

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

ΙΣΤΟΡΙΑ (ΤΑΞΕΙΣ: Α', Β', Γ')

ΓΕΝΙΚΟ
ΛΥΚΕΙΟ

2015



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ



ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:	Μιχαηλίδης Ιάκωβος , Αν. Καθηγητής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Συντονιστής) Γιαννακόπουλος Νικόλαος , Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών Θώδης Γεώργιος , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ02 Μαρκαντωνάτος Δημήτριος , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ02 Μαστραπάς Αντώνιος , Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ02 Μουρέλος Ιωάννης , Καθηγητής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Μπιργάλιας Νικόλαος , Αν. Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Νικολάου Αικατερίνη , Επικ. Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Πάχη Όλγα , Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ02 Σκαλιάπας Γεώργιος , Σύμβουλος Α΄ ΥΠΑΙΘ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ:	Μπακάλη Γεωργία , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ02
ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ:	Αργυρίου Σοφία , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ06 Ασημένιου Ελένη , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ02 Αυγέρη Σοφία , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ02 Βασιλείου Δημήτριος , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ02 Μερούσης Νικόλαος , Εκπαιδευτικός Δημόσιου Τομέα ΠΕ02 Χριστοπούλου Σοφία , Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ02

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Σωτήριος Γκλαβάς
Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Υπεύθυνη Πράξης
Γεωργία Φέρμελη
Σύμβουλος Α΄ Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»

ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Εισαγωγή

Ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό του μαθήματος της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου συντάχθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και πριν τη συγγραφή του νέου διδακτικού εγχειριδίου Ιστορίας. Οι συντάκτες του ακολούθησαν τη φιλοσοφία του νέου ΑΠΣ και βασίστηκαν στο περιεχόμενό του, με σκοπό να συμβάλουν, κατά το δυνατόν, στον μετασχηματισμό του θεωρητικού-δεοντολογικού στοιχείου σε πραγματικό-ρεαλιστικό, στην πραγμάτωση των θεωρητικών στόχων μέσω της επιτυχούς εφαρμογής τους στην διδακτική πράξη. Υπό το πρίσμα αυτό, σκοπός τους δεν ήταν να ορίσουν για τους διδάσκοντες του μαθήματος σταθερούς και απαρέγκλιτους κανόνες διδακτικής μεθοδολογίας, υποβάλλοντας αυτούς σε άκαμπτες πρακτικές διδασκαλίας ή προσφέροντάς τους έτοιμες λύσεις, ικανές να εφαρμοστούν αυτούσιες σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αντιθέτως, ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού φιλοδοξεί να διαδραματίσει ρόλο υποβοηθητικό και ενισχυτικό κατά την ερμηνεία των ΑΠΣ, ακόμη περισσότερο κατά τον μετασχηματισμό της θεωρητικής προσέγγισης σε μαθησιακό αποτέλεσμα από τον εκπαιδευτικό.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού συνιστά μια πρώτη απόπειρα εμβάθυνσης στο περιεχόμενο των νέων ΑΠΣ. Στο πλαίσιο αυτού επιδιώκεται μεν αρχικά, σε θεωρητικό επίπεδο, η ερμηνεία των γενικών αρχών τους, στη συνέχεια δε επιχειρείται η εφαρμογή της προτεινόμενης μεθοδολογίας μέσω του σχεδιασμού διδακτικών παραδειγμάτων, που αποσκοπούν στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων και την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτών των Σεναρίων Διδασκαλίας διαρκές ζητούμενο παραμένει η καλλιέργεια κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με τον περιορισμό της αποστήθισης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στόχοι που υπηρετούνται από την εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου και των βασικών αρχών της βιωματικής μάθησης στην διδακτική πράξη.

Στο Α΄ Μέρος του Οδηγού προτάσσεται η γενική σκοποθεσία του μαθήματος, προκειμένου αυτό να συνδεθεί με τις βασικές αρχές των ΑΠΣ και να υλοποιηθεί με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, που έχουν κατεξοχήν μαθητοκεντρική διάσταση. Η ανάλυση που επιχειρείται βασίζεται στα πορίσματα της έρευνας των Παιδαγωγικών και Διδακτικών Επιστημών, ιδιαιτέρως της Διδακτικής της Ιστορίας, και τεκμαίρεται μέσω της σχετικής σύγχρονης βιβλιογραφίας. Για την πληρέστερη κατανόηση των βασικών σημείων της προσέγγισης αυτής επιστρατεύονται ενδεικτικά παραδείγματα από το νέο ΑΠΣ.

Στο Β΄ Μέρος του Οδηγού παρατίθενται τρία διδακτικά σενάρια και δίδεται στον διδάσκοντα όλο το απαραίτητο υλικό για την υλοποίησή τους στην τάξη του. Σύμφωνα με τα σενάρια αυτά, η διαδικασία της μάθησης λαμβάνει για τους μαθητές τη μορφή μιας «αποστολής», η οποία ανατίθεται στην τάξη, συντονίζεται από τον διδάσκοντα και περιέχει συγκεκριμένες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, η πραγματοποίηση των οποίων αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Τα σενάρια αυτά, ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν προτείνονται προς ακριβή εφαρμογή, σε καμία περίπτωση δε δεν φιλοδοξούν να λειτουργήσουν ως κάποιου είδους «διδακτικός κανόνας» για τον εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, συνιστούν μόνον ενδεικτικές προτάσεις, οι οποίες δύνανται να υιοθετηθούν αυτούσιες, να αναμορφωθούν, να τροποποιηθούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ή να εγκαταλειφθούν πλήρως προς χάριν καταλληλότερων, σύμφωνα πάντοτε προς τις ανάγκες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού, όπως αυτές εκτιμώνται και αξιολογούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί παραδοχή, δηλούμενη σε περισσότερα σημεία των ΑΠΣ και των Οδηγών Εκπαιδευτικού, ότι όσον αφορά τόσο στις μεθοδολογικές αρχές διδακτικής-παιδαγωγικής, όσο και στα μέσα οικοδόμησης της γνώσης, ο εκπαιδευτικός είναι πάντοτε εκείνος που μπορεί να εκτιμήσει με ακρίβεια τα δεδομένα

της τάξης του, να αναπροσαρμόσει την διδακτική πρακτική που προτείνεται και να διαμορφώσει τη δική του διδακτική στρατηγική.

Με τον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου ελπίζουμε ότι προσφέραμε στον διδάσκοντα το πρώτο ελαφρύ, αλλά απαραίτητο εργαλείο, για την προσωπική του εμβάθυνση στο εκπαιδευτικό υλικό που θα προκύψει από το νέο ΑΠΣ, προκειμένου να καταστεί αυτός «οδηγός» και ταυτοχρόνως «συνοδοιπόρος» των μαθητών του στην συναρπαστική διαδρομή προς την ιστορική γνώση.

A΄ ΜΕΡΟΣ

1. Το μάθημα της Ιστορίας - Γενική Σκοποθεσία

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συνοψίζεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Πρόκειται για σκοπό που συνδέεται άμεσα με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος επικεντρώνεται στην προετοιμασία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης αποτελεί προϋπόθεση της κριτικής σκέψης, πραγματώνεται δε με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων μέσω της ανάδειξης αφενός των αιτιών και των παραγόντων που συνέβαλαν στην εμφάνισή τους, αφετέρου των συνεπειών τους για την ροή της ιστορίας. Η ιστορική σκέψη δεν είναι ταυτόσημη με τη συσσώρευση ή αναπαραγωγή της ιστορικής πληροφορίας. Η πρόσκτηση γνώσης συνιστά αναγκαία, αλλά όχι και επαρκή, προϋπόθεση για την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης. Αυτή επιτυγχάνεται με τη μελέτη και κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων ακριβέστερα, πραγματώνεται μέσω της ανάδειξης των αιτιωδών σχέσεων που συνδέουν τα γεγονότα, μέσω της εμβάθυνσης στους παράγοντες που συνέβαλαν στην εμφάνιση των φαινομένων, αλλά και μέσω της πρόσληψης και κατανόησης της εθνικής ιστορίας σε συνεξέταση με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια.

Η Ιστορία, όμως, δεν περιορίζεται απλά στη μελέτη-εξερεύνηση του παρελθόντος, αλλά αποσκοπεί και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης, όπως αυτή προκύπτει από την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Διαμορφώνει, δηλαδή, αξίες και στάσεις που αποσκοπούν στη διαμόρφωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος και να συνειδητοποιήσει ότι η εξέλιξή του συνδέεται με το παρελθόν και επηρεάζει άμεσα τη ζωή του στο παρόν και στο μέλλον. Συνειδητοποιεί με αυτόν τον τρόπο και την προσωπική του ευθύνη για την εξέλιξη της κοινωνίας στην οποία ζει. Υπό το πρίσμα αυτό, γίνεται ικανός να κατανοήσει και να εκτιμήσει ορθά το παρόν και να προγραμματίσει το μέλλον.

Η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης σε συνδυασμό με την ουσιαστική και χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον ιστορική γνώση αποσκοπεί στη διαμόρφωση κριτικών αναγνωστών των ιστορικών κειμένων και των πολύπλευρων ιστορικών πληροφοριών που διακινούνται στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας. Αποσκοπεί τελικά στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με κριτική ατομική και συλλογική συνείδηση που θα συμμετέχουν γόνιμα και δημιουργικά στο διαπολιτισμικό διάλογο και θα σέβονται την ιστορία και τον πολιτισμό των άλλων λαών, προάγοντας ταυτόχρονα το δικό τους. Άλλωστε, ο σεβασμός της ετερότητας αποτελεί πλέον προϋπόθεση για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας, καθώς η σημερινή ελληνική κοινωνία φέρει έντονα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Από την άποψη αυτή, ο ανωτέρω στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με την κριτική και δημιουργική μελέτη της Ιστορίας. Έτσι, μέσα από τη μελέτη του δικού του πολιτισμού, ο μαθητής θα διαμορφώσει μια υγιή πολιτιστική ταυτότητα, ενώ, μέσα από τη γνωριμία με τη συνεισφορά των επιμέρους πολιτισμών στον παγκόσμιο πολιτισμό, θα αποκτήσει πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό.

2. Γενικές Αρχές Αναλυτικών προγραμμάτων

Ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας προτάσσεται σε όλα αναλυτικά

προγράμματα σπουδών και αποτελεί προϋπόθεση για τη διατύπωση των επιμέρους διδακτικών στόχων, όπως αυτοί προκύπτουν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ηλικία των μαθητών, το εγχειρίδιο διδασκαλίας και το περιεχόμενό του. Βέβαια, η τελική τους προσαρμογή ανήκει στον διδάσκοντα, ο οποίος μεσολαβεί για τη μετάδοση της ιστορικής γνώσης στην τάξη του, έχει την εποπτεία της και γνωρίζει καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας έχουν τον ίδιο βασικό σκοπό με τα προηγούμενα, αλλά καλούνται να υπηρετήσουν μια εντελώς διαφορετική κατανομή της διδακτέας ύλης. Φιλοδοξούν να ανανεώσουν τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, όχι μόνον αλλάζοντας το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, αλλά και επιχειρώντας να ανανεώσουν τη φιλοσοφία της μαθησιακής διαδικασίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, μάλιστα, η διδασκαλία της ιστορίας συνοδεύεται και υποστηρίζεται από δραστηριότητες, οι οποίες δεν στοχεύουν σε απλή μετάδοση της γνώσης του ιστορικού αντικειμένου, αλλά σε καλλιέργεια μίας νοητικής στάσης που θα επιτρέπει την κατανόηση των ιστορικών συσχετισμών, συνεπώς και την απόκτηση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων κριτικής πρόσληψης της πραγματικότητας και, περαιτέρω, τη διαμόρφωση μίας ενσυνείδητης στάσης ζωής¹. Σε διαφορετική περίπτωση η ιστορική γνώση μπορεί να παραμείνει στείρα πληροφορία ή να εκπέσει σε μία αλλοιωμένη και εκλαϊκευμένη αντανάκλαση της πραγματικότητας που αποσκοπεί κατά περίπτωση στην ενημέρωση, τη διασκέδαση, την κατανάλωση ή την αμφισβήτηση². Σε κάθε περίπτωση βέβαια, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών της Ιστορίας δεν μπορεί να ταυτίζεται με το σύνολο της αποθησαυρισμένης επιστημονικής γνώσης, αλλά περιλαμβάνει επιλεκτικά τμήματα της τελευταίας, μετασχηματισμένα με γνώμονα την επιστημονική τους αξιοπιστία, την παιδευτική τους αξία και τη συμβατότητά τους με το επίπεδο πνευματικής ανάπτυξης και ωριμότητας των μαθητών.

Με αυτή τη λογική τα νέα αναλυτικά προγράμματα ως προς τη δομή τους παύουν να έχουν τη μορφή καταλόγου περιεχομένων, δομημένων με χρονολογική σειρά κατά περιόδους και γεγονότα. Σκοπός είναι να αποφευχθεί η πρόταξη ενός «υλικού σκοπού της διδασκαλίας» και ο υπερτονισμός της «αυθύπαρκτης αξίας των γνώσεων», σύμφωνα με την οποία ο μαθητής νοείται ως «αποθήκη συσώρευσης υλικών»³. Γι' αυτό δεν εστιάζουν στη μεταβίβαση μιας «έτοιμης» ιστορικής γνώσης, αλλά στην καλλιέργεια ιδιαίτερων διανοητικών δεξιοτήτων, οι οποίες αναπτύσσουν την ιστορική σκέψη, όπως η διερεύνηση και αναζήτηση ιστορικού υλικού, η αξιολόγηση της ιστορικής πληροφορίας με βάση τα κριτήρια διαμόρφωσής της, η ανάδειξη ιστορικών ερωτημάτων για ζητήματα στα οποία απαντούν πολλές διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις, η συγκρότηση συλλογισμών και τεκμηριωμένης αφηγηματικής ιστορικής σύνθεσης κ.ά.⁴

Κατά συνέπεια, ο στόχος είναι διπλός: περιορισμός της αποστήθισης και καλλιέργεια κριτικού πνεύματος. Έτσι, η διατύπωση των διδακτικών στόχων δεν περιορίζεται στην γνώση και την κατανόηση ιστορικών γεγονότων, αλλά προχωρά στην ανάλυση και σύνθεση της ιστορικής αφήγησης. Η υλοποίησή τους προτείνεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που εστιάζουν στις βασικές αρχές της δημιουργικής μάθησης, καθώς προϋποθέτουν ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, ερμηνεία πρωτογενών πηγών, συγκριτική μελέτη ιστορικών πηγών, έρευνα αρχαιακού υλικού, εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων, προγραμματισμό εκπαιδευτικών επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία. Επίσης, στο αναλυτικό πρόγραμμα προτείνεται, ανά θεματική ενότητα και ώρα διδασκαλίας, εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να αποτελέσει μια πρώτη αφετηρία για την προσέγγιση της διδακτικής ενότητας από τον διδάσκοντα. Καθώς, μάλιστα, οι δραστηριότητες δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν στο σύνολό τους, είναι σαφές ότι αυτές συνιστούν μόνον προτάσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει είτε επιλέγοντας και αναπτύσσοντας κάποιες αυτούσιες, είτε τροποποιώντας, αναμορφώνοντας και προσαρμόζοντας αυτές στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και στις δυνατότητες πρόσληψης των μαθητών του. Είναι αυτονόητο, βέβαια, ότι η χρήση του

¹ Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 10 κ.εξ.

² Κάββουρα, Δ. (2011), *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 18.

³ Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ. (2006), *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Μ. Κασσωτάκης (αυτοέκδοση), σ. 76-79.

⁴ Κάββουρα, ό.π., σ. 152-153.

συγκεκριμένου υλικού δεν είναι κατά οιονδήποτε τρόπο δεσμευτική για τον εκπαιδευτικό· αντιθέτως μάλιστα, η ύπαρξη των δραστηριοτήτων φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως μία ευρύτερη μεθοδολογική αρχή και να αποτελέσει ερέθισμα, για να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός δικές του δραστηριότητες.

Ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου, το νέο πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας για το Λύκειο είναι δομημένο με βάση ένα συνδυασμό θεματικής Ιστορίας και σπειροειδούς διάταξης της ύλης. Η διάταξη της ύλης για την Α΄ τάξη του Λυκείου, υπό τον γενικό τίτλο: *Κράτη, Θεσμοί και Διοίκηση, Ιδεολογικά Ρεύματα*, συναρθρώνεται στις εξής διδακτικές ενότητες: 1. Η πόλη κράτος, βασιλεία και πολυεθνικές αυτοκρατορίες, εθνικά κράτη, 2. Αρχαία Δημοκρατία, Βυζαντινό Πολίτευμα, Μοναρχία, σύγχρονες Δημοκρατίες, 3. Ιδεολογικά ρεύματα (συντηρητισμός, φιλελευθερισμός, σοσιαλισμός).

Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαφορετική διάταξη της ύλης που δεν αποσκοπεί να εστιάσει στην παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης μόνο των θεσμών, των πολιτευμάτων και των ιστορικών ρευμάτων, αλλά κατεξοχήν να εμβαθύνει σε επιλεγμένα θέματα, αντιπροσωπευτικά της κάθε ιστορικής περιόδου, των οποίων η πραγμάτευση έχει διαχρονική αξία και σημασία. Επομένως, οι μαθητές θα γνωρίσουν την πολιτική και πολιτειακή ιστορία, εξετάζοντάς την εξελικτικά από την αρχαιότητα έως τους νεότερους χρόνους, στον ελλαδικό, ευρύτερο μεσογειακό και τον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και μέσω των επιδράσεων της στην παγκόσμια κοινότητα. Έτσι, θα αντιληφθούν ταυτόχρονα την οικουμενική προσφορά του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και τη συνεισφορά άλλων λαών και πολιτισμών στην παγκόσμια κοινότητα, αποφεύγοντας την προσκόλληση σε στερεότυπα σχήματα πολιτιστικής ανωτερότητας-κατωτερότητας. Άλλωστε, η γνώση της ιστορίας, στο πλαίσιο της σημερινής παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, είναι αναγκαία, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν και να προσδιορίσουν τη θέση τους στο σύγχρονο κόσμο, σε σύνδεση και με το ιστορικό παρελθόν, αλλά και να προσεγγίσουν τον κόσμο αυτόν χωρίς φοβικά σύνδρομα.

Ειδικότερα, επιχειρείται εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης σε σχέση με τα ισχύοντα σήμερα, καθώς έχει αποδειχτεί στην πράξη η δυσκολία των διδασκόντων να την ολοκληρώσουν και των μαθητών να την αφομοιώσουν. Στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων έχουν ληφθεί υπόψη οι περιορισμοί που τίθενται από τον «σχολικό χρόνο», γι' αυτό η διδακτέα ύλη που προτείνεται δεν ξεπερνά τις σαράντα πέντε ώρες ετησίως στο πλαίσιο του δίωρου μαθήματος της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη και τις ανάγκες της τάξης για επανάληψη, διαγωνίσματα κ.λ.π. Ωστόσο, η μείωση της ύλης δεν αφορά μόνο στον περιορισμό των διδακτικών ωρών που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή της, αλλά και στον τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας αυτών των ενοτήτων. Έτσι, περιορίζεται η παράθεση πληθώρας ιστορικών δεδομένων (γεγονότων, χρονολογιών, ονομάτων και δίνεται έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου εντός του οποίου αυτά έλαβαν χώρα. Για παράδειγμα, για να αποκτήσει ο μαθητής σαφή αντίληψη της σημασίας της πόλης-κράτους ως πολιτικού και πολιτειακού μορφώματος δεν απαιτείται η απομνημόνευση όλων των ιστορικών γεγονότων που σηματοδότησαν τη γέννηση, τη διαμόρφωση και την εξέλιξή της, αλλά η κριτική προσέγγιση των σημαντικών εξελίξεων, οι οποίες έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της αρχαϊκής περιόδου και οδήγησαν στην εμφάνισή της.

Βέβαια, η απόκτηση της ιστορικής γνώσης και η συνειδητοποίηση του ιστορικού πλαισίου συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανόηση και την κριτική προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου. Άλλωστε, η χρονική διαδοχή αποτελεί το κριτήριο για την κατανόηση της όποιας θεματικής προσέγγισης. Τα μελετώμενα φαινόμενα έχουν εξελιχθεί μέσα στο χρόνο και χαρακτηρίζονται και από τις χρονικές τους ιδιότητες. Η οποιαδήποτε πληροφορία για το παρελθόν, για να αποκτήσει σημασία, αξία, οργάνωση, χρειάζεται να χρονολογηθεί. Ο χρόνος είναι απαραίτητος για την παραγωγή της ιστορικής γνώσης και διαφοροποιεί την επιστήμη της ιστορίας από τις κοινωνικές επιστήμες⁵. Για παράδειγμα, είναι αδιανόητο να επιχειρήσει κανείς να παρουσιάσει το θεσμό της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, χωρίς να αναφερθεί στη *res publica romana* και να αναλύσει τους παράγοντες και τους συσχετισμούς που καθόρισαν τη μετάβαση από τη δημοκρατική στην αυτοκρατορική εποχή, ειδικότερα τις κοινωνικοπολιτικές αντιθέσεις που οδήγησαν στους εμφύλιους πολέμους, επίσης, τις νέες ισορροπίες που εγκαθίδρυσε και τις πολιτειακές αλλαγές που εισήγαγε ο Αύγουστος.

Η θεματική οργάνωση της ύλης, σε συνδυασμό με τη σπειροειδή της διάταξη, προϋποθέτουν την κατανόηση από τους μαθητές των βασικών ιστορικών εννοιών, όπως εμφανίζονται κατά τη μελέτη των

⁵ Mattozzi, I. (2005), *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 51-53.

ιστορικών εννοτήτων. Η εννοιολογική αποσαφήνιση είναι απαραίτητο εργαλείο για την αποκωδικοποίηση της ιστορικής γνώσης και επιτυγχάνεται με την επιλογή από κάθε ενότητα των βασικών εννοιών που θα συμβάλουν στην προαγωγή της ιστορικής κατανόησης, αλλά και με την ανάδειξη των βαθύτερων σχέσεων μεταξύ των εννοιών, προκειμένου να διακρίνεται η σημασία ιστορικών όρων από τους αντίστοιχους σύγχρονους και να συνάγονται χρήσιμες ιστορικές γενικεύσεις, στο βαθμό που αυτές είναι δυνατόν να υπάρξουν.

Για παράδειγμα, για να αποκτήσουν οι μαθητές σαφή αντίληψη της διαφοράς μεταξύ της αρχαίας *πόλεως*, ως αυτόνομης κρατικής οντότητας με ιδιαίτερη πολιτική, κοινωνική, οικονομική, στρατιωτική οργάνωση και θρησκευτικό βίο, από την ομώνυμη σύγχρονη οικιστική μονάδα αστικού τύπου, επιβάλλεται να επιχειρήσουν να προσδιορίσουν εννοιολογικά τον όρο «πόλις» στην αρχαία ελληνική, αλλά και να αντιπαραβάλουν το περιεχόμενο του όρου με εκείνο της νέας ελληνικής λέξης «πόλη», συνεξετάζοντας και αναζητώντας τις βαθύτερες σχέσεις ανάμεσα στα ζεύγη των εννοιών: *πόλις* και *ἄστυ*, *πόλις* και *δήμος*, *πόλις* και *κοινότης*. Επίσης, για να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του «κράτους» στην Ευρώπη κατά τους νεώτερους χρόνους, είναι αναγκαίο να μπορούν να διακρίνουν επιμέρους πτυχές της κρατικής οργάνωσης, να ορίζουν, δηλαδή, με σαφήνεια σημαντικές για το θέμα ιστορικές έννοιες, όπως *στρατός*, *διοίκηση*, *φορολογικό σύστημα*, *εκπαίδευση*, *εκκλησία*.

Μπορεί, λοιπόν η Ιστορία να χρησιμοποιεί έννοιες από τον χώρο των κοινωνικών ή πολιτικών επιστημών, η χρήση τους, ωστόσο, δεν συνεπάγεται την υποβάθμιση του ιστορικού περιεχομένου τους ή, ακόμη περισσότερο, την πλήρη απομάκρυνσή τους από αυτό. Γιατί, καθώς αυτές εντάσσονται σε ένα χωρο-χρονικό πλαίσιο, αποκτούν ιστορικότητα, αποκτούν, δηλαδή, την ιδιαίτερη υπόσταση που ορίζει για αυτές το ίδιο το ιστορικό πλαίσιο. Οι έννοιες στην ιστορία, χάρη στην οργανωτική τους δύναμη, επιτρέπουν την προσέγγιση του παρελθόντος και την ανάδειξη των πτυχών του ανθρώπινου βίου και των νοημάτων του⁶. Επομένως, αποτελούν τα «όπλα», με τα οποία οι ιστορικοί επιχειρούν να θέσουν σε τάξη την «πραγματικότητα», ώστε να είναι δυνατή η ανάδειξη της ιδιαιτερότητάς της και των σημασιών της⁷.

Κατά συνέπεια, τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας πρέπει να υπηρετούν τον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών, να καλλιεργούν τις ερευνητικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, διαμορφώνοντας αξίες και στάσεις που θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, αλλά και να συμβάλλουν, σε κάποιο βαθμό, στην εξοικείωσή τους με τη μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει συνείδηση στους μαθητές ότι η Ιστορία είναι επιστήμη με τους δικούς της νόμους, τις δικές της μεθόδους και τα δικά της εργαλεία, ώστε να τους προκαλείται το ενδιαφέρον να ασκούνται σε δεξιότητες αναζήτησης και χρήσης της ιστορικής γνώσης, να επιχειρούν, δηλαδή, να προσεγγίσουν κριτικά τις πηγές, προκειμένου να κατανοήσουν τον πολύπλοκο χαρακτήρα των ιστορικών φαινομένων και να αντιληφθούν τις πολλαπλές ερμηνευτικές τους αναγνώσεις.

3. Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ενίσχυση της έρευνας στον τομέα, τόσο της παιδαγωγικής θεωρίας όσο και της γνωστικής ψυχολογίας, οδήγησαν σε αμφισβήτηση των κατεστημένων εκπαιδευτικών μοντέλων που έδιναν έμφαση στην αυτούσια μεταφορά γνώσης από μια μοναδική πηγή, το σχολικό βιβλίο, και στην αυθεντία του διδάσκοντα. Τα νέα μοντέλα μάθησης δίνουν έμφαση στις διαδικασίες και τα στάδια, μέσω των οποίων οι πληροφορίες μετασχηματίζονται σε γνώση και αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης. Πρόκειται για τη θεωρία μάθησης του «*κονστрукτιβισμού*», που έχει αποδοθεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως «*δομισμός*», «*δομητισμός*» ή «*εποικοδομητισμός*»⁸. Βασική παραδοχή του κονστрукτιβισμού είναι ότι ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση και δεν την προσλαμβάνει παθητικά. Επομένως, η συμβολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος των προηγούμενων γνώσεων και των διαμορφωμένων αντιλήψεων των μαθητών, η

⁶ Κάββουρα, *ό.π.*, σ. 135-136.

⁷ Στο ίδιο, σ. 124.

⁸ Κουνέλη, Ε. (2008), *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ. 114.

εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικές συνθήκες ζωής, το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, η αξιοποίηση του λάθους, οι εναλλακτικές απόψεις των μαθητών αποτελούν βασικές αρχές της θεωρίας⁹.

Σε αυτό το πλαίσιο, η φιλοσοφία και οι γενικές αρχές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων προσδιορίζουν τον κατεξοχήν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό των μεθόδων, που θα χρησιμοποιήσει ο διδάσκων για την παρουσίαση της ιστορικής ύλης, με σκοπό την πραγμάτωση του βασικού στόχου του μαθήματος της Ιστορίας, την καλλιέργεια, δηλαδή, ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η διάταξη της ύλης στα νέα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο διαρθρώνεται με τη μορφή ανοιχτών θεμάτων-προβλημάτων, τα οποία εγείρουν αντιθέσεις ή άπτονται επίμαχων ζητημάτων της σύγχρονης ζωής. Επιχειρεί, δηλαδή, να προάγει μια ενεργητική διαδικασία καλλιέργειας της γνώσης, που βασίζεται στην ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση. Αξιοποιώντας την αφήγηση, τον διάλογο και την έρευνα, έχει ως αφετηρία την αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης, την ανίχνευση των γνωστικών δυσκολιών της νέας γνώσης και βασίζεται στην πολυεπίπεδη παρουσίαση και επεξεργασία της, όχι μόνο από τον διδάσκοντα, αλλά και από τους μαθητές, με τη συνδρομή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της σύνδεσής της με τα επόμενα και τη μεταβίβαση της μάθησης σε καταστάσεις της σύγχρονης ζωής. Επομένως, αναπτύσσονται ποικίλες διαδικασίες διάδρασης και συνέργειας που επιτρέπουν την εμπέδωση της ιστορικής γνώσης και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που προάγουν και την καλλιέργεια κοινωνικών αρετών και πολιτικής συνείδησης.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλουν τεμαχισμό σε ενότητες, σχεδιασμό δραστηριοτήτων εξάσκησης για τους μαθητές και σχηματοποίηση της αξιολόγησης. Η αναπλαισίωση της γνώσης κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας, οι πρακτικές διδασκαλίας, ο σχεδιασμός των εργασιών για τους μαθητές, αποτελούν κορυφαίες διαδικασίες διδακτικής διαμεσολάβησης. Πρόκειται για μετασχηματισμούς που επιφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όταν «μεταφράζουν» το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το προσαρμόζουν στην τάξη τους και επιχειρούν να υλοποιήσουν τις επιταγές του¹⁰. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, αξιοποιεί και εφαρμόζει «εναλλακτικές αναπαραστάσεις» του ιστορικού περιεχομένου στην προσπάθειά του να οργανώσει καλύτερα την παρουσίαση της ιστορικής ύλης και να επιτύχει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται για μεθόδους και τεχνικές που ενσωματώνουν τα νέα εκπαιδευτικά μοντέλα της διερευνητικής μάθησης, στην υλοποίηση της οποίας συμβάλλουν:

1. **Η χρήση των πηγών ως βασικού ιστορικού εργαλείου**¹¹ συμπληρώνει την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, ενισχύει την ιστορική αλήθεια ή αναδεικνύει τα τρωτά της σημεία. Πάντως, η αξιοποίησή τους από τον μαθητή είναι απαραίτητη για τη σύνθεση της δικής του ιστορικής αφήγησης. Η έρευνα των πηγών προσφέρεται, ανάλογα με το είδος τους, για τη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων και της πολυπλοκότητάς τους, την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα, την πιο ζωντανή προσέγγιση μιας ιστορικής εποχής. Επιβάλλεται, λοιπόν, η μύησή του μαθητή στον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών, στη διάκριση των δευτερογενών από τις πρωτογενείς, αλλά και στην αναγνώριση των υποκειμενικών στοιχείων που συνέβαλαν στη δημιουργία τους¹². Γι' αυτό, η επιλογή των πηγών από τον διδάσκοντα θα πρέπει να κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή, ώστε να αναζητήσει πρόσθετο βιβλιογραφικό υλικό για την πληρέστερη κατανόησή τους, να συνεξετάσει γεγονότα, αλλά και να μελετήσει τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές που τα διαμορφώνουν ή συμβάλλουν στην εκδήλωσή τους. Η δημιουργική επαφή του με πρωτογενείς

⁹ Στο ίδιο, σ.16.

¹⁰ Κάββουρα, ό.π., σ. 28-29.

¹¹ Σακκά, Β. (2003), «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης», *Φιλολογική*, τ. 83, 22-29.

¹² Κόκκινος, Γ. (1990). «Νεοτερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Φιλολογική*, τ. 31-32, 26-29.

