες,
 - την αφήγηση ιστορικών γεγονότων του παρελθόντος.
- 2) Ιστορικές ερμηνείες.
- 3) Χρήση ιστορικών πηγών.
- 4) Ιστορικές έννοιες.
- 5) Ιστορικός χρόνος.

β) Μερικότεροι Σκοποί

Από τον παραπάνω γενικό σκοπό προκύπτουν άλλοι επιμέρους σκοποί οι οποίοι συμβάλλουν στη σταδιακή δόμηση του πρώτου. Έτσι με τη διδασκαλία της Ιστορίας επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- Να δείξουν ενδιαφέρον για τη γνώση του παρελθόντος και τα επιτεύγματα του ανθρώπου και να κάνουν συνδέσεις με το παρόν.

- Να οικοδομήσουν εθνική – πολιτισμική ταυτότητα καθώς και απροκατάληπτη στάση απέναντι σε άλλους λαούς – πολιτισμούς.
- Να πληροφορηθούν για τα σημαντικότερα γεγονότα και τις εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας άλλων λαών και να τα συσχετίζουν μεταξύ τους.
- Να κατανοήσουν καλύτερα το παρελθόν και τον τρόπο που αυτό διαφοροποιείται από το παρόν και να συνειδητοποιήσουν ότι οι άνθρωποι που έζησαν σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους είχαν διαφορετικές αξίες στάσεις και συμπεριφορές, αφού διαφορετικά ήταν και τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία ζούσαν.
- Να κατανοήσουν ότι κανένας δεν είναι ίδιος με τον άλλον και να αποδέχονται θρησκευτικές, πολιτισμικές, φυλετικές, εθνικές κοινωνικές-ταξικές διαφοροποιήσεις.
- Να αποκτήσουν την ικανότητα για διάκριση ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα και την ερμηνεία τους και να κατανοήσουν ότι η Ιστορία είναι ερμηνείες αμφισβητήσιμες και αντιφατικές.
- Να κατανοήσουν ότι η Ιστορία είναι μια διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών και ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ιστορική έρευνα και την ερμηνεία των ιστορικών πηγών και μαρτυριών.
- Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες και να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης.
- Να αποκτήσουν αγάπη για τη χώρα και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς.
- Να καταλάβουν ότι η αλλαγή στην Ιστορία σχετίζεται με τις προθέσεις, τα κίνητρα, τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, αλλά και με εξωγενείς συνθήκες, και τυχαία συμβάντα.
- Να ενθαρρυνθούν στην κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής και της συνέχειας στα ανθρώπινα πράγματα και να καταλάβουν ότι αλλαγή και πρόοδος δεν έχουν απαραίτητα το ίδιο νόημα.
- Να ευαισθητοποιηθούν για τα κοινωνικά, πολιτιστικά, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια προβλήματα.



- Να αναπτύξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις και αξίες, όπως σεβασμό της διαφορετικής γνώμης.
- Να αξιολογούν την εξάρτηση της ιστορικής γνώσης από τις πηγές.
- Να θέτουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις σχετικές με τη διδασκόμενη ιστορική ύλη.
- Να εκφράζουν τη σκέψη τους, να διατυπώνουν συλλογισμούς - υποθέσεις και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή άλλα μέσα (Λεοντσίνης, 1996, Sebba, 2000, ΔΕΠ & ΔΕΠΠΣ, 2003).

γ) Διδακτική Μεθοδολογία

Η διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται και να πραγματοποιείται με βάση το σκοπό του μαθήματος, τους στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας και τις απαιτήσεις της Διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας.

Η νέα γνώση που θα αποκτήσουν οι μαθητές/τριες δεν παρέχεται, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία, μόνο με την επεξεργασία του εισαγωγικού κειμένου. Το εισαγωγικό κείμενο στην πρότασή μας λειτουργεί σαν ένα είδος προοργανωτή, όπου αναπτύσσονται τα βασικά σημεία της διδακτικής ενότητας. Τα σημεία αυτά θα εμπλουτιστούν με την κατάλληλη χρήση και αξιοποίηση των πηγών, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών όχι μόνο για να αποκτήσουν τα παιδιά μεθοδολογικές δεξιότητες, αλλά και να προστρέχουν συστηματικά σε αυτές για να αντλούν από εκεί πληροφορίες για να οικοδομήσουν την ιστορική γνώση και όχι να τους προσφέρεται αυτή έτοιμη (Παπαγρηγορίου, 2006).

Οι μαθητές/τριες είναι αναγκαίο τη νέα ιστορική γνώση που θα αποκτήσουν να την επεξεργάζονται πολύπλευρα: νοηματικά, γλωσσικά, ιστορικά, διαθεματικά. Η ιστορική επεξεργασία πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στη διαδικασία του μαθήματος και συνίσταται στην αναζήτηση των χωροχρονικών

αλληλουχιών και αιτιωδών σχέσεων, των φανερών και βαθύτερων κινήτρων δράσης ατόμων και κοινωνικών ομάδων, στην ανάλυση και ερμηνεία γεγονότων, στην αξιολόγηση καταστάσεων και προσώπων, στη σύγκριση και αντιπαράθεση ιδεών και στη διατύπωση αφαιρέσεων. Έμφαση επίσης πρέπει να δίνεται στις ιστορικές έννοιες και στους ιστορικούς όρους. Η συστηματοποίηση των συμπερασμάτων συμβάλλει στην εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης (ΔΕΠ & ΔΕΠΠΣ, 2003).

Μέρος της διδασκαλίας και βασικός στόχος της είναι η μεταφορά της μάθησης στην κοινωνική ζωή για την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες αφού μάθουν κάποιες αρχές πρέπει να μπορούν να τις μεταφέρουν σε διαφορετικές καταστάσεις, όπως στην πολιτική, την οικονομία και την καθημερινή ζωή. Η δεξιότητα αυτή ασφαλώς και δεν μπορεί να αναπτυχθεί με την αντιμετώπιση της ιστορικής γνώσης ως συνόλου πληροφοριών, αλλά με την κατανόηση της δομής της ιστορικής πραγματικότητας, με τη διαθεματική διδασκαλία, με την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, με τις μεταγνωστικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια ο/η δάσκαλος/α υποβάλλει ερωτήματα του τύπου: τι, πού, πότε αλλά και πώς, γιατί, πού αλλού, σε ποια άλλη περίπτωση, ποιο παρόμοιο γεγονός (Ιωάννου, 1999).

Τέλος επιχειρείται μια σύνθεση της νέας γνώσης από το/τη μαθητή/τρια και του δίνεται η δυνατότητα να προβεί σε ένα είδος αυτοελέγχου και αναλογισμού, να αναρωτηθεί τι έμαθε, τι δεν κατάλαβε, τι τον προβλημάτισε περισσότερο. Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση.

Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι:

Οι μαθητές/τριες

- Το γνωστικό τους υπόβαθρο
- Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους
- Τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις, οι αξίες τους

Η μεθοδολογική προσέγγιση

- Εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας
- Ανακαλυπτικό μοντέλο διδασκαλίας

Ο τρόπος λειτουργίας των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη

- Ατομικά
- Σε ομάδες

Το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί

- Ιστορικοί χάρτες, διαγράμματα
- Βιντεοταινίες και ακουστικό υλικό
- Ηλεκτρονικό υλικό, σχετικά λογισμικά, CD-ROM
- Αυθεντικά ιστορικά κείμενα, λογοτεχνικά κείμενα
- Έργα τέχνης, φωτογραφίες κτλ.

δ) Περιεχόμενα Διδασκαλίας

Τα προτεινόμενα περιεχόμενα διδασκαλίας αφορούν την ευρύτερη ενότητα Ιστορίας για την ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου 'Η Ελλάδα, η Ευρώπη και ο Κόσμος στα νεότερα χρόνια'. Για την επιλογή των συγκεκριμένων θεματικών εννοιών χρησιμοποιήθηκε η εξής βιβλιογραφία:

- Σβορώνος, Ν. (1986). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Κρεμμυδάς, Β. (1990). *Νεότερη Ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή*. Αθήνα: Γνώση
- Βακαλόπουλος, Α. (1973). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τ. Δ΄. Θεσσαλονίκη
- Clogg, R. (1984). *Σύντομη Ιστορία της Νεότερης Ελλάδας*. Μτφρ. Χ. Φωτέας. Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Finlay, G. (1958). *Ιστορία της Τουρκοκρατίας και της Ενετοκρατίας στην Ελλάδα*. Μτφρ. Μ. Γαρίδης. Αθήνα: Τολίδης

Σ' αυτήν την ευρύτερη ενότητα διακρίνουμε τις εξής υποενότητες με τις θεματικές ενότητες:

1. Πίσω στο χρόνο και στο χώρο (εισαγωγική ενότητα)
 - Ο τόπος μου στα νεότερα χρόνια (ενότητα τοπικής Ιστορίας)

2. Η Ελλάδα στα νεότερα χρόνια (εισαγωγική ενότητα)
 - Λατίνοι και Οθωμανοί κατακτητές – Διοικητική οργάνωση (διαθεματικές δραστηριότητες)
 - Κοινωνική κατάσταση των Ελλήνων στην Τουρκοκρατία (διαθεματικά κάποιες επιμέρους ενότητες)
 - Η οργάνωση του υπόδουλου ελληνισμού
 - Παροικιακός ελληνισμός
 - Μορφές αντίστασης
 - Η πνευματική και καλλιτεχνική κίνηση (διαθεματικές δραστηριότητες)
 - Μια βιογραφία: Ρήγας Φεραίος
3. Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια (εισαγωγική ενότητα)
 - Οι ανακαλύψεις των νέων χωρών (διαθεματικές δραστηριότητες)
 - Αναγέννηση - Ανθρωπισμός – Θρησκευτική Μεταρρύθμιση
 - Διαφωτισμός
 - Η Γαλλική Επανάσταση (διαθεματικές δραστηριότητες)
4. Ο Κόσμος στα νεότερα χρόνια (εισαγωγική ενότητα)
 - Η αμερικανική ανεξαρτησία

Οι θεματικές ενότητες ανά μία – δύο ή και περισσότερες συγκροτούν μια υποενότητα της ευρύτερης, όπου κάθε φορά υπάρχει μια εισαγωγική ενότητα με κειμενάκι, ιστορικούς χάρτες, χρονολογικές γραμμές, το κεντρικό διερευνητικό ερώτημα της υποενότητας και σύντομο λεξικό με ιστορικούς όρους και έννοιες που γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης στις θεματικές ενότητες που ακολουθούν. Επίσης μια θεματική ενότητα μπορεί να διαρθρώνεται και σε επιμέρους θεματικές ενότητες όπου στην καθεμία υπάρχει πάντα κάτω από το κείμενο μια ιστοριογραμμή σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται. Τα περιεχόμενα κάθε θεματικής ενότητας (επιμέρους ενότητες) έχουν χαρακτήρα εναλλακτικών προτάσεων από τις οποίες επιλέγονται εκείνες που ανταποκρίνονται στους στόχους και τις προϋποθέσεις της κάθε διδασκαλίας. Το ίδιο ισχύει και για τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Σε κάθε δραστηριότητα, αναφέρεται και η δεξιότητα ή οι δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν κάθε φορά, σημείο που αποτελεί και την καινοτομία του προγράμματος.

Θεματική ενότητα: Κοινωνική κατάσταση των Ελλήνων στην Τουρκοκρατία

Στόχος της ενότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες πόσο διαφορετική ήταν η ζωή των Ελλήνων στα νεότερα χρόνια. Να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της ζωής των υπόδουλων Ελλήνων. Να κατανοήσουν ότι η διάρκεια της δουλείας ποικίλλει στις διάφορες ελληνικές περιοχές. Να διαπιστώσουν ότι η περίοδος αυτή της Ιστορίας είναι γεμάτη περιορισμούς και καταπιέσεις για τους υπόδουλους Έλληνες, που βρίσκουν τρόπους για τη συντήρηση και την επιβίωση του ελληνισμού.

Οι όψεις της καθημερινής ζωής αναδεικνύουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία των Ελλήνων στο παρελθόν και σήμερα. Η κατοικία, η οικογενειακή ζωή, η εκπαίδευση, ο ρόλος της γυναίκας συνεισφέρουν στη μελέτη της καθημερινότητας. Επίσης οι ασχολίες, οι θρησκευτικές γιορτές, τα ήθη τα έθιμα, τα επαγγέλματα καθώς και η μελέτη διαφορετικών ομάδων ανθρώπων, αγροτών, ναυτικών, εμπόρων, φτωχών, πλουσίων, βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να γνωρίσουν στοιχεία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων άλλης εποχής.

Κεντρικό ερώτημα της ενότητας

Πώς ήταν η καθημερινή ζωή των Ελλήνων στα χρόνια της Τουρκοκρατίας;

Επιμέρους ενότητες

1. Οι συνθήκες ζωής των Ελλήνων μέσα στο οθωμανικό κράτος
2. Η οικογενειακή ζωή των υπόδουλων
3. Η κατοικία τους
4. Η εκπαίδευση των παιδιών
5. Ο ρόλος της γυναίκας
6. Τα επαγγέλματα
7. Τα ήθη και τα έθιμα - Οι γιορτές

Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας – *Δεξιότητες αφήγησης*

Οι μαθητές/τριες περιγράφουν τον τρόπο ζωής τους σε φανταστικό πρόσωπο του μέλλοντος. Ποια στοιχεία της ζωής τους θα ανέφεραν, ώστε να τον βοηθήσουν να κατανοήσει και να αντιληφθεί τον τρόπο ζωής των ανθρώπων το 2006 μ.Χ.; Εικόνες της ζωής στο σπίτι, στο σχολείο, στο δρόμο, στη δουλειά. Θέτουν ανάλογο ερώτημα σε φανταστικό πρόσωπο που ζει το 1700 μ.Χ. στην Ελλάδα. Μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι, από πόλη ή από χωριό, έμπορος ή αγρότης, πλούσιος από νησί ή φτωχός από αγροτική περιοχή, γυναίκα αγρότισσα ή γυναίκα ναυτικού-εμπόρου.

Σύνδεση με τη ζωή – *Δεξιότητες αναλογίας*

Οι μαθητές/τριες εξετάζουν όψεις της δικής τους καθημερινής ζωής, ανάλογες μ' αυτές που συνάντησαν στην εποχή της Τουρκοκρατίας. Ποιος τους ξυπνά το πρωί, τι τρώνε, πώς ντύνονται, πώς είναι το σχολείο τους, τι επάγγελμα κάνει ο πατέρας και η μητέρα τους, πώς είναι η αγορά της πόλης τους. Πώς είναι η ζωή τους σε σύγκριση με τη ζωή του προσώπου που γνώρισαν στην εποχή της Τουρκοκρατίας.

Επιμέρους ενότητα 1: Οι συνθήκες ζωής των Ελλήνων μέσα στο Οθωμανικό κράτος

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τις ποικίλες υποχρεώσεις που είχαν οι υπόδουλοι Έλληνες απέναντι στους κατακτητές, να κατανοήσουν τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης που αυτές δημιούργησαν, να μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες που προκάλεσαν η καταπίεση και η τυραννία στη διάρκεια της Τουρκοκρατίας και να εκτιμήσουν το γεγονός της επιβίωσης του ελληνισμού κάτω από εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Ποιες ήταν οι σημαντικότερες δοκιμασίες που περνούσαν οι Έλληνες στα χρόνια της Τουρκοκρατίας;

Δραστηριότητα 1: παιδομάζωμα και εξισλαμισμός – Δεξιότητες διατύπωσης τεκμηριωμένης ιστορικής άποψης και παραγωγής ιστορικού λόγου

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να ανιχνεύσουν και να κατανοήσουν τα κίνητρα της δράσης ή των ενεργειών ατόμων ή ομάδων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν, να αναλύσουν και με επιχειρήματα να τεκμηριώσουν την άποψή τους σε ερωτήματα όπως:

Γιατί οι Τούρκοι ακολούθησαν την τακτική του εξισλαμισμού;

Γιατί οι Τούρκοι εφάρμοσαν το θεσμό του παιδομαζώματος;

Δραστηριότητα 2: μαθαίνω τι σημαίνει – Δεξιότητες ανάλυσης, κατανόησης και χρήσης ιστορικών όρων, συγκρότησης λεξιλογίου

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών με ιστορικούς όρους, η κατανόηση του αναγκαίου λεξιλογίου καθώς και η αποτελεσματική χρήση τους τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Όροι που πραγματεύονται στην ενότητα είναι: ισλαμικός νόμος, κεφαλικός φόρος (χαράτσι), ραγιάδες, δεκάτη, εξισλαμισμός, κρυπτοχριστιανοί, παιδομάζωμα.

Δραστηριότητα 3: το παιδομάζωμα – Δεξιότητες αξιοποίησης πηγής – εικόνας

Η δραστηριότητα έχει μεθοδολογικό χαρακτήρα και στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την επεξεργασία των εικόνων ως πηγών. Δίνεται στους μαθητές/τριες μια εικόνα που απεικονίζει σκηνή από παιδομάζωμα (εθνική βιβλιοθήκη Βιέννης) και γίνεται η προσέγγιση - επεξεργασία της επισημαίνοντας: Ποιο ιστορικό γεγονός αποτέλεσε πηγή έμπνευσης της συγκεκριμένης απεικόνισης; Για ποιο λόγο φτιάχτηκε το συγκεκριμένο έργο; Τι μήνυμα ήθελε να μεταδώσει και με ποιο τρόπο προσπάθησε να το πετύχει ο δημιουργός του; Οι μαθητές/τριες περιγράφουν την εικόνα, διατυπώνουν υποθέσεις και βγάζουν συμπεράσματα σχετικά με το κλίμα και τις συνθήκες της εποχής στις οποίες αναφέρεται. Στο τέλος ασκούνται και στη δεξιότητα ενσυναίσθησης: Φαντάσου ότι είσαι ένα από τα παιδιά της σκηνής. Ποια τα συναισθήματά σου και οι σκέψεις σου;

Δραστηριότητα 4: οι Έλληνες περνούν δύσκολες στιγμές – *Δεξιότητες συσχέτισης εννοιών (αίτιο-αποτέλεσμα-συνέπεια)*

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες μέσα από τη μελέτη κατάλληλων πηγών να συνειδητοποιήσουν τα δεινά που επέφεραν στη ζωή των υπόδουλων Ελλήνων οι φόροι (χαράτσι και δεκάτη) και οι θεσμοί του εξισλαμισμού και του παιδομαζώματος. Επίσης να κατανοήσουν τις οδυνηρές συνέπειες που είχαν τα μέτρα αυτά για τον υπόδουλο ελληνισμό (πληθυσμιακή συρρίκνωση, αθέλητες μετακινήσεις, απώλεια πιο ενεργού πληθυσμού).

Πηγές που θα χρησιμοποιηθούν για τη δραστηριότητα:

- Απόσπασμα από Ν. Σβορώνο (επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας, 1986, θεμέλιο) ‘οι ραγιάδες υπόκεινται σε απαγορεύσεις’
- Μαρτυρία ‘η αγριότητα των τουρκικών κατακτήσεων’ αγνώστου, Κώδικας της Χίου
- Απόσπασμα από Β. Κρεμμυδά (νεότερη ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή, 1990, γνώση) ‘η συρρίκνωση του ελληνικού πληθυσμού’
- Πίνακας με πληθυσμό διαφόρων πόλεων την περίοδο της Τουρκοκρατίας από Β. Κρεμμυδά (εισαγωγή στην ιστορία της νεοελληνικής κοινωνίας, 1988, γνώση)
- Απόσπασμα από Κ. Α. Βακαλόπουλο (το νέο ελληνικό έθνος, 2001, Ηρόδοτος) ‘η αλλαγή στον καθημερινό βίο’
- Χειρόγραφο έγγραφο του πανεπιστημίου της Τυβίγγης (πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, 1936) ‘παιδομάζωμα’
- Πίνακας ζωγραφικής του Ν. Γύζη (συλλογή εθνικής πινακοθήκης) ‘σκληροπάζαρο ή παιδομάζωμα’
- Πίνακας ζωγραφικής του Δ. Τσόκου (συλλογή ιδρύματος Κουτλίδη) ‘η φυγή από την Πάργα’
- Εικόνα από ελληνικό χειρόγραφο στην εθνική βιβλιοθήκη της Γαλλίας ‘διωγμοί Ελλήνων – το δράμα των προσφύγων’
- Χαλκογραφία του Μ. Άλομ (Λονδίνο 1838) ‘αγορά σκλάβων – ορούτ παζαρί’
- Λιθογραφία του Τέσενρ (εθνική πινακοθήκη της Βιέννης) ‘βασανιστήρια Ελλήνων’

Επιμέρους ενότητα 2: Η οικογενειακή ζωή των υπόδουλων

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι να διαπιστωθεί ότι η καθημερινή ζωή στα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας οργανώνεται γύρω από

την οικογένεια και να συσχετισθεί η ανάπτυξη στενών κοινωνικών δεσμών με τις δύσκολες συνθήκες ζωής που αντιμετώπιζαν οι υπόδουλοι.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Ποια ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά της οικογενειακής ζωής στα χρόνια της σκλαβιάς;

Δραστηριότητα 1: οργάνωση οικογένειας – *Δεξιότητες συσχέτισης εννοιών (αίτιο – αποτέλεσμα)*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να κατασκευάσουν οι μαθητές/τριες αιτιακές συνδέσεις μεταξύ δυσμενών συνθηκών διαβίωσης, λόγω έλλειψης ελευθερίας, και συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, μεταξύ των μελών πολυμελούς οικογένειας, συνέχειας στο επάγγελμα του γονιού, και να χρησιμοποιήσουν τις έννοιες αίτιο και αποτέλεσμα.

Δραστηριότητα 2: ομοιότητες–διαφορές – *Δεξιότητες προσδιορισμού ιστορικής εξέλιξης, εντοπισμού αναλογίας*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές της οικογενειακής ζωής του τότε και του σήμερα. Τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει το ίδιο. Εξετάζονται κάποιοι τομείς, όπως η ενδυμασία, η διατροφή, οι μεταφορές, η υγεία. Για τη δραστηριότητα παρέχονται πηγές, κυρίως φωτογραφικό υλικό και αποσπάσματα από αφηγήσεις ξένων περιηγητών της εποχής (σκηνές φαγητού, εσωτερικό-εξωτερικό σπιτιών, οικογενειακές συλλογικές δραστηριότητες):

- Αποσπάσματα από ξένους περιηγητές στην Ελλάδα όπως: Πουκεβίλ, Ολιβιέ, Μονανκούρ, Ντοντβέλ (Κ. Σιμόπουλου: Ξένοι περιηγητές στην Ελλάδα, 1700 – 1800 και 1800 – 1810)
- Αποσπάσματα από το βιβλίο του Α. Παπανικολάου (σκηνές από την καθημερινή ζωή στην Τουρκοκρατία, 1995, βιβλιοπωλείο των βιβλιοφίλων)
- Αποσπάσματα από το βιβλίο του Ι. Χατζηφώτη (η καθημερινή ζωή των Ελλήνων στην Τουρκοκρατία, 2002, Παπαδήμα)
- Πίνακας του Γάλλου ζωγράφου Τ. Ζερικό 'Γκισούρ' (1815)
- Ξυλογραφία 'ενδυμασίες Ελληνίδων' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)

- ‘Οικογενειακές συλλογικές αγροτικές ασχολίες στα χρόνια της Τουρκοκρατίας’ (Παρίσι, εθνική βιβλιοθήκη)
- Από τη συλλογή του Ο. Στάκελμπεργκ ‘γίδοβοσκοί στην Αρκαδία – σκηνή ποιμενικής ζωής (ανατύπωση Κ. Σπανού, Βερολίνο 1831, Μουσείο Μπενάκη)
- Χαλκογραφία του Ντοντβέλ ‘δείπνο στην κατοικία του επισκόπου της Άμφισσας’ (Λονδίνο 1819)
- Χαλκογραφία του Ζ. Καρτράιτ ‘Λευκάδα το υγειονομείο – αντιμετώπιση πανούκλας’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- ‘Ενδυμασία γυναικών της Κιμώλου’ (εθνική βιβλιοθήκη Παρισιού)
- Χαλκογραφία του Τ. Ιλέρ ‘γυναίκες της Πάτμου’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)

Δραστηριότητα 3: μετακίνηση κατοίκων – Δεξιότητες διατύπωσης ερωτήσεων: ανίχνευσης κινήτρων, συνεκτίμησης σχέσεων

Η δραστηριότητα στοχεύει στην καλλιέργεια συνδυαστικής σκέψης με τη διατύπωση ερωτήσεων συνεκτίμησης οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων. Δίνοντας κάθε φορά από ένα παράδειγμα οι μαθητές/τριες διατυπώνουν ερωτήσεις στις οποίες φαίνεται ότι οι ανθρώπινες πράξεις είναι αποτέλεσμα συνεκτίμησης οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων - συνθηκών της εποχής. Παράδειγμα: Για ποιους λόγους πολλοί κάτοικοι πεδινών περιοχών μετακινήθηκαν και εγκαταστάθηκαν στους δυσπρόσιτους ορεινούς όγκους στη διάρκεια της Τουρκοκρατίας;

Δραστηριότητα 4: μείωση πληθυσμού – Δεξιότητες κατασκευής διαγράμματος

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κατασκευή διαγραμμάτων καθώς και με τις έννοιες αίτιο-αποτέλεσμα. Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται τα δεδομένα και τις πληροφορίες από τις πηγές κατασκευάζουν το διάγραμμα και κατανοούν ότι οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης στις τουρκοκρατούμενες περιοχές, όχι μόνο στην Ελλάδα, οδήγησαν σε μείωση του πληθυσμού σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές μη τουρκοκρατούμενες περιοχές. Πηγές που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

- Κρεμμυδάς Β., Εισαγωγή στην Ιστορία της νεοελληνικής κοινωνίας (1700 – 1821), Αθήνα 1988
- Κρεμμυδάς Β., Νεότερη Ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή, Αθήνα 1990

- Ντ Αλαμπέρ – Ντιντερό, Μεγάλες πόλεις του 18^{ου} αιώνα, εγκυκλοπαίδεια ή συστηματική, λεξικό των επιστημών, των τεχνών και των επαγγελμάτων, Παρίσι 1777
- Γουλιέλμος, Π., Νεοελληνική πραγματικότητα, Αθήνα 1976
- Παπαρούνης Π., Τουρκοκρατία, Αθήνα 1997
- Σιμόπουλος Κ., Ξένοι ταξιδιώτες στην Ελλάδα, Αθήνα 1975

Επιμέρους ενότητα 3: Η κατοικία τους

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν χαρακτηριστικά στοιχεία των σπιτιών της εποχής της Τουρκοκρατίας, να κατανοήσουν ότι η κατοικία αποτελεί τη βάση της κοινωνικής οργάνωσης σε κάθε εποχή, και ότι στο πλαίσιο της κατοικίας διαφαίνονται οι ρόλοι των ανδρών, των γυναικών και των παιδιών.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Ποιες χρήσεις έχουν οι κατοικίες των Ελλήνων στα χρόνια της σκλαβιάς;

Δραστηριότητα 1: Δεξιότητες ιστορικής έρευνας διάκριση πρωτογενών – δευτερογενών πηγών

Η δραστηριότητα έχει στόχο να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τις ιστορικές πηγές. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να παρατηρούν, να διερευνούν, να προβληματίζονται, να εξάγουν συμπεράσματα από τη χρήση των πηγών. Επίσης κατανοούν ότι οι πηγές συναντώνται με τη μορφή οπτικού και ακουστικού υλικού, έργων τέχνης, κτισμάτων, γραπτών κειμένων. Ακόμη οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τη διάκριση πρωτογενών – δευτερογενών πηγών. Για το σκοπό αυτό τους/τις εφοδιάζουμε με μια ποικιλία από πηγές όπως εικονικό υλικό, απεικονίσεις εσωτερικού-εξωτερικού σπιτιών, έργα τέχνης της εποχής, αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα και περιηγήσεις ξένων περιηγητών, ταινίες με υλικό (κτίσματα, αντικείμενα οικιακού εξοπλισμού) της εποχής:

- Αποσπάσματα από ξένους περιηγητές στην Ελλάδα όπως: Μονανκούρ, Γκελ, Μάουρερ, Μπαρτχόλντι (Κ. Σιμόπουλου: Ξένοι περιηγητές στην Ελλάδα)
- Πίνακας ζωγραφικής του Ν. Γύζη ‘οι αρραβώνες των παιδιών’ (εθνική πινακοθήκη)
- Τοιχογραφία από τα Αμπελάκια ‘αρχοντικό σπίτι-εξωτερικό’ (1803)

- Λιθογραφία του Κλερ ‘εσωτερικό σπιτιού’ (Μουσείο Μπενάκη)
- Από τη συλλογή του Ο. Στάκελμπεργκ ‘καλύβια χωρικών της Αττικής’ (Βερολίνο 1831, ανατύπωση Κ Σπανού, Μουσείο Μπενάκη)
- Χαλκογραφία του Τ. Ιλέρ ‘Κως-παζάρι στην κεντρική πλατεία’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Λιθογραφία ‘κάτοικοι στη Λήμνο-εξωτερικό σπιτιού’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Χαλκογραφία ‘κήπος στη Χίο’ (Μουσείο Μπενάκη)
- Χαλκογραφία του 16^{ου} αιώνα ‘το λιμάνι της Ύδρας με τα σπίτια’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)

Δραστηριότητα 2: σύγχρονη κατοικία και κατοικία στην Τουρκοκρατία – Δεξιότητες κατανόησης ιστορικών εννοιών (αλλαγής, αδράνειας)

Στόχος της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες μέσα από τη σωστή χρήση των πηγών τις ιστορικές έννοιες της ‘αλλαγής’ και της ‘αδράνειας’. Τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει το ίδιο. Οι μαθητές/τριες φέρνουν φωτογραφίες από το εσωτερικό-εξωτερικό του σπιτιού τους ή τους ζητείται να το σχεδιάσουν. Διαπιστώνουν ποιες αλλαγές έχουν συντελεστεί στις κατοικίες σήμερα σε σχέση με αυτές της τουρκοκρατίας που βλέπουν στις πηγές. Ερμηνεύουν τις αλλαγές με βάση τον τρόπο ζωής και τις διαφοροποιημένες ανάγκες. Συγκρίνουν τις ανέσεις των σύγχρονων σπιτιών με αυτές των σπιτιών της Τουρκοκρατίας (φως, νερό). Διαπιστώνουν σε τι διαφέρουν τα έπιπλα, τα οικιακά σκεύη κτλ. καθώς και σε τι διαφέρουν οι λειτουργίες και οι χρήσεις των κατοικιών.