και δευτερογενείς πηγές τον εισάγει στην ιστορική έρευνα και συνεισφέρει τόσο στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων όσο και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

2. **Η χρήση διδακτικών τεχνικών βιωματικής μάθησης** αποσκοπεί στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ιστορικών ερωτημάτων, την παραγωγή ιστορικών αφηγήσεων και τη δραματοποίηση ιστορικών περιστάσεων. Η βιωματική προσέγγιση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, καλλιεργεί τη κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση και κινητοποιώντας τη φαντασία, την αυτενέργεια, την ενσυναίσθηση, τη διερευνητικότητα, καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική¹³.
3. **Οι διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες** είναι ατομικές ή ομαδικές και εντάσσονται στην υπόλοιπη διδακτική διαδικασία. Ενισχύουν τη διερευνητική διαδικασία της μάθησης και προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση, συνδέοντας την ιστορία με ζητήματα που πραγματεύονται άλλες επιστήμες ή με γεγονότα και καταστάσεις της σύγχρονης καθημερινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι ερευνητικές εργασίες (project), οι οποίες επιτρέπουν την πολυπρισματική προσέγγιση ενός ιστορικού ζητήματος. Πρόκειται για σχέδια δράσης για την υλοποίηση των οποίων επιστρατεύονται εναλλακτικοί τρόποι μελέτης των ιστορικών γεγονότων, όπως οι προσχεδιασμένες επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, αίθουσες τέχνης καθώς και η συνδρομή της τεχνολογίας και της βιβλιογραφίας. Σκοπός είναι η διατύπωση ιστορικού λόγου, αλλά και η ανάπτυξη σχετικού διαλόγου, όπως προκύπτει από την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης ή ακόμη και στα άλλα τμήματα της ίδια τάξης.
4. **Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού:** Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναζητούν ιστορικές πηγές και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, αναλύουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν το υλικό και αναπτύσσουν ομαδικό συνεργατικό πνεύμα. Επιχειρούν, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουν εργαλεία της ιστορικής επιστήμης, προκειμένου να ανακαλύψουν την ιστορική αλήθεια. Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους αναπτύσσουν μεταξύ τους διάλογο, συμφωνούν ή διαφωνούν, «λογοδοτούν» στην ολομέλεια, επιχειρώντας όμως πάντοτε να ολοκληρώσουν την «αποστολή» τους, για να συμβάλουν στην υλοποίηση του κοινού τους στόχου. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δύσκολο ρόλο του συντονισμού των ομάδων, αλλά και της υποστήριξής τους. Οφείλει να καλλιεργήσει πνεύμα συνεργασίας, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του με την «αποστολή» που θα τους αναθέσει, αλλά και να οργανώσει την πορεία της δράσης τους, θέτοντας ρεαλιστικούς εξαρχής στόχους που μπορούν να πραγματοποιηθούν στην τάξη του.
5. **Διδακτικά μέσα και χρήση των ΤΠΕ:** Το σχολικό εγχειρίδιο, ο πίνακας, οι ιστορικοί χάρτες που διαθέτει το σχολείο αποτελούν πρωταρχικό υλικό για τη διδασκαλία οποιασδήποτε ενότητας. Το νέο σχολικό βιβλίο ιστορίας για την Α' τάξη του Λυκείου θα πρέπει να αποτελεί βιβλίο αναφοράς, όχι μόνο για την παροχή της ιστορικής γνώσης, αλλά και για την καλλιέργεια της διερευνητικής μάθησης, τόσο μέσα από τις γραπτές ή και εικονικές πηγές, όσο και από τις δραστηριότητες για την επεξεργασία του ιστορικού υλικού που θα προτείνει. Βέβαια, σήμερα τα μέσα διδασκαλίας ενισχύονται με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, με τις σύγχρονες εφαρμογές πολλαπλών μέσων ή μορφών πληροφορίας (multimedia) δημιουργούν ένα καινούριο ανοιχτό περιβάλλον δημιουργικής μάθησης¹⁴. Η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας αποσκοπεί να αποτελέσει διάυλο επικοινωνίας των μαθητών με την ιστορική γνώση, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχής τους και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη καινούριων

¹³ Δεδούλη, Μ., «Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης» στο users.sch.gr/grigorise/experencing.pdf, τελευταία προσπέλαση 27/12/14.

¹⁴ Κουνέλη, ό.π., σ. 35-36.

σύνθετων ιστορικών δεξιοτήτων¹⁵. Εξάλλου, η αξιοποίηση του διαδικτύου ως διδακτικού εργαλείου στο μάθημα της ιστορίας προσφέρει σε δάσκαλο και μαθητή τη δυνατότητα ανάκτησης ενός μεγάλου φάσματος πηγών, που θα ήταν δύσκολα προσβάσιμες με φυσικό τρόπο. Επιπλέον, ενισχύει ερευνητικές/ανακαλυπτικές μορφές μάθησης, συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων υπερβαίνοντας τα όρια της τάξης και δημιουργεί κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την ενίσχυση της διδασκαλίας με βιωματικές μορφές διδασκαλίας, όπως η εικονική επίσκεψη σε χώρους ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος¹⁶. Μέσω του διαδικτύου και με την καθοδήγηση του δασκάλου του ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μελετήσει δείγματα όλων των πολιτισμικών εκφάνσεων μιας εποχής και να συλλέξει κάθε μορφής πληροφορίες (κείμενα, εικόνες, ήχους και βίντεο) που θα τον βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόησή της¹⁷. Βέβαια, η χρήση των νέων τεχνολογιών δεν θα πρέπει απλά να περιορίζεται στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας ή στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά στην προώθηση της ιστορικής μάθησης, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την επίτευξη βαθύτερης ιστορικής κατανόησης.

4. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί «τεχνητή διαδικασία» ποσοτικής μέτρησης της αποκτημένης γνώσης του μαθητή, αλλά σχετίζεται, ή επιβάλλεται να σχετίζεται, κατεξοχήν με τη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεί, άλλωστε, κατά ένα τρόπο, διαδικασία μάθησης, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια εμπλοκής του μαθητή στη διδασκαλία, κινητοποίησης της αυτενέργειας, πρόκλησης ενδιαφέροντος, ανάκλησης της προηγούμενης κεκτημένης γνώσης, εφαρμογής της νέας γνώσης και ανάπτυξης της συνθετικής και αφαιρετικής του ικανότητας.

Τον στόχο αυτό σαφώς υπηρετούν και οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνονται στο νέο ΑΠΣ της Ιστορίας, οι οποίες συνδέονται βέβαια με την προσέγγιση της κάθε διδακτικής ενότητας και στοχεύουν στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων αυτής, αλλά ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση τόσο του μαθητή, όσο και -και μάλιστα κατεξοχήν- της διδασκαλίας. Γι' αυτό, στα διδακτικά σενάρια που περιλαμβάνονται στο Β' Μέρος, κρίθηκε σκόπιμο, μετά τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας, να ακολουθεί ένα πρώτο σκεπτικό για την αξιολόγησή της. Άλλωστε, η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος κάθε σχεδίου διδασκαλίας.

Οποσδήποτε, ο διδάσκων θα πρέπει να επινοεί τρόπους ή να εφαρμόζει προτεινόμενες στρατηγικές για την αξιολόγηση των μαθητών του. Η διαδικασία, όμως, αυτή δεν είναι αποκομμένη από τη συνολική διαδικασία του μαθήματος. Σημασία, λοιπόν, δεν έχει μόνο το «πώς» θα αξιολογήσει τους μαθητές του, αλλά και το «τι» θα αξιολογήσει σε σχέση με τη διδακτική επεξεργασία του μαθήματος, το «πότε» θα αξιολογήσει και, βέβαια, το «γιατί» θα επιλέξει να αξιολογήσει «τότε» αυτό το «ζητούμενο» και με το συγκεκριμένο «τρόπο». Συνεπώς, δε μπορούμε να μιλάμε για νέα φιλοσοφία των ΑΠΣ και για αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και παράλληλα να διατηρούμε τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης. Πολύ ευχάριστα ακούγονται όλα αυτά! Τι γίνεται, όμως, όταν έρχεται η στιγμή του διαγωνίσματος ή των τελικών εξετάσεων; Δε μπορούμε να θεωρούμε απαραίτητη την καλλιέργεια ιστορικής κριτικής σκέψης, όπως αυτή πραγματώνεται μέσα από τη βιωματική μάθηση, την ενσυναίσθηση, τη διαθεματικότητα, την κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, την αυτενέργεια και την ομαδικότητα και τελικά, όταν εξετάζουμε, να ζητάμε μόνο την ιστορική πληροφορία και μάλιστα αποκομμένη από το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

Θεωρείται σκόπιμο, λοιπόν, να αντιληφθούμε ότι η αξιολόγηση επιτελεί σημαντική παιδαγωγική λειτουργία, αφού παρέχει πληροφορίες τόσο στον εκπαιδευτικό σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών μάθησης όσο και στον μαθητή, τον οποίο ενημερώνει για την πρόδοό του, του δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και αναπτύσσει την αυτογνωσία του. Με αυτή τη λογική, αποτελεί βασικό στοιχείο της διδακτικής πράξης και κύριο μέσο συνεχούς ανατροφοδότησής της με στόχο την ποιοτική της βελτίωση. Είναι, δηλαδή, ένας διαρκής αναστοχασμός στις μεθόδους, τις πρακτικές και τις τεχνικές με τις οποίες προσεγγίζεται, μεταδίδεται το διδακτικό αγαθό και ευοδώνονται

¹⁵ Στο ίδιο, σ. 72.

¹⁶ Στο ίδιο, σ. 97.

¹⁷ Στο ίδιο, σ. 99.

οι διδακτικοί στόχοι¹⁸. Γι' αυτό, επιβάλλεται να είναι διαρκής και διαμορφωτική διαδικασία, η οποία μπορεί να επιτυγχάνεται ατομικά ή και ομαδικά.

Με αυτό το πνεύμα στα διδακτικά σενάρια που ακολουθούν προτείνονται Φύλλα Εργασίας, ατομικά ή ομαδικά, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας, είναι σύμφωνα με τα στάδια διδασκαλίας και παρέχουν οδηγίες στους μαθητές, προκειμένου αυτοί να εμπλακούν δημιουργικά στο μάθημα. Πρόκειται για την «αποστολή» της τάξης που εισηγείται ο διδάσκων, στην υλοποίηση της οποίας καλείται να συμμετάσχει ο μαθητής. Τα Φύλλα Εργασίας δεν περιέχουν μόνο ερωτήσεις προς απάντηση, αλλά και οδηγίες προς τον μαθητή, προκειμένου να ενταχθεί δημιουργικά στη λογική του μαθήματος, να μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξή του και να ενθαρρυνθεί με τη συμμετοχή του σε αυτή στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτά αναπτύσσουν το γόνιμο προβληματισμό και την κριτική του σκέψη. Λαμβάνουν μεν ως αφορμή προηγούμενες γνώσεις, ιστορικές πηγές (πρωτογενείς ή δευτερογενείς), χάρτες ή υλικό από το διαδίκτυο, συχνά δε προϋποθέτουν και εφαρμογή της νέας γνώσης. Η απάντησή τους δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να προσεγγίσει σταδιακά την ιστορική γνώση και να αντιληφθεί ότι αυτή δεν περιορίζεται αυστηρά στο σχολικό βιβλίο και δεν είναι δυνατόν να είναι εξολοκλήρου «κτήμα» του καθηγητή του. Με τον τρόπο αυτό, ασκείται να ακούει προσεκτικά την άποψη του άλλου, συμμαθητή ή καθηγητή του, αλλά και να ελέγχει, φιλτράροντας κριτικά την πληροφορία. Γι' αυτό, σε όλες σχεδόν τις ατομικές δραστηριότητες δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσει την απάντησή του με στοιχεία που θεωρεί απαραίτητα από τις απαντήσεις των συμμαθητών του. Πρόκειται για ουσιαστική διαδικασία αξιολόγησης της απάντησης του άλλου, αλλά και αυτοαξιολόγησης των ελλείψεων της δικής του απάντησης, ως εκ τούτου για διαδικασία που έχει μεγάλη σημασία.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν τόσο στα ατομικά όσο και στα ομαδικά Φύλλα Εργασίας αποσκοπούν να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν δεξιότητες διερεύνησης ή συνδιερεύνησης, που είναι απαραίτητες και σύμφωνες με τη μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας. Αποσκοπούν να καλλιεργήσουν την ερευνητική προδιάθεση, που είναι πρωταρχική για την αναζήτηση, επεξεργασία και αξιολόγηση των ιστορικών πηγών. Θα πρέπει, λοιπόν, να αποφεύγονται, ερωτήσεις που ελέγχουν απλά τη γνώση και να περιορίζονται όσες αποσκοπούν αποκλειστικά στην κατανόηση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου.

Στα Ομαδικά Φύλλα Εργασίας επιβάλλεται να διασφαλίζεται η εποπτεία της δράσης όλων των ομάδων και να μη λειτουργεί αποκομμένα η κάθε ομάδα από τις υπόλοιπες. Γι' αυτό, προτείνεται είτε να δίνεται το ίδιο υλικό και οι ομάδες να καλούνται να το διαπραγματευτούν έχοντας διαφορετικό ρόλο¹⁹, είτε, αν δοθεί διαφορετικό υλικό, τα συμπεράσματα όλων των ομάδων να συνοψιστούν, ώστε όχι μόνο απλά να παρουσιαστούν στην ολομέλεια, αλλά και να προκύψει ένα συλλογικό προϊόν, απόρροια της συλλογικής δράσης όλων των ομάδων²⁰. Τέτοιες δραστηριότητες αναπτύσσουν την ικανότητα συνεργασίας και συνεισφοράς στην παραγωγή έργου της ομάδας της τάξης, καλλιεργώντας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Άλλωστε, η ανάληψη ευθύνης, η κοινωνική αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο εθελοντισμός είναι αρετές που απορρέουν από την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, η οποία αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Εάν, λοιπόν, οι ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας, εξυπηρετούν την υλοποίηση των διδακτικών στόχων, που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη το ΑΠΣ αλλά και τις δυνατότητές της τάξης του, αποφεύγουν τις μηχανιστικές απαντήσεις, αξιολογούν δεξιότητες και αποσυνδέουν την αξιολόγηση από τη βαθμολόγηση²¹, τότε και μόνο τότε αποσκοπούν στην ισόρροπη απόκτηση ιστορικών γνώσεων και στην κριτική αξιοποίησή τους, μέσω της καλλιέργειας κριτικού πνεύματος.

5. Ενδεικτική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

¹⁸ Οδηγός Επιμορφωτή, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2011-12 του Ο.Ε.Π.Ε.Κ., σ. 29 στον ιστότοπο: http://www.oepek.gr/pdfs/Odhgos_Epimorfoti_Eisag_2011_2012.pdf

¹⁹ Ενδεικτικά, βλ. το Ομαδικό Φύλλο δράσης του 1^{ου} Διδακτικού Παραδείγματος.

²⁰ Ενδεικτικά, βλ. την ομαδική δραστηριότητα που ανατίθεται στις ομάδες στη διδακτική επεξεργασία του 3^{ου} Διδακτικού Παραδείγματος.

²¹ Οδηγός Επιμορφωτή, *ό.π.*, σ. 30.

- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος
- Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Πατάκης
- Barton, K.C. & Levstik L.S. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg
- Βώρος, Φ. Κ. (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα: Παπαδήμας
- Δεδούλη, Μ., «Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης» στο: users.sch.gr/grigorise/experencing.pdf, τελευταία προσπέλαση 27/12/14.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ιωάννου, Θ. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία: Από τις θεωρίες της μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Μ. Κασσωτάκης (αυτοέκδοση)
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας. Επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1990). «Νεοτερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Φιλολογική*, τ. 31-32, 26-29
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουνέλη, Ε. (2008). *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu*, Αθήνα: Ταξιδευτής
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Αθήνα: Πόλις
- Μαυροσκοφής, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Mattozzi, I. (2005). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μοπιώτ, Η. (2011). *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νάκου, Ε. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-311
- Ξωχέλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οδηγός Επιμορφωτή, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2011-12 του Ο.Ε.Π.Ε.Κ., σ. 29, στον ιστότοπο: http://www.oepk.gr/pdfs/Odhgos_Epimorfoti_Eisag_2011_2012.pdf
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Σακκά, Β. (2003). «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης», *Φιλολογική*, τ. 82 (2003) 22-29
- Σκουλάτος, Β. (1991). «Ιστορική μνήμη και Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία*, τ. 57, 158-169.
- Τσιβάς, Α. (2010). *Στρατηγικές αξιοποίησης του ψηφιακού ιστορικού υλικού στο διαδίκτυο. Διδακτικές προτάσεις διερευνητικής ιστορικής μάθησης. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση» (σ. 1351-1366), Βέροια-Νάουσα.*

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Σενάρια Διδασκαλίας

Θεωρήθηκε σκόπιμο για την κατανόηση των γενικών αρχών των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και για τις δυνατότητες εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που προτείνονται να συνταχθούν τρία ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας. Πρόκειται για στρατηγικές διδασκαλίες που προέκυψαν από τους διδακτικούς στόχους και τις δραστηριότητες που προτείνονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Οπωσδήποτε, δεν ακολουθούν επακριβώς, ούτε εξαντλούν τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Άλλωστε, δεν ήταν αυτός ο σκοπός των συντακτών των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι διδακτικές δραστηριότητες που παρατίθενται σε κάθε διδακτική ενότητα του ΑΠΣ αποτελούν εναλλακτικές προτάσεις για την εμπέδωση των διδακτικών στόχων. Επαφίεται στην κρίση τού κάθε διδάσκοντος ξεχωριστά ο τρόπος, που θα τις διαχειριστεί και θα εντάξει πιθανόν κάποιες, ή θα αποτελέσουν έναυσμα κάποιες από αυτές, για να αναζητήσει άλλες δικές του για τον σχεδιασμό της διδακτικής του στρατηγικής.

Κάθε *σενάριο διδασκαλίας* αποτελεί μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, η οποία σχεδιάζεται από έναν εκπαιδευτικό, για να εφαρμοστεί στην τάξη του. Γι' αυτό, λαμβάνονται πάντοτε υπόψη η υφή του γνωστικού αντικειμένου, οι υποδομές που έχει στη διάθεσή του, η διδακτική του εμπειρία, αλλά κυρίως το μαθητικό δυναμικό, στο οποίο απευθύνεται. Άλλωστε, αυτό που μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό για ένα τμήμα, σε ένα άλλο τμήμα μπορεί να μην έχει τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα.

Γι' αυτό, το σενάριο διδασκαλίας πρέπει να διέπεται από ευελιξία και ο διδάσκων να είναι σε θέση να το προσαρμόζει ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Άλλωστε, είναι πρωταρχικά σχέδιο μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτό το πνεύμα σχεδιάστηκαν και τα ακόλουθα διδακτικά παραδείγματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούν ή πρέπει να εφαρμοστούν από όλους και σε όλα τα τμήματα. Εξάλλου, είναι γραμμένα με βάση μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα και όχι το σχολικό βιβλίο, το οποίο αναμένουμε με μεγάλο ενδιαφέρον όλοι. Με την έκδοσή του θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν, προκειμένου να υπηρετήσουν τη δική του λογική και να συμφωνούν απόλυτα με το περιεχόμενό του.

1ο Σενάριο Διδασκαλίας

α) Θέμα: Η Αθηναϊκή Δημοκρατία των κλασικών χρόνων. Η εγκαθίδρυση και η εξέλιξη της δημοκρατίας: οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη και οι περαιτέρω δημοκρατικές ρυθμίσεις από το 487 έως το 452 π.Χ.

β) Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Για την ανάπτυξη του σεναρίου ασφαλώς θα λάβουμε υπόψη μας τον χρόνο που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα· η διαχείρισή του, ωστόσο, εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε, όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσουμε για την επεξεργασία της ενότητας, επίσης από το επίπεδο της τάξης, στην οποία θα το εφαρμόσουμε. Κάτι τέτοιο, όμως, θα αποφασιστεί από τον διδάσκοντα τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Ως προέκταση του παρόντος σεναρίου, με στόχο τον αναστοχασμό, την βιωματική πρόσληψη και την εμπέδωση του διδακτικού αντικειμένου, προτείνεται μια επιπλέον δράση διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο σχετικού Πολιτιστικού Προγράμματος ή να λάβει χώρα κατά τη διάρκεια εξωδιδακτικής δράσης (ανάπτυξη μιμικού δρωμένου σε ενδοσχολική εκδήλωση, εκπαιδευτική επίσκεψη κ.ο.κ.). Επίσης, ο διδάσκων θα μπορούσε να αξιοποιήσει διδακτικά αυτήν ως αφορμή για τη διδασκαλία της επόμενης διδακτικής ενότητας που αφορά στη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών: της Εκκλησίας του Δήμου, της Βουλής των 500 και της Ηλιαίας.

γ) Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, είναι οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να τοποθετούν και να αναλύουν το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του Κλεισθένη σε πλαίσιο μακροϊστορίας (μακρά διαδικασία διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολιτεύματος) και μικροϊστορίας (κοινωνικοπολιτικές συγκρούσεις του τέλους του 6^{ου} αι. π.Χ.).
- Να αναγνωρίζουν την σημασία της μεταρρύθμισης του Κλεισθένη για την ανατροπή των δομών της αριστοκρατικής πόλης και την εγκαθίδρυση καθεστώτος πολιτικής ισότητας (*ισονομία*).
- Να αναγνωρίζουν την σημασία της ίδρυσης νέων πολιτικών οργάνων ευρείας συμμετοχής των πολιτών: της *Βουλής των Πεντακοσίων* και της *Ηλιαίας*.
- Να αντιλαμβάνονται την έννοια της *αρχαίας ελληνικής δημοκρατίας*, ως άσκησης *άμεσης* εξουσίας-κυριαρχίας από τον *δήμο*, το σύνολο των ενήλικων ανδρών που κατάγονταν από την πόλη, ανεξαρτητως εισοδηματικών και ιδιοκτησιακών κριτηρίων.
- Να κατανοούν και να αναλύουν τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες, οι οποίες, κατά τον 5^ο αι. π.Χ., επιτάχυναν τους ρυθμούς εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος, με έμφαση:
 - στη συμβολή των *θητών*, ως *ερετών*, κατά τη διάρκεια των Περσικών Πολέμων και της Αθηναϊκής Συμμαχίας-Ηγεμονίας,
 - στη σημασία του ναυτικού προγράμματος του Θεμιστοκλή (483-479 π.Χ.) για την προαγωγή δημοκρατικών λειτουργιών και την διαμόρφωση δημοκρατικών αντιλήψεων.
- Να αντιλαμβάνονται και να αναλύουν τις συνιστώσες της περαιτέρω διαδικασίας εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος κατά την διάρκεια της περιόδου 462-452 π.Χ. και, ειδικότερα, τα αίτια της αποκορύφωσής της, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε με τον Εφιάλτη και κατά τους χρόνους που δεσπάζει ο Περικλής στην αθηναϊκή πολιτική σκηνή.

Επισημάνση: Οι διδακτικοί στόχοι που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες, α) γνωστικούς και β) αξιολογικούς, και να συνοψιστούν ως εξής:

- Οι μαθητές να κατανοούν και να αναλύουν:
 - το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του Κλεισθένη,
 - τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες, οι οποίες, κατά τον 5^ο αι. π.Χ., επιτάχυναν τους ρυθμούς εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος,

- τις συνιστώσες της περαιτέρω διαδικασίας εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος κατά τη διάρκεια της περιόδου 462-452 π.Χ.
 - Να αναγνωρίζουν τη σημασία:
 - των μεταρρυθμίσεων/πολιτικών αλλαγών και της ίδρυσης νέων πολιτικών οργάνων ευρείας συμμετοχής των πολιτών (της *Βουλής των Πεντακοσίων* και της *Ηλιαίας*), καθώς και
 - της άσκησης άμεσης εξουσίας για τον εκδημοκρατισμό του πολιτεύματος.
- Επίσης, θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλοι στόχοι, που σχετίζονται περισσότερο με τον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα:
- Η συμμετοχή και ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος σε επίπεδο ομάδας, αλλά και σε επίπεδο σχολικής τάξης.
 - Η ενθάρρυνση της ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης.
 - Η κινητοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

δ) Οργάνωση τάξης

Η τάξη αρχικά λειτουργεί μετωπικά και στη συνέχεια ομαδοσυνεργατικά χωρισμένη σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Με τη μηχανή του χρόνου, την οποία οδηγεί ο διδάσκων, οι μαθητές ταξιδεύουν στο παρελθόν και καλούνται να υλοποιήσουν συγκεκριμένες αποστολές εξερεύνησης της ζωής των ανθρώπων. Υπάρχει κοινό φύλλο εργασίας, όπου καταγράφεται η σκοπός της κοινής αποστολής, αλλά και φύλλο εργασίας της κάθε ομάδας, όπου περιγράφεται η ειδική αποστολή της και υποδεικνύονται τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει για την ολοκλήρωσή της.

ε) Οργάνωση διδασκαλίας

Η οργάνωση του μαθήματος στηρίζεται σε σύνθεση περισσότερων διδακτικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας (φάση αφόρμησης) εφαρμόζεται κατ' εναλλαγή μετωπική διδασκαλία και σύντομος διάλογος φθίνουσας καθοδήγησης με στόχο την ανάσυρση προϋπάρχουσας γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ψηφιακό υλικό (video) σύντομης διάρκειας, κατά τη διάρκεια του οποίου συμπληρώνονται από τους μαθητές προσχεδιασμένα από τον εκπαιδευτικό φύλλα εργασίας. Βάσει της αποκτημένης γνώσης, αναπτύσσεται διάλογος εμπέδωσης-αναστοχασμού.

Η δεύτερη διδακτική ώρα πραγματοποιείται πλήρως μέσω αρχών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτής επιδιώκεται η πολυεπίπεδη διάδραση και συνέργεια μεταξύ: α) των μαθητών εντός των ομάδων, β) των ομάδων μεταξύ τους, γ) των ομάδων/μαθητών και του διδάσκοντα. Η ανάπτυξη του αντικειμένου γίνεται μέσω συνδυαστικής αξιοποίησης του σχολικού εγχειριδίου και πολλαπλών πρωτογενών πηγών. Ως στοιχείο βιωματικής πρόσληψης και εμπέδωσης της νέας γνώσης, αλλά και αναστοχαστικής διαδικασίας, αναπτύσσεται, στο τέλος του μαθήματος, παιχνίδι ρόλων.

Μέσω των ανωτέρω δραστηριοτήτων δημιουργείται το υπόβαθρο για την περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού σε πολιτιστικές δράσεις ή για μεταφορά της μαθησιακής διαδικασίας σε περιβάλλοντα εκτός της σχολικής τάξης (π.χ. επίσκεψη στον χώρο της Αρχαίας Αγοράς).

Μέθοδος: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διερευνητική μάθηση, αξιοποίηση σχολικού εγχειριδίου και πολλαπλών πρωτογενών πηγών, διεξαγωγή διαλόγου με την μέθοδο της φθίνουσας καθοδήγησης, χρήση Τεχνολογίας Πληροφορικής Επικοινωνιών (ΤΠΕ), παιχνίδι ρόλων.

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, φύλλα εργασίας, Η/Υ, βιντεοπροβολέας.

Πορεία Διδασκαλίας - Φάσεις

1η διδακτική ώρα

Επιμέρους στόχοι

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μάς δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε τον σταδιακό εκδημοκρατισμό της πόλης-κράτους της Αθήνας από την εμφάνιση των πρώτων δημοκρατικών θεσμών έως την ολοκλήρωση της αθηναϊκής δημοκρατίας, αλλά και να αντιληφθούμε τη σημασία της συμμετοχής των πολιτών στα όργανα άσκησης της εξουσίας, τον βαθμό αντιπροσωπευσής τους, δηλαδή, στη διαχείριση της εξουσίας και στη λήψη των αποφάσεων.

Αφόρμηση/Σύνδεση

- Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, επιδιώκει να εγείρει την υπάρχουσα γνώση των μαθητών από τις προηγούμενες θεματικές ενότητες μέσω συνδυασμού στρατηγικών: αρχικά, μέσω της σύντομης εισαγωγής, την οποία επιχειρεί ο εκπαιδευτικός σε μετωπική διδασκαλία, γύρω από το αντικείμενο και τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, στην συνέχεια μέσω της υποβολής σύντομων ερωτήσεων αναστοχασμού και, συνακόλουθα, της ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ των μαθητών.
- Μέσω στρατηγικών καθοδηγούμενης αυτενέργειας, οι μαθητές επιχειρούν σύντομη επισκόπηση των πολιτικών-πολιτειακών εξελίξεων στην Αθήνα μεταξύ του 7^{ου}-5^{ου} αι. π.Χ., βάσει των οποίων πραγματώνεται η σταδιακή εξέλιξη του πολιτεύματος από τα στάδια της *αριστοκρατίας*, *ολιγαρχίας*, *τιμοκρατίας*, *τυραννίδας*, *ισονομίας*.
- Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί πίνακα εργασίας με τίτλο «*Η πορεία προς την δημοκρατία*», είτε χωρίζοντας τον πίνακα σε 5 στήλες, είτε δημιουργώντας ψηφιακό αρχείο κειμένου 5 στηλών στο υπολογιστή με αντίστοιχους τίτλους στηλών: *αριστοκρατία*, *ολιγαρχία*, *τιμοκρατία*, *τυραννίδα*, *ισονομία*.
- Οι μαθητές, με καταιγισμό ιδεών, αναζητούν, βάσει των γνώσεών τους από την προηγούμενη ενότητα, και κατονομάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων πολιτευμάτων. Ιδιαίτερως επισημαίνουν τις αδυναμίες τους, οι οποίες οδήγησαν στην σταδιακή εγκατάλειψή τους και στην μετάβαση προς νέο πολιτειακό καθεστώς. Έτσι, σταδιακά αναπτύσσεται διάλογος σχετικός με το επόμενο πολίτευμα, τη *δημοκρατία*.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Παρουσίαση και περιγραφή της κοινής αποστολής των μαθητών:

Ο διδάσκων θέτει το βασικό ερώτημα που θα απασχολήσει το σύνολο των μαθητών και των ομάδων εργασίας ως ακολούθως:

Πώς αναπτύχθηκε η Αθηναϊκή Δημοκρατία των κλασικών χρόνων και ποια η σημασία της για την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού;

2. Φύλλο εργασίας:

Στη συνέχεια μοιράζεται σε όλους τους μαθητές κοινό φύλλο εργασίας. Μέσω του κοινού φύλλου εργασίας οι μαθητές μπορούν, σε αυτήν την φάση, να έχουν τη συνολική εποπτεία της δράσης και είναι σε θέση να παρακολουθήσουν ή να καταγράψουν, επίσης, τα πορίσματα των λοιπών ομάδων.

Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει τη διαδικασία ολόκληρης της «αποστολής» της τάξης, η οποία θα διαρκέσει ένα διδακτικό δίωρο. Οι μαθητές το συμπληρώνουν τμηματικά σε όλες τις επιμέρους φάσεις της δραστηριότητας.

3. Καθορισμός χωροχρονικού πλαισίου:

Αρχαία Αθήνα-Κλασική Εποχή: Από το 508/7 – 451 π.Χ.

Πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα σύντομη απαρίθμηση των βασικών σταθμών στην εξέλιξη του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά τη διάρκεια της κλασικής αρχαιότητας:

Μεταρρυθμίσεις Κλεισθένη (508/7 π.Χ.)

Περσικοί Πόλεμοι (490-479 π.Χ.)

Ίδρυση της δηλιακής-αθηναϊκής ναυτικής συμμαχίας (478/7 π.Χ.)

Μεταρρυθμίσεις Εφιάλτη (462 π.Χ.)

Νόμος του Περικλή (451 π.Χ.)

4. **Οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη:** Ο διδάσκων παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά σημεία των μεταρρυθμίσεων και επισημαίνει την σημασία τους ως μέσων περιορισμού της σημασίας που είχαν για τον πολιτικό βίο οι οικογενειακοί δεσμοί και περιορισμού της επιρροής που ασκούσαν τα κατά τόπους αριστοκρατικά γένη.
5. **Παρακολούθηση video:** Στη συνέχεια, οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο μικρής διάρκειας (3,18 λεπτών) με τίτλο «Φυλές της Αθήνας - Αθηναϊκή Δημοκρατία» από την ηλεκτρονική διεύθυνση www.youtube.com/watch?v=34MIOHrRa5M. Κατά τη διάρκεια της προβολής απαντούν τις ανάλογες ερωτήσεις του φύλλου εργασίας.
6. **Παρουσίαση δεδομένων – Ανάπτυξη διαλόγου:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συσκέπτονται διασαυρώνοντας τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Στη συνέχεια αναπτύσσουν διάλογο σχετικά με το «τεχνητό φυλετικό σύστημα» του Κλεισθένη. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τον διάλογο των μαθητών και έμμεσα παρέχει κατευθύνσεις, ώστε σταδιακά αυτοί να μεταβούν από την κατατετημημένη γνώση σε ολική-σφαιρική αντίληψη των γεγονότων· ιδιαιτέρως, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν την σημασία που είχε η διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών στα πολιτικά όργανα: *Εκκλησία του Δήμου, 50 Πρυτάνεις, Βουλή των 500, Ηλιαία*.
7. **Αναστοχασμός:** Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με σύντομη (επιγραμματική) επανάληψη των στόχων, των πεπραγμένων και των αποτελεσμάτων του μαθήματος από τον διδάσκοντα. Ως προετοιμασία για την επόμενη διδακτική ώρα, ανατίθεται στους μαθητές η μελέτη του αντίστοιχου κεφαλαίου από το σχολικό βιβλίο με την βοήθεια του πίνακα εργασίας «*Η πορεία προς την δημοκρατία*» και του συμπληρωμένου 1^{ου} φύλλου εργασίας.

2η διδακτική ώρα

Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Σύντομη συζήτηση για τη σημασία των μεταρρυθμίσεων του Κλεισθένη ως προϋπόθεσης για την περαιτέρω ανάπτυξη της αθηναϊκής δημοκρατίας έως και την πλέον ολοκληρωμένη της μορφή κατά τους περικλείους χρόνους.

Διδακτική Επεξεργασία

1. **Άσκηση προσομοίωσης - ρόλων:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Η κάθε ομάδα υιοθετεί τον ρόλο μίας κοινωνικής τάξης της κλεισθένιας Αθήνας και αναλαμβάνει να παρουσιάσει τις συνέπειες των μεταρρυθμίσεων στη δική της ζωή. Οι μαθητές επιλέγουν τον ρόλο που θα αναλάβουν τυχαία. Ο καθηγητής έχει 6 φακέλους (όσες και οι ομάδες) με αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Οι φάκελοι αντιστοιχούν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες της αρχαίας Αθήνας και τα φύλλα εργασίας που εμπεριέχουν περιλαμβάνουν τρία ερωτήματα, τα οποία απευθύνονται κατά περίπτωση σε κάθε μία εκ των ομάδων. Το 1^ο και 2^ο ερώτημα προβλέπεται να απαντηθούν κατά την τρέχουσα ώρα διδασκαλίας. Το 3^ο ερώτημα είναι προαιρετικό και η

επεξεργασία του εξαρτάται από τον προγραμματισμό εκ μέρους του διδάσκοντα. Τα ερωτήματα είναι κοινά και για τις έξι ακόλουθες κοινωνικές ομάδες:

Ομάδα 1: Πεντακοσιομέδιμνοι

Ομάδα 2: Τριακοσιομέδιμνοι

Ομάδα 3: Διακοσιομέδιμνοι - Ζευγίτες

Ομάδα 4: Θήτες

- 2. Ανάπτυξη διαλόγου:** Οι μαθητές, βάσει του ρόλου που τους έχει ανατεθεί, καλούνται να απαντήσουν στο 1^ο ερώτημα της αποστολής που ανατέθηκε στην ομάδα τους. Το ερώτημα είναι διατυπωμένο ως εξής: «Ζείτε στην Αρχαία Αθήνα και ανήκετε στην κοινωνική τάξη που δηλώνεται στην αρχή της σελίδας. Τι αλλαγές φέρνουν στη ζωή σας οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη;» Οι ομάδες αναπτύσσουν διάλογο σχετικά με την μετασχηματιστική δύναμη των μεταρρυθμίσεων του Κλεισθένη στον πολιτικό βίο και στον δικό τους καθημερινό βίο. Καταβάλουν προσπάθεια, ώστε οι απόψεις τους να είναι αντιπροσωπευτικές της κοινωνικής τάξης, την οποία εκπροσωπούν.
- 3. Συγκριτική μελέτη - Επεξεργασία πρωτογενών πηγών:** Βάσει των έως τώρα γνώσεων που έχουν αποκομίσει οι μαθητές από το σχολικό βιβλίο και το ψηφιακό υλικό, αναλαμβάνουν να εμβαθύνουν στο θέμα της εξέλιξης του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά το α' ήμισυ του 5^{ου} αι. π.Χ., εκπονώντας άσκηση ερμηνείας πρωτογενών πηγών. Ο διδάσκων, σε πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας, αναθέτει στον μαθητή κάθε ομάδας την επεξεργασία μίας έως και τριών πηγών σε διαβαθμισμένη κλίμακα δυσκολίας. Αρχικά στο πλαίσιο των ομάδων, οι μαθητές συζητούν τα συμπεράσματά τους σχετικά με τα στάδια εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος και, στη συνέχεια, τα εκθέτουν συλλογικά (ανά ομάδα) στην τάξη. Για την εκπόνηση της άσκησης δίδονται στους μαθητές οι εξής πηγές:

Πηγή 1

«Κατόπιν των μεταβολών αυτών (εννοεί τις μεταρρυθμίσεις Κλεισθένη) το πολίτευμα έγινε περισσότερο δημοκρατικό απ' ό,τι ήταν στην εποχή του Σόλωνα. Γιατί η τυραννία (των Πεισιστρατιδών) που προηγήθηκε είχε θέσει σε αχρηστία τους νόμους του Σόλωνα και ο Κλεισθένης θέλοντας να κατακτήσει το πλήθος θέσπισε νέους, μεταξύ των οποίων και ο νόμος του οστρακισμού. Έπειτα εξέλεξαν τους στρατηγούς κατά φυλές, έναν από κάθε φυλή, ενώ αρχηγός όλου του στρατεύματος ήταν ο πολέμαρχος. Έντεκα χρόνια αργότερα, όταν οι Αθηναίοι κέρδισαν τη μάχη του Μαραθώνα, επί άρχοντος Φαινίππου, αφού πέρασαν δύο χρόνια από τη νίκη, τότε για πρώτη φορά έθεσαν σε εφαρμογή το νόμο περί οστρακισμού, τον οποίον είχαν θεσπίσει από δυσπιστία προς τους ισχυρούς. Ο πρώτος που τιμωρήθηκε από τους συγγενείς του με οστρακισμό ήταν ο Ίππαρχος, ο γιος του Χάρμου, από το δήμο Κολλυτό. Γι' αυτόν, εξάλλου, θέσπισε κυρίως τον νόμο ο Κλεισθένης, επειδή ήθελε να τον διώξει από την Αθήνα. Γιατί οι Αθηναίοι εφαρμόζοντας τη συνηθισμένη επιείκεια της δημοκρατίας, επέτρεπαν να διαμένουν στην πόλη οι φίλοι των τυράννων, εάν δεν αναμειγνύονταν σε πολιτικές ταραχές.»

Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*, 22,1-4

Πηγή 2

«Σιγά, σιγά (ο Θεμιστοκλής) κατέβασε την πόλη (ενν. την Αθήνα) προς τη θάλασσα, επειδή με το πεζικό της ούτε εναντίον των γειτόνων της δεν ήταν ικανό να πολεμήσει, ενώ με τη ναυτική της δύναμη και τους βαρβάρους θα μπορούσε να πολεμήσει και την ηγεμονία της Ελλάδος να αναλάβει. Αντί μονίμων, λοιπόν, οπλιτών τους έκαμε (τους Αθηναίους) ναύτες και θαλασσινούς, όπως λέει ο Πλάτωνας, και έδωσε αφορμή να τον διαβάλλουν, κατηγορώντας τον ότι ο Θεμιστοκλής αφήρεσε το δόρυ και την ασπίδα από τους πολίτες και κατάντησε τον λαό να ασκεί αποκλειστικά ναυτικά καθήκοντα. Και εάν, επειδή έκανε αυτά, έβλαψε ή όχι την ακρίβεια και την καθαρότητα του αττικού πολιτεύματος, τούτο ας μείνει ανοιχτό ζήτημα για περαιτέρω φιλοσοφική εξέταση. Ότι όμως τότε η σωτηρία της Ελλάδος υπήρξε η θάλασσα και ότι οι τριήρεις εκείνες ανέστησαν την πόλη των Αθηναίων και ο ίδιος

ο Ξέρξης το επιβεβαίωσε, καθώς, παρόλο που το πεζικό του έμεινε ανέπαφο, μετά την ήττα των πλοίων του εγκατέλειψε την Ελλάδα, επειδή δεν ήταν πλέον σε κατάσταση να πολεμήσει.»

Πλούταρχος, Θεμιστοκλής 4

Πηγή 3

«Στην Αθήνα θεωρείται δίκαιο οι φτωχοί και ο λαός να έχουν περισσότερη εξουσία από τους ευπατρίδες και τους πλούσιους, και τούτο επειδή ο λαός είναι εκείνος που επανδρώνει τον στόλο και εξασφαλίζει στην πολιτεία τη δύναμή της. Οι κυβερνήτες, οι κελευστές, οι πεντηκόνταρχοι, οι αξιωματικοί της πλήρης καθώς και οι ναυπηγοί είναι εκείνοι που δίνουν στην πολιτεία την δύναμή της πολύ περισσότερο από τους οπλίτες, τους ευπατρίδες και τους αξιόλογους πολίτες. Αφού, λοιπόν, έτσι έχουν τα πράγματα, δίκαιο είναι να μπορούν, όλοι, να παίρνουν ένα λειτούργημα είτε με κλήρο είτε με εκλογή, και να μπορεί, όποιος από τους πολίτες θέλει, να πάρει τον λόγο στην εκκλησία του δήμου. Έπειτα υπάρχουν λειτουργήματα που εξασφαλίζουν τη σωτηρία όλου του λαού, αν τα κατέχουν άξια πρόσωπα. Στα λειτουργήματα αυτά δεν ζητεί συμμετοχή ο λαός ούτε νομίζουν ότι πρέπει να μεταχειρίζονται τον κλήρο για το λειτούργημα των στρατηγών ή των αρχηγών του ιππικού. Γι' αυτό ο λαός ξέρει ότι θα ωφεληθεί περισσότερο αν δεν κατέχει αυτός τα αξιώματα αυτά αλλά τα κατέχουν οι αξιότεροι. Όσα λειτουργήματα, όμως, έχουν μισθό ή σημαίνουν κάποια ιδιωτική ωφέλεια, αυτά ο λαός επιδιώκει να τα έχει. Εκείνο με το οποίο απορούν μερικοί, ότι παντού πια προτιμούν να εμπιστευτούν την εξουσία στους κατωτέρους, τους φτωχούς και τους ανθρώπους λαϊκής προελεύσεως παρά στους ευυπόληπτους, με αυτό ακριβώς είναι φανερό ότι προφυλάσσουν την δημοκρατία. Γιατί όσο οι φτωχοί, οι λαϊκής προελεύσεως και οι κατώτεροι προκόβουν και πληθαίνουν, τόσο στηρίζουν την δημοκρατία. Αν όμως προκόβουν οι πλούσιοι και οι ευυπόληπτοι, τότε οι δημοκρατικοί ενισχύουν τους αντιπάλους τους.»

(Ψευδο)Ξενοφών, Αθηναίων Πολιτεία, 1, 2-4

Πηγή 4

«Για δεκαεπτά ολόκληρα χρόνια, μετά τους Περσικούς πολέμους, η πολιτεία παρέμενε υπό τη διοίκηση των Αρεοπαγιτών, η οποία ωστόσο άρχισε διαρκώς να φθίνει. Καθώς αυξανόταν, λοιπόν, η ισχύς του πλήθους, έγινε αρχηγός της δημοκρατικής παράταξης, ο Εφιάλτης, ο γιος του Σοφωνίδα, ο οποίος και αδιάφθορος θεωρούνταν και φιλόπατρις, και τα έβαλε με τη Βουλή του Αρείου Πάγου. Αρχικά, απομάκρυνε αρκετούς από τους Αρειοπαγίτες, κινώντας εναντίον τους δίκες σχετικές με τον τρόπο διοίκησης που ασκούσαν. Κατόπιν, επί άρχοντος Κώνωνος, αφαίρεσε από τη Βουλή (του Αρείου Πάγου) όλες τις πρόσθετες εξουσίες, μέσω των οποίων εφρουρείτο το πολίτευμα, και απένειμε άλλες στη Βουλή των Πεντακοσίων, άλλες στο λαό και άλλες στα δικαστήρια.»

Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 25, 1-2

Πηγή 5

«Οι Αθηναίοι ασκούσαν την εξουσία χωρίς να δίνουν στους νόμους τόση σημασία, όση έδιναν πρωτίτερα, και δεν τροποποίησαν τον τρόπο εκλογής των αρχόντων. Στο μεταξύ πέντε χρόνια ύστερα από τον θάνατο του Εφιάλτη αποφάσισαν να προέρχονται και από τους ζευγίτες οι υποψήφιοι που επρόκειτο να κληρωθούν στο αξίωμα των εννέα αρχόντων. Πρώτος άρχοντας από την τάξη των ζευγιτών ήταν ο Μνησιθείδης. Οι προγενέστεροί του άρχοντες προέρχονταν όλοι από την τάξη των ιππέων και των πεντακοσιομεδίων· οι ζευγίτες καταλάμβαναν μέτρια αξιώματα, εφόσον τουλάχιστον δεν παραβλέπονταν οι διατάξεις των νόμων. Τέσσερα χρόνια αργότερα, επί άρχοντος Λυσικράτους, επανασυστήθηκε το σώμα των τριάντα δικαστών που ορίζονταν κατά δήμους. Και το τρίτο έτος έπειτα από αυτό, επί άρχοντος Αντιδότου, λόγω της αυξήσεως του αριθμού των πολιτών, μετά από πρόταση του Περικλή, αποφάσισαν να μην παραχωρούνται πολιτικά δικαιώματα, παρά μόνο σε όποιον είχε και τους δυο γονείς του αστούς.»

Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 26, 2-4

Πηγή 6

«Έχουμε δηλαδή πολίτευμα, το οποίο δεν αντιγράφει τους νόμους άλλων, μάλλον δε εμείς οι ίδιοι είμαστε υπόδειγμα σε μερικούς παρά μιμούμαστε άλλους. Και ονομάζεται μεν δημοκρατία, γιατί η διοίκηση είναι στα χέρια των πολλών και όχι των ολίγων. Όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα έναντι δε των νόμων στις ιδιωτικές τους διαφορές, ενώ ως προς την θέση τους στον δημόσιο βίο κάθε ένας, ανάλογα με την επίδοση σε κάποιο τομέα, προτιμάται για ένα από τα δημόσια αξιώματα, και όχι από την πολιτική του παράταξη όσο από την αρετή του, ούτε εξαιτίας της φτώχειας, ενώ έχει την ικανότητα να παράσχει κάποια υπηρεσία στην πατρίδα του, εμποδίζεται από το γεγονός ότι είναι άγνωστος.»

Θουκυδίδης, Ιστορία, 2, 37.1

Πηγή 7

«Για την πόλη δεν υπάρχει τίποτε απεχθέστερο από τον δυνάστη· το πρώτιστο: εκεί οι νόμοι δεν ισχύουν για όλους· την εξουσία την ασκεί μονάχα ένας και αυτός κρατάει στα χέρια του τον νόμο· αυτό και μόνο αναιρεί την ισότητα. Όταν όμως υπάρχουν νόμοι γραπτοί, το δίκαιο ισχύει εξίσου και για τον ταπεινό και για τον πλούσιο και μπορεί ο ανίσχυρος, όταν δέχεται επιθέσεις, να απαντά στον ισχυρό στον ίδιο τόνο, και φτάνει να νικά ο μικρός τον ισχυρό, αν έχει δίκιο. Και η πεμπτουσία της ελευθερίας, εκείνο το «ποιος έχει να προτείνει κάτι καλό για την πόλη; να έρθει να το καταθέσει εδώ, ενώπιον όλων. Όποιος προσφέρεται δοξάζεται, όποιος δεν θέλει σιωπά. Για την πόλη νοείται ισότητα ανώτερη απ' αυτή;»

Ευριπίδης, Ικέτιδες, στ. 431-441

Πηγή 8

«Θα μπορούσε κανείς να πει ότι θα έπρεπε να μην αφήνουν τους πάντες να μιλούν στην Εκκλησία του δήμου ή να είναι μέλη της βουλής αλλά μόνο τους ικανότερους και τους αξιότερους. Αλλά και σ' αυτό ενεργούν άριστα αφήνοντας και τους ανάξιους να αγορεύουν, γιατί αν μόνο οι έντιμοι πολίτες μιλούσαν και έπαιρναν αποφάσεις, τούτο θα ήταν ευνοϊκό για τους ανθρώπους της δικής τους τάξης αλλά ασύμφορο για τον λαό. Ενώ όπως έχουν τώρα τα πράγματα, όποιος θέλει σηκώνεται και μιλάει και, άνθρωπος του λαού, βρίσκει τι είναι συμφέρον για τον εαυτό του και τους ομοίους του. Αλλά θα πει κανείς: πώς ένας τέτοιος άνθρωπος θα μπορούσε να ξέρει τι είναι συμφέρον για τον εαυτό του και για τον λαό; Ξέρουν όμως οι Αθηναίοι ότι η αμάθειά του και η χαμηλή του καταγωγή αλλά και η καλή του πρόθεση είναι επωφελέστερη από την αρετή, την γνώση αλλά και την κακή πρόθεση του χρηστού πολίτη.»

(Ψευδο)Ξενοφών, Αθηναίων Πολιτεία, 1, 6-7

Πηγή 9

«Στην Αθήνα η κακοτροπία των δούλων και των μετοίκων είναι μεγάλη και δεν επιτρέπεται ούτε να δείρεις τον δούλο ούτε αυτός παραμερίζει για να περάσεις. Θα σου πω για ποιον λόγο υπάρχει, εκεί, αυτή η κατάσταση. Αν ο νόμος επέτρεπε στον ελεύθερο να δείρει τον δούλο ή τον μέτοικο ή τον απελεύθερο, συχνά θα έδερναν έναν Αθηναίο πολίτη νομίζοντας πως είναι δούλος, γιατί το ντύσιμο των ανθρώπων του λαού δεν είναι σε τίποτε καλύτερο από το ντύσιμο των δούλων και των μετοίκων, ούτε το παρουσιαστικό τους. Και αν κανείς απορήσει γι' αυτό, ότι αφήνουν εκεί τους δούλους να ζουν πλούσια και μερικούς μάλιστα

πολυτελέστατα, και σ' αυτό θα βρει ότι οι Αθηναίοι ενεργούν με γνώση. Γιατί όπου υπάρχει ναυτική δύναμη, πρέπει οι δούλοι να δουλεύουν για μισθό, ώστε να έχει ο ιδιοκτήτης τους κέρδος από τα όσα παίρνουν. Γι' αυτό και πρέπει κανείς να τους αφήνει περιθώρια ελευθερίας. Όπου, λοιπόν, υπάρχουν πλούσιοι δούλοι, ο δούλος μου δεν έχει ανάγκη να σε φοβάται. Στην Λακεδαίμονα ο δούλος μου σε φοβάται, ενώ αν ο δικός σου δούλος με φοβάται (στην Αθήνα), θα δαπανήσει και τα χρήματά του, για να σώσει τον εαυτό του. Γι' αυτό, λοιπόν, δώσαμε την ελευθερία του λόγου στους δούλους όπως και στους ελευθέρους καθώς και στους μετοίκους όπως και στους πολίτες, επειδή η πολιτεία χρειάζεται μετοίκους για τα πολλά επαγγέλματα και για το ναυτικό. Γι' αυτό λοιπόν ήταν φυσικό να δώσουμε και στους μετοίκους την ελευθερία του λόγου.»

(Ψευδο)Ξενοφών, Αθηναίων Πολιτεία, 1, 10-12

4. **Δρώμενο προσομοίωσης-μυμικής:** Οι ομάδες, διατηρώντας τους ρόλους που τους έχουν ανατεθεί στο πλαίσιο της προηγούμενης δράσης, αναλαμβάνουν να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση που διεξάγεται το 451 π.Χ. στην Εκκλησία του Δήμου, με θέμα: «Απολογισμός της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Αθήνα από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη έως σήμερα». Οι μαθητές αξιοποιούν τα δεδομένα των πηγών, προκειμένου να αποδώσουν μία ρεαλιστική εικόνα της στάσης των κοινωνικών τάξεων των μέσων του 5^{ου} αι. π.Χ. έναντι του δημοκρατικού πολιτεύματος, αποδίδοντας τα «πιστεύω» τους σχετικά με τις θετικές πτυχές και τις αδυναμίες του. Βέβαια, επιβάλλεται να αναφερθούν και στην σημασία που είχε ο σταδιακός εκδημοκρατισμός του πολιτεύματος στον δικό τους δημόσιο και ιδιωτικό βίο.
5. **Έρευνα υλικού - Σύνθεση εργασίας:** Εάν υπάρχει δυνατότητα πραγματοποίησης του μαθήματος στο εργαστήριο πληροφορικής ή εάν η κάθε ομάδα μπορέσει να έχει έναν φορητό υπολογιστή, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πρόσθετο υλικό στο διαδίκτυο, προκειμένου να τεκμηριώσουν τη θέση τους. Ενδεικτικά, μπορούν να αντλήσουν υλικό από τις εξής διευθύνσεις:
 - Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (IME): «Κλεισθένης»: http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/413poli_clis.html
 - Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (IME): «Αθηναϊκό πολίτευμα»: <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/index.html>
 - Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Τα πολιτεύματα»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1768
 - Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Η εποχή του Περικλή»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1773
 - PBS Programm (National Center for History in School - University of California-L. A.): «The Greeks. Crucible of Civilisation»: <http://www.pbs.org/empires/thegreeks/htmlver/>

3η Διδακτική ώρα (προαιρετική)

Στη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας θα επιχειρηθεί η δραματοποίηση της συνεδρίασης της Εκκλησίας του Δήμου, που διεξάγεται το 451 π.Χ., με θέμα: «Απολογισμός της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Αθήνα από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη έως τις μέρες μας». Θα συμμετάσχουν όλες οι ομάδες με την κοινωνική ιδιότητα που απέκτησαν στη διάρκεια της αποστολής και θα χρησιμοποιήσουν το υλικό που συνέθεσαν απαντώντας στα ερωτήματα του ομαδικού φύλλου εργασίας.

Από τις ομάδες που έχουν πάνω από τέσσερις μαθητές, θα κληρωθούν δύο μαθητές, οι οποίοι θα αναλάβουν τον συντονισμό της συνεδρίασης ως πρυτάνεις, συνεπικουρώντας το έργο του επιστάτη των

πρυτάνεων, που θα είναι ο διδάσκων. Αυτή η νέα ομάδα των τριών ατόμων θα επωμιστεί στην ουσία το έργο της σκηνοθεσίας. Μπορούν να αξιοποιήσει θεατρικές τεχνικές, όπως:

- **Αυτοσχεδιασμός:** Η ομάδα των πρυτάνεων παρουσιάζει ως βασικό θέμα της συνεδρίασης τον απολογισμό της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος και οφείλει να καλέσει στο βήμα πολίτες από κάθε κοινωνική τάξη που θέλουν να αναπτύξουν τις απόψεις τους για τη σημασία των μεταρρυθμίσεων, τις θετικές και αρνητικές τους πτυχές. Εναλλακτικά, ορίζεται με κλήρωση ένα άτομο από κάθε ομάδα να συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη σκηνή της συνεδρίασης, π.χ. σε σκηνή με θέμα την έντονη διαφωνία για την εισήγηση του Περικλή να περιοριστεί ο αριθμός των Αθηναίων πολιτών μόνο σε αυτούς που έχουν αθηναϊκή καταγωγή και από τους δύο γονείς τους. Ο καθένας θα συμμετάσχει στη συζήτηση, εκπροσωπώντας την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει και προσπαθώντας να εκφράσει, όσο αυτό είναι εφικτό, τις απόψεις της.
- **Δυναμική ή παγωμένη εικόνα:** Είναι μια καλή τεχνική, προκειμένου να πλησιάσουν οι μαθητές στην ουσία ενός θέματος, μιας σημαντικής στιγμής, μιας διάθεσης, ενός συμβολισμού. Η δράση είναι «παγωμένη», γεγονός που βοηθά στην αποτύπωση μιας σημαντικής σκηνής από τη συνεδρίαση. Οι ομάδες παρουσιάζουν με τα σώματά τους μια σκηνή, μια έννοια, μια σχέση, ένα γεγονός, ένα συναίσθημα, ένα συμβολισμό, όπως προέκυψε από τις συνέπειες των μεταρρυθμίσεων στη δική τους κοινωνική κατηγορία. Κάθε ομάδα προσπαθεί να μαντέψει τι έχει παραστήσει η άλλη. Εναλλακτικά, μπορεί ο διδάσκων ή κάποιος από τους βοηθούς τους να αναφέρει μια μεταρρύθμιση ή ένα ιστορικό γεγονός, για παράδειγμα Άρειος Πάγος-Εφιάλτης, ναυτικό πρόγραμμα-Θεμιστοκλής, να χτυπά παλαμάκια και οι ομάδες να δημιουργούν μια «παγωμένη εικόνα», εκφράζοντας συναισθήματα που νιώθουν για τις συνέπειες των εξελίξεων αυτών στη δική τους ζωή.
- **Ανίχνευση της σκέψης:** Οι μαθητές των υπολοίπων ομάδων έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν την «Παγωμένη εικόνα», που παρουσιάζει μια ομάδα, καθώς μπορούν να ζητήσουν από ένα πρόσωπο της να «ξεπαγώσει» και να μιλήσει, χωρίς να βγει από το ρόλο του.
- **Θέατρο της Εκκλησίας:** Μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε σκηνή δραματοποίησης. Κάποιοι μαθητές αυτοσχεδιάζουν και οι άλλοι μπορούν να διακόψουν, για να παρέμβουν και να αλλάξουν τη ροή ή τα επιχειρήματα. Λένε «στοπ», σταματούν τη δράση και αλλάζουν τη ροή (είτε προτείνοντας σε όσους παίζουν, είτε παίζοντας οι ίδιοι). Στόχοι: Διερεύνηση όλων των πτυχών, των αιτιών και των πιθανών λύσεων ενός προβλήματος. Για παράδειγμα ένας ευγενής από την τάξη των πεντακοσιομεδίωνων, κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, συμπεριφέρεται υποτιμητικά σε ένα μέλος της τάξης των θητών. Επεμβαίνουν άνθρωποι από τις υπόλοιπες κοινωνικές τάξεις και του ασκούν κριτική, υποστηρίζοντας την σημασία της επίδειξης σεβασμού έναντι των βασικών αρχών της δημοκρατίας.

Η δραματοποίηση μιας συνεδρίασης της Εκκλησίας του Δήμου ή της Βουλής των 500 ή μιας δίκης στο δικαστήριο της Ηλιαίας, όπως αυτή που εκτέθηκε παραπάνω, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά στο πλαίσιο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος, ενός δρωμένου που μπορεί να παρουσιαστεί σε ενδοσχολική εκδήλωση ή ακόμη και σε μία εκπαιδευτική εκδρομή. Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, μετά την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας της πόλης-κράτους, με στόχο την επανάληψη και βιωματική εμπέδωση του αντικειμένου.

στ) Φύλλα εργασίας

Το 1^ο φύλλο εργασίας συμπληρώνεται ατομικά από τους μαθητές. Το 2^ο φύλλο εργασίας συμπληρώνεται κατά ομάδες. Στην αρχή του 2^{ου} φύλλου εργασίας, σε θέση τίτλου, αναγράφεται ο ρόλος (κοινωνική τάξη) που ανατίθεται στη συγκεκριμένη ομάδα. Σε αυτό περιλαμβάνονται τρία ερωτήματα, κοινά για όλες τις ομάδες. Το τελευταίο είναι προαιρετικό.

A. ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αποστολή της τάξης

Με τη μηχανή του χρόνου μεταφερόμαστε στην αρχαία Αθήνα στα τέλη του 6ου αιώνα π.Χ., στην εποχή του Κλεισθένη, για να παρακολουθήσουμε τον σταδιακό εκδημοκρατισμό του πολιτεύματος ως τα μέσα του 5ου αιώνα π.Χ. Σκοπός μας είναι να παρακολουθήσουμε τις πολιτειακές μεταρρυθμίσεις και να αντιληφθούμε τη σημασία της συμμετοχής των πολιτών στα όργανα άσκησης της εξουσίας και στη λήψη των αποφάσεων.

Για την επιτυχία της αποστολής μας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιέχονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού μας βιβλίου και να ακολουθήσουμε προσεκτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να συμμετάσχουμε στις δραστηριότητες, ενισχύοντας την απόδοση της ομάδας μας και προσφέρουμε με τις δυνάμεις του ο καθένας μας στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της συλλογικής αποστολής που αναλαμβάνει η τάξη μας.

Βασικό ερώτημα της έρευνας

Πώς αναπτύχθηκε η Αθηναϊκή Δημοκρατία των κλασικών χρόνων και ποια η σημασία της για την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού;

[Το ερώτημα θα μας απασχολήσει και στις δύο επόμενες ενότητες]

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Ποιοι ήταν οι βασικοί σταθμοί στην εξέλιξη του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά τη διάρκεια της κλασικής αρχαιότητας;

[Κρατώ σύντομες σημειώσεις από την αναφορά του διδάσκοντα στο θέμα. Καταγράφω τους σταθμούς δίδοντας προσοχή στη χρονολογική σειρά]

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

2. Κατά τη διάρκεια της προβολής video με τίτλο «Φυλές της Αθήνας - Αθηναϊκή Δημοκρατία», κρατώ προσεκτικά σημειώσεις και απαντώ στις ακόλουθες ερωτήσεις:

α) Γιατί το σύστημα που προέκυψε από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη ονομάζεται «τεχνητό φυλετικό σύστημα»;

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

β) Γιατί οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη θεωρείται ότι προήγαγαν το δημοκρατικό πολίτευμα στην Αθήνα;

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

γ) Σημειώνω κάτι από τις απαντήσεις των συμμαθητών μου που θεωρώ ότι είναι σημαντικό και δεν το έλαβα υπόψη μου.

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

3. Τις γνώσεις που αποκόμισα από την ως τώρα συμμετοχή μου στην αποστολή θα τις αξιοποιήσω στη συνεργασία μου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μου. Η ομάδα μου καλείται να ολοκληρώσει την αποστολή που τις ανατίθεται, επιλέγοντας έναν από τους ακόλουθους έξι φακέλους και υιοθετώντας τον αντίστοιχο ρόλο.

B. ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ Πεντακοσιομέδιμνοι²²

Ο φάκελος που επιλέξατε σας εντάσσει σε μία από τις ακόλουθες κοινωνικές τάξεις Αθηναίων πολιτών (*Πεντακοσιομέδιμνοι, Τριακοσιομέδιμνοι, Διακοσιομέδιμνοι-Ζευγίτες, Θήτες*) και σας αναθέτει ομαδικές πλέον δραστηριότητες, κοινές για όλες τις ομάδες. Οφείλετε να συνεισφέρετε στη συμπλήρωση του ομαδικού φύλλου εργασίας, που περιλαμβάνεται στο φάκελο της ομάδας σας.