Δραστηριότητα 3: φτωχοί και πλούσιοι – Δεξιότητες κατανόησης ιστορικών εννοιών (διαφορά), ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά θέματα

Μέσα από τη χρήση των κατάλληλων πηγών (βλ. δραστηριότητα 1) η δραστηριότητα στοχεύει στην κατανόηση της έννοιας της κοινωνικής ‘διαφοράς’ καθώς και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε ζητήματα κοινωνικών διακρίσεων. Οι μαθητές/τριες συγκρίνουν πολυτελείς και ταπεινές κατοικίες στον ίδιο τόπο, αλλά και από τόπο σε τόπο, συσχετίζουν την κατοικία με την οικονομική κατάσταση του ιδιοκτήτη ή με το επάγγελμά του ή και την καταγωγή του.

Δραστηριότητα 4: μαθαίνω τι σημαίνει – *Δεξιότητες ανάλυσης, κατανόησης και χρήσης ιστορικών όρων, συγκρότησης λεξιλογίου*

Με τη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με άγνωστους ιστορικούς όρους. Διδάσκονται οι σχετικοί όροι, οι περισσότεροι από τους οποίους χρησιμοποιούνται σήμερα με το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο και αφορούν το σπίτι και τα γύρω από αυτό. Λέξεις που πραγματεύονται είναι: χαγιάτι, τάβλα, σοφράς, σοφάς, μαγκάλι, αργαλειός, τσόλια, αγγειά, γάστρα, ρόκα, οντάς, αδράχτι, κάπα, ταγάρι, φλασκί, νυχτέρι κá.

Δραστηριότητα 5: επίσκεψη στην παλιά πόλη – *Δεξιότητες σύγκρισης, κατανόησης του πολιτισμού μας, κριτικής παρατήρησης, συλλογής και καταγραφής ιστορικών πληροφοριών*

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε άμεση επαφή με το παρελθόν και να συγκρίνουν τον τρόπο ζωής του παρελθόντος με εκείνον του παρόντος. Οι μαθητές/τριες παρατηρούν την αρχιτεκτονική των σπιτιών, της εποχής της Τουρκοκρατίας, τη λειτουργικότητά τους, τις ανάγκες που εξυπηρετούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Επίσης αναπτύσσουν δεξιότητες καταγραφής και συλλογής πληροφοριών, καθώς και δεξιότητες κριτικής παρατήρησης.

Η επιμέρους αυτή θεματική ενότητα προσφέρεται για διαθεματική επεξεργασία. Πυρήνας της διαθεματικότητας είναι η έννοια της κατοικίας. Έτσι εδώ μπορούμε να εμπλέξουμε και τα γνωστικά αντικείμενα: γλώσσα, μαθηματικά, μυθολογία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, αισθητική αγωγή, γεωγραφία. Προτεινόμενες δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες είναι:

- 1) Τα σπίτια στην αρχαία Ελλάδα, Ρώμη και Αίγυπτο καθώς και στο Βυζάντιο. Πώς ήταν (ομοιότητες και διαφορές), από τι υλικά κατασκευάζονταν; Σύγκριση με αυτά της εποχής της Τουρκοκρατίας και με τα σημερινά. (Ιστορία άλλων τάξεων)
- 2) Η παρουσία σε όλα τα σπίτια της αρχαίας Ελλάδας της Εστίας, θεάς της φωτιάς αλλά και της κατοικίας. Συζητάμε στην τάξη... (Μυθολογία)

- 3) Η οικογενειακή ατμόσφαιρα και οι άστεγοι. Σύγχρονα προβλήματα έλλειψης κατοικίας. Οι μαθητές/τριες εκθέτουν τις απόψεις τους και τις ανακοινώνουν στην τάξη. (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή)
- 4) Φωτογραφίζουν τη γειτονιά τους, το χωριό τους ή την πόλη τους και κατασκευάζουν την τοπογραφική αποτύπωσή τους στο χάρτη τους. Προβληματίζονται για την οργάνωσή τους, που βρίσκονται οι κατοικίες των εύπορων και των φτωχών σε σχέση με το κέντρο της πόλης, του χωριού, της συνοικίας. Κάνουν προβλέψεις πώς θα είναι μετά από χρόνια ζωγραφίζοντας τις αλλαγές. Φτιάχνουν κολάζ με τμήματα από σπίτια όλου του κόσμου. (Αισθητική Αγωγή)
- 5) Σπίτια στο νησί και σπίτια στο βουνό. Τότε (εποχή της Τουρκοκρατίας) και τώρα. Βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές στα χρώματα, στα υλικά κατασκευής, στον τρόπο κατασκευής. Εξηγούν το άσπρο χρώμα του νησιώτικου σπιτιού και την στέγη από πέτρα στο σπίτι του βουνού. (Φυσικές Επιστήμες)
- 6) Βρίσκουν ποιήματα και λογοτεχνικά κείμενα με αναφορές στο σπίτι. Συλλέγουν παροιμίες που αναφέρονται στο σπίτι και συνθέτουν ένα δικό τους ποίημα που αρχίζει έτσι: 'Σπίτι μου, σπιτάκι μου, φτωχοκαλυβάκι μου'. (Λογοτεχνία)
- 7) Ρωτούν και υπολογίζουν το κόστος κατασκευής ενός σπιτιού. Λύνουν προβλήματα εμβαδού και όγκου σχετικά με οικόπεδα και σπίτια. Κατασκευάζουν κύβους και παραλληλεπίπεδα με χαρτί. (Μαθηματικά)
- 8) Παράξενα σπίτια (πχ. ιγκλού) και πόλεις σ' όλο τον κόσμο (π.χ. η αρχαιότερη πόλη στον κόσμο). Εκθέτουν φωτογραφίες. (Γεωγραφία)
- 9) Βρίσκουν το σχετικό λεξιλόγιο (συνώνυμα, αντίθετα, παράγωγα, σύνθετα) και παίζουν παιχνίδια με τις λέξεις. (Γλώσσα)

Επιμέρους ενότητα 4: Η εκπαίδευση των παιδιών

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων την περίοδο της Τουρκοκρατίας, να

εκτιμήσουν το ρόλο των δασκάλων του Γένους και να διαπιστώσουν τη συμβολή της παιδείας στην αφύπνιση των υπόδουλων Ελλήνων.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Πώς διαμορφώνεται η εκπαίδευση στα χρόνια της Τουρκοκρατίας;

Δραστηριότητα 1: σύνδεση με τη σύγχρονη ζωή – *Δεξιότητες αναλογίας*

Η δραστηριότητα στοχεύει, μέσα από τη χρήση των κατάλληλων πηγών, να αναδείξει τις διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση την εποχή της Τουρκοκρατίας και την εκπαίδευση σήμερα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν τις δυσκολίες που υπήρχαν τότε για να μορφωθεί κάποιος, τους διαφορετικούς τύπους σχολείων, τα διαφορετικά μαθήματα, την έλλειψη βιβλίων. Να κατανοήσουν ποιοι έπαιζαν το ρόλο των δασκάλων και γενικά αν είχαν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι:

- Παπαρούνης Π., Τουρκοκρατία, Αθήνα 1997
- Ευαγγελίδης Τ., Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας, Αθήνα 1936
- Βαγιάνος Γ., Παιδεία και φορείς της στη Νάουσα πριν το 1822, Αθήνα 1992
- Λάμπας Κ., Η εκπαίδευση, οργάνωση και λειτουργία των σχολείων 1770-1821, στο Ιστορία του νέου ελληνισμού, Αθήνα 2003
- Ρουνσιμάν Σ., Μιστράς, Αθήνα 1986

Δραστηριότητα 2: *Δεξιότητες οργάνωσης και ανακοίνωσης ιστορικής γνώσης*

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με δραστηριότητες ιστορικής έρευνας. Οι μαθητές/τριες με τη χρήση των κατάλληλων πηγών ασκούνται στην παρατήρηση, στην οργάνωση, στη διατύπωση και στην ανακοίνωση της ιστορικής τους γνώσης. Έτσι δίνουμε εικόνες από σχολεία, σχολικές αίθουσες και σχολικά βιβλία της εποχής της Τουρκοκρατίας και τα παιδιά μετά από έρευνα καταλήγουν σε συμπεράσματα, τα οποία ανακοινώνουν στην τάξη. Πολύ χρήσιμη εξάλλου εδώ, για ορισμένες περιπτώσεις παλιών σχολείων, είναι η αναζήτηση πληροφοριών για την ιστορία του σχολείου. Ως πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- Εικόνα ‘σχολική τάξη στα χρόνια της Τουρκοκρατίας’ από τη Χρήσιμο Παιδαγωγία (Βενετία 1777)
- Χαλκογραφία του Μάγιερ ‘Έλληνας μοναχός διδάσκει το λαό’ (1803)
- Χαλκογραφία ‘το βιβλίο κατακτά τα λαϊκά στρώματα’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Εξώφυλλα βιβλίων του ‘σχολείου των κοινών γραμμάτων (οκτάηχος και χρήσιμος παιδαγωγία)
- Εξώφυλλο αλφαβηταρίου ‘μικρόν προς εύκολον μάθησιν των παιδιών’ (Βιέννη Αυστρίας, Τυπογραφείο Δαβιδοβίκη, 1820)

Δραστηριότητα 3: αναπαράσταση σχολείου της Τουρκοκρατίας – Δεξιότητες ενσυναίσθησης, κατανόησης ιστορικής έννοιας του χρόνου

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να εμπλακούν συναισθηματικά και να βιώσουν την εμπειρία του σχολείου στην εποχή της σκλαβιάς. Τα παιδιά μέσα από τη δραματοποίηση και τη θεατρική πράξη αντιλαμβάνονται ότι μελετούμε κάτι που συνέβη πολύ καιρό πριν, σε εποχές που δεν υπήρχαν κατάλληλα κτίρια, βιβλία, χαρτική ύλη, υποδομή γενικότερα. Εδώ οι μαθητές/τριες ενσαρκώνουν το ρόλο του μαθητή σε μια παλιότερη ασφαλώς πιο δύσκολη εποχή. Με την ενσάρκωση του ρόλου καλλιεργείται και η δεξιότητα της ενσυναίσθησης μιας τόσο σημαντικής δεξιότητας για την κατανόηση της Ιστορίας.

Δραστηριότητα 4: Δεξιότητες ανάπτυξης αντιπαρατιθέμενης επιχειρηματολογίας

Στόχος της δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών στη διατύπωση επιχειρημάτων από τη θέση της άλλης πλευράς και η κατανόηση της πολλαπλότητας της ιστορικής αλήθειας. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες, μελετούν τις πηγές, συσχετίζουν τις πληροφορίες, αξιολογούν ιστορικές απόψεις και επιχειρηματολογούν για τη σκοπιμότητα και τα κίνητρα ανθρώπινων δράσεων, όπως αναφέρονται στη πρόταση: ‘Οι κύκλοι του Πατριαρχείου, σε αντίθεση με τους δασκάλους του Γένους, πολέμησαν τα νέα πνευματικά ρεύματα που έρχονταν από την Ευρώπη και είχαν ως στόχο την αφύπνιση του υπόδουλου ελληνισμού’.

Δραστηριότητα 5: οι δάσκαλοι του γένους – *Δεξιότητες αξιοποίησης γραπτών πηγών*

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες, μέσα από την επεξεργασία των κατάλληλων πηγών, να γνωρίσουν τη συνεισφορά του Κοσμά του Αιτωλού και του Αδαμάντιου Κοραή στην εκπαίδευση των υπόδουλων Ελλήνων. Επίσης, πάλι μέσα από τις πηγές, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη συμβολή της παιδείας και της μόρφωσης στην αφύπνιση του σκλαβωμένου ελληνισμού, όπως διακήρυτταν εξάλλου κι εκείνοι. Ως πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- Δημαράς Κ., Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Αθήνα 1977
- Χαραλαμπίδης Δ., Ο Αδαμάντιος Κοραής και η πολιτική, Αθήνα 2002
- Φίνλεϊ Γ., Ιστορία της Τουρκοκρατίας και της Ενετοκρατίας στην Ελλάδα, Αθήνα 1957
- Μενούνος Ι., Κοσμά του Αιτωλού διδαχές, Αθήνα 1994
- Ξανθοπούλου-Κυριάκου Α., Ο Κοσμάς ο Αιτωλός και οι Βενετοί, Θεσσαλονίκη 1984
- Βρέλλης Γ., Κοσμάς ο Αιτωλός, Γιάννινα 1980
- Πάσχος Π., Κοσμάς ο Αιτωλός, Αθήνα 1994

Δραστηριότητα 6: το κρυφό σχολειό – *Δεξιότητες μεταγνωστικού τύπου, διατύπωσης κριτικού συλλογισμού*

Στόχος της δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και η διατύπωση κριτικών συλλογισμών. Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται αποσπάσματα από το βιβλίο του Α. Αγγέλου (κρυφό σχολειό – το χρονικό ενός μύθου, Αθήνα 1997) και θέτουν αυτοερωτήσεις, διενεργούν ελέγχους λογικής αλληλουχίας και συνθέτουν περιλήψεις που είναι από τις βασικότερες μεταγνωστικές στρατηγικές. Μορφές αυτοερωτήσεων μπορεί να είναι: Τι γνωρίζω για το συγκεκριμένο θέμα, πόσο χρόνο χρειάζομαι για να μάθω τα σχετικά μ' αυτό, ποιο είναι το καλύτερο σχέδιο δράσης για την επίλυση του προβλήματος που υπάρχει, πώς μπορώ να αξιολογήσω το περιεχόμενο του προβλήματος που υπάρχει, πώς μπορώ να μάθω να εντοπίζω το οποιοδήποτε λάθος. Στο τέλος καταλήγουν στην προφορική ή γραπτή διατύπωση κριτικών συλλογισμών.

Επιμέρους ενότητα 5: Ο ρόλος της γυναίκας

Στόχος της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι να αναδείξει την τεράστια σημασία του ρόλου των γυναικών κατά την Τουρκοκρατία και να καλλιεργήσει τη θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε αδύναμες κοινωνικές ομάδες που μέχρι σήμερα είχαν αποκλειστεί από την ιστορική σπουδή.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Ποιος ο ρόλος των γυναικών στα χρόνια της σκλαβιάς;

Δραστηριότητα 1: η γυναίκα στην αρχαία Ελλάδα – *Δεξιότητες άντλησης, σύγκρισης ιστορικών πληροφοριών, διατύπωσης αξιόπιστων συμπερασμάτων*

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναγνωρίζουν προηγούμενες γνώσεις σε ό,τι καινούριο μαθαίνουν. Οι μαθητές/τριες με τη χρήση πηγών ανακαλύπτουν ομοιότητες ανάμεσα στη ζωή και το ρόλο της γυναίκας στην αρχαία Ελλάδα και στην Ελλάδα της Τουρκοκρατίας.

Δραστηριότητα 2: η γυναίκα σήμερα – *Δεξιότητες σύγκρισης, αντιπαραβολής, κατανόησης του πολιτισμού μας, αμφισβήτησης εγκατεστημένων πεποιθήσεων*

Η δραστηριότητα στοχεύει στην ανάδειξη των διαφορών ανάμεσα στο ρόλο της γυναίκας της Τουρκοκρατίας και της σύγχρονης γυναίκας καθώς και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε ζητήματα διακρίσεων φύλου. Μέσα από τη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες κατανοούν επίσης: ποιοι ρόλοι εξακολουθούν μέχρι σήμερα να είναι μόνο αντρικοί ή γυναικείοι, αν υπάρχουν σύγχρονες κοινωνίες στις οποίες ο ρόλος της γυναίκας είναι παρόμοιος με αυτόν στα χρόνια της σκλαβιάς, ότι παρά την αλλαγή στην κοινωνική θέση, την επαγγελματική ζωή, την εκπαίδευση και τα πολιτικά δικαιώματα ο παραδοσιακός ρόλος της γυναίκας δεν έχει εκλείψει ακόμα στην εποχή μας και ότι σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας δε συμμετέχουν ακόμα ισότιμα οι γυναίκες. Ως πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- Κάσδαγλη Α., Φύλο και καθημερινή πραγματικότητα στη Νάξο, Αθήνα 1994
- Παπανικολάου Λ., Σκηνές από την καθημερινή ζωή στην Τουρκοκρατία, Αθήνα 1995
- Χατζημιχάλη, Α., Οι Σαρακατσάνοι, Αθήνα 1957
- Παπαρούνης Π., Τουρκοκρατία, Αθήνα 1997

- Αντωνιάδης Ξ., Η Σκύρος στην τουρκοκρατία, Αθήνα 1997
- Αποσπάσματα από ξένους περιηγητές στην Ελλάδα όπως: Ολιβιέ, Πουκεβίλ (στο Κ. Σιμόπουλος, ξένοι περιηγητές στην Ελλάδα)
- Μάουρερ Γ., Ο ελληνικός λαός, Αθήνα 1976
- Μακρής Ε., Η ζωή των Σαρακατσαναίων, Ιωάννινα 1990
- Χαλκογραφία του Π. Τούρνεφορτ 'γυναίκες της Τήνου' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Χαλκογραφία 'γυναίκες της Χίου' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Έργο του Β. Μούρ 'πλούσια κόρη της Χίου' (εθνική βιβλιοθήκη Παρισιού)

Επιμέρους ενότητα 6: Τα επαγγέλματα

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες την οικονομική οργάνωση της ζωής των υπόδουλων, να συσχετίσουν τη σταδιακή μετατροπή της οικοτεχνίας σε βιοτεχνία, να αναγνωρίσουν την μακροπρόθεσμη προσφορά της συνθήκης του Κιουτσούκ-Καϊναρτζή και να εκτιμήσουν τις συνέπειες που είχε η οικονομική ανάπτυξη στην ενδυνάμωση του ελληνισμού και στην εθνική αφύπνιση.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Ποια είναι τα επαγγέλματα που εξασκούν οι υπόδουλοι Έλληνες και από τι εξαρτάται αυτό;

Δραστηριότητα 1: καταγραφή επαγγελμάτων – Δεξιότητες συλλογής, ομαδοποίησης, καταγραφής, πληροφοριών, διατύπωσης συμπερασμάτων

Η δραστηριότητα στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας. Οι μαθητές/τριες συλλέγουν πληροφορίες για τα επαγγέλματα της εποχής, από κατάλληλες πηγές (δραστηριότητες 2 και 3), τα ομαδοποιούν και τα καταγράφουν σε πίνακα. Ερευνούν ποια επαγγέλματα της εποχής εκείνης επιβιώνουν μέχρι σήμερα, ποια όχι και γιατί.

Δραστηριότητα 2: επαγγέλματα σήμερα και χτες – Δεξιότητες κατανόησης ιστορικών εννοιών (αλλαγή, μεταβολή), κατασκευής πίνακα, άντλησης ιστορικών πληροφοριών με συνέντευξη

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αναδειχθούν οι αλλαγές που έχουν συμβεί στα εργασιακά δεδομένα από τη μια εποχή στην άλλη καθώς και οι μεταβολές στον τρόπο εργασίας μέσα στο χρόνο. Έτσι οι μαθητές/τριες με σωστή επεξεργασία των πηγών ανακαλύπτουν και διαχωρίζουν σε πίνακες: το χειροτεχνικό χαρακτήρα της παραγωγής, την έλλειψη μηχανημάτων και εργαλείων, την τοπική και περιορισμένη διακίνηση των εμπορευμάτων, την εργασία των κολίγων στα χρόνια της σκλαβιάς σε αντιπαραβολή με την τεχνολογική πρόοδο, τις μηχανές και τη μαζικότητα της παραγωγής, τους σύγχρονους τρόπους μεταφοράς των εμπορευμάτων. Συνειδητοποιούν ότι τα επαγγέλματα και οι χώροι εργασίας του τότε είναι εντελώς διαφορετικοί από σήμερα. Η δραστηριότητα μπορεί να συνοδευτεί από επίσκεψη στην αγορά της πόλης για συλλογή και καταγραφή πληροφοριών, για συγκρίσεις και ομαδοποιήσεις ή και με μια συνέντευξη με κάποιον από αυτούς που διαθέτουν τα προϊόντα τους προς πώληση. Πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι:

- Σβορώνος Ν., Το εμπόριο στη Θεσσαλονίκη το 18^ο αιώνα, Παρίσι 1956
- Μπωζούρ Φ., Πίνακας εμπορίου της Ελλάδας στην Τουρκοκρατία, Αθήνα 1974
- Μοσχονάς Θ., Μέριμνα του ελληνορθόδοξου Πατριαρχείου Αλεξάνδρειας επί Τουρκοκρατίας – Συντεχνίες και αδελφάτα, Αλεξάνδρεια 1949
- Κρεμμυδάς Β., Νεότερη Ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή, Αθήνα 1990
- Λιθογραφία από τη συλλογή του Ο. Στάκελμπεργκ ‘χάνι στην Κόρινθο’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Λιθογραφία του Μπάρτολντι ‘αγορά στη Λάρισα’ (Μουσείο Μπενάκη)
- Λιθογραφία του Τ. Ιλέρ ‘ναυτικοί στο λιμάνι της Τήνου’ (Μουσείο Μπενάκη)
- Από τη συλλογή του Ο. Στάκελμπεργκ ‘Έλληνας ναυτικός’ και ‘Έλληνας έμπορος’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Χαλκογραφία του Τ. Μάθιου ‘τσοπάνοι στη Σκύρο’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Από τη συλλογή του Ο. Στάκελμπεργκ ‘χειροτεχνικές εργασίες γυναικών’ (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Συλλογή ‘αγροτικές εργασίες στα χρόνια της Τουρκοκρατίας’ (Παρίσι, εθνική βιβλιοθήκη)

Δραστηριότητα 3: Δεξιότητες κατασκευής και χρήσης χάρτη

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χάρτη και την κατασκευή του. Η αναπαράσταση στο χάρτη βασικών δεδομένων της ιστορικής έρευνας βοηθά στην πληρέστερη κατανόησή τους. Οι μαθητές/τριες

εδώ πρώτα παρατηρούν χάρτες με σημαντικά λιμάνια, βιοτεχνικά και εμπορικά κέντρα στην περίοδο της σκλαβιάς, κατανοούν το υπόμνημά τους και έπειτα κατασκευάζουν τους δικούς τους σημειώνοντας όλα τα παραπάνω. Ως πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- Σβορώνος Ν., Επισκόπηση της νεοελληνικής Ιστορίας, Αθήνα 1986
- Σφυρόερας Β., Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, Αθήνα 1991
- Παπαρούνης Π., Τουρκοκρατία, Αθήνα 1997
- Λιθογραφία του 18^{ου} αιώνα 'χωριά στο Πήλιο – Πορταριά' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Γκραβούρα του 18^{ου} αιώνα 'γενική άποψη της Χίου' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)

Δραστηριότητα 4: Δεξιότητες κατανόησης, ανάλυσης και χρήσης ιστορικών όρων και εννοιών

Στόχος της δραστηριότητας είναι η κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών και η άσκηση στη χρήση τους κατά την ανάπτυξη επιχειρηματικού γραπτού ή προφορικού λόγου. Εδώ οι μαθητές πραγματεύονται γραπτά ή προφορικά μέσα σε φράσεις ή προτάσεις όρους όπως: τσιφλίκια, κολίγοι, συντεχνίες, συνεταιριστικά κέντρα, οικοτεχνία, βιοτεχνία, συνθήκη, εμπόριο, αστική τάξη, παζάρι εμποροπανήγυρη, χάνι, караβάνια κτλ.

Δραστηριότητα 5: η οικονομική ανάπτυξη κατά περιοχή – Δεξιότητες μεταγραφής πληροφοριών από χάρτη σε κείμενο, ταξινόμησης των πληροφοριών με βάση τα κριτήρια, διατύπωσης τεκμηριωμένης ιστορικής άποψης με παραγωγή ιστορικού λόγου

Η δραστηριότητα έχει ως στόχο να κατανοηθεί η οικονομική ανάπτυξη κάθε περιοχής μέσα από την ομαδοποίηση των πληροφοριών, που αντλούνται από συγκεκριμένους χάρτες, πίνακες και σχεδιαγράμματα, με βάση τα κριτήρια: ναυτιλία, εμπόριο, βιοτεχνία. Οι μαθητές/τριες αναζητούν οι ίδιοι τα κριτήρια, ταξινομούν τις πληροφορίες και διαμορφώνουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους.

Δραστηριότητα 6: Δεξιότητες σύνθεσης σύντομου κειμένου με φαντασία και ενσυναίσθηση

Στόχος της δραστηριότητας είναι η κατανόηση των ιδεών, των σκέψεων και των πράξεων των προσώπων στο παρελθόν. Ένα κολίγος και ένας βοσκός της εποχή της σκλαβιάς μιλάνε για τις δύσκολες συνθήκες ζωής τους και τις δυσκολίες που γεννά το επάγγελμά τους. Οι μαθητές/τριες σκέφτονται, φαντάζονται, αυτοσχεδιάζουν, προσπαθούν να μπουν στη θέση του άλλου.

Δραστηριότητα 7: συζήτηση στην τάξη – Δεξιότητες διατύπωσης συλλογισμών και υποθέσεων, ερμηνείας ιστορικού υλικού

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες μέσα από τη μελέτη των κατάλληλων πηγών (Σβορώνος Ν., Επισκόπηση της νεοελληνικής Ιστορίας, Αθήνα 1986) να σχολιάσουν και να συζητήσουν στην τάξη για τον τερματισμό του ρωσοτουρκικού πολέμου με τη συνθήκη του Κιουτσούκ-Καϊναρτζή και να εκτιμήσουν τις συνέπειες της συνθήκης στην ανάπτυξη της οικονομίας και στην εξασφάλιση των πρώτων οικονομικών πόρων του αγώνα για την απελευθέρωση.

Δραστηριότητα 8: η διαμόρφωση αστικής τάξης – Δεξιότητες κατανόησης ιστορικών εννοιών (αίτια, συνέπειες)

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι για πρώτη φορά στην ελληνική κοινωνία διαμορφώνεται μια ελληνική αστική τάξη ως συνέπεια των οικονομικών μεταβολών και ότι η νέα αυτή κοινωνική τάξη επρόκειτο να παίξει ρόλο σε ζητήματα κοινωνικά και εθνικά (επανάσταση). Οι μαθητές/τριες αναζητούν μέσα από πηγές τη σύνθεσή της (έμποροι, βιοτέχνες, караβοκυραίοι, διανοούμενοι, Φαναριώτες και γαιοκτήμονες που ασχολούνται με το εμπόριο) καθώς και τη σύνθεση των άλλων τάξεων (Διοικητική αριστοκρατία και λαός). Πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δραστηριότητα είναι:

- Σβορώνος Ν., Επισκόπηση της νεοελληνικής Ιστορίας, Αθήνα 1986
- Κρεμμυδάς Β., Νεότερη Ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή, Αθήνα 1990

Και αυτή η επιμέρους θεματική ενότητα προσφέρεται για διαθεματική επεξεργασία. Πυρήνας της διαθεματικότητας είναι η έννοια του επαγγέλματος. Έτσι εδώ μπορούμε να εμπλέξουμε και τα γνωστικά αντικείμενα: γλώσσα,

μαθηματικά, μυθολογία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, αισθητική αγωγή, γεωγραφία. Προτεινόμενες δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες είναι:

- 1) Ερευνούν και ανακαλύπτουν τα επαγγέλματα που είχαν πρόσωπα της μυθολογίας (δώδεκα θεοί) και έπειτα τα καταγράφουν. (Μυθολογία)
- 2) Τα επαγγέλματα στην αρχαία Ελλάδα. Ομοιότητες και διαφορές με το σήμερα και την εποχή της Τουρκοκρατίας. (Ιστορία άλλων τάξεων)
- 3) Ζωγραφίζουν επαγγελματίες την ώρα που εργάζονται ή δημιουργούν ένα κολάζ που παριστάνει έναν εργαζόμενο ή μια ομάδα εργαζομένων (Αισθητική Αγωγή)
- 4) Συζητούν τι προσφέρει κάθε επάγγελμα στην κοινωνία, για τα επαγγέλματα των γονιών τους. Χωρίζουν τα επαγγέλματα σε κατηγορίες. Ανεργία: ένα μεγάλο σύγχρονο πρόβλημα. Αναλύουν το πρόβλημα και προτείνουν λύσεις. Παίρνουν συνέντευξη από έναν άνεργο που βρίσκουν στους καταλόγους του ΟΑΕΔ. (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή)
- 5) Κάνουν έρευνα για το πόσο αυξήθηκε η ανεργία (τα ποσοστά της) τα τελευταία 20 χρόνια και φτιάχνουν σχετικό διάγραμμα. Εργασία αμοιβή και μετανάστευση σήμερα. Αμείβονται όλοι οι εργαζόμενοι το ίδιο; Ποιοι παίρνουν λιγότερα και ποιοι περισσότερα; Κάνουν έρευνα και καταγράφουν τα συμπεράσματά τους. Κατασκευάζουν πίνακα με τις αμοιβές μερικών επαγγελμάτων και βρίσκουν διαφορές. (Μαθηματικά)
- 6) Διαβάζουν μικρές αγγελίες εφημερίδων για ανθρώπους που ζητούν δουλειά ή για επιχειρήσεις που ζητούν εργαζόμενους. Τις σχολιάζουν, τις κρίνουν και συζητούν για το ποια θεωρείται σοβαρή πρόταση για εργασία και ποια όχι. Γράφουν μετά τις δικές τους αγγελίες. (Γλώσσα).
- 7) Αναζητούν και βρίσκουν φράσεις αποφθέγματα, στίχους ποιημάτων, τίτλους λογοτεχνικών έργων για την εργασία. Σχολιάζουν και διατυπώνουν συμπεράσματα. (Λογοτεχνία)
- 8) Ψάχνουν στο χάρτη της Ελλάδας πόλεις, οι οποίες συνδέονται με κάποιο χαρακτηριστικό επάγγελμα των κατοίκων τους και κάνουν τις αντιστοιχίσεις πχ. Καστοριά – γουναράδες, Κάλυμνος – σφουγγαράδες. Το ίδιο συμβαίνει και με πόλεις και επαγγέλματα της εποχής της τουρκοκρατίας πχ. Κράβαρα – ράπτες, Σιάτιστα – ξυλουργοί. (Γεωγραφία)