1. Είστε Αθηναίος πολίτης, ζείτε στην Αρχαία Αθήνα και ανήκετε στην κοινωνική τάξη που δηλώνεται στην αρχή της σελίδας. Τι αλλαγές φέρνουν στη ζωή σας οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη;

2. Αφού μελετήσετε τα ιστορικά κείμενα που σας δίνονται²³, να εκθέσετε τα γεγονότα, που συντέλεσαν στον σταδιακό εκδημοκρατισμό του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά το α' ήμισυ του 5^{ου} αι. π.Χ.

3. (Ερώτημα προαιρετικό) Συμμετέχετε σε μια συζήτηση που διεξάγεται στην αθηναϊκή Εκκλησία του Δήμου κατά το έτος 451 π.Χ., με θέμα: «*Απολογισμός της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Αθήνα από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη ως την εποχή σας*». Να παρουσιάσετε τις συνέπειες που έχει ο σταδιακός εκδημοκρατισμός του πολιτεύματος όσον αφορά στην συμμετοχή σας στα πολιτικά πράγματα και, γενικότερα, στον καθημερινό βίο σας.

ζ) Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης, αλλά και κάθε διδακτικής ενότητας, λαμβάνεται υπόψη η υλοποίηση των διδακτικών στόχων, που τέθηκαν από τον διδάσκοντα, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Βέβαια, η αξιολόγηση δεν προκύπτει, μόνο από τις γνώσεις που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, αλλά λαμβάνει υπόψη τη συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που του ανατέθηκαν και την παραγωγή ιστορικού λόγου, προφορικού και γραπτού. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική είναι η θετική του διάθεση στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, το ενδιαφέρον που ανέπτυξε τόσο στις ατομικές όσο και στις ομαδικές δραστηριότητες και η συμμετοχή του σε ολόκληρη τη διαδικασία.

Σημαντικά τεκμήρια για τη διαδικασία της αξιολόγησης, σύμφωνα με τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, αποτελούν τα δύο φύλλα εργασίας, ένα ατομικό και ένα ομαδικό,

²² Ο κάθε φάκελος έχει την ονομασία μίας ομάδας μαθητών - κοινωνικής κατηγορίας κατοίκων της αρχαίας Αθήνας. Τα ερωτήματα είναι κοινά.

²³ Πρόκειται για τις εννέα πηγές που παρατίθενται ανωτέρω. Ο διδάσκων αναθέτει την επεξεργασία των πηγών επιλεκτικά κατόπιν εκτίμησης των δυνατοτήτων κάθε μαθητή σε πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας.

στις δραστηριότητες των οποίων κλήθηκε να συμμετάσχει, προκειμένου να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η «αποστολή» της τάξης του. Ο μαθητής κινητοποιείται ακόμη περισσότερο, όταν αισθάνεται ότι συμμετέχει σε ένα έργο, που έχουν αναλάβει όλοι από κοινού.

Το πρώτο φύλλο εργασίας τού παρείχε τη δυνατότητα να εργαστεί μόνος του, αλλά και να αξιολογήσει τις απαντήσεις του συγκρίνοντας αυτές προς τις απαντήσεις που έδιδαν, στο ανάλογο κάθε φορά ερώτημα, οι συμμαθητές του. Βάσει της διασταύρωσης των απαντήσεων κάθε ερωτήματος είχε την ευχέρεια διόρθωσης ή συμπλήρωσης της απάντησής του. Με αυτό τον τρόπο η εργασία του δεν τελείωνε με την απάντηση στα ερωτήματα, αλλά συνεχιζόταν, καθώς οι απαντήσεις άλλων συμμαθητών του ή τα σχόλια του καθηγητή του τού παρείχαν πρόσθετο υλικό για την ολοκλήρωσή της.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας τού ανέθετε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο και τον καλούσε να αναπτύξει ομαδική δραστηριότητα, προκειμένου να συνειδητοποιήσει τη σημασία εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος για την κοινωνική κατηγορία, στην οποία ανήκε. Αναπτύσσοντας πνεύμα ενσυναίσθησης, ήταν σε θέση να προσεγγίσει και να αντιληφθεί τις αλλαγές που κυοφορούσαν οι μεταρρυθμίσεις για την καθημερινότητα του πολίτη, αναλόγως προς την κοινωνική κατηγορία, στην οποία αυτός ανήκε. Επιπλέον, αντιλαμβανόταν ότι οι ίδιες αλλαγές μπορούσαν να επιδράσουν εντελώς διαφορετικά, θετικά ή αρνητικά, στη ζωή των πολιτών των υπολοίπων κοινωνικών διαβαθμίσεων.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λοιπόν, ο μαθητής είχε την ευκαιρία να αξιολογεί και να αυτοαξιολογεί, αλλά και να αξιολογείται από τον διδάσκοντα. Μέσα από τις δραστηριότητες τού δόθηκε η ευκαιρία να κατανοήσει, να ανακαλύψει, να συνθέσει και να συμμετάσχει στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου διδακτικού παραδείγματος ήταν να μην εγκλωβιστεί σε γενικεύσεις για το μεγαλείο της αρχαίας ελληνικής δημοκρατίας και για την άψογη λειτουργία της, αλλά να διερευνήσει κριτικά την ιστορική γνώση/πληροφορία που είχε στη διάθεσή του, αποσκοπώντας στη δημιουργική της επεξεργασία και ανασύνθεση. Ακόμη περισσότερο, από την κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια ικανοτήτων μεταβίβασης γνώσεως σε νέα «ιστορικά συμφραζόμενα» και η ανάπτυξη μεταγνωστικής δεξιότητας.

Μέσω των φύλλων εργασίας κατέστη δυνατή η διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο διδάσκων, ήδη μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ώρας, είχε τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ατομικά φύλλα εργασίας, εκτιμώντας τον βαθμό πρόσληψης της γνώσης και κατανόησης του αντικειμένου από τους μαθητές αλλά, κυρίως, την δική του διδακτική πρακτική, τις μεθόδους και στρατηγικές που ακολούθησε, ως εκ τούτου δύναται να προβεί σε βελτιώσεις του σχεδιασμού της διδασκαλίας του για τη δεύτερη διδακτική ώρα. Είναι στην ευχέρεια του διδάσκοντος να αποφασίσει, εάν θα ακολουθήσει όλα τα στάδια της διδασκαλίας που προτείνονται στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, καθώς και να κάνει τροποποιήσεις στο υλικό που θα μοιράσει για επεξεργασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Επίσης, ο ίδιος θα επιλέξει, όπως ήδη επισημάνθηκε κατά την ανάπτυξη του σχεδίου μαθήματος, εάν θα αναπτύξει το καταληκτικό θεατρικό δρώμενο (σε πλαίσιο επανάληψης-εμπέδωσης της ενότητας, σε πλαίσιο εξωδιδακτικού δρώμενου κ.ο.κ.) ή εάν θα το παραλείψει.

Επομένως, η αξιολόγηση δεν έχει ως σημείο αναφοράς αποκλειστικά ή κυρίως τον μαθητή, αλλά αφορά σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης που συντελείται κατά τον συγκεκριμένο διδακτικό χρόνο, με αφορμή τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Από την άποψη αυτή, η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδιώκει να παράσχει ευκαιρίες για κινητοποίηση και βελτίωση, όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στον διδάσκοντα, όχι μόνο κατά τη λήξη, αλλά και κατά την έναρξη, και κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της. Γι' αυτό προτείνεται τόσο ο μαθητής όσο και ο διδάσκων να διατηρούν ατομικό φάκελο εργασίας (portfolio) στον οποίο να συγκεντρώνουν όλο το υλικό της μεταξύ τους επικοινωνίας. Έτσι διασφαλίζεται ο συνδυασμός του γνωστικού και μεταγνωστικού στόχου, η παράλληλη ανάπτυξη ιστορικής γνώσης και ιστορικής συνείδησης, αμφότερα αναγκαία συστατικά της καλλιέργειας ουσιαστικής ιστορικής παιδείας.

η) Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό

ι) Βιβλιογραφία

- Baslez, M.Fr. (2013), *Πολιτική Ιστορία του Αρχαίου Ελληνικού Κόσμου*, μτφρ. Μ. Στεφάνου, Αθήνα: Πατάκης [Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου].
- Cartledge, P. (2011). *Η αρχαία ελληνική πολιτική σκέψη στην πράξη*, μτφρ. Ευ. Κεφαλλονίτης, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης

- Davies, J.K. (2014). *Η δημοκρατία και η κλασική Ελλάδα*, μτφρ. Γ. Τσολάκης, επιμ. Ι.Κ. Ξυδόπουλος, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Finley, M. (1996). *Η πολιτική στον αρχαίο κόσμο*, μτφρ. Σ. Βουτσάκη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Meier, Chr. (2007). *Η ελληνική καταγωγή της πολιτικής*, μτφρ. Ν. Στεφάνου, Αθήνα: Χιωτέλλης
- Μπιργάλιας, Ν. (2008), *Από την κοινωνική στην πολιτική πλειοψηφία: τα στάδια της ισονομίας: πολιτειακές μεταβολές στον αρχαίο ελληνικό κόσμο (550-479 π.Χ.)*, Αθήνα: Πατάκης [Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου]

ii) Δικτυοσελίδες

- Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ): «Κλεισθένης»: http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/413poli_clis.html
- Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ): «Αθηναϊκό πολίτευμα»: <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/index.html>
- Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Τα πολιτεύματα»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1768
- Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Η εποχή του Περικλή»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1773
- PBS Programm (National Center for History in School - University of California-L. A.): «*The Greeks. Crucible of Civilisation*»: <http://www.pbs.org/empires/thegreeks/htmlver/>

2ο Σενάριο Διδασκαλίας

α) Θέμα: Η αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου: σύντομη παρουσίαση της εκστρατείας, μέθοδοι διοικητικής οργάνωσης- αξιοποίηση μερίδας της ιρανικής άρχουσας τάξης

β) Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα. [Θα λάβουμε υπόψη μας το χρόνο που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά η διαχείρισή του εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσουμε για την επεξεργασία της ενότητας, αλλά και από την τάξη, στην οποία θα το εφαρμόσουμε].

γ) Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι:

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να περιγράψουν τα κίνητρα και τους στόχους της εκστρατείας στην Ασία, όπως αυτά διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της ελληνικής παιδείας -της μακεδονικής ηγεμονικής αγωγής του Αλέξανδρου και της θέσης του ως εκπροσώπου του Κορινθιακού Συνεδρίου και της Πανελληνίας Ιδέας.
- Να αναλύουν την τριαδική δομή ηγεσίας του Αλέξανδρου: *μακεδονική βασιλεία, ασιατική μοναρχία, πανελλήνια συμμαχία*.
- Να αναγνωρίζουν την σημασία που είχε η πολιτική συγκερασμού ασιατικών και ελληνικών στοιχείων, την οποία ακολούθησε ο Αλέξανδρος κατά την διοικητική αναδιοργάνωση της Ασίας, για τη διατήρηση της ηγεσίας του επί της αχανούς αυτοκρατορίας.
- Να κατανοήσουν την κοσμοϊστορική σημασία του πολυεθνικού κράτους του Αλεξάνδρου για την έξοδο από τα μικρά κράτη στην ιστορία του ελληνορωμαϊκού κόσμου κατά τους επόμενους αιώνες.

Επισήμανση: Οι διδακτικοί στόχοι που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α) γνωστικοί και β) αξιολογικοί. Αποσκοπούν στην κατανόηση και αιτιολόγηση δημιουργίας της αυτοκρατορίας του Αλεξάνδρου, στην εξήγηση των επιλογών διοίκησης της, αλλά και στην αναζήτηση της κοσμοϊστορικής της αξίας για τις μετέπειτα ιστορικές πολιτικές και πολιτειακές εξελίξεις.

δ) Οργάνωση τάξης

Επειδή ο χρόνος διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας περιορίζεται σε μία διδακτική ώρα, η οργάνωση της τάξης είναι τυπική και ο διδάσκων θα περιοριστεί στις τεχνικές της αφήγησης και του κατευθυνόμενου διαλόγου. Αν υπάρχει δυνατότητα χρήσης βιντεοπροβολέα, δίνεται η δομή και η οργάνωση της ενότητας με πρόγραμμα παρουσίασης (powerpoint), αλλιώς χρησιμοποιείται ο πίνακας και η κινωπία. Μοιράζεται στους μαθητές ατομικό φύλλο εργασίας, που περιλαμβάνει ολόκληρη την «αποστολή» της τάξης για την διερεύνηση της δημιουργίας της Αυτοκρατορίας του Αλεξάνδρου και του τρόπου διοίκησής της. Ιδανική συνθήκη θα αποτελούσε η πραγματοποίηση του μαθήματος στη βιβλιοθήκη του σχολείου, αν είναι εφικτό κάτι τέτοιο, προκειμένου να υπάρχει καλύτερη δυνατότητα πρόσβασης σε χάρτες και σχετική βιβλιογραφία.

ε) Οργάνωση διδασκαλίας

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μάς δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε τη γένεση της πρώτης αυτοκρατορίας, που αφετηρία της αποτέλεσε ελληνικό έδαφος. Πρόκειται για μια πολυεθνική αυτοκρατορία και αξίζει να επισημάνουμε την κοσμοϊστορική της αξία. Μια αυτοκρατορία, της οποίας η σύσταση αποτέλεσε μεν το έργο μιας μεγάλης ηγετικής φυσιογνωμίας, η πολιτειακή οργάνωση και η πολιτική της ύπαρξη όμως δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται -αποκλειστικά ή κυρίως- ως αποτέλεσμα της στρατιωτικής επιβολής που ακολούθησε τους νικηφόρους πολέμους του Αλεξάνδρου, αλλά ως αποτέλεσμα μιας πολιτικής συγκερασμού ασιατικών και ελληνικών στοιχείων, την οποία υιοθέτησε ο Αλέξανδρος σε επίπεδο διοίκησης των κατακτημένων λαών και περιοχών. Καλούμαστε, κυρίως, να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα:

- α) Πώς προέκυψε η πολυεθνική αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου;
- β) Ποια στρατηγική ακολούθησε ο Αλέξανδρος στη διοίκησή της και γιατί;

Μέθοδος: Διερευνητική μάθηση, κατευθυνόμενος διάλογος με ερωταποκρίσεις (που μπορεί να εξελιχθεί και σε συζήτηση).

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, Χάρτης με την πορεία της εκστρατείας του Αλεξάνδρου, Η/Υ, βιντεοπροβολέας.

Πορεία της διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Ο διδάσκων παρουσιάζει, χρησιμοποιώντας τον πίνακα ή λογισμικό παρουσίασης (powerpoint) μέσω βιντεοπροβολέα, τη σημερινή «αποστολή» της τάξης και καλεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στην υλοποίησή της, αντλώντας γνώσεις από το υλικό που θα τους δοθεί, προκειμένου να συμπληρώσουν το ατομικό φύλλο εργασίας. Επιπλέον, τους ενημερώνει για τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που θα απασχολήσουν την τάξη. Η πρώτη δραστηριότητα με την οποία θα ασχοληθούν έχει σχέση με τον χάρτη της Μακεδονίας του 336 π.Χ. Καλούνται να επαληθεύσουν στον χάρτη την ανάπτυξη του κράτους της Μακεδονίας ως το 336 π.Χ. [Ο χάρτης που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να προέρχεται από τη συλλογή του σχολείου ή ο διδάσκων με τη βοήθεια του διαδικτύου να αναζητήσει τον αντίστοιχο χάρτη στον ιστότοπο: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/xartes.htm> και μέσω του βιντεοπροβολέα να τον παρουσιάσει στην τάξη]. Οι μαθητές, με συγκεκριμένες ερωτήσεις που θα υποβληθούν, ανακαλούν χρήσιμες γνώσεις από την προηγούμενη ενότητα για το βασίλειο της Μακεδονίας.

Διδακτική Επεξεργασία

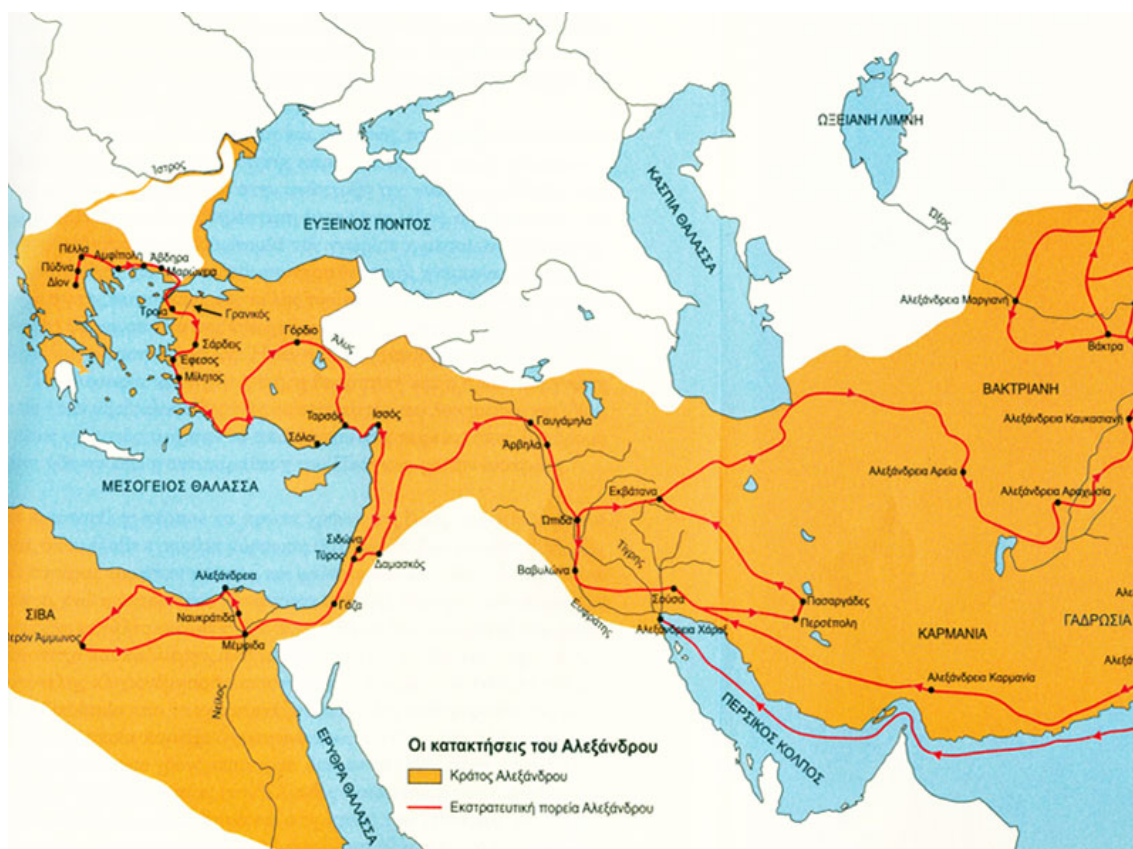
1. Προτείνεται να δοθεί ένα απόσπασμα δευτερογενούς ιστορικής πηγής, για να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάληψη της ηγεμονίας της Ελλάδας από τον Αλέξανδρο, μετά τη δολοφονία του Φιλίππου, αλλά κυρίως για να αντιληφθούν τον πολιτειακό του ρόλο στην ελληνική επικράτεια:

Πηγή

«Μετά την άνοδο του Αλεξάνδρου στο θρόνο –τούτη ήταν έργο των στρατηγών του Φιλίππου και προπάντων του Αντιπάτρου – ακολούθησε λουτρό αίματος με το οποίο εξουδετερώθηκαν οι εχθροί του βασιλέως και όλα τα μέλη της βασιλικής οικογένειας, τα οποία θα μπορούσαν να είναι επικίνδυνα για τον Αλέξανδρο σαν ανταπαιτητές του στέμματος. [...] Στο μεταξύ ο Αλέξανδρος εξασφάλισε τον έλεγχο των νευραλγικών θέσεων μέσα στον ελληνικό χώρο: Στη Θεσσαλία τού δόθηκε το αξίωμα του ομοσπονδιακού αρχιστρατήγου («άρχων»), η Δελφική αμφικτιονία τον αναγνώρισε ως ηγεμόνα της Ελλάδος. Επίσημη ανανέωση της Κορινθιακής ομοσπονδίας δεν χρειαζόταν σύμφωνα με τους όρους της αμυντικής και επιθετικής συμμαχίας που είχε συναφθεί ανάμεσα στον Φίλιππο και στους Έλληνες. Έτσι στο συνέδριο της Κορίνθου (336 π.Χ) παραχωρήθηκε στον Αλέξανδρο η ειδική εντολή μόνο για την αρχηγία του σχεδιαζόμενου κατά των Περσών πολέμου»

Bengtson, H. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, σ. 302

2. Ορίζεται το **χωροχρονικό πλαίσιο** της εκστρατείας του Αλεξάνδρου που είχε ως συνέπεια τη δημιουργία οικουμενικού ελληνικού πολιτισμού: Από το 334-323 π.Χ. Γίνεται μια γρήγορη απαρίθμηση των βασικών ιστορικών γεγονότων:
 - Μάχη στον Γρανικό ποταμό (334 π.Χ.) και στην Ισό της Κιλικίας (333 π.Χ.)
 - Κατάκτηση της Φοινίκης και της Παλαιστίνης (333-332 π.Χ.)
 - Ίδρυση της Αλεξάνδρειας στην Αίγυπτο (331 π.Χ.)
 - Μάχη στα Γαυγάμηλα (331 π.Χ) και κατάλυση της αυτοκρατορίας των Αχαιμενιδών
 - Εκστρατεία στην ινδική χερσόνησο (327-325 π.Χ.)
 - Θάνατος του Αλεξάνδρου (323 π.Χ.)
3. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές να παρακολουθήσουν την πορεία που ακολούθησε ο Αλέξανδρος, φτάνοντας περίπου στα όρια του τότε γνωστού κόσμου στην Ανατολή, δίνεται ο εξής χάρτης:



Πηγή: ebooks.edu.gr

4. Εναλλακτικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο **διαδραστικός χάρτης** από τον ιστότοπο: http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/diadrastikos_alexandros.htm

Ο συγκεκριμένος χάρτης παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν την πορεία της εκστρατείας σε συνδυασμό με την ίδρυση των Αλεξανδριών και τη χρονολόγηση των σημαντικότερων σημείων-σταθμών της εκστρατείας.

5. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μέγεθος της αχανούς αυτοκρατορίας, την απόσταση από τον ελλαδικό χώρο, αλλά και τα προβλήματα που θα προέκυπταν στην προσπάθεια κρατικής και διοικητικής της οργάνωσης, εξαιτίας και του ανομοιογενούς πολιτισμικά πληθυσμού. Καλούνται, λοιπόν, να ερευνήσουν τη στρατηγική με την οποία ο ίδιος ο δημιουργός της πολυεθνικής αυτής αυτοκρατορίας προσπάθησε να την οργανώσει σε κράτος.
6. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, εκτός από το υλικό που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν σημαντικές ιστορικές πληροφορίες ή να επαληθεύσουν τις ήδη υπάρχουσες με βάση το συμπληρωματικό υλικό πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, που τους παραχωρεί ο διδάσκων. Θα μπορούσε, βέβαια, να ανατεθεί, όχι μόνο η επεξεργασία, αλλά και η αναζήτηση ιστορικού υλικού με την καθοδήγηση του διδάσκοντα σε συγκεκριμένες διευθύνσεις στο διαδίκτυο²⁴.
7. Η επεξεργασία των πηγών μπορεί να ανατεθεί στις ομάδες της τάξης. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται άλλη μία διδακτική ώρα για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας της κάθε ομάδας και για αντιπαράθεση απόψεων. Εναλλακτικά, για εξοικονόμηση χρόνου θα μπορούσε να παρουσιαστεί συνοπτικά το περιεχόμενο των πηγών από τον διδάσκοντα και να επιχειρήσουν οι

²⁴ Βλ. Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό στο τέλος του σεναρίου.

μαθητές να δώσουν ένα τίτλο σε καθεμιά από αυτές. Οι πηγές που προτείνεται να δοθούν²⁵ στους μαθητές είναι οι εξής:

Πηγή 1

«Η αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου – τα εδάφη και η οργάνωσή της – βρισκόταν υπό συνεχή αλλαγή, όσο καιρό ζούσε ο ιδρυτής της. Την ιδιότυπη τριαδική δομή του όφειλε το κράτος στην παράθεση τριών, βασικά διαφορετικών, συνθετικών στοιχείων. Αυτά ήταν η μακεδονική βασιλεία, η ασιατική μοναρχία και η πανελλήνια συμμαχία. Ο Αλέξανδρος, συγκεκριμένα, ήταν στη Μακεδονία κάτοχος της πατριαρχικής, στρατιωτικής βασιλείας, ως διάδοχος του βασιλέως Φιλίππου, και σε σχέση με τους εταίρους θα μπορούσε να θεωρηθεί ουσιαστικά ότι στεκόταν λίγο παραπάνω από έναν άρχοντα «πρώτον μεταξύ ίσων». Στην Ασία, ως κληρονόμος των Αχαιμενιδών, ήταν απόλυτος μονάρχης. Για τους Έλληνες της κυρίως Ελλάδος ήταν ο ηγεμών και «στρατηγός αυτοκράτωρ» του εκδικητικού πολέμου που είχε κηρυχθεί στην Κόρινθο. Ο Αλέξανδρος δεν προσπάθησε ποτέ να συγχωνεύσει μεταξύ τους τα τρία αυτά συνθετικά στοιχεία της εξουσίας του. Η προσωπικότητά του ήταν εκείνη που εξασφάλιζε τη συνοχή της «αυτοκρατορίας» και ο μακεδονικός στρατός ήταν η δύναμη που είχε κατακτήσει την Ασία και κρατούσε σε υποταγή τους Έλληνες. Με την εθνολογική σύνθεση και οργάνωση που είχε ο στρατός αυτός ήταν το πιο αξιόπιστο κάτοπτρο της πολιτικής του Αλεξάνδρου.[...]Μετά το 330 π.Χ. οι τάξεις των πεζεταίρων συμπληρώθηκαν με μισθοφόρους και Ασιάτες, ενώ το ιππικό των εταίρων άρχισε από το 329 π.Χ. να υφίσταται βαθειά αλλαγή.»

Bengtson, H. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, σ. 316.

Πηγή 2

«Μετά τη μάχη στην Ισσό ο Αλέξανδρος έστειλε στη Δαμασκό και πήρε τα χρήματα, τις οικοσκευές, τα παιδιά και τις γυναίκες των Περσών. Και πολύ ωφελήθηκαν οι Θεσσαλοί ιππείς, διότι αυτούς έστειλε επίτηδες, θέλοντας να τους ανταμείψει, επειδή ήταν άνδρες γενναίοι και διακρίθηκαν στη μάχη. Πλούτισαν και οι υπόλοιποι στρατιώτες και, αφού για πρώτη φορά γεύτηκαν οι Μακεδόνες το χρυσάφι, το ασήμι, τις γυναίκες και το βαρβαρικό τρόπο ζωής ... έτρεχαν να ψάχνουν και να αρπάζουν τον περσικό πλούτο.»

Πλουτάρχου Αλέξανδρος, 24

Πηγή 3

«Τριάντα χιλιάδες παιδιά (Περσών), αφού επέλεξε, έδωσε εντολή να μάθουν ελληνικά και να ασκηθούν στα μακεδονικά όπλα. Για το σκοπό αυτό διόρισε πολλούς εκπαιδευτές.»

Πλουτάρχου Αλέξανδρος, 47, 6

Πηγή 4

«Όμως ο Αλέξανδρος πίστευε ότι είχε σταλεί από τον θεό κοινός ρυθμιστής και διαιτητής όλων των εθνών, και γι' αυτό, όσους δεν έπειθε με τα λόγια, τους ανάγκαζε με τα όπλα να προσέλθουν στην ένωση. Όλα από παντού τα έθνη τα συνένωσε σ' ένα σώμα, αφού ανάμειξε σαν σε κρατήρα φιλίας, τα ήθη και τα έθιμά τους, τους γάμους και τον τρόπο δίαιτάς τους και πρόσταξε όλους να θεωρούν την οικουμένη πατρίδα και ακρόπολη και φρούριο και στρατόπεδο και πρόσταξε συγγενείς να θεωρούν τους καλούς και εχθρούς τους πονηρούς.»

Πλουτάρχου *Περί της Αλεξάνδρου Τύχης ή Αρετής*, 329 C, Βιβλιοθήκη των Ελλήνων 102, μτφρ. Π. Στάθη, Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός

Πηγή 5

²⁵ Ο διδάσκων θα επιλέξει ποια από τα συγκεκριμένα παραθέματα θα χρησιμοποιήσει, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

«Από το 326 π.Χ. εκπαιδεύθηκαν 30.000 Ιράνιοι στη μακεδονική τακτική· από αυτούς σχημάτισε (ο Αλέξανδρος) ένα «αντίταγμα» υπό την επωνυμία «Επίγονοι», το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως αντίρροπο της μακεδονικής φάλαγγας. Στην Όπη μάλιστα ο βασιλεύς απένειμε στους «Επιγόνους», το 324 π.Χ., τον τιμητικό τίτλο των «πεζεταίρων», πράγμα που ήταν συντριπτικό πλήγμα για τους Μακεδόνες, που περιφρονούσαν τους Ασιάτες και θεωρούσαν τους εαυτούς τους κυρίαρχους του κόσμου.»

Bengtson, H. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, σ.316

Πηγή 6

«Οι πόλεις του (οι Αλεξάνδρειες) είναι η εξωτερική ένδειξη για την έναρξη της τρίτης φάσης του ελληνικού αποικισμού. Έστω και αν δεχθούμε ότι πρωταρχικός παράγοντας για την οικοδόμηση κάθε πολιτείας του Αλεξάνδρου – αναφέρονται περισσότερες από εβδομήντα – ήταν οι στρατιωτικοί λόγοι (ειρήνευση της βαρβαρικής χώρας, εξασφάλιση των αρτηριών επιστροφής), η σημασία του αποικισμού είναι πιο πλατειά από τον στρατιωτικό τομέα. Από την πρώτη στιγμή το ελληνικό στοιχείο, όχι το μακεδονικό, ήταν εκείνο που έδωσε στις Αλεξάνδρειες το κυρίαρχο χρώμα. Τα ελληνικά έθιμα, η ελληνική παιδεία και η ελληνική θρησκευτική πίστη εύρισκαν σ' αυτές τις πολιτείες καινούρια πατρίδα. [...]Μ ετον εξελληνισμό της Ανατολής η ελληνική γλώσσα (υπό τη μορφή της Κοινής) έγινε όργανο παγκόσμιας συνεννοήσεως, αντικαθιστώντας την αραμαϊκή, που ήταν η γλώσσα επικοινωνίας στην περσική αυτοκρατορία»

Bengtson, H. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, σ.317-318

Πηγή 7

«Στην αρχή της σταδιοδρομίας του ως βασιλιάς της Μακεδονίας ο Αλέξανδρος εκλέχτηκε από τους ελεύθερους ένοπλους πολίτες του βασιλείου, οι οποίοι μπορούσαν και να τον καθαιρέσουν.[...] Όταν ο Αλέξανδρος κατέκτησε την περσική αυτοκρατορία, άλλαξε αναπόφευκτα η τάξη των πραγμάτων. Ήταν αδιανόητο, σε επίπεδο αρχών τουλάχιστον, ότι μπορούσε ο Μέγας Βασιλεύς να καθαιρείται με την ψήφο των Μακεδόνων γαιοκτημόνων. Για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της νέας διοίκησης, ο Αλέξανδρος προσπάθησε με αποφασιστικότητα να διαμορφώσει μια νέα αριστοκρατία, στην οποία θα έπαιζαν ρόλο οι πρόσφατα κατακτημένοι ανατολικοί υπήκοοί του. Όπως παρατήρησε ο ιστορικός William Scott Ferguson: “Η ελληνιστική βασιλεία είχε έντονο κοσμοπολίτικο χαρακτήρα, επειδή στηριζόταν σε μια αριστοκρατία κατασκευασμένη από τον βασιλιά. Ήταν ένας τύπος μοναρχίας, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε αυτοκρατορία”. Τι όμως, εκτός από την καθαρή ισχύ και την τύχη, έδωσε στον βασιλιά το δικαίωμα να κυβερνά; Η απάντηση, που κατασκεύασαν ο Αλέξανδρος και οι σύμβουλοί του, ήταν ότι η δύναμή του ήταν συνέπεια της θεϊκής καταγωγής του και του γεγονότος ότι ήταν και ο ίδιος, κατά μία έννοια, θεός.»