9) Ανεβάζουν θεατράκι με θέμα τα επαγγέλματα. Τα παιδιά γράφουν τους ρόλους και ντύνονται με τη στολή συγκεκριμένων εργαζόμενων που υποδύονται. (Θέατρο)

Επιμέρους ενότητα 7: Τα ήθη και τα έθιμα – Οι γιορτές

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι η διατήρηση της εθιμικής συμπεριφοράς και της γλώσσας του υπόδουλου ελληνισμού συνέβαλε στη διατήρηση της εθνικής συνείδησης, να εκτιμήσουν το ρόλο της παράδοσης των χρόνων της Τουρκοκρατίας στη διατήρηση της ιδιαιτερότητας του ελληνισμού καθώς και να προβληματιστούν πάνω στο θέμα της διατήρησης και αναβίωσης παλαιότερων εθίμων και συνηθειών στη σημερινή καθημερινή ζωή.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Πώς η διατήρηση των εθίμων και της παράδοσης συνέβαλε στην αφύπνιση του υπόδουλου ελληνισμού;

Δραστηριότητα 1: διατήρηση εθίμων και παράδοσης – Δεξιότητες κατανόησης ιστορικής έννοιας (παράδοση), οργάνωσης ιστορικού υλικού, παρουσίασης, ανακοίνωσης εργασίας

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την ιστορική έννοια της παράδοσης. Οι μαθητές/τριες μελετούν προσεκτικά τις πηγές και ανακαλύπτουν κοινές εθιμικές εκδηλώσεις του σήμερα με του τότε, όπως θρησκευτικές πανηγύρεις, κάλαντα, ονομαστικές γιορτές, τελετές (γάμος, βάπτισμα, κηδεία κτλ.) ή στοιχεία της παράδοσης όπως, δημοτικά τραγούδια, παραμύθια, θρύλοι, παροιμίες. Μπορούν επίσης να παρουσιάσουν, προφορικά ή γραπτά, έθιμα και συνήθειες που επικρατούν στον τόπο τους ή στην ιδιαίτερη πατρίδα τους κι ακόμα να διατυπώσουν τις απόψεις τους πάνω στο θέμα της λεγόμενης αναβίωσης εθίμων, που τα τελευταία χρόνια αποτελεί κεντρική δραστηριότητα πολλών πολιτιστικών συλλόγων. Η συζήτηση στην τάξη θα

στηριχτεί στις άμεσες ή και έμμεσες εμπειρίες των παιδιών. Ως πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- Αποσπάσματα από ξένους περιηγητές στην Ελλάδα όπως: Φωριέλ, Μποζούρ, Ποκεβίλ (στο Κ. Σιμόπουλος, Ξένοι ταξιδιώτες στην Ελλάδα, Αθήνα 1975)
- Μάουρερ Γ., Ο ελληνικός λαός, Αθήνα 1976
- Λαϊκή παράδοση 'το κυπαρίσσι του Μιστρά'
- Πίνακας ζωγραφικής του Ν. Λύτρα 'ψαριανό μοιρολόι' (εθνική πινακοθήκη)
- Πίνακας ζωγραφικής του Δ. Τσόκου 'βάπτιση σε εκκλησία της Ζακύνθου' (συλλογή ιδρύματος Κουτλίδη)
- Χαλκογραφία του Α. Χιλ 'ελληνικός γάμος στην τουρκοκρατία' (Λονδίνο 1710)
- Χαλκογραφία του Π. Γκυ 'συνοδεύοντας τη νύφη' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Χαλκογραφία 'Αθηναία νύφη ετοιμάζεται για το γάμο της' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)
- Χαλκογραφία 'αρχιερατικό μνημόσυνο' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)

Δραστηριότητα 2: οι γιορτές στα χρόνια της σκλαβιάς – Δεξιότητες αναλογίας, αξιοποίησης πηγών

Οι μαθητές/τριες παρατηρώντας προσεκτικά κατάλληλες πηγές (λιθογραφίες, χαλκογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, αποσπάσματα από κείμενα ξένων περιηγητών) ανακαλύπτουν ποιες ήταν τότε οι κυριότερες γιορτές κατά τη διάρκεια του έτους. Συγκρίνουν εκείνες με τις σημερινές. Διαπιστώνουν ότι ο χρόνος χωρίζεται με βάση χαρακτηριστικές γιορτές αγίων (Αγίου-Δημητρίου, Αγίου-Γεωργίου). Ανακαλύπτουν τότε και πώς διασκέδαζαν οι υπόδουλοι Έλληνες (Πάσχα, Χριστούγεννα, Παναγίας, γιορτή τοπικού Αγίου με πανήγυρη, τραγούδια, χορούς συνοδεία μουσικών οργάνων). Πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι:

- Αποσπάσματα από ξένους περιηγητές στην Ελλάδα όπως: Γκρελό και Κλάρκε (στο Κ. Σιμόπουλος, Ξένοι περιηγητές στην Ελλάδα, Αθήνα 1975)
- Πίνακας ζωγραφικής του Ν. Λύτρα 'επιστροφή από το πανηγύρι' (συλλογή ιδρύματος Κουτλίδη)
- Χαλκογραφία 'Έλληνας παίζει ταμπουρά' (Γεννάειος Βιβλιοθήκη)
- Εικόνα από βιβλίο του Ε. Ντοντβέλ 'πανηγύρι στην Αθήνα' (Μπενάκειος Βιβλιοθήκη)
- Από τη συλλογή του Ο. Στάκελμπεργκ 'βραδιά γιορτής σε σπίτι χωρικού στην Ελευσίνα' (Μουσείο Μπενάκη)

- Λιθογραφία σε σχέδιο του Τ. Ιλέρ του 18^{ου} αιώνα ‘ελληνικός χορός στην Πάρο’ (Μπενάκειος Βιβλιοθήκη)

Δραστηριότητα 3: συλλογή καρτών και φωτογραφιών – Δεξιότητες συλλογής, παρατήρησης, αξιολόγησης πηγών, προσδιορισμού ιστορικής εξέλιξης

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας. Οι μαθητές/τριες συλλέγουν κάρτες ή εικόνες από πανηγύρι του τόπου τους σήμερα ή παλιότερα. Παρατηρούν αξιολογούν τα ευρήματα και εξάγουν συμπεράσματα για την ιστορική εξέλιξη των εθίμων και την ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

Δραστηριότητα 4: παίρνω συνέντευξη – Δεξιότητες άντλησης ιστορικών πληροφοριών με συνέντευξη, ανακοίνωσης της εργασίας

Στόχος της δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας άντλησης ιστορικών πληροφοριών. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και παίρνουν συνέντευξη από έναν παππού ή μια γιαγιά για την ύπαρξη ή μη ενός συγκεκριμένου εθίμου και τον τρόπο τέλεσής του στα νεανικά τους χρόνια. Με τον τρόπο αυτό ασκούνται να συλλέγουν πληροφορίες και να περιγράφουν συνήθειες με βάση αυτές. Ανακοινώνουν στη συνέχεια την εργασία τους στην τάξη.

Θεματική ενότητα: Η οργάνωση του υπόδουλου ελληνισμού

Στόχος της θεματικής ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες ότι η Εκκλησία, οι Φαναριώτες και οι κοινότητες αποτελούν μορφές οργάνωσης του υπόδουλου ελληνισμού συνδεδεμένες λίγο ή πολύ με την τουρκική διοίκηση. Να κατανοήσουν ότι η δράση του Πατριαρχείου και των Φαναριωτών καθώς και η λειτουργία των Κοινοτήτων συντέλεσαν στην επιβίωση του ελληνισμού και καθόρισαν την πορεία του στη μακραίωνη περίοδο της Τουρκοκρατίας.

Κεντρικό ερώτημα της ενότητας

Ποιες είναι οι κυριότερες μορφές οργάνωσης του υπόδουλου ελληνισμού;

Επιμέρους ενότητες

1. Η Εκκλησία και ο ρόλος της – Οι Φαναριώτες
2. Οι Κοινότητες μια μορφή αυτοδιοίκησης

Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης – *Δεξιότητες αφήγησης, ανάπτυξης επιχειρηματικού προφορικού λόγου*

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν σχετικά για το ρόλο της Εκκλησίας στο Βυζάντιο και προσπαθούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στοιχεία γύρω από την κρίση ανθενωτικών – ενωτικών. Ακόμα συζητούν για τον τόπο καταγωγής τους, τα χωριά τους, τις κοινότητες και τον τρόπο διοίκησή τους σήμερα.

Επιμέρους ενότητα 1: Η Εκκλησία και ο ρόλος της - Οι Φαναριώτες

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τα προνόμια που παραχώρησε ο σουλτάνος στον Πατριάρχη και στους υπόδουλους Έλληνες, να διακρίνουν τη σκοπιμότητα των παραχωρήσεων αυτών, να εκτιμήσουν τη σημασία που είχε η παραχώρηση των προνομίων στην επιβίωση του ελληνισμού και να εξάγουν συμπεράσματα για τη στάση της Εκκλησίας στον αγώνα για την επιβίωση του ελληνισμού και της εθνικής του αφύπνισης. Επίσης να γνωρίσουν την πολιτική δράση των Φαναριωτών και να μπορούν να προσδιορίσουν τη συμβολή τους στη διατήρηση και στην πνευματική ανύψωση του ελληνισμού.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Ποιος ήταν ο ρόλος της εκκλησίας στα χρόνια της Τουρκοκρατίας;

Δραστηριότητα 1: τα προνόμια – *Δεξιότητες συσχέτισης εννοιών (αίτιο-αποτέλεσμα)*

Στόχος της δραστηριότητας είναι η αναζήτηση των αιτίων και των συνεπειών ενός ιστορικού γεγονότος. Οι μαθητές/τριες μέσα από τις πηγές γνωρίζουν ποια ήταν τα προνόμια που παραχώρησε ο σουλτάνος στο Πατριαρχείο, τα

κατηγοριοποιούν με βάση κριτήρια, ανακαλύπτουν τους λόγους για τους οποίους προβαίνει στις παραχωρήσεις αυτές και συμπεραίνουν τις συνέπειες που είχαν αυτές στην επιβίωση του ελληνισμού. Κατάλληλες πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι:

- Βακαλόπουλος, Α., Ιστορία του Νέου Ελληνισμού-Τουρκοκρατία, τ. Δ', Θεσσαλονίκη 1973
- Clogg, R., Σύντομη Ιστορία της Νεότερης Ελλάδας, Αθήνα 1984

Δραστηριότητα 2: συζήτηση στην τάξη – Δεξιότητες διατύπωσης ερωτήσεων: διάκρισης κινήτρων και αξιολόγησης ανθρώπινης δράσης, εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων

Στόχος της δραστηριότητας είναι η αναζήτηση κινήτρων ανθρώπινης δράσης, η αξιολόγηση της δράσης ατόμων ή ομάδων. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες συζητούν γιατί ο υπόδουλος ελληνισμός συσπειρώθηκε γύρω από το οικουμενικό Πατριαρχείο, γιατί ο Μωάμεθ φρόντισε να εκλεγεί ανθενωτικός Πατριάρχης και γιατί κάλεσε όσους Έλληνες είχαν εγκαταλείψει την Κωνσταντινούπολη να επιστρέψουν βεβαιώνοντάς τους ότι θα ζήσουν ασφαλείς.

Δραστηριότητα 3: η στάση της Εκκλησίας – Δεξιότητες ερμηνείας ιστορικού υλικού, εντοπισμού, ανάλυσης διαφορετικού τύπου πληροφοριών και τεκμηρίων

Στόχος της δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/τριών να συσχετίζουν πληροφορίες και τεκμήρια, να αξιολογούν ιστορικές απόψεις και να διατυπώνουν συμπεράσματα-θέσεις στηρίζοντας τα σε επιχειρήματα. Οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι οι περιγραφές του παρελθόντος είναι δυνατό να διαφέρουν μεταξύ τους, καθώς επίσης ότι μπορεί να είναι αδύνατο να αποδειχθεί ποια είναι 'η αλήθεια'. Γι' αυτό δίνουμε στους μαθητές/τριες μια ποικιλία από πηγές, όπου διαφαίνονται αντιφατικές στάσεις-απόψεις για το ρόλο της Εκκλησίας και των Πατριαρχών στα χρόνια της δουλείας. Τα παιδιά όταν διαβάζουν μια πηγή εξοικειώνονται με ερωτήματα του τύπου: Υπάρχουν άλλες συναφείς μαρτυρίες; Εκφράζουν τις ίδιες απόψεις; Ποια είναι η σχέση αυτής της μαρτυρίας με τις υπόλοιπες που μαρτυρούν για το ίδιο θέμα; Πώς αξιολογείται η άποψη του συγγραφέα της πηγής; Ποιος είναι ο στόχος του συγγραφέα της πηγής;

Δραστηριότητα 4: Φαναριώτες – Δεξιότητες αξιοποίησης γραπτών και εικαστικών πηγών

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες, μέσα από την επεξεργασία αντίστοιχων γραπτών, δευτερογενών πηγών να γνωρίσουν τη συμβολή των Φαναριωτών στη διατήρηση του ελληνισμού και τις πολύτιμες υπηρεσίες που πρόσφεραν στον υπόδουλο ελληνισμό. Επίσης καλούνται να εξοικειωθούν με την δεξιότητα αξιοποίησης εικαστικών πηγών. Εξάγουν συμπεράσματα για την οικονομική τους κατάσταση, τον τρόπο που ντύνονταν (παρόμοια με τους Τούρκους), το μορφωτικό τους επίπεδο.