Politt, J. (1994), *Η τέχνη στην ελληνιστική εποχή*, Αθήνα: Παπαδήμας, σ. 334-335

8. Οι μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις πηγές και το περιεχόμενο του σχολικού τους βιβλίου, αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν εργασία στο σπίτι, απαντώντας σε όποιο από τα δύο ακόλουθα ερωτήματα επιθυμούν:
- α) Με ποιους τρόπους προσπάθησε να οργανώσει διοικητικά την αυτοκρατορία του ο Αλέξανδρος;
 - β) Είσαι Μακεδόνας αξιωματούχος στο στρατό του Αλεξάνδρου και έχεις την τύχη να είσαι μαζί του σε όλη τη διάρκεια της εκστρατείας. Τι ελπίζεις να αλλάξει στη ζωή σου, μετά τη λήξη της; Πώς αντιδράς στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρεί στο στράτευμα;

9. [Η χρήση των ΤΠΕ, μέσα από εικονικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (wiki, edmodo κ.ά.) παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν διαδικτυακά, να ανταλλάξουν πληροφορίες μεταξύ τους, αλλά και με τον διδάσκοντα, τόσο για την επεξεργασία του υλικού, όσο και για τη συγγραφή της εργασίας τους. Πρόκειται, βέβαια, για πρόταση προαιρετικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις παραμέτρους που επισημάνθηκαν στην ενότητα: Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης].

στ) Φύλλα εργασίας

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αποστολή της τάξης

Με τη μηχανή του χρόνου μεταφερόμαστε στη Μακεδονία του 336 π.Χ., έτος κατά το οποίο ο Αλέξανδρος Γ΄ διαδέχεται τον Φίλιππο Β΄ στο βασίλειο της Μακεδονίας και στην ηγεμονία των Ελλήνων. Σκοπός μας είναι να παρακολουθήσουμε την εκστρατεία του (334-325 π.Χ.), προκειμένου να συνειδητοποιήσουμε την έκταση της τεράστιας αυτοκρατορίας που δημιούργησε και να ερευνήσουμε την τακτική που ακολούθησε στη διοίκηση και οργάνωση αυτού του νέου πολυεθνικού κράτους.

Για την επιτυχία της αποστολής μας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιέχονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού μας βιβλίου και να ακολουθήσουμε προσεκτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να συμμετάσχουμε στις δραστηριότητες και να προσφέρουμε με τις δυνάμεις του ο καθένας μας στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της συλλογικής αποστολής που αναλαμβάνει η τάξη μας.

Βασικά ερωτήματα της έρευνας

- α) Πώς προέκυψε η πολυεθνική αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου;
- β) Ποια στρατηγική ακολούθησε ο Αλέξανδρος στη διοίκησή της και γιατί;

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Αφού παρατηρήσω προσεκτικά το χάρτη της Ελλάδας του 336 π.Χ., σημειώνω ποιες περιοχές δεν ανήκουν στο Βασίλειο της Μακεδονίας

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

2. Αφού διαβάσω προσεκτικά το παράθεμα, προσπαθώ να προσδιορίσω πώς ο Αλέξανδρος άρχισε να οργανώνει το κράτος της Μακεδονίας, όταν ανέλαβε το θρόνο.

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

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

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ’ αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

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

5. Παρακολούθησε τη σύντομη παρουσίαση που έκανε ο καθηγητής σου για κάθε πηγή και προσπάθησε να δώσεις ένα σύντομο τίτλο σε καθεμιά από αυτές

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

6. Με τη βοήθεια του σχολικού σου βιβλίου και σε συνδυασμό με το συνοδευτικό υλικό που σου δόθηκε, καλείσαι να συμβάλλεις στην έρευνα της τάξης σου για τις μεθόδους που ακολούθησε ο Αλέξανδρος, προκειμένου να διοικήσει την αυτοκρατορία του. Αφού μελετήσεις, λοιπόν, όλο το υλικό στο σπίτι, προσπάθησε να απαντήσεις σε ένα από τα δύο ερωτήματα που ακολουθούν:

α) Με ποιους τρόπους προσπάθησε να οργανώσει διοικητικά την αυτοκρατορία του ο Αλέξανδρος;
β) Είσαι Μακεδόνας αξιωματούχος στο στρατό του Αλεξάνδρου και έχεις την τύχη να είσαι μαζί του σε όλη τη διάρκεια της εκστρατείας; Τι ελπίζεις να αλλάξει στη ζωή σου, μετά τη λήξη της; Πώς αντιδράς στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρεί στο στρατεύμα;

ζ) Αξιολόγηση

Η πρόταση των συντακτών του αναλυτικού προγράμματος είναι να αφιερωθεί μία διδακτική ώρα στην παρουσίαση της συγκεκριμένης ενότητας. Γι’ αυτό, ακριβώς, το σενάριο, που προτάθηκε, περιλαμβάνει δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν με καλή κατανομή του χρόνου σε μια διδακτική ώρα. Οπωσδήποτε, ο διδάσκων δε θα έχει τη δυνατότητα σε κάθε μάθημα να πετυχαίνει και να υλοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι και σε μία ώρα δεν πρέπει να φροντίσει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να επιλέξει εκείνα τα στοιχεία της ενότητας που θεωρεί απαραίτητα για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Η «επιτυχία» του μαθήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το μαθησιακό κλίμα που έχει διαμορφώσει στην τάξη. Άλλωστε, το ίδιο μάθημα, με την ίδια ακριβώς τεχνική και το ίδιο υλικό, μπορεί να διδάξει και σε άλλο τμήμα της ίδιας τάξης με «αποτελέσματα» καλύτερα ή χειρότερα.

Στη διδασκαλία της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου, με τις νέες θεματικές ενότητες σημαντικό ρόλο θα παίξει η κατανόηση της ορολογίας και η δυνατότητα προσπέλασης των φαινομένων στο χωροχρονικό πλαίσιο δημιουργίας ή εξέλιξής τους. Η αφόρμηση για τη μελέτη του δεύτερου κεφαλαίου, που περιλαμβάνει: την αυτοκρατορία των Αχαιμενιδών, τα βασίλεια της Ελλάδας, την αυτοκρατορία του

Αλεξάνδρου και τα ελληνιστικά κράτη, βρίσκεται ήδη στον τίτλο του: «*Πολυεθνικά κράτη των κλασικών και ελληνιστικών χρόνων*». Από την εισαγωγή στο κεφάλαιο αυτό, αλλά και σε κάθε κεφάλαιο πρέπει να μας απασχολήσει ο όρος πολυεθνικός και η σημασία του, καθώς και η αντιδιαστολή του με τον όρο πολυπολιτισμικός σε αντιστοιχία, βέβαια, με τις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες της παγκοσμιοποίησης. Όπως, και δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητος ο ιστορικός προσδιορισμός: «*των κλασικών και ελληνιστικών χρόνων*» σε αντιδιαστολή με αυτόν του προηγούμενου κεφαλαίου: «*των αρχαϊκών και κλασικών χρόνων*», αλλά και η λέξη «*κράτη*» έναντι της λέξης «*πόλις*» της προηγούμενης ενότητας. Αν οι μαθητές έχουν ασκηθεί να παρατηρούν τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις, τότε μπορεί σε μια διδακτική ώρα να διδαχθεί με επιτυχία η οργάνωση της αυτοκρατορίας του Αλεξάνδρου.

Και σε αυτό το σενάριο, όπως και στο προηγούμενο, κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί στους μαθητές Ατομικό Φύλλο Εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει και αφηγείται, όπως η ιστορία, την αποστολή που θα αναλάβει η τάξη του, μέλος της οποίας είναι ο ίδιος ο μαθητής, αλλά και ο δάσκαλός του. Το Φύλλο Εργασίας, που δίνεται από την αρχή της διδακτικής ώρας, παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή να παρακολουθήσει την εξέλιξη του μαθήματος. Γραμμένο σε απλή γλώσσα τού αναθέτει ρόλους και τον εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία, καλώντας τον να υλοποιήσει δράσεις. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση.

Ο χάρτης και η πηγή που δόθηκαν για αφόρμηση συνοδεύονταν από μικρής έκτασης ερωτήματα που ανακαλούσαν την προηγούμενη γνώση, ενώ ο διαδραστικός χάρτης που χρησιμοποιήθηκε διευκόλυνε τη μάθηση μέσω της παρατήρησης, εμπλουτισμένης βέβαια από την αφήγηση του διδάσκοντος. Με τη χρήση του πίνακα ή λογισμικού παρουσίασης ο διδάσκων θα μπορούσε να παραθέσει τους βασικούς άξονες διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας, αλλά και ο μαθητής να παρακολουθεί την εξέλιξή της. Οι κατευθυνόμενες ερωτήσεις, που θα υποβάλλει στους μαθητές, θα προκαλέσουν την περιέργεια και θα διεγείρουν τη φαντασία τους για τις δυσκολίες διοίκησης της αχανούς αυτοκρατορίας. Θα προκληθεί, λοιπόν, ενδιαφέρον για αναζήτηση και επεξεργασία ιστορικού υλικού, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η στρατηγική, που εφαρμόστηκε από τον ιδρυτή της, για την οργάνωση του διοικητικού της μηχανισμού.

Μεγάλη σημασία έχει η παρουσίαση της θεματικής των πηγών από τον διδάσκοντα στην τάξη, προκειμένου να αντιληφθεί ο μαθητής τη σημασία του ιστορικού υλικού, που έχει στη διάθεσή του. Πρόκειται για πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, με τις οποίες θα προσπαθήσουμε να διαφωτίσουμε την κρατική οργάνωση της πολυεθνικής αυτοκρατορίας, που προέκυψε από την εκστρατεία του Αλεξάνδρου. Παρατίθενται με συγκεκριμένη σειρά, η οποία σχετίζεται με το περιεχόμενό τους και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές γρηγορότερης προσπέλασής τους. Από την άλλη μεριά, το περιεχόμενό τους συνδέεται άμεσα με την υλοποίηση των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας. Το ιστορικό υλικό που μπορεί να αντλήσει ο μαθητής από τις πηγές του δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθεί την τριαδική δομή ηγεσίας (μακεδονική βασιλεία, ασιατική μοναρχία, πανελλήνια συμμαχία) που συμπυκνώνεται στο πρόσωπο του Μ. Αλεξάνδρου (πηγή 1), να συνειδητοποιήσει τη σημασία της πολιτικής συγκερασμού ασιατικών και ελληνικών στοιχείων (πηγές 2-5), αλλά και να κατανοήσει την κοσμοϊστορική σημασία της Αυτοκρατορίας (πηγές 6 & 7).

Με την εργασία που ανατέθηκε να πραγματοποιήσει ο μαθητής εκτός της σχολικής τάξης για την ολοκλήρωση του μαθήματος επιτυγχάνεται και η αθροιστική (τελική) αξιολόγηση. Σκόπιμα αφήνεται σ' αυτόν να επιλέξει σε ποιο από τα δύο ερωτήματα θα απαντήσει. Όποιο, όμως, και να επιχειρήσει να απαντήσει επιβάλλεται να αξιοποιήσει το υλικό των ιστορικών πηγών (πρωτογενών και δευτερογενών) που παρατίθενται. Θεωρείται αυτονόητο ότι θα έχει προηγηθεί εισαγωγικό μάθημα για την αξιοποίηση των ιστορικών πληροφοριών που παραθέτουν οι πηγές και πώς ο συνδυασμός των ιστορικών δεδομένων διαφόρων ιστορικών παραθεμάτων και της σύγχρονης βιβλιογραφίας μπορεί να οδηγήσει στη σύνθεση μιας νέας δικής του αφήγησης, η οποία, όμως, θα πρέπει να διαθέτει κατεξοχήν «ιστορικά χαρακτηριστικά».

η) Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό

ι) Βιβλιογραφία

- Bengtson, H. (1991), *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα
- Botsford, G.W. & Robinson C.A. (2008). *Αρχαία Ελληνική Ιστορία*, μτφρ. Σ. Τσιτσώνης. Αθήνα: ΜΙΕΤ (5η εκδ.).

- Mossé, Cl. & Schnapp-Gourbeillon, A. (2002). *Επίτομη Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000 - 31 π.Χ.)*, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Gehrke, H.-J (2003)., *Ιστορία του Ελληνιστικού Κόσμου*, μτφρ. Χανιώτη, Αγγ., Αθήνα: ΜΙΕΤ, Αθήνα
- Jasper, Gr. – Murray, Os. - Boardman, J. (1996) (Επιμ.). *Η Ελλάδα και ο ελληνιστικός κόσμος*, μτφρ. Αλ. Τσοτσόρου-Μυστάκα, Αθήνα: Νεφέλη
- Politt, J. (1994), *Η τέχνη στην ελληνιστική εποχή*, Αθήνα: Παπαδήμα
- Walbank, W. (1999), *Ο Ελληνιστικός Κόσμος*, μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Βάνιας,
- *Ιστορία Ελληνικού Έθνους* (1977), Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. Δ' (συλλογικό έργο).

ii) Δικτυοσελίδες

- Βικιπαίδεια, η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια
<http://el.wikipedia.org/>
- Βικιθήκη
<http://el.wikisource.org/wiki>
- Δικτυακή Εκαπιδευτική Πύλη του Υ.ΠΑΙ.Θ.
http://www.e-yliko.gr/_layouts/itn/search.aspx?Type=1
- Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: «Αλέξανδρος»
- <http://www.ime.gr/chronos/06/gr/politics/index101.html>
- Μικρός Απόπλους
http://www.mikrosapoplous.gr/anc_texts/texts_plut.html
- Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Περσέας
<http://www.perseus.tufts.edu>

3ο Σενάριο Διδασκαλίας

α) Θέμα: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία

β) Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες. [Θα λάβουμε υπόψη μας το χρόνο που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά η διαχείρισή του εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσουμε για την επεξεργασία της ενότητας, αλλά και από την τάξη, στην οποία θα το εφαρμόσουμε].

γ) Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να εντάσσουν την οθωμανική αυτοκρατορία στον χώρο και τον χρόνο.
- Να κατανοούν τις πολιτισμικές της καταβολές και τον πολυεθνικό της χαρακτήρα, τα θεμελιώδη δημογραφικά, εθνολογικά και θρησκευτικά δεδομένα, με έμφαση στον ρόλο των Ελληνορθοδόξων κατοίκων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.
- Να κατανοούν τις συνέπειες της οθωμανικής κατάκτησης επί των κατακτημένων πληθυσμών και τις σχέσεις κυρίαρχων Οθωμανών-μουσουλμάνων και *ραγιάδων*. Ειδική αναφορά:
 - στον θεσμό του *παιδομαζώματος* για τη στελέχωση του στρατού και της διοίκησης
 - και στους θεσμούς με τους οποίους επιδιώχθηκε να καλυφθεί το έλλειμμα των Οθωμανών σε παράδοση κρατικής οργάνωσης και οικονομικής διαχείρισης.
- Να διαχωρίζουν τις περιόδους της Οθωμανικής Ιστορίας στο πλαίσιο των εξελίξεων του *Ανατολικού Ζητήματος*:
 - φάση επέκτασης και ανόδου
 - απαρχές παρακμής
 - παρακμή και πτώση
- Να περιγράφουν τον χαρακτήρα της Αυτοκρατορίας σε σχέση με τα ευρωπαϊκά κράτη της εποχής

Επισήμανση: Οι διδακτικοί στόχοι που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κυρίως γνωστικοί, καθώς αποσκοπούν στην κατανόηση της δομής/λειτουργίας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αλλά και στην εξήγηση των επιλογών της κρατικής της οργάνωσης. Οι δραστηριότητες που θα αναθέσουμε στους μαθητές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο θα συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητάς τους, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια ιστορικής κρίσης.

δ) Οργάνωση τάξης

Επειδή ο χρόνος διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας είναι δύο διδακτικές ώρες, ο διδάσκων έχει την ευχέρεια να επιλέξει διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της τάξης, ιδιαίτερα κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, η οποία θα αξιοποιηθεί για τη μελέτη ιστορικών πηγών. Έτσι, την πρώτη διδακτική ώρα, στην οποία θα τεθούν οι βασικοί άξονες της διδασκαλίας, προτείνεται η τυπική οργάνωση της τάξης και η χρήση του πίνακα. Επιπλέον, μοιράζεται στους μαθητές ατομικό φύλλο εργασίας, που περιλαμβάνει ολόκληρη την «*αποστολή*» της τάξης για τη διερεύνηση της δημιουργίας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, του τρόπου διοίκησής της και της διεθνούς της ισχύος στον ευρύτερο συσχετισμό δυνάμεων στη Μεσόγειο.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, η ομάδα της τάξης θα εστιάσει στη μελέτη «*Καθημερινών ιστοριών Οθωμανών υπηκόων*», προκειμένου να αντιληφθεί σε μεγαλύτερο βαθμό τη λειτουργία των θεσμών, μελετώντας παραδείγματα των σχέσεων των πολιτών με το κράτος. Για την υλοποίηση της διαδικασίας στον καλύτερο δυνατό χρόνο προτείνεται ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες (3-4 ατόμων), οι οποίες θα αναλάβουν τυχαία να επεξεργαστούν μια ιστορία και να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια, προκειμένου να συμβάλουν στην ολοκλήρωση της εικόνας για το διοικητικό μηχανισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

ε) Οργάνωση διδασκαλίας

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μάς δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε έναν οργανισμό στην εξέλιξή του, ο οποίος συνιστά τη μετάβαση από τα πολυεθνικά κράτη της Αρχαιότητας και των Μέσων Χρόνων στα εθνικά Κράτη των Νεότερων χρόνων. Η Οθωμανική Αυτοκρατορία αποτέλεσε το μεγαλύτερο πολιτικό οργανισμό στην περιοχή της Νοτιοανατολικής Ευρώπης επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την ιστορική της πορεία σε όλη τη διάρκεια του «βίου» της (από τον 14ο αιώνα έως τις αρχές του 20ου αιώνα).

Οπωσδήποτε, θα λάβουμε υπόψη μας ότι προηγείται εισαγωγικό κεφάλαιο για τις μορφές κρατικής οργάνωσης στους Νεότερους Χρόνους, στο οποίο θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις μεγάλες πολυεθνικές αυτοκρατορίες της εποχής (Αψβουργική, Οθωμανική, Τσαρική). Οι ανταγωνισμοί και οι συγκρούσεις των εθνότητων σε αυτές, καθώς και η προϊούσα παρακμή τους αποτέλεσαν βασικά αίτια της δημιουργίας των εθνικών κρατών, το 19ο αιώνα. Με βάση, λοιπόν, και τους διδακτικούς στόχους της ενότητας, καλούμαστε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα:

- α) Πώς προέκυψε η μεγάλη πολυεθνική αυτοκρατορία των Οθωμανών;
- β) Ποιες μέθοδοι ακολουθήθηκαν στον τρόπο διοίκησής της;
- γ) Πώς οι πολιτισμικές της καταβολές και τα ιδιαίτερα δημογραφικά, εθνολογικά και θρησκευτικά της δεδομένα επηρέασαν την κρατική της οργάνωση;
- δ) Ποια η θέση της αυτοκρατορίας στον ευρωπαϊκό συσχετισμό δυνάμεων;

Μέθοδος: Διερευνητική μάθηση, διάλογος, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, Χάρτες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, Η/Υ, βιντεοπροβολέας.

1η διδακτική ώρα

Πορεία της διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Με βάση την ενότητα, που προηγήθηκε, με θέμα «Εισαγωγή στην κρατική οργάνωση των Νεότερων Χρόνων» ο διδάσκων προκαλεί συζήτηση για τις πολυεθνικές αυτοκρατορίες της Ευρώπης (Οθωμανική, Αψβουργική, Τσαρική) και πώς από αυτές προέκυψαν σταδιακά τα εθνικά κράτη του 19ου αι. Επικεντρώνεται στη σημασία της μελέτης της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και μπορεί να δώσει για επεξεργασία στους μαθητές του το παρακάτω παράθεμα:

Πηγή

«Ένας πολύ πιο θετικός λόγος να μελετούμε την Οθωμανική Αυτοκρατορία και να της αποδίδουμε μια σημαντική θέση στην παγκόσμια ιστορία αφορά το ανεκτικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο και ακολούθησε κατά το μεγαλύτερο μέρος της ύπαρξής της. Για τον σύγχρονο κόσμο, στον οποίο οι τεχνολογίες των μεταφορών και επικοινωνιών και οι μεταναστεύσεις των λαών έθεσαν για πρώτη φορά τόσο έντονα ενώπιον του το ζήτημα της διαφορετικότητας, η οθωμανική περίπτωση αξίζει προσεκτικότερη μελέτη. Επί αιώνες το οθωμανικό χέρι δεν ήταν βαρύ για τους υποτελείς λαούς του. Το οθωμανικό πολιτικό σύστημα απαιτούσε από τους διαχειριστές του και τους στρατιωτικούς του αξιωματούχους να προστατεύουν τους υπηκόους στην άσκηση της θρησκείας τους, είτε επρόκειτο για το σουννιτικό ή το σιιτικό ισλαμισμό, την ελληνική, αρμένικη ή συριακή ορθοδοξία ή τον καθολικισμό. Η απαίτηση αυτή βασιζόταν στην ισλαμική αρχή της ανεκτικότητας για τους «λαούς της Βίβλου», δηλαδή για τους εβραίους και τους χριστιανούς. Οι «λαοί» αυτοί είχαν δεχθεί από τον Θεό την αποκάλυψη, έστω και σε ατελή ή ημιτελή μορφή. Επομένως, το οθωμανικό ισλαμικό κράτος είχε την ευθύνη να τους προστατεύει στην άσκηση της θρησκείας τους. Χωρίς αμφιβολία, χριστιανοί και εβραίοι υπήκοοι διώκονταν ή εκτελούνταν κάποιες φορές για την πίστη τους. Επρόκειτο όμως για παραβιάσεις της βασικής αρχής της ανεκτικότητας – αρχή στην οποία το κράτος αξίωνε και απαιτούσε υποταγή. Παρόμοιες αρχές καθόριζαν τις διακοινοτικές σχέσεις στην Οθωμανική Αυτοκρατορία για αιώνες, αν και στα τελευταία χρόνια υπήρξε αυξανόμενη δυσαρμονία. Κατά το μεγαλύτερο μέρος της

ιστορίας της, ωστόσο, η Οθωμανική Αυτοκρατορία προσέφερε στον υπόλοιπο κόσμο ένα αποτελεσματικό μοντέλο πολυθρησκευτικού πολιτικού συστήματος.»

Quataert, D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ. 10-11.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Ο διδάσκων παρουσιάζει, χρησιμοποιώντας τον πίνακα ή λογισμικό παρουσίασης (powerpoint) μέσω του βιντεοπροβολέα, τη σημερινή «αποστολή» της τάξης και καλεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στην υλοποίησή της, αντλώντας γνώσεις από το υλικό που θα τους δοθεί, προκειμένου να συμπληρώσουν το ατομικό φύλλο εργασίας. Επιπλέον, τους ενημερώνει για τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που θα απασχολήσουν την τάξη.
2. Για την ένταξη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στο χώρο και στο χρόνο προτείνεται να δοθεί στους μαθητές χάρτης, στον οποίο να είναι διακριτές οι μεταβολές στα εδάφη της, από τον 15ο έως τον 17ο αι. Οι μαθητές καλούνται να επαληθεύσουν στον χάρτη τη σταδιακή επέκταση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, τους αιώνες της ακμής της.



<http://el.wikipedia.org>

3. Με βάση τον χάρτη, οι μαθητές στο φύλλο εργασίας καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν την έκταση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, τη σταδιακή της επέκταση, τη γεωπολιτική της θέση και τα εδάφη που περιελάμβανε. [Ο χάρτης που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να προέρχεται από τη συλλογή του σχολείου ή ο διδάσκων μπορεί να αναζητήσει στο διαδίκτυο χάρτη (ή και χάρτες) της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και να τον παρουσιάσει στην τάξη. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές να παρακολουθήσουν την επέκταση της Αυτοκρατορίας και να ανατρέχουν σε αυτόν, όποτε χρειαστεί, θα μπορούσε να τους δοθεί σε φωτοτυπία μαζί

με το υπόλοιπο συνοδευτικό υλικό, εκτός εάν υπάρχει κάποιος αντίστοιχος στο σχολικό τους βιβλίο].

4. Μαζί με το χάρτη θα μπορούσε να δοθεί και σχετική πηγή από αυτοκρατορικό έγγραφο²⁶, στο οποίο ο ίδιος ο σουλτάνος στην αλληλογραφία του θεωρεί απαραίτητο να συμπεριλαμβάνει στον τίτλο του όλα τα εδάφη, των οποίων τους υπηκόους διοικεί.

Πηγή

Οι τίτλοι που χρησιμοποιούσε ο Σουλεϊμάν στην αλληλογραφία του με τον Φερδινάνδο Α' (1562)

«Ο Παντισάχ και Σουλτάνος της Λευκής Θάλασσας [Μεσόγειος] και της Μαύρης Θάλασσας, της Σεβαστής Κάαμπα και της Φωτισμένης Μεδίνας, της Ιερής Ιερουσαλήμ, του πλέον πολύτιμου της εποχής μας Θρόνου της Αιγύπτου, των επαρχιών Υεμένης και Άντεν και Σανά, του Τόπου της Ειρήνης της Βαγδάτης, και της Μπάσρα (Βασόρα) και της Λάχσα, των πόλεων του Ανουσιρβάν, της γης της Αλγερίας και του Αζερμπαϊτζάν, της γης της Χρυσής Ορδής και της γης των Ταρτάρων, του Ντιαρμπεκίρ του Κουρδιστάν και του Λουριστάν και όλης της Ρούμελης και Ανατολίας και Καραμανίας και Βλαχίας και Μολδαβίας και Ουγγαρίας και εκτός από όλες αυτές, πολλών άλλων σπουδαίων χωρών και εδαφών...»

Bayerle, σ. 46-47

Οι μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τους την πηγή και τον χάρτη, καλούνται να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: Να εντοπίσετε στο χάρτη τις περιοχές που καταγράφει ο Σουλεϊμάν στον τίτλο του. Ποιο είναι το μήνυμα που στέλνει ένας ηγέτης χρησιμοποιώντας ένα τέτοιο τίτλο;

5. Στη συνέχεια ορίζεται το **χρονικό πλαίσιο** με τα βασικότερα γεγονότα της Οθωμανικής Ιστορίας, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τη μακράιωνη εξέλιξη της, και να συνδέσουν την περίοδο ακμής της με τις στρατιωτικές της επιτυχίες, ενώ την παρακμή της με τον τερματισμό των στρατιωτικών επιτυχιών και τη στασιμότητά της. Δίνεται στους μαθητές χρονολογικός πίνακας²⁷ με τα σημαντικότερα στρατιωτικά γεγονότα και τις εδαφικές μεταβολές του κράτους. Στο χρονολόγιο²⁸ που θα δοθεί υποδεικνύεται στους μαθητές **το έτος 1683** ως κομβικό σημείο της οθωμανικής κυριαρχίας και τους ζητείται να σχολιάσουν τη σημασία της εκστρατείας των Οθωμανών εναντίον της Αψβουργικής αυτοκρατορίας, αλλά και της ήττας τους στη δεύτερη πολιορκία της Βιέννης, παρακολουθώντας και τις εδαφικές απώλειες αμέσως μετά. Σκοπός είναι να αντιληφθούν τη σημασία του στρατού στους επεκτατικούς αυτούς πολέμους, αλλά και να συνδέσουν την ήττα του με τη σταδιακή παρακμή της αυτοκρατορίας. Επομένως, ο στρατός αποτελεί σημαντικό μοχλό της κρατικής οργάνωσης αυτής της τεράστιας αυτοκρατορίας, που

²⁶ Η συγκεκριμένη πρόταση για τη χρήση της πηγής και της ερώτησης προέρχεται από το «Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» του Κέντρου για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη (www.cdsee.org), το οποίο εκδόθηκε στη Θεσσαλονίκη το 2005. Πρόκειται για εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό διδασκαλίας της νεότερης ιστορίας και είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα: http://www.cdsee.org/jhp/pdf/WorkBook1_gr.pdf

²⁷ Ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει μια πλήρη και αρκετά εμπειριστατωμένη εικόνα των σημαντικότερων στρατιωτικών γεγονότων, να τα συνδέσει με τις εδαφικές μεταβολές, το όνομα του Σουλτάνου στη διάρκεια της βασιλείας του οποίου συνέβησαν, σε συνδυασμό και να τα συνδυάσει με άλλα σημαντικά ιστορικά γεγονότα που συνέβησαν εκτός Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, μελετώντας το Χρονολόγιο που παρατίθεται στο «Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» του Κέντρου για τη δημοκρατία και τη συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, το οποίο αναφέρεται αναλυτικά στην προηγούμενη υποσημείωση.

²⁸ Αναλυτικό Χρονολόγιο και Κατάλογος των Σουλτάνων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας υπάρχει και στη Βικιπαίδεια: <http://el.wikipedia.org>

ελέγχει περίπου τα δύο τρίτα της Μεσογείου, χωρίς να διαθέτει αξιόλογο δικό της στόλο. Συνοδευτικά μπορεί να δοθεί και το ακόλουθο παράθεμα:

Πηγή:

«Η γεωπολιτική θέση του οθωμανικού κράτους στο σταυροδρόμι της ασιατικής, της ευρωπαϊκής και της αφρικανικής ηπείρου, τού προσέδωσε ένα σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια ιστορία. Η σημασία αυτή δεν εκμηδενίστηκε μετά τη στρατιωτική καταστροφή του 1683 και τη μείωση της ικανότητας των Οθωμανών να υπερασπίζονται την εδαφική τους ακεραιότητα. Πράγματι, η οθωμανική αδυναμία προκάλεσε διεθνή αστάθεια ανάμεσα στους επεκτεινόμενους γείτονες, οι οποίοι ήθελαν να αρπάξουν τα οθωμανικά εδάφη ή τουλάχιστον να εμποδίσουν την αρπαγή τους από τους αντιπάλους τους. Αυτό το «Ανατολικό Ζήτημα» - ποιος θα κληρονομούσε, ποιες περιοχές, ύστερα από τη διάλυση του οθωμανικού κράτους – προκάλεσε διαμάχες μεταξύ των Μεγάλων Δυνάμεων της εποχής και έγινε ένα από τα πρωτεύοντα προβλήματα της διεθνούς διπλωματίας κατά το 19ο αιώνα. Το 1914, η αποτυχία επίλυσης του Ανατολικού Ζητήματος συντέλεσε στην έλευση της πρώτης μεγάλης καταστροφής της σύγχρονης εποχής, του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου.»

Quataert D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.10-11.

Με βάση την πηγή πρέπει να προβληματιστούν οι μαθητές για την επίδραση της διεθνούς κατάστασης στην κρατική οργάνωση αυτού του δαιδαλώδους κρατικού οργανισμού. Σε σύγκριση με αυτοκρατορίες του παρελθόντος, η Οθωμανική Αυτοκρατορία περνώντας από τους Μέσους στους Νεότερους Χρόνους εξελίσσεται διοικητικά σε μια Ευρώπη ισχυρών κρατών, γεγονός που σηματοδοτεί και τις όποιες αλλαγές στην εσωτερική της διοίκηση.

6. Για να συνειδητοποιήσουμε, λοιπόν, τη διοικητική οργάνωση της πολυεθνικής Αυτοκρατορίας, η οποία προέκυψε από τουρκομανικές ομάδες νομάδων, απαιτείται η μελέτη των θεσμών του οθωμανικού κράτους. Πρέπει να τονιστεί στους μαθητές ότι υπήρχε έλλειμμα στην παράδοση θεσμών κρατικής οργάνωσης και οικονομικής διαχείρισης και έχει μεγάλο ενδιαφέρον να ερευνηθούν πώς καλύφθηκε και ποιος ήταν ο ρόλος των Ελληνορθόδοξων κατοίκων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.
7. Ο διδάσκων θέτει το βασικό προβληματισμό για τη λειτουργία των θεσμών της οθωμανικής διοίκησης και επιχειρεί με αφήγηση να διευκρινίσει τις έννοιες: *ιερός νόμος, τιμαριωτικό σύστημα, παιδομάζωμα, γενίτσαροι, χαράτσι, μιλλέτ, τζιμμήδες, καδής*.
8. Για την περαιτέρω μελέτη των εννοιών αυτών θα μπορούσαν να ανατεθούν εργασίες στο σπίτι. Οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλέξουν δύο όρους και να συγκεντρώσουν πληροφοριακό, ακόμη και εικονογραφικό, υλικό από το διαδίκτυο για την πληρέστερη ερμηνεία τους. Επιπλέον, θα μπορούσαν, αν αυτό ήταν εφικτό να δανειστούν τον αντίστοιχο τόμο της Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους της Εκδοτικής Αθηνών από τη βιβλιοθήκη του σχολείου τους και να φωτοτυπήσουν τις αντίστοιχες σελίδες.

2η Διδακτική ώρα

Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις Αφόρμηση/Σύνδεση

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, συζητούν για τους βασικούς θεσμούς της κρατικής διοίκησης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και παραθέτουν στοιχεία από τις εργασίες που προετοίμασαν στο σπίτι, με βάση το υλικό που συγκέντρωσαν από το διαδίκτυο.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Στις ομάδες ανατίθεται κοινή συλλογική δραστηριότητα, στην οποία δίνεται ο τίτλος: «**Ιστορίες υπηκόων του οθωμανικού κράτους**»²⁹: Σε κάθε ομάδα δίνεται μία ιστορία ενός Οθωμανού υπηκόου. Η επιλογή είναι τυχαία. [Οι ιστορίες μπορεί να είναι αριθμημένες, από το ένα έως το έξι και ένας μαθητής από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα αριθμό]. Οι ιστορίες είναι οι εξής:

ΠΡΩΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Φιρμάνι του Μουράτ Α' που επικυρώνει το δικαίωμα του Εβρενός Μπέη να διοικεί την επικράτεια της νότιας Μακεδονίας (1386)

«Η Ύψιστη Αυτοκρατορική αρχή διατάσσει τα ακόλουθα:

Στην αξιότητά Του, στο καταφύγιο της επικράτειας, τον ιδρυτή της επαρχίας, το καύχημα των ιερών κατακτητών, τον αρχηγό των πολεμιστών της πίστης και τον εξολοθρευτή των απίστων και των ειδωλολατρών, τον Γαζή Χατζή Εβρενός Μπέη – είθε η ευτυχία του να κρατήσει για πάντα – που πέρασε από την επαρχία της Ρούμελης μαζί με τον αδελφό μου και αφέντη του, Γαζή Σουλεϊμάν, και κατάκτησε τα εδάφη της. Για τις υπηρεσίες του, του αποδίδω: την πόλη της Γκιουμουρτζίνιας, έπειτα την πόλη των Σερρών μέχρι τη Βίτολα (Μοναστήρι) και τη Βίγλιστα και τη Χρούπιστα οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ένα σαντζάκι (με πρόσοδο δέκα φορές εκατό χιλιάδες ακτσέδες¹¹), όλα αυτά τα κέρδισε με το ξίφος του. Επίσης, σε χρήζω γενικό διοικητή σε όλα αυτά τα εδάφη και στους μαχητές της πίστης και στους στρατιώτες και σε διατάσσω: να είσαι αληθινός αφέντης. Πρόσεχε όμως, να μην σε πιάσει η ματαιοδοξία και πεις: «Ξεκίνησα και κατάκτησα αυτά τα μέρη της Ρούμελης», αλλά θα ήταν καλύτερα να γνωρίζεις ότι η γη ανήκει πρώτα στο Θεό και έπειτα στον Προφήτη του. Και μετά από διαταγή του ύψιστου Θεού και του Προφήτη και του αποδέκτη του δόθηκε σ' εσένα.»

Odbrani, I, σ. 187-189

ΔΕΥΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο Λουτφή πασάς αναπολεί τη σταδιοδρομία του από την εποχή που στρατολογήθηκε μέσω του συστήματος του ντεβσιρμέ

«Ο συγγραφέας αυτής της πραγματείας είναι ο ταπεινότερος δούλος του Θεού, ο Λουτφή πασάς, γιος του Αμπντουλμουίν. Χάρη στη γενναιοδωρία των σουλτάνων, εγώ, ο ταπεινός, ανατράφηκα στο εσωτερικό Σαράι τον καιρό του μακαρίτη Σουλτάνου Βαγιαζήτ (που βρίσκεται σήμερα στον Παράδεισο). Στη διάρκεια αυτής της οθωμανικής δυναστείας, επιδείκνυα άριστη συμπεριφορά απέναντι στους σουλτάνους από αγάπη στο Θεό και όσο θρισκόμουν στο εσωτερικό Σαράι, μελέτησα πολλά είδη επιστημών. Κατά την ενθρόνιση του [...] Σουλτάνου Σελίμ⁴², άφησα τη θέση του τσοχαντάρη [cuhadar: υπεύθυνος για τις στολές του Σουλτάνου] και μπήκα στην εξωτερική υπηρεσία ως μουτεφερρικά [muteferrika: αυλικός] με 50 ακτσέδες την ημέρα. Μετά υπηρέτησα ως καπουτζήμπασης [karıci: επικεφαλής των ανθρώπων που φύλαγαν τις εισόδους των ανακτόρων], μιν-αλέμ [mir alem: φύλακας των συμβόλων], σαντζάκμπεης [sancakbeyi: διοικητής σαντζακιού]

²⁹ Όλες οι ιστορίες προέρχονται από το συλλογικό έργο «Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» του Κέντρου για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, το οποίο αναφέρεται αναλυτικά σε προηγούμενη υποσημείωση.

της Κασταμονής, μπεηλέρμπεης [beylerbeyi: γενικός διοικητής] του Καραμάν και της Άγκυρας και τέλος, την εποχή του σουλτάνου μας Σουλεϊμάν⁴³, μου εμπιστεύτηκαν τις θέσεις του βεζίρη και του μεγάλου βεζίρη. Όταν εγώ, το ταπεινό και ασήμαντο υποκείμενο, άφησα το Σαράι, συνεργάστηκα με πολλούς ουλεμάδες (νομοδιδάσκαλοι, θεολόγοι και ερμηνευτές του μουσουλμανικού δικαίου), ποιητές και ανθρώπους του πολιτισμού και επιδίωξα να βελτιώσω το χαρακτήρα μου θέτοντας όλες μου τις ικανότητες στην υπηρεσία των επιστημών.»

Inalcik 1973, σ. 84

ΤΡΙΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Νέα ανάθεση τιμαρίου μεσαίας-προς μεγάλης κλίμακας

«[Για τον] Μουσταφά μπιν Αχμέτ τσαούσης [canus, «τσαβούς»]: αρχικά ταχυδρομικός υπάλληλος από το 18ο αι. αξιωματούχος που είχε αναλάβει την εκτέλεση διαταγών ή ποινών], που του αφαιρέθηκε ένα τιμάρι στο Καϊσερι αξίας 15.100 ακτσέδων: Τώρα του δίνονται τα ακόλουθα: ένα τιμάρι αξίας 1.600 ακτσέδων στο Εντιρλίκ και άλλα χωριά στο ναχιγιέ [nahiye: υποδιαίρεση του καζά] του Τσεμπέλ Ερτσίς, ένα τιμάρι αξίας 2.000 ακτσέδων στον μεζρά [mezra'a: «χωραφότοπος», ακαλλιέργητη γη] Γκαζιλέρ και άλλες περιοχές στην περιφέρεια του Κοραμάζ που προηγουμένως είχε ο μακαρίτης Αμπντούλ-Κερίμ· ένα τιμάρι αξίας 2.000 ακτσέδων από έσοδα [mahsul, «μαχσούλ»] των νοικοκυριών μπόζα [boza hane] στην πόλη του Καϊσερι, το οποίο ανήκε στον Αμπντούλ-Κερίμ, ένα τιμάρι αξίας 800 ακτσέδων σε ένα χωριό της περιφέρειας Κεναρί Ιρμάκ, ένα τιμάρι αξίας 3.000 ακτσέδων στο Ιστεφάνα και άλλα χωριά στον Τσεμπέλ Ερτσίς και άλλες μικρές εκτάσεις κτλ.: συνολικό ποσό 15.100 ακτσέδες.»

Jennings 1972, σ. 212

ΤΕΤΑΡΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Συστάσεις του Μουράτ Α' όταν διορίζει διοικητή τον Εβρενός Μπέη (1386)

«Δέξου και θυμήσου αυτή τη συμβουλή:

Πρέπει να γνωρίζεις ότι οι τόποι της επαρχίας της Ρούμελης⁴⁴ απέχουν πολύ μεταξύ τους. Για τη διακυβέρνησή τους και την ικανοποίηση των αναγκών τους και τη διατήρηση της τάξης θα χρειαστείς σίγουρα πολλούς ανθρώπους του ξίφους και της πέννας. Να είσαι προσεκτικός να μην απλώσεις το χέρι σου στην περιουσία του λαού σου. [...] Όποιος ξεχνάει την πίστη του σε αυτό τον κόσμο, ξεχνά το φόβο του Θεού. Μην ανακατεύεις με αυτά τα ζητήματα. Μην εμπιστεύεσαι κανένα και μην ανοίγεις μπροστά σε κανένα..Εάν οι βοηθοί που διόρισες στο εσωτερικό της χώρας είναι εργατικοί, η κατάσταση των ραγιάδων [reaga: υπήκοοι] θα είναι καλή [...] Και να διατάξεις τον κάθε [βοηθό] να θεωρεί τους μουσουλμάνους που ζουν στα μέρη του σαν αδέρφια του. Και να ελέγχουν τους ραγιάδες διακριτικά. Να μην κάνουν κακό και να μην ενοχλούν. Ειδικά να σέβονται, όσον αφορά τους διάσημους, από τους μορφωμένους τον Ελβανά Φεκικά – ως αυξάνεται η γνώση του! – που τοποθετήθηκε σείχουλισλάμης (επικεφαλής της πίστης) όλης της Ρούμελης. Και να φροντίζεις τους πνευματικούς σου που είναι κληρονόμοι των απογόνων του Προφήτη. Να τους αγκαλιάζεις με αγάπη και έλεος, να τους σέβονται και να τους προστατεύεις. Να προσφέρεις δώρα και να ανταμείβεις τους σπαχήδες. Και να προσέχεις να μην τους έχεις ούτε πολύ χαλαρούς ούτε και πολύ περιορισμένους. Να μην ανακατεύεις με τα πράγματα των σπαχήδων, να μην τους πάρεις το παραμικρό ως αντάλλαγμα για τη θέση τους. Να μην καυχίεσαι για την ανδρεία και το κουράγιο σου, κράτα όμως το ξίφος σου αιχμηρό. Να ταΐζεις το άλογό σου. Να μην σταματάς να δείχνεις τον πλούτο σου και να μοιράζεις δώρα. Επίσης, να μην αναστατώνεσαι, εάν τα εισοδήματα από τα εδάφη που κατάκτησες με το σπαθί σου σε κάνουν να λες: «Δεν είναι αρκετά για τα έξοδά μου!». Σε περίπτωση που έχεις ανάγκη, γράψε σε μας εδώ. Δεν θα αρνηθούμε να σου δώσουμε ό,τι έχουμε εδώ. Όσα περισσότερα μπορούμε, θα σου στείλουμε. [...]

ΠΕΜΠΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η απόφαση του καδή σε μια διαμάχη μεταξύ ενός Μουσουλμάνου κι ενός Χριστιανού (Βιδίνι, 1700)

«Ο Ιβάν, γιος του Νικόλα από την πόλη Βιδίνι και τη γειτονιά Καραμάν εμφανίστηκε ενώπιον του ιερού δικαστηρίου, παρουσία του κουρέα Ουστά Γιουμέρ, γιου του Αλί. Κατέθεσε αγωγή εναντίον του για τον ακόλουθο λόγο:

Ο Ιβάν είχε κληρονομήσει έναν αμπελώνα έκτασης τριών τετάρτων του εκταρίου στην περιοχή Κόζλοβets που συνόρευε με τους αμπελώνες των ακόλουθων ανθρώπων: του Μανούς, του αρτοποιού Γιobάν, του Νικόλα και με τον δημόσιο δρόμο. Ο προαναφερθείς Γιουμέρ σφετερίστηκε το κτήμα. Στη διάρκεια της ανάκρισης, ο Γιουμέρ δήλωσε ότι πριν από κάποιο διάστημα αγόρασε το εν λόγω αμπελώνα, που συνόρευε με τους αμπελώνες των ίδιων ανθρώπων, για 15 γρόσια 45 από τον κρατικό υπάλληλο ως κρατική περιουσία καθώς δεν είχε ιδιοκτήτη. Μετά το θάνατο του πρώην ιδιοκτήτη Ιβάν Σιμιτσιάτα, που πέθανε χωρίς να αφήσει κληρονόμους, ο αμπελώνας είχε περάσει στην κρατική περιουσία. Ο Νικόλα αντείπε ότι αυτά που δήλωσε ο Γιουμέρ δεν ήταν αλήθεια και κάλεσε δύο μάρτυρες, που επιβεβαίωσαν ότι ο αμπελώνας ανήκε πράγματι σε αυτόν. Μετά από αυτά, το δικαστήριο ζήτησε από τον εναγόμενο να καλέσει μάρτυρες που θα επιβεβαίωναν την κατάθεσή του και του όρισε μια τελική ημερομηνία. Καθώς ο Γιουμέρ δεν μπόρεσε να βρει τέτοιους μάρτυρες μέσα στον καθορισμένο χρόνο, το δικαστήριο του πρότεινε να καταθέσει δίνοντας όρκο ότι είχε στα αλήθεια αγοράσει τον αμπελώνα, επειδή δεν υπήρχε ιδιοκτήτης. Ο Γιουμέρ συμφώνησε και πήρε όρκο στο όνομα του Θεού. Με βάση τον όρκο, το δικαστήριο αποφάσισε να απαγορεύσει στον Ιβάν να συνεχίσει κάθε νομική διαδικασία για τον αμπελώνα.»

Georgieva, Tzanev, σ. 293

ΕΚΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο Εβλιά Τσελεμπί, ένας οθωμανός περιηγητής, παρουσιάζει τη συνύπαρξη των διάφορων θρησκευτικών κοινοτήτων στις οθωμανικές πόλεις των Βαλκανίων (περ. 1660)

[Βελιγράδι]

«Στις όχθες του ποταμού Σάβου υπάρχουν τρεις μαχαλάδες [mahalle: γειτονιές] τσιγγάνων [Kibti, «κίμπτι»] και στις όχθες του ποταμού Δούναβη υπάρχουν τρεις γειτονιές Ελλήνων [Rum, «ρουμ»] απίστων, όπως και Σέρβων και Βουλγάρων που επίσης ζουν σε τρεις γειτονιές. Ακριβώς δίπλα στο κάστρο είναι η γειτονιά των Εβραίων, αυτών που ανήκουν στις επτά κοινότητες και είναι γνωστοί ως Καραϊμ Εβραίοι. Υπάρχει επίσης μια γειτονιά Αρμένιων απίστων, δεν υπάρχουν ωστόσο φραγκικές ή ουγγρικές γειτονιές, ούτε έχουν αυτοί προξένους δικούς τους. Όλες οι άλλες γειτονιές είναι μουσουλμανικές, ώστε οι οικογένειες των πιστών του Μωάμεθ κατέχουν τις καλύτερες, τις πιο ευρύχωρες και τις πιο ευάερες περιοχές, στα ψηλά και στα μεσαία τμήματα της πόλης.[...] Υπάρχουν συνολικά διακόσια δέκα επτά τζαμιά [mihrab, «μιχράμπ»], ωστόσο θα περιγραφούν [παρακάτω] [μόνο] τα σουλτανικά τζαμιά, από τα οποία γίνεται το ιδιαίτερο κάλεσμα των πιστών για την προσευχή της Παρασκευής, καθώς και τα τζαμιά του βεζίρη και των τοπικών ευγενών και σημαιόντων προσώπων.[...] Υπάρχουν εννέα εκκλησίες ή μοναστήρια, όπως μου είπαν, όπου [οι Χριστιανοί] πραγματοποιούν τις διαβολικές τελετές τους. Υπάρχουν ναοί των Ελλήνων, των Αρμενίων, των Σέρβων, των Βουλγάρων και των Εβραίων, δεν υπάρχουν ωστόσο ειδωλωλατρικοί οίκοι για τους Φράγκους ή τους Ούγγρους.»

[Σεράγεβο]

Εκκλησίες – Κάθε εκκλησία είναι μικρή, δεν υπάρχει εκκλησία με καμπάνα. Οι εκκλησίες των Σέρβων και των Λατίνων είναι σε καλή κατάσταση. Οι Φράγκοι και οι Έλληνες πραγματοποιούν επίσης τις θρησκευτικές τους τελετές σε αυτές τις εκκλησίες. Υπάρχει επίσης μία εβραϊκή συναγωγή.

Evliya Celebi, σ. 195-198

2. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει: α) Να συγκεντρώσει από την ιστορία που της δόθηκε προς επεξεργασία τους όρους που σχετίζονται με την οθωμανική διοίκηση και β) Να αντλήσει συμπεράσματα για την πολιτική που ακολουθούσε το οθωμανικό κράτος απέναντι στους υπηκόους του, μουσουλμάνους και μη.
3. Θα ακολουθήσει παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης και θα συνταχθεί πίνακας με: α) τα όργανα της οθωμανικής διοίκησης, β) τους βασικούς θεσμούς, γ) την ονομασία των αξιωμάτων και δ) τις βασικές αρχές διοίκησης.

στ) Φύλλα Εργασίας

Για την πρώτη διδακτική ώρα δίνεται το παρακάτω Φύλλο Εργασίας:

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αποστολή της τάξης

Με τη μηχανή του χρόνου μεταφερόμαστε στην Κωνσταντινούπολη, την πρωτεύουσα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Σκοπός μας είναι να παρακολουθήσουμε έναν κρατικό μηχανισμό στην εξέλιξή του, ο οποίος συνιστά τη μετάβαση από τα πολυεθνικά κράτη της Αρχαιότητας και των Μέσων Χρόνων στα εθνικά Κράτη των Νεότερων χρόνων. Άλλωστε, η Οθωμανική Αυτοκρατορία αποτέλεσε το μεγαλύτερο πολιτικό οργανισμό στην περιοχή της Νοτιοανατολικής Ευρώπης διαμορφώνοντας την ιστορία της από τον 14ο αιώνα έως τις αρχές του 20ου αιώνα.

Για την επιτυχία της αποστολής μας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού μας βιβλίου και να ακολουθήσουμε προσεκτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να συμμετάσχουμε στις δραστηριότητες και να προσφέρουμε με τις δυνατότητές του ο καθένας μας στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της συλλογικής αποστολής που αναλαμβάνει η τάξη μας.

Βασικά ερωτήματα της έρευνας

- α) Πώς προέκυψε η μεγάλη πολυεθνική αυτοκρατορία των Οθωμανών;
- β) Ποιες μέθοδοι ακολουθήθηκαν στον τρόπο διοίκησής της;
- γ) Πώς οι πολιτισμικές της καταβολές και τα ιδιαίτερα δημογραφικά, εθνολογικά και θρησκευτικά της δεδομένα επηρέασαν την κρατική της οργάνωση;
- δ) Ποια η θέση της αυτοκρατορίας στον ευρωπαϊκό συσχετισμό δυνάμεων;

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Σας δίνεται το παρακάτω παράθεμα:

Πηγή

«Ένας πολύ πιο θετικός λόγος να μελετούμε την Οθωμανική Αυτοκρατορία και να της αποδίδουμε μια σημαντική θέση στην παγκόσμια ιστορία αφορά το ανεκτικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο και ακολούθησε κατά το μεγαλύτερο μέρος της ύπαρξής της. Για τον σύγχρονο κόσμο, στον οποίο οι τεχνολογίες των μεταφορών και επικοινωνιών και οι μεταναστεύσεις των λαών έθεσαν για πρώτη φορά τόσο έντονα ενώπιον του το ζήτημα της διαφορετικότητας, η οθωμανική περίπτωση αξίζει προσεκτικότερη μελέτη. Επί αιώνες το οθωμανικό χέρι δεν ήταν βαρύ για τους υποτελείς λαούς του. Το οθωμανικό πολιτικό σύστημα απαιτούσε από τους διαχειριστές του και τους στρατιωτικούς του αξιωματούχους να προστατεύουν τους υπηκόους στην άσκηση της θρησκείας τους, είτε επρόκειτο για το σουννιτικό ή το σιιτικό ισλαμισμό, την ελληνική, αρμένικη ή συριακή ορθοδοξία ή τον καθολικισμό. Η απαίτηση αυτή βασιζόταν στην ισλαμική αρχή της ανεκτικότητας για τους «λαούς της Βίβλου», δηλαδή για τους εβραίους και τους χριστιανούς. Οι «λαοί» αυτοί είχαν δεχθεί από τον Θεό την αποκάλυψη, έστω και σε ατελή ή ημιτελή μορφή. Επομένως, το οθωμανικό ισλαμικό κράτος είχε την ευθύνη να τους προστατεύει στην άσκηση της θρησκείας τους. Χωρίς αμφιβολία, χριστιανοί και εβραίοι υπήκοοι διώκονταν ή εκτελούνταν κάποιες φορές για την πίστη τους. Επρόκειτο όμως για παραβιάσεις της βασικής αρχής της ανεκτικότητας – αρχή στην οποία το κράτος αξίωνε και απαιτούσε υποταγή. Παρόμοιες αρχές καθόριζαν τις διακοινοτικές σχέσεις στην Οθωμανική Αυτοκρατορία για αιώνες, αν και στα τελευταία χρόνια υπήρξε αυξανόμενη δυσαρμονία. Κατά το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας της, ωστόσο, η Οθωμανική Αυτοκρατορία προσέφερε στον υπόλοιπο κόσμο ένα αποτελεσματικό μοντέλο πολυθρησκευτικού πολιτικού συστήματος.»

Quataert D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ.10-11.

Ερώτηση

Γιατί η μελέτη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας είναι απαραίτητη για την κατανόηση των μορφών κρατικής οργάνωσης κατά τους νεότερους χρόνους;

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

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

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

1. Με βάση το χάρτη που σας δόθηκε μαζί με το φύλλο εργασίας, να απαντήσετε στα ερωτήματα:

α) Σε ποιες περιοχές επεκτείνεται σταδιακά η Οθωμανική Αυτοκρατορία από τον 15ο ως τον 17ο αι.;

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

β) Σε σχέση με τα εδάφη που περιελάμβανε ποια ήταν η σημασία της γεωπολιτικής της θέσης στην Ευρώπη και την Ασία;

επίτευξή της είναι απαραίτητο να συνεργαστούμε με τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουμε. Η κάθε ομάδα θα αναλάβει να μελετήσει την ιστορία του Οθωμανού υπηκόου, που επέλεξε, και θα προσπαθήσει, αξιοποιώντας και το υλικό, που θα κρίνει απαραίτητο από το σχολικό βιβλίο, να διαφωτίσει πτυχές της λειτουργίας του οθωμανικού κράτους. Τα συμπεράσματά σας θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης.

Συλλογικές Δραστηριότητες

1. Συζητούμε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μας για τους βασικούς θεσμούς της κρατικής διοίκησης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και παραθέτουμε στοιχεία από τις εργασίες που προετοιμάσαμε στο σπίτι, με βάση το υλικό που συγκεντρώσαμε από το διαδίκτυο.

2. Ανοίγουμε το φάκελο με την ιστορία, που επιλέξαμε και κάποιος από εμάς αναλαμβάνει να τη διαβάσει στους άλλους

3. Από την ιστορία που μας δόθηκε προς επεξεργασία απομονώνουμε τους όρους που σχετίζονται με την οθωμανική διοίκηση:

.....

4. Μετά από συζήτηση για τη συγκεκριμένη υπόθεση που επεξεργαζόμαστε, καταγράφουμε τα συμπεράσματά μας, όπως προκύπτουν από τη συγκεκριμένη περίπτωση, για την πολιτική που ακολουθούσε το οθωμανικό κράτος απέναντι στους υπηκόους του, μουσουλμάνους και μη.

.....

5. Με όσες πληροφορίες έχουν προκύψει από την ιστορία του Οθωμανού υπηκόου, την οποία επεξεργαστήκαμε προσπαθούμε να συμπληρώσουμε τον εξής πίνακα:

ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			
ΟΡΓΑΝΑ	ΘΕΣΜΟΙ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΑΞΙΩΜΑΤΩΝ	ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

--	--	--	--

6. Παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας στην ολομέλεια της τάξης και συμμετέχουμε στη συζήτηση που ακολουθεί.
7. Ένα μέλος από την κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συμπληρώσει τα στοιχεία που συγκέντρωσε η ομάδα του, σε ένα πίνακα που έφτιαξε ο διδάσκων στον Η/Υ, χρησιμοποιώντας «Λογισμικό υπολογιστικών φύλλων» (*Excel*). Ο πίνακας θα αποτελέσει υλικό μελέτης, θα φωτοτυπηθεί και θα μοιραστεί σε όλους τους μαθητές της τάξης.

ζ) Αξιολόγηση

Για το τα τρίτο διδακτικό σενάριο επιλέχθηκε μια ενότητα από τις μορφές κρατικής οργάνωσης των νεότερων χρόνων: η Οθωμανική Αυτοκρατορία. Μια αυτοκρατορία που γεννιέται στη μετάβαση από τον Μεσαίωνα στους Νεότερους Χρόνους, με εδάφη στις τρεις ηπείρους (Ευρώπη, Ασία, Αφρική). Μια αυτοκρατορία που ενσωματώνει ή προσπαθεί να ενσωματώσει λαούς από διαφορετικά έθνη και θρησκείες και συμπυκνώνει στην οργάνωσή της ολόκληρη σχεδόν την αραβική και βυζαντινή παράδοση. Η ένταξη της Οθωμανικής αυτοκρατορίας στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα είναι απαραίτητη, για να αιτιολογηθεί η ανάπτυξη του εθνικισμού στα Βαλκάνια στα τέλη του 19^{ου} αι. Αποτελεί, βέβαια και αφετηρία για τη μελέτη των άλλων μεγάλων εθνικών κρατών της Ευρώπης (Μ. Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία), τα οποία προέκυψαν από αυτοκρατορίες. Άλλωστε, από την Οθωμανική Αυτοκρατορία προέκυψε και το εθνικό κράτος της Τουρκίας, τον 20ό αι. Με αυτό το σκεπτικό η διδασκαλία της οποιασδήποτε υποενότητας της Ιστορίας, πρέπει να αξιοποιεί όλα τα «νήματα» με τις προηγούμενες, αλλά και τις μετέπειτα εξελίξεις.

Με αυτό το πνεύμα είναι εύκολο να επιτευχθεί και να αξιολογηθεί η ανάκληση της προηγούμενης γνώσης, με βάση την οποία θα γονιμοποιηθεί και η νέα γνώση. Ο σκοπός δεν είναι μόνο η αρχική αξιολόγηση της γνώσης του μαθητή, αλλά η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις από την εισαγωγή στην ενότητα, αλλά και αποτέλεσαν τη βάση για περαιτέρω προβληματισμό με αφορμή την πηγή που δόθηκε από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Όσο και αν ξεφεύγει από τα ιστοριογραφικά στερεότυπα η άποψη που διατύπωσε αρκετά πρόσφατα ο Quataert, δεν πρέπει να αποφεύγουμε να την παρουσιάζουμε στην τάξη με το σκεπτικό ότι οι μαθητές δεν είναι αρκετά ώριμοι και συνειδητοποιημένοι, ώστε να τη χειριστούν και να τη σχολιάσουν εποικοδομητικά. Το ίδιο συμβαίνει και με τις πηγές. Στους μαθητές, λοιπόν, η διδασκαλία της ιστορίας επιδιώκει να καταστήσει σαφές ότι ούτε οι πρωτογενείς, ούτε πόσο μάλλον οι δευτερογενείς πηγές δεν αποτελούν «κειμήλια» αποτύπωσης ή εξήγησης του παρελθόντος, τα οποία πρέπει να αποδέχονται ευλαβικά. Η συγκεκριμένη, όπως και κάθε πηγή, είχε σκοπό να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, να προβληματίσει, αλλά και να εξαλείψει κάθε άκριτη αποδοχή της μιας μοναδικής και απόλυτης αλήθειας.

Δε μπορώ να διδάξω την Οθωμανική Αυτοκρατορία, ακόμη και αν οι διδακτικοί μου στόχοι επικεντρώνουν στην πολιτειακή της οργάνωση, όπως και δεν θα μπορούσα να διδάξω την Αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου, χωρίς τη χρήση ιστορικού χάρτη. Οι χάρτες αποτελούν απαραίτητο διδακτικό εποπτικό υλικό ακόμη και για το νέο ΑΠΣ της Α΄ Λυκείου που δίνει έμφαση στη θεματική εξέταση των θεσμών και της διοίκησης. Η παρατήρηση του χάρτη και η εξαγωγή συμπερασμάτων αποτελεί σημαντική δεξιότητα στην οποία πρέπει να εξασκείται ο μαθητής. Γι' αυτό, ο χάρτης και στο συγκεκριμένο διδακτικό παράδειγμα και στο προηγούμενο αποτέλεσε απαραίτητη «σκευή» για τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας.

Όταν αφιερώνονται για μία διδακτική ενότητα δύο ή τρεις διδακτικές ώρες είναι απαραίτητο να υπάρχει εμπλουτισμός της διδασκαλίας με περισσότερες από μία διδακτικές μεθόδους και να κινητοποιείται ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον του μαθητή. Για το σχεδιασμό της συγκεκριμένης ενότητας σημαντική ήταν η συμβολή του εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού που προτείνεται για τη διδασκαλία της Νεότερης Ιστορίας από το *Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη*. Ειδικότερα επισημαίνεται από τους πρωτεργάτες αυτού του συλλογικού

εγχειρήματος: «Η δημιουργία εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ιστορίας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη αποτελεί ένα φιλόδοξο και προκλητικό εγχείρημα, δεδομένου ότι η ερμηνεία του συλλογικού παρελθόντος και το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας έχουν προκαλέσει οξείες αντιπαράθεσεις, όχι μόνο μεταξύ γειτονικών χωρών, αλλά και στο εσωτερικό της ίδιας χώρας. Γι' αυτό, προτιμήσαμε να συντάξουμε θεματικά εγχειρίδια (Βιβλία Εργασίας) που περιέχουν τεκμήρια - κείμενα και εικόνες - και τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς τα υπάρχοντα εγχειρίδια. Συνεπώς, αυτά τα Βιβλία Εργασίας δε φιλοδοξούν να αντικαταστήσουν τα εγχειρίδια ιστορίας, τα οποία χρησιμοποιούνται τώρα στο σχολείο, ούτε να προτείνουν μια συνεκτική αφήγηση της ιστορίας της ΝΑ Ευρώπης από τον 14ο αιώνα μέχρι σήμερα. Έχουν ωστόσο γνωστικούς και ηθικούς στόχους και προτείνουν μεθόδους και εργαλεία για τη διδασκαλία της ιστορίας. Η ιστορία επιχειρείται να ξαναγραφτεί μέσα από ένα μάθημα μεθόδου μάλλον παρά περιεχομένου». Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν από το συγκεκριμένο βιβλίο αισθητοποίησαν την ιστορική αφήγηση και δόθηκαν στους μαθητές ως μικρές ιστορίες ανθρώπων της εποχής που με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο παίρνουν μέρος ή έρχονται σε επαφή με τους θεσμούς της οθωμανικής διοίκησης.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, λοιπόν, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, επιχειρώντας μέσα από τις μικρές προσωπικές ιστορίες Οθωμανών υπηκόων να κατανοήσουν καλύτερα τη λειτουργία της οθωμανικής διοίκησης και να αποκωδικοποιήσουν την ορολογία της, αλλά και τις βασικές της αρχές. Έχει σημασία ότι με την ομαδική εργασία μπόρεσαν να ασχοληθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα με περισσότερα κείμενα, αλλά απέκτησαν και γνώση, την οποία δεν παρουσίασαν απλά στην ολομέλεια, αλλά συνέβαλαν όλοι από κοινού στη διαμόρφωση ενός συλλογικού προϊόντος: ενός πίνακα με τα όργανα, τους θεσμούς, την ονομασία των αξιωμάτων και τις βασικές αρχές διοίκησης του οθωμανικού κράτους. Παρήγαγαν, λοιπόν, ομαδικά ως τάξη ιστορικό υλικό, αποκτώντας έτσι οφέλη από τη συνολική δράση όλων των ομάδων και όχι μόνο της δικής τους.