Επιμέρους ενότητα 2: Οι Κοινότητες μια μορφή αυτοδιοίκησης

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι να γνωρίσουν τα παιδιά την οργάνωση και τις δικαιοδοσίες των κοινοτήτων στην περίοδο της Τουρκοκρατίας, να κατανοήσουν τις διαφοροποιήσεις που διαμορφώθηκαν σε κάποιες απ' αυτές, να αξιολογήσουν τις συνέπειες που είχε η διατήρηση της κοινοτικής οργάνωσης για τον υπόδουλο ελληνισμό και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα συμμετοχής στην τοπική κοινωνία.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Πώς οργανώνεται η ζωή στις κοινότητες του υπόδουλου ελληνισμού;

Δραστηριότητα 1: προεστοί και κοινοτικό προνόμιο – Δεξιότητες αξιολόγησης κριτηρίων, ανάλυσης σχέσεων

Στη δραστηριότητα αυτή, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες ερωτήσεις και την παράθεση υλικού, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναζητήσουν τα κριτήρια για την εκλογή των προεστών (ποιοι αποκλείονταν από την εκλογή), ως εκπροσώπων του υπόδουλου ελληνισμού στις σχέσεις του με τον Τούρκο κατακτητή, και τα κριτήρια για την παραχώρηση του κοινοτικού προνομίου.

Δραστηριότητα 2: προεστοί και ραγιάδες – Δεξιότητες ερμηνείας και αξιολόγησης πηγών

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ερμηνεία των πηγών, την αξιολόγηση πηγών που αναφέρονται στο ίδιο γεγονός αλλά βλέπουν τα γεγονότα από διαφορετική οπτική γωνία και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν για το ρόλο και τα καθήκοντα των προεστών μέσα από τη μελέτη αντικρουόμενων για το θέμα πηγών. Για κάθε πηγή θέτουν ερωτήματα: Ποιο είναι το θέμα της πηγής; Τι προβάλλεται; Τι αποσιωπάται; Τι παραλείπεται; Υπάρχουν αντιφάσεις και ποιες; Ποιος είναι ο σκοπός της δημιουργίας τους; Πηγές που προσφέρονται για τη δραστηριότητα είναι:

- Λ. Μάουρερ, Ο ελληνικός λαός, Αθήνα 1976
- Φωτάκου, Απομνημονεύματα περί της ελληνικής επανάστασεως, Αθήνα 1955
- Μ. Οικονόμου, Ιστορικά της ελληνικής επανάστασεως, Αθήνα 1873
- Κ. Κούμα, Ιστορία των ανθρωπίνων πράξεων, Αθήνα
- Ε. Σκουβαρά, Ιωάννης Πρίγκος, Αθήνα
- Έργο ανωνύμου, πολιτική σάτιρα ‘Ρωσοαγγλογάλλος’, Αθήνα 1805

Δραστηριότητα 3: μελέτη πίνακα – Δεξιότητες ανάγνωσης και επεξεργασίας πίνακα, σύγκρισης και αντιπαραβολής στοιχείων, κατανόηση αιτιωδών σχέσεων

Η δραστηριότητα στοχεύει στο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τις πόλεις στον ελληνικό χώρο στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, να συγκρίνουν τον πληθυσμό τους, να εξηγήσουν την ύπαρξη μεγάλου πληθυσμού σε κάποιες απ’ αυτές (με βάση οικονομικά και πολιτικά κριτήρια) και να συγκρίνουν τον πληθυσμό κάποιων πόλεων της εποχής με αυτόν των σημερινών αστικών κέντρων (εξηγούν τη μεγάλη διαφορά). Η δραστηριότητα μπορεί να είναι μια διαθεματική δραστηριότητα, αφού μπορεί να προσεγγιστεί από την πλευρά της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών.

Δραστηριότητα 4: σημειώνω στο χάρτη – Δεξιότητες κατασκευής και χρήσης χάρτη

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών στη χρήση του χάρτη με βάση πληροφορίες από κειμενικές πηγές. Συμπληρώνουν στο

χάρτη ονόματα πόλεων ή περιοχών που είχαν πετύχει το κοινοτικό προνόμιο. Αναζητούν στη συνέχεια τα πλεονεκτήματα του προνομίου.

Δραστηριότητα 5: μαθαίνω τι σημαίνει – Δεξιότητες ανάλυσης, κατανόησης και χρήσης ιστορικών όρων, σύνθεσης περίληψης

Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τη χρήση ιστορικών όρων και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Εδώ πραγματεύονται τους όρους: πρόκριτοι, προεστοί, δημογέροντες, κοτζαμπάσηδες, κοινοτικό προνόμιο, εκλογή, κοινότητα, φόροι, αρμοδιότητες, αυτοδιοίκηση. Αντλούν από πηγές πληροφορίες για τους ρόλους τους. Συνθέτουν περίληψη χρησιμοποιώντας τους.

Δραστηριότητα 6: συλλέγω φωτογραφίες και καρτ-ποστάλ – Δεξιότητες συλλογής και επεξεργασίας ιστορικού υλικού, εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη δεξιότητα της συλλογής ιστορικού υλικού και την ανάπτυξη της ικανότητας επεξεργασίας του υλικού αυτού. Συλλέγουν φωτογραφίες και καρτ-ποστάλ που απεικονίζουν κοινότητες στην εποχή της Τουρκοκρατίας και συζητούν πάνω σ' αυτές. Εξάγουν συμπεράσματα για την οικονομική κατάσταση των χωριών, τη γεωγραφική τους θέση, το μέγεθος του πληθυσμού τους, τις οικονομικές δραστηριότητες, τη σχέση γεωγραφικής θέσης και οικονομικής δραστηριότητας.

Θεματική ενότητα: Μορφές αντίστασης

Στόχοι της θεματικής ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τους αγώνες και τη δράση των κλεφταρματολών, τις αλληπάλληλες προσπάθειες των υπόδουλων Ελλήνων για απελευθέρωση και ορισμένες περιοχές της χώρας (Σούλι, Μάνη, Σφακιά) που αποτέλεσαν μόνιμες εστίες αντίστασης καθόλη τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας.

Κεντρικό ερώτημα της ενότητας

Ποιες είναι οι κυριότερες μορφές αντίστασης των υπόδουλων Ελλήνων εναντίον των Τούρκων κατακτητών;

Επιμέρους ενότητες

1. Ένοπλες εξεγέρσεις και άπαρτα κάστρα
2. Κλέφτες και αρματολοί

Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας – *Δεξιότητες εντοπισμού αναλογιών*

Οι μαθητές/τριες συζητούν για τις εξεγέρσεις των υπόδουλων Ελλήνων και τις συσχετίζουν με τις εξεγέρσεις άλλων βαλκάνιων λαών εναντίον των Τούρκων. Σχολιάζουν τη λέξη κλέφτης και τη σημασία που της αποδίδεται σήμερα και τότε.

Επιμέρους ενότητα 1: ένοπλες εξεγέρσεις και άπαρτα κάστρα

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι να γνωρίσουν τα σημαντικότερα από τα κινήματα που εκδήλωσαν οι υπόδουλοι Έλληνες για να ανακτήσουν την ελευθερία τους, να κατανοήσουν τις αιτίες που οδήγησαν αυτά τα προεπαναστατικά κινήματα σε αποτυχία. Ακόμα να κατανοήσουν τους λόγους που κάποιες περιοχές (Σούλι, Μάνη, Σφακιά) διατήρησαν σε όλη τη διάρκεια της σκλαβιάς την αυτονομία τους.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Γιατί τα προεπαναστατικά κινήματα οδηγήθηκαν σε αποτυχία;

Δραστηριότητα 1: τοποθέτηση στο χρόνο και στο χώρο – *Δεξιότητες κατανόησης ιστορικών εννοιών (χώρος, χρόνος), διάταξης γεγονότων στο χρόνο*

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις έννοιες του χρόνου και του χώρου, τη δεξιότητα της διάταξης των γεγονότων στο χρόνο. Με βάση τις πηγές οι μαθητές /τριες τοποθετούν σε ιστοριογραμμή τα βασικότερα προεπαναστατικά κινήματα που συμβαίνουν στον ελλαδικό χώρο.

Στη συνέχεια σημειώνουν στο χάρτη τις περιοχές όπου εκδηλώθηκαν αυτά τα κινήματα.

Δραστηριότητα 2: η συναισθηματική μετάπτωση των σκλαβωμένων Ελλήνων – *Δεξιότητες αξιοποίησης γραπτών πηγών*

Μέσα από τη μελέτη επιλεγμένων πηγών (δημοτικών τραγουδιών) οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι οι Έλληνες στις εξεγέρσεις που έκαναν συχνά εξαπατούνταν από τις Μεγάλες Δυνάμεις της εποχής. Το ίδιο συνέβη και στην περίπτωση των Ορλωφικών. Τα δημοτικά τραγούδια απεικονίζουν με παραστατικότητα τη συναισθηματική μετάπτωση των εξαπατημένων Ελλήνων (από τη χαρά της προσδοκίας για βοήθεια, στη λύπη της εγκατάλειψης).

Δραστηριότητα 3: συζήτηση στην τάξη – *Δεξιότητες παραγωγής ιστορικού λόγου, ερμηνείας ιστορικού υλικού, διατύπωσης συλλογισμών*

Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και την παράθεση υλικού οι μαθητές/τριες οδηγούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το πότε συνήθως ξεσπούν οι εξεγέρσεις των Ελλήνων (μετά από ρωσοτουρκική σύγκρουση) και ποιοι είναι οι λόγοι αποτυχίας αυτών των προεπαναστατικών εξεγέρσεων (τοπικότητα, έλλειψη οργάνωσης).

Δραστηριότητα 4: οι Σουλιώτισσες – *Δεξιότητες χρήσης ιστορικών τεκμηρίων, διατύπωσης τεκμηριωμένης ιστορικής άποψης με παραγωγή ιστορικού λόγου*

Στόχος της δραστηριότητας είναι η επεξεργασία των πηγών και η διατύπωση συμπερασμάτων που στηρίζονται σε επιχειρήματα. Οι μαθητές/τριες μελετούν πλούσιο και κατάλληλο υλικό (δημοτικά τραγούδια, ποίηση Σολωμού, λογοτεχνικά κείμενα, έργα τέχνης), μπορούν επίσης να δουν σχετικές με το θέμα ταινίες και να οδηγηθούν στη διατύπωση απόψεων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το ρόλο των γυναικών στο Σούλι και τη στάση τους απέναντι στο θάνατο.

Επιμέρους ενότητα 2: Κλέφτες και αρματολοί

Στόχοι της επιμέρους θεματικής ενότητας είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν χαρακτηριστικά στοιχεία από τη ζωή, τη δράση και την προσφορά των κλεφτών στην ελευθερία της πατρίδας και να μπορούν να διακρίνουν τους κλέφτες από τους αρματολούς.

Κεντρικό ερώτημα της επιμέρους θεματικής ενότητας

Ποια η προσφορά των κλεφταρματολών στον αγώνα για την ελευθερία του υπόδουλου ελληνισμού;

Δραστηριότητα 1: ένοπλη αντίσταση – άοπλη αντίσταση – *Δεξιότητες συσχέτισης εννοιών, εξαγωγής συμπερασμάτων*

Οι μαθητές/τριες συσχετίζουν τις ένοπλες μορφές αντίστασης (κλέφτες, εξεγέρσεις) με τις άοπλες (διατήρηση γλώσσας, ήθη και έθιμα, θρησκεία, κοινότητες) και προβαίνουν σε συμπεράσματα για τη σημασία τους στην επιβίωση και την ελευθερία του υπόδουλου ελληνισμού.

Δραστηριότητα 2: αναζήτηση δημοτικών τραγουδιών – *Δεξιότητες αναζήτησης ιστορικών πληροφοριών*

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν για τη ζωή των κλεφτών, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τη δημοτική μας παράδοση και να εξοικειωθούν με τη δεξιότητα αναζήτησης πληροφοριών. Στη συνέχεια ερευνούν αν τα τραγούδια αυτά τραγουδιούνται ακόμα και σήμερα.

Δραστηριότητα 3: αρματολοί και κλέφτες – *Δεξιότητες σύγκρισης, ανάδειξης διαφορών-ομοιοτήτων*

Η δραστηριότητα στοχεύει στην ανάδειξη διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στους κλέφτες και τους αρματολούς. Οι μαθητές/τριες μέσα από τη χρήση κατάλληλων πηγών οδηγούνται στη διαπίστωση των διαφορών και πώς τελικά οι δυο λέξεις κατέληξαν να θεωρούνται συνώνυμες. Επίσης μπορούν να ανακαλύψουν ότι κλέφτες είχαν και οι άλλοι βαλκάνιοι λαοί (χαϊντούτοι οι Βούλγαροι, χαϊντούκοι οι Σέρβοι, πανδούροι οι Ρουμάνοι).

Δραστηριότητα 4: εικόνες προεστών και κλεφτών – Δεξιότητες αξιοποίησης, ερμηνείας ιστορικού υλικού-εικόνων

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την αξιοποίηση παραστατικών πηγών-εικόνων. Οι μαθητές μελετούν προσεκτικά εικόνες προεστών και κλεφτών (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη), συγκρίνουν το ντύσιμο, τη στάση του σώματος, την κίνηση και τη φυσιογνωμία του προσώπου. Εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές. Καταγράφουν πληροφορίες, εξάγουν συμπεράσματα για τον τρόπο ζωής, την οικονομική κατάσταση του καθενός. Διατυπώνουν απόψεις για τις προτεραιότητες που έθετε ο καθένας στη ζωή του.

Δραστηριότητα 5: μαθαίνω τι σημαίνει – Δεξιότητες κατανόησης ιστορικών όρων και χρήση τους σε γραπτό και προφορικό λόγο

Στόχος της δραστηριότητας είναι η κατανόηση ιστορικών όρων και η χρήση τους σε γραπτό και προφορικό λόγο. Οι μαθητές/τριες πραγματεύονται όρους όπως: κλέφτης, αρματολός, μπαϊράκι, λημέρι, καπετάνιος, πρωτοπαλικάρο, ψυχογιός, αρματολίκι, караούλι, κλεφτοπόλεμος, καριοφίλι, γιαταγάνι, κουμπούρια. Περιγράφουν δραστηριότητες χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό περισσότερες από αυτές.

Δραστηριότητα 6: η ημέρα ενός κλέφτη – Δεξιότητες περιγραφής, σύνθεσης γραπτού κειμένου

Η δραστηριότητα στοχεύει στην καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών/τριών και η εξοικείωσή τους με τη σύνθεση γραπτών κειμένων. Οι μαθητές/τριες λαμβάνοντας υπόψη τις πηγές φαντάζονται και περιγράφουν γραπτά μια μέρα από τη ζωή των κλεφτών στο λημέρι τους. Δυσκολίες, χαρές, συγκινήσεις.

ε) Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας και το κυριότερο μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, αφού πληροφορεί τον/την εκπαιδευτικό σχετικά με το ποιοι στόχοι της διδασκαλίας του δεν πραγματοποιήθηκαν και τον οδηγεί σε σκέψεις για την καταλληλότητα της μεθοδολογίας του. Στην πρότασή μας η αξιολόγηση γίνεται πάντα με φύλλα εργασίας που περιέχουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και γενικά δραστηριότητες που στοχεύουν στην κινητοποίηση της κρίσης και της φαντασίας των μαθητών/τριών και όχι της μνήμης τους.

Εδώ παραθέτουμε τα φύλλα εργασίας για αξιολόγηση, που αφορούν τις θεματικές ενότητες που διαπραγματευτήκαμε παραπάνω. Σε κάθε εργασία αναφέρεται και το τι αξιολογείται κάθε φορά. Για τη δημιουργία των φύλλων εργασίας αντλήσαμε πληροφορίες και ιδέες από:

Κασσωτάκης, Μ. 1981, Ιωάννου, Θ. 1999, Κατσουλάκος, Θ., κ.ά. 1998, Sebba, J. 2000, Bage, G. 2000.

Φύλλο εργασίας 1

Θεματική ενότητα: Κοινωνική κατάσταση των Ελλήνων στην Τουρκοκρατία

Εργασία 1 (γνώση στοιχείων και γεγονότων)

Να συμπληρώσετε τις ακόλουθες φράσεις:

Ένας αιώνας αποτελείται από χρόνια.

Τουρκοκρατία είναι η περίοδος της ιστορίας της Ελλάδας από την άλωση της Κωνσταντινούπολης (1453) μέχρι

Με τη συνθήκη τερμάτισε ο ρωσοτουρκικός πόλεμος.

Εργασία 2 (κατανόηση ιστορικής ορολογίας)

Να περιγράψετε τι συμβαίνει στην περίπτωση του εξισλαμισμού και του παιδομαζώματος.

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

Εργασία 3 (κατανόηση αιτίων και συνεπειών)

Να αντιστοιχίσετε τις ενέργειες των Τούρκων με τις συνέπειες που είχαν για τους Έλληνες:

Οι Τούρκοι		Οι Έλληνες
Ανέχονται τη θρησκεία, τη γλώσσα και τα έθιμα των Ελλήνων	•	• Ανέπτυξαν την ναυτιλία και το εμπόριο
Υπέγραψαν συνθήκη με τους Ρώσους	•	• Αρκετοί εγκαταλείπουν τον τόπο τους
Καταπιέζουν τους ραγιάδες	•	• Διατηρούν την εθνική τους ταυτότητα

Εργασία 4 (σύνθεση περίληψης και διατύπωση κριτικής παρατήρησης)

Να σημειώσετε πολύ περιληπτικά όσα γνωρίζετε για την εκπαίδευση των Ελλήνων στην περίοδο της τουρκοκρατίας. Πιστεύετε ότι η μόρφωση του λαού συνέβαλε στην εθνική του αφύπνιση;

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

Εργασία 5 (συγκρότησης σχετικού λεξιλογίου)

Να συμπληρώσετε τα κενά του ακόλουθου κειμένου με τις εξής λέξεις: *πλανόδιοι έμποροι, κεφαλοχώρι, εμποροπανηγύρεις, χάνια, караβάνια, αγαθά, παζάρι.*

Τα προϊόντα πουλιόνταν στο, που έμοιαζε με τη σημερινή λαϊκή αγορά και γινόταν μια φορά την εβδομάδα στο της περιοχής. Σε ορισμένα μέρη γίνονταν μια φορά το χρόνο, όπως και σήμερα. Τον άλλο καιρό έφερναν στα χωριά που έλειπαν. Επειδή μάλιστα υπήρχε ανασφάλεια, μετακινούνταν πολλοί μαζί

σε και διανυκτέρευαν στα, που βρίσκονταν σε απόσταση 30 χιλιομέτρα περίπου το ένα από το άλλο.

Εργασία 6 (ανάλυση σχέσεων)

Να βρείτε από τρεις τουλάχιστον ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην καθημερινή ζωή των σκλαβωμένων Ελλήνων και τη δική μας σήμερα.

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

Εργασία 7 (ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης και διατύπωση αξιολογικής κρίσης)

Να χαρακτηρίσετε τον Κοσμά τον Αιτωλό από τη δράση του και να αξιολογήσετε τη στάση του.

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

Εργασία 8 (ικανότητα αξιολόγησης με βάση τα κριτήρια)

Θεωρείτε ότι η διατήρηση της γλώσσας, της παράδοσης και της θρησκείας των υπόδουλων Ελλήνων ήταν σημαντική για την αφύπνιση του έθνους και γιατί;

.....
.....

Εργασία 9 (κατανόηση ιστορικού χρόνου, αλλαγής, γνώση παρελθόντος)

Να παρατηρήσετε με προσοχή την παρακάτω εικόνα (γκραβούρα από εσωτερικό σπιτιού του 17^{ου} αιώνα). Τι πληροφορίες μας δίνει για το φαγητό, τον ύπνο, το πλύσιμο και το ντύσιμο των υπόδουλων Ελλήνων την εποχή της τουρκοκρατίας; Τι έχει αλλάξει από τότε και τι έχει μείνει το ίδιο;

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

Εργασία 10 (ιστορική ερμηνεία – ιστορική έρευνα)

Να γράψετε μερικές από τις ερωτήσεις που θα θέλατε να κάνετε στους ανθρώπους που φαίνονται στην παρακάτω εικόνα (δουλείς αγροτών σε τσιφλίκια). Τι νομίζετε ότι ήθελε ο καλλιτέχνης να σκεφθούν οι άνθρωποι που θα έβλεπαν αυτή την εικόνα;

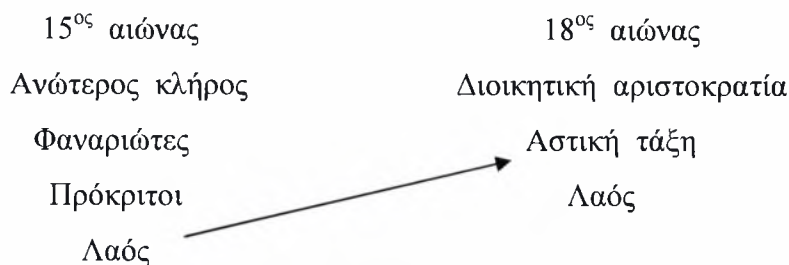
.....

.....

.....

Εργασία 11 (κατανόηση ιστορικής αλλαγής)

Να δείξετε με βέλη τη δυνατότητα μετακίνησης από τη μια κοινωνική ομάδα στην άλλη.



Εργασία 12 (εξάσκηση στη συμπλήρωση πίνακα και αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων)

Να βρείτε στοιχεία που αφορούν το σημερινό πληθυσμό των πόλεων και να συμπληρώσετε τον πίνακα. Τι παρατηρείτε; Γιατί πιστεύετε;

Πόλη	Έτος	Πληθυσμός	Πληθυσμός σήμερα	Διαφορά
Αθήνα	1805	12.000		
Θεσσαλονίκη	1806	65.000		
Λάρισα	1803	25.000		
Γιάννινα	1809	30.000		
Πάτρα	1805	10.000		
Χαλκίδα	1805	12.000		

Εργασία 13 (κατανόηση και γνώση γεγονότων του παρελθόντος)

Να ξαναγράψετε το κείμενο επισημαίνοντας τα λάθη που έχουν γίνει.

Τσιφλικάδες και αγρότες στη Μακεδονία

Λίγοι αγρότες εργάζονται για να τρέφουν τους πολλούς τσιφλικάδες. Μικροί τύραννοι βυζαίνουν τον όγκο της δουλειάς ολόκληρων επαρχιών. Στους ευτυχισμένους αγρότες αφήνουν μόνο ένα μικρό μέρος όσο για να ζουν, το άλλο το παίρνουν οι τσιφλικάδες και το τρώνε και όσο δεν μπορούν το πουλούν για να ικανοποιήσουν τα γούστα τους. Στη Μακεδονία οι τσιφλικάδες πεθαίνουν από την πείνα και τ' αφεντικά τους είναι φορτωμένα με χρυσάφι.

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

Φύλλο εργασίας 2

Θεματική ενότητα: Η οργάνωση του υπόδουλου ελληνισμού

Εργασία 1 (κατανόηση κινήτρων δράσης)

Πώς ερμηνεύετε το γεγονός ότι ο σουλτάνος παραχώρησε τόσα πολλά προνόμια στον Πατριάρχη;

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

Εργασία 2 (ιστορική ερμηνεία)

Να αναφέρετε τις διάφορες θέσεις που διατυπώνονται σήμερα ως προς το ρόλο που έπαιζαν οι προεστοί και το Πατριαρχείο κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας.

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

Εργασία 3 (αξιολόγηση κριτηρίων)

Τα κριτήρια με βάση τα οποία μπορούσε να γίνει κάποιος προεστός ήταν (σημειώστε ανάλογα ένα Σ για όσα νομίζετε σωστά και Λ για όσα νομίζετε λανθασμένα):

- Έπρεπε να είναι γυναίκα
- Εκλέγονταν για ένα χρόνο
- Προέρχονταν από εύπορη οικογένεια
- Την εκλογή έπρεπε να την εγκρίνουν οι Τούρκοι
- Έπρεπε να είναι μεγάλος σε ηλικία
- Έπρεπε να είναι φρόνιμος και συνετός
- Έπρεπε να τηρεί τη τάξη

Εργασία 4 (ανάλυση σχέσεων)

Να γράψετε μέσα σε λίγες γραμμές πώς γινόταν η εκλογή των προκρίτων στα χρόνια της Τουρκοκρατίας. Να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές με την εκλογή των σημερινών δημάρχων-προέδρων.

.....

.....

.....

.....

Εργασία 5 (κατανόηση ιστορικής ορολογίας)

Να συμπληρώσετε τα κενά του ακόλουθου κειμένου με τις λέξεις: οργάνωση, σκλαβιά, διοίκηση, Εκκλησία, κοινότητες.

Η, οι Φαναριώτες, οι, αποτελούν μορφές του ελληνικού έθνους συνδεόμενες λίγο ή πολύ με την τουρκική κι εκφράζουν το πνεύμα της προσαρμογής στις νέες συνθήκες της

Εργασία 6 (συμπλήρωση πίνακα – διατύπωση συλλογισμού – ανάλυση σχέσεων)

Να σημειώσετε Χ όπου ισχύει καθεμία από τις ακόλουθες δηλώσεις. Να διατυπώσετε κι εσείς μία δική σας σχετική δήλωση.

Κοινωνική – Πολιτική – Οικονομική κατάσταση	Τουρκοκρατούμενες περιοχές	Λατινοκρατούμενες περιοχές
Εφαρμόστηκαν οι θεσμοί του εξισλαμισμού και του Παιδομαζώματος		
Ο Πατριάρχης και οι μητροπόλεις διατήρησαν τη διοικητική τους ανεξαρτησία		
Εμφανίστηκε μια πρώιμη αστική τάξη		
Ενθαρρύνθηκαν η εμπορική και η ναυτιλιακή δραστηριότητα του πληθυσμού		
Ενισχύθηκε η διάδοση της παιδείας		
Σημειώθηκαν εξεγέρσεις των υπόδουλων Ελλήνων		
Οι αγρότες ζούσαν κάτω από άθλιες συνθήκες		
Πάρθηκαν σκληρά μέτρα κατά των επαναστατών		

Εργασία 7 (γνώση μεθοδολογίας – διάκριση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών)

Να κατατάξετε τις παρακάτω πηγές σε πρωτογενείς και δευτερογενείς:

- A) έργο τέχνης (πίνακας ζωγραφικής, 1756)
- B) γραπτή πηγή (Σβορώνος Ν., Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας, Αθήνα 1983)
- Γ) γραπτή πηγή (Κοσμάς ο Αιτωλός, 1779)
- Δ) έργο τέχνης (γκραβούρα, 1657)
- Ε) γραπτή πηγή (Κρεμμυδάς Β., Εισαγωγή στην Ιστορία της νεοελληνικής κοινωνίας, Αθήνα 1988)
- Στ) γραπτή πηγή (Γκρελό, Γάλλος περιηγητής, 1670)

Εργασία 8 (παραγωγή σύνθεσης, γραπτού και προσωπικού λόγου)

Φανταστείτε ότι είστε προεστοί σε ένα χωριό κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Να περιγράψετε με συντομία τη ζωή σ' αυτό. Τι θα κάνατε για να γίνει πιο υποφερτή η ζωή των σκλαβωμένων Ελλήνων;

.....

.....

.....
.....

Εργασία 9 (ιστορική ερμηνεία – ιστορική έρευνα)

Να διαβάσετε προσεκτικά το κείμενο του Γάλλου περιηγητή Πουκεβίλ και να απαντήσετε στις ερωτήσεις.

«Θα νόμιζε κανείς ότι οι αρχηγοί αυτοί του καταπιεσμένου λαού θα τον παρηγορούσαν, ότι θα πάσχιζαν ν' ανακουφίσουν τους συμπατριώτες τους. Αλλά οι κοτζαμπάσηδες είναι οι πιο χυδαίοι πράκτορες και οι πιο αξιοκαταφρόνητοι σατράπες του σουλτάνου. Ενδιαφέρονται μόνο για τις εκβιαστικές αρπαγές τους, για να θησαυρίζουν απ' την καταπίεση του λαού»

Πώς αξιολογείται η άποψη του συγγραφέα της πηγής;

Ποιος είναι ο στόχος του συγγραφέα της πηγής;

Υπάρχουν άλλες συναφείς μαρτυρίες; Εκφράζουν τις ίδιες απόψεις;

Στο σχολικό σου βιβλίο εκφράζεται η ίδια άποψη;

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

Εργασία 10 (κατανόηση συνεπειών)

Να συμπληρώσετε την υπόλοιπη πρόταση:

Ο θεσμός των κοινοτήτων ήταν πολύ σημαντικός για τους υπόδουλους Έλληνες γιατί.....

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

Εργασία 11 (διατύπωση αξιολογικής κρίσης – ικανότητα ιστορικής ερμηνείας)

Να διαβάσετε το παρακάτω κείμενο και να το κρίνετε με βάση τα όσα γνωρίζετε.

Στο σατιρικό διάλογο 'ο ρωσοαγγλογάλλος' ένας μητροπολίτης τραγουδάγε:

Εγώ τον ζυγό δεν τον γνωρίζω
τρώγω, πίνω, ψάλλω μ' ευθυμία
αυτή του Τούρκου η τυραννία
σ' εμέ είναι ζωή μακαρία.

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

Φύλλο εργασίας 3

Θεματική ενότητα: Μορφές αντίστασης

Εργασία 1 (κατανόηση χρονολογικής ακολουθίας)

Να κατατάξετε κατά χρονολογική σειρά τα παρακάτω γεγονότα:

- Επανάσταση Ορλώφ
- Έναρξη ελληνικής επανάστασης
- Άλωση Κωνσταντινούπολης
- Επανάσταση Διονυσίου Τρίκκης

1.
2.
3.
4.