Η αξιολόγηση των μαθητών, κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, ξεκίνησε από την αφόρμηση της πρώτης διδακτικής ώρας και ολοκληρώθηκε με το ιστορικό υλικό που παρήγαγαν με την ολοκλήρωση της δεύτερης διδακτικής ώρας. Η εμπλοκή τους στη διδασκαλία και τις δύο διδακτικές ώρες, με βάση τις δράσεις που τους ανατέθηκαν σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο έκανε εφικτή τη διαμορφωτική/ενδιάμεση αξιολόγηση, η οποία συνδέθηκε εξολοκλήρου με την εξέλιξη της διδασκαλίας και με την ανατροφοδότηση του περιεχομένου και των μεθόδων της, συμβάλλοντας πρωτίστως στην ανάδειξή της σε μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη και η εργασία που ανατέθηκε για το σπίτι, μετά τη λήξη της πρώτης διδακτικής ώρας, αξιοποιήθηκε, όχι μόνο στην αφόρμηση, αλλά και ως προϋπόθεση για την υλοποίηση ομαδικής δραστηριότητας, στη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας.

η) Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό

i) Βιβλιογραφία

- Ινάλτσικ, Χ. (1995), *Η Οθωμανική αυτοκρατορία. Η κλασική εποχή, 1300-1600*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1993), *Ευρώπη-Τουρκία. Αντανάκλασεις και Διαθλάσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Deringil, S. (2003), *Η καλά προστατευόμενη επικράτεια: Ιδεολογία και νομοποίηση εξουσίας στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (1876-1909)*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Finkel, C. (2005), *Οθωμανική Αυτοκρατορία (1300-1923)*, Αθήνα: Διόπτρα.
- Quataert, D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ii) Συλλογικές εκδόσεις

- *Ιστορία Ελληνικού Έθνους* (1977), Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. Ι'.
- «*Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία*» (2005), Θεσ/νίκη: Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη,

iii) Δικτυοσελίδες

- Βικιπαίδεια, η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια
<http://el.wikipedia.org/>
- Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υ.ΠΑΙ.Θ.
http://www.e-yliko.gr/_layouts/itn/search.aspx?Type=1

- Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: «Οθωμανική περίοδος»
<http://www.ime.gr/chronos/11/gr/index.html>
- Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη
http://www.cdsee.org/jhp/pdf/WorkBook1_gr.pdf

Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

Α' ΜΕΡΟΣ

1. ΓΕΝΙΚΗ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η γενική φιλοσοφία που διατρέχει τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων Ιστορίας είναι η ανάπτυξη και εξέλιξη βαθμιαία μιας πολύπλευρης ιστορικής κατανόησης, η κατάκτηση δεξιοτήτων ιστορικής έρευνας και ερμηνείας, παράλληλα με την ανάπτυξη ουσιαστικής ιστορικής γνώσης. Αποβλέπει, επίσης, στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης. Μέσα από την πολυεπίπεδη γνώση του παρελθόντος οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν σταδιακά τη σύνθετη εκείνη διανοητική δεξιότητα, που θα τους επιτρέπει, όχι μόνο να ερμηνεύουν γεγονότα και ιστορικά φαινόμενα περασμένων εποχών, αλλά και να κατανοούν τους ποικίλους παράγοντες (ιστορικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, πολιτικούς κ.λπ.) που επηρεάζουν σύγχρονες καταστάσεις, ιδιαίτερα στο δικό τους ευρύ κοινωνικό και εθνικό περιβάλλον.

Με την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης οι μαθητές/τριες θα πρέπει να προσεγγίζουν χωρίς προκαταλήψεις την ιστορική πορεία –την απώτερη, αλλά και τη χρονικά εγγύτερη, τοπική και γενική– του ευρύτερου ελληνικού κόσμου, των κοινωνικών, θρησκευτικών, εθνοτικών και εθνικών ομάδων της χώρας, αλλά και των λαών της ευρωπαϊκής οικογένειας και άλλων περιοχών του κόσμου. Θα πρέπει να μάθουν να εκτιμούν ανάλογα και να σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, απαλλαγμένοι από στερεότυπα και γενικά από εξωτερικούς παράγοντες ιδεολογικής χειραγώγησης.

Τέλος, εφόσον διαθέτουν ένα στέρεο πνευματικό υπόβαθρο ιστορικής, πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας, θα μπορούν πλέον να λειτουργούν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, ως συνειδητοποιημένα μέλη της κοινωνίας μας.

Η επίτευξη των στόχων αυτών προϋποθέτει ότι οι μαθητές/τριες, ως την αποφοίτησή τους, θα έχουν αποκτήσει επαρκή γνώση των κυριότερων φάσεων της ιστορίας του ελληνικού κόσμου, από τα αρχαία χρόνια ως τις μέρες μας, για να μπορούν, στηριζόμενοι σε αδιαμφισβήτητα ιστορικά δεδομένα, να εκτιμήσουν συνειδητά τη συμβολή του Ελληνισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή, αντιλαμβανόμενοι τις ιστορικές εξελίξεις σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο του ιστορικού παρελθόντος των διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, μπορούν να επιδεικνύουν απόλυτο σεβασμό και κατανόηση στην ιδιαιτερότητά τους. Η μελέτη δηλαδή της Ιστορίας μπορεί να συντελέσει στην ανοχή, τη συμπιλίωση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπινων κοινωνιών σε παγκόσμια κλίμακα.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας Γεν. Παιδείας στο Λύκειο, η ύλη και η διδασκαλία επικεντρώνονται στη θεματική και επιστημολογική ανάλυση, στη διαχρονικότητα, τη διεπιστημονικότητα και στην ανάλυση των πηγών. Για να έχει αποτέλεσμα η θεματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας –εκτός των άλλων– χρειάζεται αρχικά επιλογή εύστοχων θεμάτων και στη συνέχεια οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών γύρω από αυτά. Τα κριτήρια της επιλογής αυτής θα πρέπει να είναι συγκεκριμένα και σαφή με κεντρικό προσδιοριστικό παράγοντα την προβληματική του παρόντος και τη συσχέτιση των θεμάτων με τις προσδοκίες των μαθητών.

Σε κάθε θέμα –ιστορικό φαινόμενο– που έχει επιλεγεί θεωρείται απαραίτητη η χωροχρονική τοποθέτηση των επιλεγμένων ιστορικών γεγονότων για την επεξεργασία του³⁰. Υπάρχει η άποψη ότι η θεματική προσέγγιση διαταράσσει την ιστορική χρονική αλυσίδα και προσφέρει τα γεγονότα μεμονωμένα και αποσπασματικά. Οι έρευνες έχουν αποδείξει, ότι οι μαθητές, με τον τρόπο αυτό, μπορούν να δουν με ολιστικό τρόπο την ιστορική αφήγηση και να διακρίνουν μέσα στη ροή της ιστορικής ακολουθίας παραδείγματα χρήσιμα για τη ζωή τους. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών αποτελεί το κέντρο βάρους της διδακτικής προσέγγισης, δηλαδή οι μαθητές/τριες εξετάζουν το πάσης φύσεως υλικό υπό το πρίσμα της κριτικής εξέτασης. Στις Λυκειακές τάξεις θεωρείται σκόπιμο να αποφεύγεται η παροχή οριστικών ιστορικών γνώσεων και να διαρθρώνεται η θεματική ιστορία με τη μορφή ανοικτών θεμάτων – προβλημάτων, τα οποία άπτονται επίμαχων ζητημάτων της παλιότερης ή και της σύγχρονης ζωής.

Για τη διδασκαλία της θεματικής ιστορίας αξιοποιείται κάθε μορφή της –αφήγηση, διάλογος, έρευνα–, αρκεί να είναι συμβατή με τη διδακτική ενότητα και να ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους της.

³⁰ Mattozzi I., *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, εκδ. Μεταίχμιο, σ. 51-53.

Μέσης ή ευρείας διάρκειας ερευνητικά σχέδια εργασίας (project) κατέχουν ιδιαίτερη θέση στη διδακτική διαδικασία και στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες προσπαθούν να επιλύσουν τα επιλεγμένα θέματα – προβλήματα σε συμμετοχική βάση³¹.

Και για την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και για το Λύκειο, ισχύουν ορισμένες κοινές προδιαγραφές, που αποσκοπούν να εξασφαλίσουν πρόσβαση για όλους στη μάθηση, στην καλλιέργεια της γλώσσας, στην άρθρωση ιστορικού λόγου, γραπτού και προφορικού και στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, όπου αυτό είναι δυνατόν. Επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητη η απρόσκοπτη συμμετοχή σε όλα τα στοιχεία του μαθήματος (επικοινωνία, γραπτές και προφορικές εργασίες, δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο) για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα για εκείνους με αδυναμίες στην όραση την ακοή, την ομιλία και την κίνηση³².

Η διδασκαλία της Ιστορίας κατέχει κυρίαρχη θέση ανάμεσα στα μαθήματα γενικής παιδείας και των τριών τάξεων του Λυκείου. Οι μαθητές, μέσω αυτής, έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε επιλεγμένα, βάσει συγκεκριμένου σχεδιασμού, θέματα ιστορικού ενδιαφέροντος που επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους τη σύγχρονη ζωή, να καλλιεργήσουν την κρίση τους και να αποκτήσουν κριτική ιστορική συνείδηση, όπως διαχρονικά ορίζεται στη γενική σκοποθεσία του μαθήματος.

Ως προς τη διαμόρφωση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας Γενικής Παιδείας στο Λύκειο, η ύλη και η διδασκαλία επικεντρώνονται στη θεματική και την επιστημολογική ανάλυση, στη διαχρονικότητα, τη διεπιστημονικότητα καθώς και την ανάλυση πηγών. Εφόσον η Ιστορία μπορεί να οριστεί ως «η μελέτη του παρελθόντος... για την καλύτερη κατανόηση του παρόντος», μέσω αυτής διαμορφώνονται αξίες και στάσεις που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και συνείδηση και την καλλιέργεια ερευνητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Ειδικότερα **στόχος** είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας, να κατανοήσουν πώς διαμορφώνονται οι ιστορικές ερμηνείες και πώς γίνεται η διάκριση μεταξύ ιστορικών και μη ιστορικών αφηγήσεων, πολύπλευρων πληροφοριών που παρέχονται από οπτικοακουστικά και ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας, να προσεγγίζουν το παρελθόν με ιστορικούς όρους, να μελετούν κριτικά και να ερμηνεύουν τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Φυσικά οι ιστορικές δεξιότητες δεν είναι δυνατόν να διδαχτούν αποκομμένες από το ιστορικό περιεχόμενο³³.

Από τα πιο πάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι **κεντρικό σκοπό** της ιστορικής εκπαίδευσης αποτελεί η διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών με ιστορική, κριτική σκέψη και συνείδηση. Επιδιώκεται, δηλαδή, να δημιουργηθεί ένα συγκροτημένο πλαίσιο ιστορικής γνώσης, όπου η εθνική ιστορία καθώς και η τοπική ιστορία να συνδέονται άμεσα με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία, ώστε οι μαθητές παράλληλα να αποκτούν τη δυνατότητα κατανόησης των βασικών εννοιών του ιστορικού χώρου, του ιστορικού χρόνου και της αιτιότητας. Η διαμόρφωση αυτή είναι αναγκαίο να ξεκινά από την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η συγκρότηση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η διακρίβωση της αιτιότητας, η ενσυναίσθηση, η αποκάλυψη των κινήτρων, η κατανόηση της ιστορικότητας και να εγκολπώνει αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η υπευθυνότητα, η ελευθερία και η αναίρεση στερεοτύπων αντιλήψεων.

Ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας για το Λύκειο είναι να μπορούν οι μαθητές:

- ✚ Να συλλέγουν, να ελέγχουν, να αξιολογούν και να ερμηνεύουν ιστορικά δεδομένα για να διαμορφώσουν ιστορικά επιχειρήματα.
- ✚ Να αναλύουν πολλαπλές αιτιότητες, διατυπώνοντας αξιολογικές κρίσεις.
- ✚ Να κατανοούν τις έννοιες της ιστορικής αβεβαιότητας και σχετικότητας και την πιθανότητα συνύπαρξης εναλλακτικών ιστορικών ερμηνειών.
- ✚ Να προσδιορίζουν και να ανασυνθέτουν δομές ιστορικής συνέχειας και ασυνέχειας με την πάροδο του χρόνου, όπως και τομές και αλλαγές.
- ✚ Να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν διαφορετικές ιδέες, αξίες και θεσμούς.
- ✚ Να κάνουν υποθέσεις για την επίδραση του παρελθόντος στο παρόν.

³¹ Κάββουρα Δ. (2011), *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθηση*, εκδόσεις Μεταίχμιο, σ. 18.

³² Η γενική φιλοσοφία της δομής του βρετανικού αναλυτικού προγράμματος για την Ιστορία στο Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State Education and Science*, London, HMSO και Department of Education and Science (1995). *The National Curriculum*, London: HMSO.

³³ Κάββουρα Δ. (2011), *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθηση*, εκδόσεις Μεταίχμιο, σ. 152-153.

- ✚ Να συλλέγουν πηγές - συμπεριλαμβανομένων και των οπτικών- και να τις ερμηνεύουν ως μαρτυρίες μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο.
- ✚ Να προσεγγίζουν την πολυπρισματικότητα και να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση.
- ✚ Να σχηματίζουν ιστορικά ερωτήματα και ιστορική οπτική, δηλαδή, να κατανοούν το παρελθόν σε σχέση με τα διαφορετικά κοινωνικά, νοητικά ή και συναισθηματικά πλαίσια που επηρέασαν τις ζωές και τις πράξεις των ανθρώπων.
- ✚ Να αξιολογούν ιστορικές απόψεις και διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν.
- ✚ Να υποβάλλουν τις κατάλληλες ερωτήσεις στις πηγές, ώστε να ασκηθούν στην κριτική ανάγνωσή τους, δηλαδή ανίχνευση του λάθους, της ευνοϊκής ή δυσμενούς παραποίησης, την εκούσια ή ακούσια αποσιώπηση και την προθετικότητα του δημιουργού της πηγής, καθώς και τη σημασία σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς.
- ✚ Να εξετάζουν αντικρουόμενες ιστορικές πηγές και ερμηνείες, πολλαπλές οπτικές και αναπαραστάσεις των εννοιών και των περιεχομένων.
- ✚ Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την ιστορική γλώσσα και τις ιστορικές έννοιες.

Αυτοί που εκπόνησαν τα προτεινόμενα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να συνυπολόγισαν και τα ακόλουθα:

- ❖ **τις προσεγγίσεις από τη Διδακτική της Ιστορίας**, όπου γίνεται αναφορά στη σταδιακή δόμηση της κριτικής ιστορικής σκέψης, με εργαλεία την αυτενέργεια, τις ομαδικές - ατομικές εργασίες και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας.
- ❖ **τις απόψεις** αυτών που θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία που αναπτύσσεται διαντιδραστικά και επιθυμούν:
 - **διαδικασία** μάθησης που να εντοπίζει τις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών, καθώς και τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες,
 - **κατάρτιση** των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν διαφοροποιημένα και να αναπροσαρμόζουν συνεχώς τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή,
 - **χρήση σύγχρονων διδακτικών μέσων** και εκπ-κού υλικού και τέλος
 - **αναπροσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης** του εκπ-κού αποτελέσματος.
- ❖ **την πολυεθνική και πολυπολιτισμική πλέον** σχολική πραγματικότητα της χώρας μας, και την ανάγκη εκτόνωσης φαινομένων ρατσισμού και τέλος
- ❖ **τη συνεχή πρόοδο των ΤΠΕ** και την ανάγκη ενσωμάτωσής της στη σχολική πραγματικότητα.

2. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην ιστορική εκπαίδευση έχουν σαν στόχο να δομήσουν την κριτική ιστορική σκέψη των μαθητών και να τους εφοδιάσουν με γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες στην μετέπειτα προσωπική ή επαγγελματική τους πορεία. Ως εκ τούτου θεωρείται αναγκαία η χρήση, εκτός του εγχειριδίου, ενός πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού: διαφορετικά μεταξύ τους ιστορικά βιβλία, έγγραφα, άυλες και υλικές μαρτυρίες, φιλμ, προφορικές μαρτυρίες από το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών.

Έννοιες, όπως ιστορική συνέχεια, ασυνέχεια, παρελθόν και παρόν, αντικειμενικότητα, πραγματικότητα και σχετικότητα, γνώση και ιστορική έρευνα, τις τελευταίες δεκαετίες, βρίσκονται υπό ευρύτατη θεωρητική επεξεργασία τόσο στο πλαίσιο της Ιστορίας όσο και της επιστημολογίας³⁴. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες³⁵ θεωρείται ότι το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να καταξιωθεί στο πλαίσιο της σχολικής εκπ-σης, αν η ιστορική γνώση του παρελθόντος προσφέρει στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος. Η χρήση και ερμηνεία γραπτών και υλικών μαρτυριών, η διερεύνηση του άμεσου ιστορικού περιβάλλοντος και της οικογενειακής ιστορίας, η μελέτη της τοπικής, εθνικής και ευρωπαϊκής Ιστορίας

³⁴ Κάββουρα Δ., *ό.π.*, σσ. 135-136.

³⁵ Η γενική φιλοσοφία της δομής του βρετανικού αναλυτικού προγράμματος για την Ιστορία στο Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State Education and Science*, London, HMSO.

σε παράλληλη μελέτη με την παγκόσμια Ιστορία και την κατανόηση άλλων πολιτισμών, η κατανόηση της χρονολόγησης και η διάκριση της Ιστορίας από τη μυθολογία στοιχείο και τις ιδεολογικές κατασκευές, θεωρούνται βασικά στοιχεία μιας σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης³⁶.

Για να λειτουργήσει με τον τρόπο αυτό το μάθημα της Ιστορίας, απαιτείται ευελιξία στην εκπαιδευτική νοοτροπία, αποδοχή των αρχών της σύγχρονης επιστήμης της Ιστορίας και επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην προάσπιση του δικαιώματος όλων για ουσιαστική μάθηση.

Η διδακτική της Ιστορίας, επομένως, έχει σαν στόχο:

- A) να μελετήσει την εμπειρία μέσα από την ανασύνθεση της συνολικής δράσης των ανθρώπων,
- B) να αποκαλύψει δομές, δυνάμεις ή παράγοντες που καθορίζουν την ιστορική διαδικασία,
- Γ) να δημιουργήσει διασυνδέσεις μεταξύ των γεγονότων και να δομήσει νοήματα του παρελθόντος,
- Δ) να αποδώσει πολλαπλές διαστάσεις και οπτικές στα γεγονότα και τις δράσεις και
- Ε) να οδηγήσει σε έναν ερευνητικά τεκμηριωμένο και ελέγξιμο λόγο.

Η γνωριμία με τη **μεθοδολογία της σύγχρονης ιστορικής έρευνας** θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων. Ειδικότερα μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι:

- A) επεξεργασίας και ερμηνείας του ιστορικού υλικού,
- B) διασύνδεσης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων μέσα από αιτιακή σχέση,
- Γ) παραγωγής ιστορικής γνώσης μέσα από τη χρήση της γλώσσας και
- Δ) άσκησης της σκέψης με κριτικό τρόπο, χρήσης της πληροφορίας διερευνητικά και διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων.

Υπάρχει μια **πληθώρα στοιχείων** που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι που προαναφέρθηκαν, όπως:

- A) πρωτογενές ιστορικό υλικό (ευρήματα αρχαιολογικά, νομίσματα, επιγραφές, φωτογραφίες, επιστολές, κρατικά ή ιδιωτικά αρχεία, απομνημονεύματα, ημερολόγια),
- B) δευτερογενές ιστορικό υλικό, διδακτικό υλικό (δηλαδή ιστορικό υλικό που έχει μεταποιηθεί ώστε να είναι σύμφωνο με τις ανάγκες του εκάστοτε διδακτικού περιβάλλοντος: π.χ. χρονολόγια, εννοιολογικοί χάρτες, μεταφράσεις, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικά λογισμικά κ.ά.) και
- Γ) νέα εργαλεία ιστορικής έρευνας (π.χ. προφορικές συνεντεύξεις, βιντεοσκοπήσεις, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης έχουν επεξεργαστεί διδακτικές μεθόδους που δίνουν τη δυνατότητα ουσιαστικής μελέτης και επεξεργασίας της ύλης σε κάθε τάξη, αφού προτείνουν την εναλλακτική χρήση ή και τον συνδυασμό πολλών διδακτικών διαδικασιών. Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αφήγηση των εκπαιδευτικών, η ανάγνωση και η μελέτη βιβλίων, η συλλογή και επεξεργασία ιστορικών πληροφοριών από διαφορετικές πηγές –γραπτές, υλικές, εικονικές, οπτικοακουστικές-, η επεξεργασία επιλεγμένων υποενοτήτων με βιωματικές δραστηριότητες (π. χ. ανάληψη ρόλων) και οι ομαδικές εργασίες.

Συγκεκριμένα υπάρχει μια **πληθώρα στοιχείων** που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι που προαναφέρθηκαν, όπως:

1. **Η χρήση α) πρωτογενούς ιστορικού υλικού** (ευρήματα αρχαιολογικά, νομίσματα, επιγραφές, φωτογραφίες, επιστολές, κρατικά ή ιδιωτικά αρχεία, απομνημονεύματα, ημερολόγια) και **β) δευτερογενούς ιστορικού υλικού** (δηλαδή ιστορικό υλικό που έχει μεταποιηθεί ώστε να είναι σύμφωνο με τις ανάγκες του εκάστοτε διδακτικού περιβάλλοντος: π.χ. χρονολόγια, εννοιολογικοί χάρτες, μεταφράσεις, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικά λογισμικά κ.ά.) **ως βασικού ιστορικού εργαλείου**³⁷ που συμπληρώνει την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, ενισχύει την ιστορική αλήθεια ή αναδεικνύει τα τρωτά της σημεία. Οι μαθητές θα πρέπει σταδιακά να μάθουν να αναζητούν, να χρησιμοποιούν, να σέβονται τις ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς και έμμεσες, δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές, μνημεία κάθε εποχής) και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν, να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες ερμηνείες

³⁶ Χρ. Κουλούρη – Λ. Βεντούρα, «Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 17, Εθνική Συνείδηση και ιστορική παιδεία, Αθήνα 1994, σ. 128-139.

³⁷ Σακκά Β., «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης» στη Φιλολογική τ. 83/2003, σσ. 22-29.

του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές αναφέρονται³⁸. Η δημιουργική επαφή των μαθητών με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές εισάγει στην ιστορική έρευνα και συνεισφέρει τόσο στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων όσο και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

2. **Η χρήση διδακτικών τεχνικών βιωματικής μάθησης** που αποσκοπεί στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ιστορικών ερωτημάτων, την παραγωγή ιστορικών αφηγήσεων και τη δραματοποίηση ιστορικών περιστάσεων. Η βιωματική προσέγγιση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, καλλιεργεί τη κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση και κινητοποιώντας τη φαντασία, την αυτενέργεια, την ενσυναίσθηση, τη διερευνητικότητα, καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική³⁹.

Από τις ενότητες που περιλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών υπάρχουν πολλές που προσφέρονται για περισσότερο εξειδικευμένη μελέτη και επεξεργασία από τους μαθητές/τριες με ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες ή και ομαδικές εργασίες (με τη μορφή έρευνας-project, συνθετικής εργασίας, έρευνας πεδίου, θεατροποίησης κ.ά.). Οι δραστηριότητες αυτής της μορφής μπορούν να συνδέσουν το ιστορικό περιεχόμενο, όπως έχει καταμετρηθεί σε κάθε τάξη, με τα χαρακτηριστικά του τόπου ή του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και με την ηλικία, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να στηρίξουν τους μαθητές τους στις προαναφερθείσες δραστηριότητες χρειάζεται αρχικά να σκιαγραφήσουν το ιστορικό πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου, δηλαδή, τα γεγονότα, τα χρονικά και χωρικά όρια, τις αντιλήψεις των ανθρώπων που έζησαν τη συγκεκριμένη περίοδο, τις αλληλεπιδράσεις με άλλους πολιτισμούς.

Προτεινόμενες υποενότητες για επεξεργασία με βιωματικές δραστηριότητες και ποικίλες εργασίες θα μπορούσαν να είναι:

- ✚ Ιστορική εξέλιξη του τραπεζικού συστήματος από την αρχαιότητα, στο μεσαίωνα και τους νεώτερους χρόνους.
 - ✚ Καταναγκαστική εργασία στην αρχαιότητα. Εξελικτική πορεία της δουλείας στον ευρωπ. χώρο.
 - ✚ Διαθεματική εργασία: «Το λάδι στην αρχαιότητα: παραστάσεις, μύθοι, αποθηκευτικά σκεύη, σκεύη μεταφοράς και χρήσης, αποσπάσματα κειμένων, ταφικά ευρήματα, ολυμπιακά βραβεία».
 - ✚ Ερευνητική εργασία: «Το κρασί: παραγωγή και κατανάλωση κρασιού στη διαχρονία».
 - ✚ Ερευνητική εργασία: «Διατροφικές συνήθειες και τοπικά προϊόντα στους Έλληνες και τους Ρωμαίους/ ή τους Βυζαντινούς».
 - ✚ Ερευνητική εργασία: «Η συμβολή της τεχνολογίας στην Εμπορική Επανάσταση».
3. **Οι διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες** είναι ατομικές ή ομαδικές και εντάσσονται στην υπόλοιπη διδακτική διαδικασία. Μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας οι μαθητές, εκτός από τον καθαυτό ιστορικό γνωσιολογικό πλούτο που θα αποκτήσουν, θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξουν και τις εξής δεξιότητες:
- ✚ Να αναζητούν, να χρησιμοποιούν, να σέβονται τις ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς και έμμεσες, δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές, μνημεία κάθε εποχής) και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν, να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες ερμηνείες του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές αναφέρονται⁴⁰.
 - ✚ Να αξιοποιούν και, όταν είναι εφικτό, να κατασκευάζουν ιστορικούς χάρτες, πίνακες και διαγράμματα είτε με συμβατικές μεθόδους είτε και με τη βοήθεια και τις δυνατότητες της σύγχρονης (π.χ. ηλεκτρονικής) τεχνολογίας.
 - ✚ Να λαμβάνουν υπόψη τους, παράλληλα με τα δεδομένα της καθαυτό ιστοριογραφίας, και τα πορίσματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (της γεωγραφίας, της φιλολογίας, της

³⁸ Κόκκινος, Γ.,(1990). «Νεωτερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στη *Φιλολογική*, τ. 31-32, σ. 26-29.

³⁹ Δεδούλη Μ., «Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης» στο users.sch.gr/grigorise/experencing.pdf, τελευταία προσπέλαση 27/12/14.

⁴⁰ Σακκά Β., «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησής» στη *Φιλολογική* τ. 83/2003, σσ. 22-29.

κοινωνιολογίας, της ιστορίας της τέχνης, του δικαίου και των πολιτικών θεσμών κ.λπ.), εφόσον αυτά αναφέρονται στα ιστορικά ζητήματα που τους απασχολούν.

- ✚ Να επιδιώκουν την κατανόηση των παραγόντων της ιστορικής εξέλιξης, με αναφορές σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (πολιτικό και ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό, πολιτιστικό και θρησκευτικό, περιβαλλοντολογικό και οικολογικό).
- ✚ Να καλλιεργήσουν τον σαφή και όσο είναι δυνατό γλαφυρό ιστορικό λόγο, τόσο με την προφορική αφήγηση όσο και με τη γραπτή έκθεση (συμβατική και ηλεκτρονική), χρησιμοποιώντας το ειδικό λεξιλόγιο και την καθιερωμένη ορολογία της ιστορικής επιστήμης.
- ✚ Να είναι σε θέση να αξιοποιούν και να αξιολογούν κριτικά τις πολλαπλές ευκαιρίες της μη συμβατικής ιστορικής εκπ-σης, που προσφέρουν τα σύγχρονα μουσεία, τα ποικίλα ΜΜΕ και οι εκλαϊκευτικές εκδόσεις, χωρίς να υιοθετούν άκριτα ενδεχόμενα λάθη και ανιστόρητες ή ατεκμηρίωτες ερμηνείες.

4. **Η ομαδοσυnergατική διδασκαλία:** Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναζητούν ιστορικές πηγές και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, αναλύουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν το υλικό και αναπτύσσουν ομαδικό συνεργατικό πνεύμα. Επιχειρούν, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουν εργαλεία της ιστορικής επιστήμης, προκειμένου να ανακαλύψουν την ιστορική αλήθεια. Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους αναπτύσσουν μεταξύ τους διάλογο, συμφωνούν ή διαφωνούν, «λογοδοτούν» στην ολομέλεια, επιχειρώντας όμως πάντοτε να ολοκληρώσουν την «αποστολή» τους, για να συμβάλουν στην υλοποίηση του κοινού τους στόχου.

Αυτές οι δεξιότητες δε μπορούν να καλλιεργηθούν με διδακτικές μεθόδους που βασίζονται μόνον στην αναπαραγωγή μιας στεγανά διατυπωμένης κλειστής ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι φυσικό, προκειμένου να ανταποκρίνονται επιτυχώς στο νέο ρόλο τους και να έχουν εμπλοκή στον σχεδιασμό του μαθήματος, θα πρέπει να είναι ανοικτοί στην αυτοαξιολόγηση, στην ατομική ή ομαδική έρευνα, στην επικοινωνία μεταξύ τους και σε σχετική πρακτική άσκηση. Είναι δηλαδή απαραίτητη η εφαρμογή ανανεωμένων προγραμμάτων κατάρτισης και ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

5. **Εφαρμογή των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας:** Οι νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία με την εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική (μεθοδολογία, περιεχόμενο, γενικά αλλά και ειδικά χαρακτηριστικά) στη σχολική τάξη αποβλέπουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, σε στενή σχέση με την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής γνώσης (Ιωάννου, 1998). Σίγουρα, η ιστορική γνώση, γίνεται αντιληπτή ως διανοητική και κοινωνική δεξιότητα για ιστορική ερμηνεία και όχι ως απλή συσσώρευση ιστορικών στοιχείων και αποτελεί θεμελιώδες και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης (Ρεπούση, 2004). Σ' αυτή τη βάση οι νέες αυτές εκπαιδευτικές μέθοδοι (βλ. Ματσαγγούρας, 1987, Νικολαΐδου και Γιακουμάτου, 2001, Κάββουρα, 2004, Μαυροσκούφης, 2004, Καλύβας, 2010) επικεντρώνονται στην κριτική μελέτη ιστορικών έργων και στη χρήση και ερμηνεία ιστορικών μαρτυριών από τους μαθητές, γιατί μόνον έτσι εξασφαλίζεται η παράλληλη ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης (Μαυροσκούφης, 2005). Η ιστορική σκέψη και γνώση των μαθητών καλλιεργείται παράλληλα, φυσικά κατ' αναλογία, με το διδακτικό υλικό το οποίο επεξεργάζονται (Νάκου, 2000, 59-61). Θεωρείται πλέον δεδομένο, ότι η δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν (Δημουλάς και Δημούλας, 1999κ.ε., Δαμάσκος, 2000) οφείλεται εν πολλοίς στην παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευσή τους, εξαιτίας της οποίας δεν διαθέτουν γνώση και εμπειρία της ιστορικής μεθόδου, μη έχοντας ασκηθεί στη χρήση των καταλοίπων του παρελθόντος, ως ιστορικών μαρτυριών και στην ερμηνεία τους ως ιστορικών τεκμηρίων για τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων, υποθέσεων ή συμπερασμάτων (Νάκου, 2000, 146-7). διαδικασία.