Εργασία 2 (κατανόηση αιτιωδών σχέσεων)

Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι τα προεπαναστατικά κινήματα στην υπόδουλη Ελλάδα οδηγήθηκαν σε αποτυχία;

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

Εργασία 3 (κατανόηση αιτίων και συνεπειών)

Μπορείτε να αναφέρετε κάποιους λόγους για τους οποίους ορισμένες περιοχές στην Ελλάδα (Σούλι, Μάνη, Σφακιά) δεν έχασαν ποτέ την ελευθερία τους;

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

Εργασία 4 (κατανόηση ερμηνείας)

Γιατί πιστεύετε ότι ο Μακρυγιάννης χαρακτήρισε τους αρματολούς και τους κλέφτες 'μαγιά της λευτεριάς';

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

Εργασία 5 (ανάλυση στοιχείων)

Να μελετήσετε τα παρακάτω δημοτικά τραγούδια και να βρείτε τα στοιχεία που απηχούν συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα ή που αναφέρονται σε πρόσωπα ή καταστάσεις την περίοδο της Τουρκοκρατίας.

- A) Αντά ήμαν παλικάρι δώδεκα χρονώ
στα σίδερα πατούσα κι έβγαζαν νερό
στα μάρμαρα πατούσα και κουρνιάχιζαν.
Γιανίτσαρο με πήραν πέρα στη Φραγκιά.
- B) Αχός βαρύς ακούγεται πολλά τουφέκια πέφτουν
μήνα σε γάμο ρίχνονται μήνα σε χαροκόπι;
Μηδέ σε γάμο ρίχνονται μηδέ σε χαροκόπι,
η Δέσπω κάνει πόλεμο με νύφες και μ' αγγόνια.
- Γ) Σαράντα παλικάρια από τη Λεβαδειά,
καλά κι αρματωμένα πάνε για κλεψιά,
πάνε για να πατήσουν το Καλό Χωριό,
πάνε για να κάψουν χώρες και νησιά.
- Δ) Ανάμεσα στην Άνδρο κι απ' όξω από τη Τζια,

Εβρέθηκε ο Λάμπρος κι ο καπετάν πασιάς
Κι ο Λάμπρος ο καημένος εχάρηκε πολλά,
Απού 'βρηκεν εμπρός του Τούρκο να πολεμά.

- A).....
- B).....
- Γ).....
- Δ).....

Εργασία 6 (γνώση ταξινόμησης – κατηγοριοποίησης)

Δίνεται το ακόλουθο σύνολο προσώπων που αναφέρονται στα χρόνια της Τουρκοκρατίας: Κατσώνης, Διονύσιος ο Τρίκκης, Κοσμάς ο Αιτωλός, Γεννάδιος, Ορλώφ, Αδαμάντιος Κοραής.

Να εντάξετε τα πρόσωπα στις ομάδες που ανήκουν:

- A) Δάσκαλοι του Γένους:.....
- B) Επαναστάτες:.....
- Γ) Πατριάρχες:.....

Εργασία 7 (ανάλυση σχέσεων)

Να βρείτε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των κλεφτών και των αρματολών.

-
-
-
-

Εργασία 8 (κατανόηση ιστορικής ορολογίας)

Με καθεμία από τις παρακάτω λέξεις κάνω μία πρόταση:

- Λημέρι :.....
-
- Μπαϊράκι:
-
- Καπετάνιος:
-

Καραούλι:

Εργασία 9 (διατύπωση αξιολογικής κρίσης)

Για τους τρεις παρακάτω θεσμούς υπήρχε διαφορετικός ρόλος για τους Τούρκους απ' ότι για τους Έλληνες. Μπορείτε να διατυπώσετε μια συνολική αξιολόγηση;

Πατριαρχείο

Για τους Τούρκους: Διοικητική διευκόλυνση

Για τους Έλληνες: Διατήρηση ελληνικής συνείδησης

Κοινότητες

Για τους Τούρκους:.....

Για τους Έλληνες:.....

Αρματολοί και κλέφτες

Για τους Τούρκους:.....

Για τους Έλληνες:.....

Εργασία 10 (ιστορική έρευνα – γνώση μεθοδολογίας)

Αν έπρεπε να κατασκευάσετε ένα ιστορικό ερωτηματολόγιο με βάση αυτό το δημοτικό τραγούδι τι ερωτήσεις θα κάνατε;

Παιδιά, σαν θέτε λεβεντιά και κλέφτες να γενείτε

ν' εμένα να ρωτήσετε να σας ομολογήσω

της κλεφτουριάς τα βάσανα και των κλεφτών τα ντέρτια.

Μαύρη ζωή που κάνουμε εμείς οι μαύροι κλέφτες.

Π.χ. Τι είδους γραπτή πηγή είναι;

Σε ποιο θέμα αναφέρεται;

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

Εργασία 11 (συμπλήρωση πίνακα συγχρονιών)

15 ^{ος} αιώνας	16 ^{ος} αιώνας	17 ^{ος} αιώνας	18 ^{ος} αιώνας	19 ^{ος} αιώνας

Στον πίνακα αυτό των ‘συγχρονιών’ σε κάθε του σειρά να σημειώσετε (από πότε μέχρι πότε):

A) την κατοχή των ελληνικών περιοχών από τους Τούρκους

B) την ανάπτυξη του εμπορίου και της ναυτιλίας

Γ) την αύξηση των ελληνικών σχολείων

Δ) την εξέγερση στη Μάνη και τους αγώνες των Σουλιωτών εναντίον του Αλή πασά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος
- Αγγέλου, Α. (1997). *Το κρυφό σχολειό – Το χρονικό ενός μύθου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της 'Εστίας'
- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης
- Ασδραχάς, Σ. (1993). *Σχόλια*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Ασδραχάς, Σ. (1982). *Ιστορική έρευνα και ιστορική παιδεία – Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων
- Βακαλόπουλος, Α. (1973). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τ. Δ'. Θεσσαλονίκη
- Βακαλόπουλος, Α.Κ. (2001). *Το νέο ελληνικό έθνος (1204-2000)*. Αθήνα: Ηρόδοτος
- Βεντούρα, Λ. & Κουλούρη, Χ. (1994). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις. Εθνική συνείδηση και Ιστορική Παιδεία. ΠΕΦ. Σεμινάριο, 17, σσ. 118-147
- Βρεττός, Ι. (1995). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γιαννόπουλος, Γ. (1997). *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιωγόνια
- Γουλιέλμος, Π. (1976). *Νεοελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Νέα αριστερά
- Γουστέρης, Κ. Σ. (1998). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Δημαράς, Θ. Κ. (1977). *Νεοελληνικός διαφωτισμός*. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής
- Ιωάννου, Θ. (1999). *Διδάσκοντας Ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*. Αθήνα: Ατραπός
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της Ιστορίας στη Διδακτική Έρευνα. *Νεύσις*, 9, σσ. 169-186

- Κάββουρα, Θ. (2000). Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υπηρετούν τη Μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας. Στο Μπουζάκη, Σ. (επιμ.) *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 423-434
- Κάββουρα, Θ., Κούτρα, Δ., Τσαγκάνου, Γ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2003). Η Σημασία της Οργάνωσης της Ιστορικής Πληροφορίας στο Περιβάλλον της Κασταλίας για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου ΕΤΠΕ*. Αθήνα
- Κάσδαγλη, Α. (1994). Φύλο και καθημερινή πραγματικότητα στη Νάξο. Στο Γιαννιάς, J.J (επιμ.) *Η Βυζαντινή Παράδοση μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κόκκινος, Γ. (1994). Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΠΕΦ. *Σεμινάριο*, 17, σσ. 151-160
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κόκκοτας, Β.Π. (1998). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα
- Κρεμμυδάς, Β. (1981). *Νεότερη Ιστορία, ελληνική και ευρωπαϊκή*. Αθήνα: Γνώση
- Λεοντσίνης, Ν.Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα
- Λεοντσίνης, Ν.Γ. (1999). *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα
- Λεοντσίνης, Γ. (2002). Ταυτότητες, διεθνές περιβάλλον και διδακτική της τοπικής Ιστορίας. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*. Ατραπός, 1, σσ. 140-158
- Λεοντσίνης, Γ. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Μαυρογιώργος, Γ. (1990). Σχέδιο πρότασης για τη διδασκαλία μιας ‘αντίπαλης’ ιστορίας στο σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 55, σσ. 17-26

- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολεμική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Νάκου, Ε. (1997). Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20^{ου} αιώνα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 96-97, σσ. 97-105
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξωχέλλης, Δ.Π. (1994). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παπαγρηγορίου, Γ. (2006). Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και τα νέα βιβλία Ιστορίας για το Δημοτικό. Στο *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*. Αθήνα
- Παπανικολάου, Π.Α. (1991). *Κοινωνική Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή
- Παπανικολάου, Π. Α. (1995). *Εικόνες από την καθημερινή ζωή στην Τουρκοκρατία*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο των βιβλιόφιλων
- Παπαρούνης, Π. (1997). *Τουρκοκρατία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1955). *Επίτομος Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: Δημητράκου
- Πελαγίδης, Σ. (1995). Προτάσεις για την κριτική διδασκαλία της ιστορίας στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. *Φιλολογος*, 81, σσ. 197-213
- Πλουμίδης, Γ. (1982). *Η Ήπειρος στην Τουρκοκρατία*. Ιωάννινα
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Σβορώνος, Ν. (1986). *Επισκόπηση της νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Σιμόπουλος, Κ. (1975). *Ξένοι ταξιδιώτες στην Ελλάδα*, Α-Δ. Αθήνα
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηφώτης, Ι. (2002). *Η καθημερινή ζωή των Ελλήνων στην Τουρκοκρατία*. Αθήνα: Παπαδήμας

Χρυσοφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 77-90

Ξένη

Bage, G. (2000). *Thinking History 4-14. Teaching, learning, curricula and communities*. London and New York: Routledge Falmer

Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Μτφρ. Α. Σιπητάνου & Ε. Λινάρδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*. Μτφρ. Κ. Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις

Braudel, F. (1987). *Μελέτες για την Ιστορία*. Μτφρ. Ο. Βαρών. Αθήνα: ΕΜΝΕ - Μνήμων

Brophy, J., McMahon, S. & Prawat, R. (1991a). Elementary Social Studies Series: Critique of a Representative Example by six Experts. *Social Education*, 55(3), 155-160

Brophy, J. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. Columbia University. New York: Teachers College Press

Burden, R.L. & Williams, M. (1998). *Thinking through the Curriculum*. London: Routledge

Burke, P. (2002). *Ιστορία και κοινωνική θεωρία*. Μτφρ. Φ. Τερζάκης. Αθήνα: Νήσος

Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Μτφρ. Α. Ανδρέου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Carretero, M., Jacott, L., Limon, M., Lopez – Manjon, A., & Leon, J.A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications. In: M. Carretero & J.F. Voss (eds.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates

- Clogg, R. (1984). *Σύντομη Ιστορία της Νεότερης Ελλάδας*. Μτφρ. Χ. Φωτέας, Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Collicott, S. L. (1990). Who is the National History Curriculum for? *Teaching History*, 61, 8-12
- Cooper, H. (1995). *The Teaching of History in Primary Schools. Implementing the Revised National Curriculum*. London: David Fulton Publishers
- Cuevas, P. (1996). Selection of syllabus content in the learning of history. In: Council of Europe. *History and the learning of history in Europe*. Report of the Committee on Culture and Education and related documents. Strasbourg
- Dakin, D. (1998). *Η Ενοποίηση της Ελλάδας 1770-1923*. Μτφρ. Α. Ξανθόπουλος, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας
- Driver, R. (1988). Theory into Practice 2. A Constructivist Approach to Curriculum Development. In P. Fensham (ed.) *Development and Dilemmas in Science Education*. London – New York: Falmer Press
- Department of Education and Science (1985). *History in the Primary and Secondary Years*. London: HMSO
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Μτφρ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Finlay, A. G. (1958). *Ιστορία της Τουρκοκρατίας και της Ενετοκρατίας στην Ελλάδα*. Μτφρ. Μ. Γαρίδη. Αθήνα: Τολιδής
- Fisher, R. (1990). *Problem Solving in Primary Schools*. Oxford: Basil Blackwell
- Garaizar, I., Gracia, J. & Valverde, L. (1997). A New Glance at History: A Proposal Towards Meaningful Learning. *Teaching History*, 86, 21-24
- Grosvenor, I. & Watts, R. (1995). Pupil entitlement and the teaching and learning of history. In: R. Watts & I. Grosvenor (eds.) *Crossing the Key Stages of History. Effective History Teaching 5-16 and Beyond*. London: David Fulton Publishers
- Hahn, L.C. (1994). Controversial Issues in History Instruction. In M. Carretero & J.F. Voss (eds.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates

- Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*. Μτφρ. Α Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Iggers, G. (1995). *Νέες κατευθύνσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*. Μτφρ. Β. Οικονομίδης. Αθήνα: Γνώση
- Iggers, G.G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Μτφρ. Π. Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη
- Jordan, A. & Taylor, P. (1997). History. In: K. Ashcroft & D. Palacio (eds.) *Implementing the Primary Curriculum. A Teacher's Guide*. London – Washington: Falmer Press
- Kelly, A.V. (1988). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Chapman
- Levstik, S.L. & Barton, C.K. (2001). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. London – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Maurer, L.G. (1976). *Ο ελληνικός λαός*. Μτφρ. Ο. Ρομπάκη. Αθήνα: Τολίδης
- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Μτφρ. Ε. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Norman, D. A. & Rumelhart, D.E. (1975). *Explorations in Cognition*. San Francisco: Freeman
- Pendry, A., Atha, J., Carden, S., Courenay, L., Koegh, C. & Ruston, K. (1997). Pupil Preconceptions in History. *Teaching History*, 86, 18-20
- Postman, N. (2002). *Η πωξίδα του μέλλοντος. Πώς το παρελθόν μπορεί να βελτιώσει το μέλλον μας*. Μτφρ. Κ. Μεταξά. Αθήνα: Καστανιώτης
- Roelofs, E. & Terwel, J. (1999). Constructivism and authentic state of art and recent developments in the Dutch national curriculum in secondary education. *Curriculum Studies*, 31(2), 201-227
- Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους*. Μτφρ. Μ. Καβαλιέρου. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Schubert, W.H. (1990). The Question of Worth as Central to Curricular Empowerment. In J.T. Sears & J.D. Marshall (eds.) *Teaching and Thinking about Curriculum. Critical Inquiries*. New York – London: Columbia University – Teachers College Press
- Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassell

- Slavin, R. (1988). *Educational Psychology. Theory and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall
- Stobart, M. (1996). Information document on the Council of Europe's work on history textbooks and history teaching. In: Council of Europe. *History and the learning of history in Europe*. Report of the Committee on culture and Education and related documents. Strasbourg
- Stradling, R. (1995). *The European Content of the School History Curriculum*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg
- Thuiller, G. & Tulard, J. (1993). *Οι ιστορικές σχολές*. Μτφρ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- VanSledright, B. & Brophy, J. (1992). Storytelling Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstruction. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085569