Μαθαίνει κανείς ιστορία, όταν κάνει ιστορία. Σε μια εποχή που σχεδόν όλα, πια, μεταφράζονται ψηφιακά, όσο και αν ακούγονται φωνές εναντίον της τεχνολογικής αντίληψης, αν και τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει το δάσκαλο και το βιβλίο, η χρήση των ΤΠΕ (Μαυροσκούφης, Δ. 2004) μπορεί να κινητοποιήσει τη φαντασία του μαθητή, τις αισθήσεις του και τη δράση του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κύριος ρόλος, βέβαια, μεταφοράς της τεχνογνωσίας αλλά και πρόωξης της καινοτομίας ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό.

- ✚ **Νέα γνωστικά εργαλεία:** Στη διάθεση του εκπαιδευτικού βρίσκονται α)οργανωτικά εργαλεία για την προσέγγιση των ιδεών, β)δυναμικά εργαλεία μοντελοποίησης για τη δημιουργία και τον έλεγχο των εσωτερικών αναπαραστάσεων των μαθητών, γ)εργαλεία συζήτησης σε οργανωμένο πλαίσιο και δ)εργαλεία πολλαπλών αναπαραστάσεων.
- ✚ **Διαφορετικά περιβάλλοντα:** Στη διάθεση του εκπαιδευτικού βρίσκονται επίσης διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως: α)εφαρμογές διαδικτύου (chat, forums chat, forums ...), β)ψηφιακά συστήματα συνεργατικής μάθησης, γ)εκπαιδευτικές δικτυακές Πύλες (portals), δ)μηχανές αναζήτησης, ε)ψηφιακές βιβλιοθήκες.

Ο χρήστης δεν είναι πλέον ένας παθητικός θεατής, αλλά καθίσταται ενεργός μέτοχος στην παραγωγή και στην ανάρτηση της πληροφορίας. Ο χρήστης συμμετέχει στο διαμοιρασμό ψηφιακών παραγόμενων από ομάδες και άτομα. Διακρίνεται μία συλλογική νοημοσύνη, «η σοφία των μαζών» (συνεργατική εργασία → καλύτερα αποτελέσματα).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ είναι:

- ✚ να διευκολύνει το σχηματισμό ομάδων συνεργασίας και το διάλογο μεταξύ των μελών.
- ✚ να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει μαθητικές πρωτοβουλίες.
- ✚ να σχεδιάζει το περιβάλλον μάθησης, ώστε να υποστηρίζει την αυτονομία και την αλληλεπίδραση.
- ✚ να συνδέει τις γνώσεις με τις πραγματικές καταστάσεις.
- ✚ να χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές για να καλύψει όλα τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.
- ✚ να αυτοαξιολογείται σε κάθε φάση.
- ✚ να υποστηρίζει και να διευκολύνει τους μαθητές για αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και αναστοχασμό.

3. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

Τα δεδομένα των γνωστικών θεωριών μάθησης μάς υποχρεώνουν να επιλέξουμε νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που ελάχιστα σχετίζονται με τα παραδοσιακά μοντέλα της διδασκαλίας και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των ατόμων. Είναι, πλέον, απαραίτητο τα νέα Προγράμματα Σπουδών να αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές, τη δυναμική των κοινωνικών ομάδων, τη δημιουργικότητα κάθε παιδιού, την προσπάθεια ανάληψης πρωτοβουλιών, τη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στην επιστήμη, τη δημιουργία κινήτρων και κυρίως τις ανάγκες της καθημερινής ζωής. Δε μπορεί ένα Π. Σ., σήμερα, να περιορίζεται μόνον στην καταγραφή των περιεχομένων και να μην επεκτείνεται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα συμπεριλαμβάνουν όλα τα προηγούμενα. Αυτό πιθανά θα οδηγούσε σε αποτυχία τους μαθητές ή θα τους πρόσφερε ένα σώμα γνώσεων και πρακτικών χωρίς εφαρμογή και χωρίς καμία πρόκληση.

Επομένως, ένα Π.Σ. χρειάζεται να περιλαμβάνει ενδεικτικές δραστηριότητες και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς με στόχο τον εμπλουτισμό των περιεχομένων με καινοτόμες ιδέες και καλές πρακτικές. Απαραίτητη θεωρείται και η αλλαγή στη θεώρηση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Χρειάζεται να διερευνηθεί ο χώρος της τάξης σχετικά με τις νέες οπτικές που μας προσφέρουν οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων. Το μήνυμα που τα νέα Π. Σ. επιχειρούν να στείλουν είναι ότι οι καιροί που ζούμε δεν απαιτούν εκπαιδευτικούς που απλά εφαρμόζουν (όσο καλά κι αν γίνεται αυτό), αλλά εκπαιδευτικούς που μπορούν να σχεδιάζουν και να πειραματίζονται. Αν σε αυτό προστεθούν και οι πραγματικά απρόβλεπτες εξελίξεις της τεχνολογίας, το σκηνικό γίνεται ακόμα πιο σύνθετο. Η κοινωνία μας, έτσι όπως διαμορφώνεται, απαιτεί νέου τύπου ικανότητες και δεξιότητες. Η σύνδεση επιστήμης και τεχνολογίας, η παντοδυναμία του διαδικτύου, οι εναλλακτικοί τρόποι δικτύωσης, ο καταϊγισμός πληροφοριών μπορούν να αποτελέσουν μεγάλο ευεργέτημα αλλά και κίνδυνο.

Για το λόγο αυτό, τα νέα Π. Σ. οφείλουν να προωθήσουν την επικοινωνία, την κρίση και τον αναστοχασμό. Το διαδίκτυο παρέχει πληροφορία. Η πληροφορία, όμως, δεν είναι γνώση. Γνώση είναι η κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας.

Κοινός στόχος των Προγραμμάτων Σπουδών δεν είναι η συσσώρευση αποσπασματικών γνώσεων και πληροφοριών, αλλά η εμβάθυνση σε επιλεγμένα θέματα. Η αλλαγή στα νέα Προγράμματα Σπουδών, επομένως, θα αναζητηθεί αφενός στο περιεχόμενο, αφετέρου στις διδακτικές πρακτικές και στη διασύνδεσή τους με τις νέες τεχνολογίες.

Η γνώση του περιεχομένου θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για να εμβαθύνει ο μαθητής και να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι σε γεγονότα, πρόσωπα, ορισμούς, κανόνες και διαδικασίες. Ποιο περιεχόμενο, όμως, σε ποιο ποσοστό και σε ποια χρονικά περιθώρια; Για να υπάρξει «σοφή» διαχείριση του χρόνου, θα πρέπει να επιλεγούν εκείνα τα στοιχεία από το περιεχόμενο που χρήζουν ιδιαίτερης έμφασης και αυτό θα πρέπει να είναι μέλημα ενός εκπαιδευτικού που διαθέτει άρτια παιδαγωγική κατάρτιση. Ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει έμφαση όχι τόσο στα ιστορικά γεγονότα -τα οποία δεν προσφέρουν στην κριτική προσέγγιση- όσο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου εντός του οποίου έλαβαν χώρα. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει στην καλλιέργεια της ερμηνευτικής ικανότητας.

Η σχολική ιστορική εκπαίδευση είναι αυτή που θα οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην κατανόηση βασικών ερωτημάτων όπως: α) τι είναι η Ιστορία, β) πώς διαμορφώνονται οι ιστορικές ερμηνείες και γ) πώς ξεχωρίζει μια ιστορική αφήγηση από μια μη ιστορική. Οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζεται να κατανοήσουν:

- ✚ Πώς επιδρά μια πράξη του παρελθόντος στο παρόν. Ποια, δηλαδή, η αναλογία, δηλαδή, μεταξύ παρόντος – παρελθόντος.
- ✚ Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ιστορικές περιόδους. Ποια η ποικιλομορφία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά και της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης και να οδηγηθούν στην αμφισβήτηση των προκαταλήψεων του παρόντος).
- ✚ Πώς διαμορφώνονται τα ιστορικά ερωτήματα και πώς προσεγγίζουμε το παρελθόν με ιστορικούς όρους.
- ✚ Πώς χρησιμοποιούνται –με κριτικό τρόπο- οι πρωτογενείς αλλά και οι δευτερογενείς πηγές προκειμένου να ερμηνευτεί αντικειμενικά ένα ιστορικό συμβάν και να δομηθεί η γνώση για το παρελθόν.
- ✚ Ποια είναι η φύση της ιστορικής ερμηνείας. Λόγω της απομάκρυνσης από το παρελθόν η όποια ιστορική αφήγηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά ερμηνεία με συγκεκριμένη οπτική, τεκμήρια, αξιολόγηση ή και παραλείψεις.
- ✚ Ποιος είναι ο ρόλος του ανθρώπου στη διαμόρφωση της αλλαγής (τοπίου, γεγονότος, νοοτροπία κ.ά.).
- ✚ Πως η Ιστορία χρησιμοποιείται για πολιτικούς και ιδεολογικούς σκοπούς.

Όλα όσα προαναφέρθηκαν συμβάλλουν στην ανάπτυξη ιστορικών επιστημονικών δεξιοτήτων και αυτό με τη σειρά του στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με κριτική ιστορική σκέψη.

Η Ιστορία (ως μάθημα), επομένως, δεν είναι απλά η κάλυψη τη ύλης. Είναι η απόκτηση εργαλείων ιστορικής ερμηνείας και η ικανότητα στο αντίστοιχο ιστορικό, χρονικό και χωρικό πλαίσιο.

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η προτεινόμενη ύλη στο νέο Π.Σ. κατά τάξη είναι εκτεταμένη και χρειάζεται να γίνει διαχείριση με νέες μεθόδους για να υπάρχει αποτελεσματικότητα. Στις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες δίνεται και συγκεκριμένος χρόνος, χωρίς να σημαίνει ότι δε μπορούν να υπάρξουν αλλαγές και προσαρμογές σε συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει το ιστορικό περιεχόμενο ή την ιστορική περίοδο με διερευνητικό τρόπο, ακολουθώντας παραδειγματικά την πιο κάτω πορεία:

A. ΣΤΑΔΙΟ

Ανασκόπηση της προηγούμενης διδακτικής ενότητας.

Έχει γίνει εμπέδωση της υπάρχουσας γνώσης (με ερωτοαποκρίσεις).

Ανίχνευση των υπαρχουσών γνωστικών δυσκολιών.

Εισαγωγή στο ιστορικό περιεχόμενο του νέου μαθήματος (προφορική αφήγηση ή ανάγνωση σχετικών μικρών κειμένων κ.ά.).

Παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας με πολυεπίπεδο τρόπο (προβολή σχετικών βίντεο ή άλλου οπτικοακουστικού υλικού, χρήση χάρτη, αναφορές σε σχετικούς χώρους και μουσεία, παρουσίαση σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, βιβλίων, πηγών) **και επεξεργασία από τον εκπαιδευτικό.**

Ενεργή εμπλοκή των μαθητών (χωρισμός των μαθητών σε ομάδες για την επεξεργασία επιλεγμένων επιμέρους ενοτήτων/ χρήση ενεργητικών διδακτικών τεχνικών και βιωματικών δράσεων, π.χ. δραματική αναπαράσταση ιστορικών σκηνών, αφήγηση, επιτόπια έρευνα, σύνδεση της Ιστορίας με την τέχνη).

Β. ΣΤΑΔΙΟ

Επεξεργασία από τους μαθητές/τριες (α)ομαδικές εργασίες μελέτης επιλεγμένων υποενοτήτων, **(β)**επεξεργασία επιμέρους θεμάτων: σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, οικισμούς, μουσεία, μνημεία, αρχεία, βιβλιοθήκες κλπ, στο τοπικό περιβάλλον για βιωματική επεξεργασία και συλλογή πληροφοριών, **(γ)**χρήση βιβλίων, ιστορικών πηγών και λοιπού εκπ-κού υλικού διαθέσιμου στο σχολείο για τη συλλογή πληροφοριών και **(δ)** συγγραφή των αντίστοιχων εργασιών).

Ολοκλήρωση της διαδικασίας

Σύνδεση της διδακτικής ενότητας με τα επόμενα.

Σύνδεση του μαθήματος με τη σύγχρονη ζωή (κριτική ανάλυση και ερμηνεία των τεκμηρίων του παρελθόντος, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τις ιδεολογικές διαφορές με το παρελθόν).

Γ. ΣΤΑΔΙΟ

Παρουσίαση των ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια της τάξης. Η ερευνητική εργασία (project) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξοικείωση των μαθητών/τριων με τη μεθοδολογία της Ιστορίας, γιατί οδηγεί σε μια πιο ουσιαστική και πολυπρισματική προσέγγιση. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, της βιβλιοθήκης στην τάξη ή πραγματοποιούν επισκέψεις σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους. Οι ομάδες αναζητούν το υλικό τους, το ερευνούν, του δίνουν ερμηνείες, το αξιολογούν, αυτοαξιολογούνται και αξιολογούν τα αποτελέσματα των εργασιών τους.

Παρατηρήσεις μαθητών – Ερωτήσεις - Ανάπτυξη σχετικής συζήτησης

Παρέμβαση του εκπαιδευτικού – Συμπληρωματικά στοιχεία – Σύνδεση με τις προηγούμενες ιστορικές περιόδους - Σύνδεση με το παρόν.

Ανασκόπηση της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου.

Παρουσίαση των θεμάτων που επεξεργάστηκαν οι μαθητές.

Διαμόρφωση ερωτημάτων.

Σύνθεση των εργασιών /Δημιουργία βιβλίου ιστορίας (με τη μορφή portfolio).

5. ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΟΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Για να υπάρξει επιτυχία σε ένα νέο Π.Σ. απαιτείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, για το εύρος των θεμάτων και τη μέθοδο που θα δουλέψουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο σχεδιασμός του κάθε μαθήματος Ιστορίας πρέπει να έχει ως αφετηρία τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους, αλλά και τους ευρύτερους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος στην εκπαίδευση. Οι στόχοι αυτοί διατυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών και ειδικότερα στους βασικούς άξονες που προτάσσονται σε κάθε μια από τις δυο βαθμίδες (Α/θμια-Β/θμια Εκπαίδευση).

Όπως για όλα τα μαθήματα, έτσι και στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι απαραίτητη η «εμπλοκή» των διδασκομένων στην προβληματική της ύλης της κάθε ενότητας, με βάση ιδιαίτερα τις παρεχόμενες από το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας ενδεικτικές δραστηριότητες των μαθητών/τριών, σε συνδυασμό με το πρόσθετο υλικό που θα επιλέγουν κατά μάθημα οι διδάσκοντες/ουσες. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο έχει η εξοικείωση στη χρήση πηγών και ποικίλων τεκμηρίων του ιστορικού παρελθόντος, αλλά και η παρουσίαση του ιστορικού προϊόντος μέσω μιας ορθολογικά δομημένης ιστορικής αφήγησης. Οι μέθοδοι της διδακτικής προσέγγισης καθώς και τα διδακτικά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της ιστορίας ποικίλλουν. Γι' αυτό ακριβώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν κάθε φορά τις προσεγγίσεις/στρατηγικές και τα μέσα εκείνα που αντιστοιχούν στις ανάγκες της συγκεκριμένης διδακτέας ενότητας και στις δυνατότητες των μαθητών/τριών τους (κοινωνικές, γνωστικές κ.ά.).

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση απαιτεί από το/τη διδάσκοντα/ουσα έναν σχετικά περιορισμένο αφηγηματικό ρόλο στην παρουσίαση μιας ιστορικής ενότητας. Η αφήγηση θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιαστικά και όχι σε αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία. Αλλά όλα αυτά θα πρέπει να γίνονται χωρίς να υπονομευτεί μια βασική αρχή της ιστορικής ανέλιξης γεγονότων, καταστάσεων και φαινομένων: ότι, παρά τις μεγάλες αλλαγές και ανατροπές, υπάρχει κατά κανόνα αλληλουχία ή και αλληλεπίδραση αιτίων και αποτελεσμάτων. Συνεπώς, η προβολή της σημασίας ενός γεγονότος ή φαινομένου δε θα πρέπει να γίνεται αποκομμένη από τα ιστορικά τους συμφραζόμενα. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει σφαιρική και εξαιρετικά συντομευμένη παρουσίαση της κάθε διδακτικής ενότητας, ενώ έτσι θα περιοριστεί το πρόβλημα της «κάλυψης» της διδακτέας ύλης.

Η συνοπτική έκθεση μιας διδακτέας ιστορικής περιόδου/ενότητας προϋποθέτει πολύ καλή προετοιμασία του/της διδάσκοντα/ουσας, ώστε αυτός/η να είναι σε θέση και να παρουσιάζει συνοπτικά το γενικό ιστορικό πλαίσιο και να εκτιμά τη σημασία των αναγκών για το μάθημα ιστορικών πληροφοριών, αλλά και να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, εξάπτοντας τη φαντασία τους και ενδεχομένως και τον προβληματισμό τους για διάφορα ιστορικά ζητήματα. Το ίδιο οργανωμένος, δομημένος, συγκροτημένος και στοχευμένος θα πρέπει να είναι και ο διάλογος που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα στην τάξη είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, είτε μεταξύ μαθητών/τριών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η χρήση πηγών με διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις οδηγεί την Ιστορία σε μια **πολυφωνικότητα**, ενώ οι αφηγήσεις, που μπορεί να είναι σύγχρονες ή παραδοσιακές, αντιτιθέμενες ή όχι, μπορεί να έχει **αντιφατικές ερμηνείες**. Χρειάζεται, επίσης, οι μαθητές να αντιληφθούν τα **πολλαπλά μηνύματα** της Ιστορίας μέσω των πηγών και των μαρτυριών εν γένει, να τα εξετάσουν και να τα αποδεχτούν ή να τα απορρίψουν.

Την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης διευκολύνει και η αξιοποίηση εποπτικών μέσων, όπως οι διαδραστικοί πίνακες, οι εφαρμογές της πληροφορικής, η χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου. Ιδιαίτερη ασφαλώς σημασία αποκτούν για το μάθημα της ιστορίας οι επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, αρκεί αυτές να είναι καλά προετοιμασμένες από πλευράς διδακτικού υλικού (π.χ. φύλλα εργασίας), ξενάγησης, καθορισμού ρόλων, εμπλοκής των μαθητών.

Το αντικείμενο της ιστορίας, όπως έχει πιο πάνω καταδειχθεί, είναι απαιτητικό και προϋποθέτει θεωρητική κατάρτιση. Αν ο εκπ-κός αναγνωρίζει τις αδυναμίες του και φροντίζει να τις αντιμετωπίσει, η αυτενέργεια και η αυτονομία μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

Τέλος, η διδασκαλία του μαθήματος εντός των ειδικών αιθουσών ιστορίας (εργαστηρίων) συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του μαθήματος. Οι κατάλληλα εξοπλισμένες ειδικές αίθουσες ιστορίας π.χ. με ανακλαστικά διασκόπια, διαδραστικούς πίνακες, προβολείς video, Η/Υ, μικρές βιβλιοθήκες κ.λπ. προσφέρουν στους/στις διδάσκοντες/ουσες πολλαπλές επιλογές και σχετική

ευελιξία ως προς την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας του μαθήματος, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού/παιδαγωγικού κλίματος.

6. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Στις σχολικές μονάδες της χώρας ο μαθητικός πληθυσμός δεν είναι ούτε ομοιόμορφος ούτε ομοιογενής. Στα μεγάλα αστικά κέντρα παρατηρείται πολυπολιτισμικότητα, πολλοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Α.Μ.Ε.Α., με προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον. Αυτού του είδους οι μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και βασίζονται στην παθητική ακρόαση. Η μελέτη της Ιστορίας προϋποθέτει κατανόηση εννοιών, διάλογο, γραπτή επικοινωνία και ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών σε γραπτές πηγές. Πολλές από τις έννοιες όμως είναι αρκετά αφηρημένες και δυσνόητες και τις ομάδες που προαναφέρθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές που έχουν μαθησιακά προβλήματα είναι αναγκασμένοι να εφευρίσκουν δημιουργικούς τρόπους, για να μπορούν να ζωντανέψουν αυτές τις έννοιες. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών να καθορίσουν στόχους με διαβαθμισμένη δυσκολία για τους μαθητές αυτούς, ώστε να ενταχθούν, κατά το δυνατόν, οργανικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η **χρήση της δραματοποίησης** και η **προφορική άσκηση** βοηθούν στο να ξεπεραστούν εν μέρει οι δυσκολίες αυτές. Η έμφαση που δίνεται στη χρήση πολλών διαφορετικών πηγών είναι μία πρόκληση. Η επέκταση σε πηγές πέρα από τις γραπτές είναι, βέβαια, ένα κέρδος.

Στην περίπτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται

- ✚ να χρησιμοποιεί λογισμικό παρουσίασης (MS PowerPoint, Open Office Impress κλπ.) για να παρουσιάσει το υλικό του,
- ✚ να διδάξει εκείνες τις έννοιες – κλειδιά που ταιριάζουν με τη μαθησιακή ενότητα,
- ✚ να εξετάζει πολλαπλές οπτικές γωνίες,
- ✚ να χρησιμοποιεί μια ποικιλία κειμένων, βίντεο και ηχογραφημένο υλικό, που να ποικίλουν ως προς τον βαθμό δυσκολίας,
- ✚ να κάνει (προσεκτικές, βέβαια) συγκρίσεις και αντιθέσεις ιστορικών γεγονότων ή αφηρημένων εννοιών προς σύγχρονα γεγονότα και έννοιες προσιτές στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να τις καταστήσει προσιτές στους μαθητές και
- ✚ να προσφέρει μια ποικιλία επιλογών για σύντομα πρότζεκτ, ούτως ώστε κάθε μαθητής να έχει την δυνατότητα να αξιοποιήσει τον δικό του προσωπικό τρόπο μάθησης.

Υπάρχουν και ειδικότερες ιδέες για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του να αναπτύξουν όλο το ατομικό δυναμικό τους, όπως:

- ✚ να χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα και οργανογράμματα, αποτελεσματικά διδακτικά και μαθησιακά εργαλεία, επειδή επιτρέπουν στους μαθητές να αισθητοποιούν και να κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες,
- ✚ ή να παρέχει στους μαθητές τις πληροφορίες, και οι μαθητές να σχεδιάζουν το διάγραμμα που χρειάζεται για να τις δομήσουν κατάλληλα,
- ✚ να συμπιέσει την ύλη, δηλαδή θα παρουσιάσει σύντομα τις πληροφορίες που αντιστοιχούν σε μια μαθησιακή ενότητα και/ή σε ένα κεφάλαιο του (επειδή, π.χ. βρήκε ότι πολλοί μαθητές γνωρίζουν τις περισσότερες σχετικές πληροφορίες, και χρειάζεται απλώς να τους βοηθήσει να τις οργανώσουν στον νου τους καλύτερα, κλπ.),
- ✚ ή να προβεί σε η επισκόπηση μιας μεγάλης μαθησιακής ενότητας με πολλές πληροφορίες, για να ακολουθήσει εμβάθυνση σε συγκεκριμένες περιοχές της ενότητας,
- ✚ να σχεδιάσει, τέλος, μια εκθεσιακή διαδρομή, δηλαδή μια δραστηριότητα που επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν με τον δικό τους ιδιαίτερο ρυθμό, ενώ βρίσκονται σε κίνηση. Οι μαθητές περιηγούνται μέσα στην τάξη, εξετάζουν προσεκτικά αναρτημένα από τον διδάσκοντα έργα τέχνης, χάρτες, στατιστικά δεδομένα και πόστερ και αναλαμβάνουν να απαντήσουν τεκμηριωμένα σε κάποιο ερώτημα.

7. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Από τις βασικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας στο μέρος που αφορά την αξιολόγηση είναι ο περιορισμός της αποστήθισης και της αναπαραγωγής ιστορικών γνώσεων. Η αξιολόγηση (**προφορική, γραπτή, διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική**), που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί (και επιβάλλεται να αξιοποιούν), συνιστά συνεχή και ανοικτή διαδικασία, η οποία εξάλλου αποτελεί οργανικό τμήμα της διδακτικής μεθοδολογίας. Μέσα ακριβώς από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν το βαθμό αποτελεσματικότητας των μεθόδων και των στρατηγικών που εφάρμοσαν, αλλά και των μέσων που χρησιμοποίησαν στη διδακτική πράξη. Οδηγεί στην προοδευτική βελτίωση του μαθητή και στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Όπως και σε άλλα μαθήματα, έτσι και στο μάθημα της Ιστορίας επιβάλλεται η διαγνωστική αξιολόγηση να πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να διαγνωστούν οι ελλείψεις και οι αδυναμίες των μαθητών σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές και εναλλασσόμενες μορφές, όπως η προφορική και γραπτή εξέταση (όπου έμφαση δίνεται κυρίως στην καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας), οι μικρές ή μεγαλύτερες διαθεματικές - διεπιστημονικές συνθετικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες, όπως π.χ. η οργάνωση εκθέσεων με ιστορικά θέματα, η κατασκευή χαρτών, μακετών, ειδικών, η σύνταξη φανταστικών ιστορικών εγγράφων, εφημερίδων.

Η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να δομείται σε τρεις άξονες: α) τον γνωστικό τομέα (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη κριτικού συλλογισμού, διατύπωση ιστορικού λόγου, β) το επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων ιστορικής διερεύνησης και γ) το επίπεδο ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ικανότητα συνεργασίας, συνεισφορά στην παραγωγή έργου στο πλαίσιο ομάδων).

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλά μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι και συνεκτικός ιστός των μερών της, διότι παρεμβαίνει ως ενέργεια στην αρχή με τον καθορισμό των στόχων του μαθήματος, συνεχίζεται με την παρακολούθηση της πορείας κατάκτησής τους από τον ίδιο το μαθητή και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων.

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να αποδίδεται στο είδος των ερωτήσεων που τίθενται προφορικώς ή στα διάφορα εξεταστικά δοκίμια (π.χ. ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου), καθώς και στην «τεχνική» της διατύπωσης αυτών των ερωτήσεων. Εφόσον ένας από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και σταδιακά και ιστορικής συνείδησης, οι προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο των γνώσεων, αλλά και στην κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών/τριών και όχι στην αποστήθιση λεπτομερειών και γενικά στην άσκοπη και παραθετική γεγονοτολογία.

Εκτός όμως από αυτήν την παραδοσιακή ταξινόμηση της αξιολόγησης υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι :

- **Ολιστική (holistic)** : να συσχετίζεται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και να δίνει πλήρεις και σφαιρικές πληροφορίες για την ποιότητά τους.
- **Εναλλακτική (alternative)**: να ξεπερνάει τη λογική των παραδοσιακών μεθόδων και να υιοθετεί άλλες εναλλακτικές μεθόδους για την αξιολόγηση στάσεων και δραστηριοτήτων, όπως είναι το portfolio και η αυτοαξιολόγηση.
- **Αυθεντική (authentic)**: να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων όσο και των ικανοτήτων του μαθητή και να αξιοποιεί την παρεχόμενη γνώση σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες. Βασική προϋπόθεση της αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας είναι η αυθεντική διδασκαλία και η αυθεντική μάθηση, η οποία αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής.

Όλες οι μορφές της αξιολόγησης αποβλέπουν στη διαμόρφωση αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών, αφενός μεν για την προσωπική τους ενημέρωση, αφετέρου για την ενημέρωση των μαθητών. Οι αξιολογικές κρίσεις έχουν ως αφετηρία τους την εργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές μέσα στην τάξη και, επομένως, προκύπτουν από τον συνδυασμό της παρατήρησης μέσα στην τάξη και της βαθμολόγησης σχετικά με το τι επιτυγχάνουν οι μαθητές και πώς εργάζονται μέσα στην τάξη. Επομένως, η ανάθεση εργασιών, ατομικών ή ομαδικών, η συμπλήρωση φύλλων αξιολόγησης, οι ασκήσεις ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου οι οποίες πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη και η κάθε μορφή γραπτή δραστηριότητα αποτελούν τεχνικές αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και εξαρτώνται από τους στόχους του μαθήματος και

της θεματικής ενότητας. Οι τεχνικές αξιολόγησης, όπως και οι δραστηριότητες πρέπει να οργανώνονται με γνώμονα την καλλιέργεια και την προαγωγή της κριτικής σκέψης, η οποία αποτελεί βασικό σκοπό του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας. Τα περιεχόμενα της αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση πηγών μπορεί να είναι:

- ο η διάκριση του σημαντικού από το λιγότερο σημαντικό
- ο η κριτική προσέγγιση και ανάλυση πηγών
- ο η διάκριση ιστορικής σκέψης και ιστορικής αιτιολόγησης
- ο η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων
- ο η υποβολή ερωτημάτων στο ιστορικό υλικό και διατύπωση υποθέσεων
- ο οι προτάσεις για επίλυση ιστορικών προβλημάτων
- ο η αναγνώριση και εξήγηση διαφορετικών ερμηνειών
- ο η άντληση στοιχείων από πηγές για τη συγκρότηση επιχειρημάτων
- ο η διαμόρφωση λογικών και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων
- ο η σύνθεση απόψεων με βάση την ανάλυση πηγών
- ο η οργάνωση, ερμηνεία και έκφραση σκέψεων
- ο η καλά οργανωμένη παρουσίαση (παραδείγματα, αξιοποίηση τεκμηρίων, επιχειρήματα για την υποστήριξη των βασικών θέσεων)

Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας και αποτελεί το κύριο μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, όσον αφορά την επιτυχία της διδακτικής μεθοδολογίας και της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας. Με την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί η επίτευξη των ειδικών στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Ωστόσο, οι τεχνικές αξιολόγησης αποτελούν ενισχυτικά στοιχεία της διδασκαλίας και δεν στοχεύουν στην υποκατάστασή της. Η αξιολόγηση δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί αυτοσκοπό.

Με αυτό το πνεύμα στο διδακτικό παράδειγμα που ακολουθεί προτείνονται Φύλλα εργασίας, ατομικά ή ομαδικά, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας, είναι σύμφωνα με τα στάδια διδασκαλίας και παρέχουν οδηγίες στους μαθητές, προκειμένου να εμπλακούν δημιουργικά στο μάθημα. Τα Φύλλα Εργασίας δεν περιέχουν μόνο ερωτήσεις προς απάντηση, αλλά οδηγίες προς τον μαθητή, προκειμένου να ενταχθεί δημιουργικά στη λογική του μαθήματος, να μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξή του και να ενθαρρυνθεί με τη συμμετοχή του σε αυτή και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτά αναπτύσσουν το γόνιμο προβληματισμό και την κριτική του σκέψη. Έχουν ως αφορμή προηγούμενες γνώσεις, ιστορικές πηγές (πρωτογενείς ή δευτερογενείς), χάρτες ή υλικό από το διαδίκτυο, αλλά και μπορεί να προϋποθέτουν και εφαρμογή της νέας γνώσης. Η απάντησή τους του δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσει σταδιακά την ιστορική γνώση και να αντιληφθεί ότι δεν περιορίζεται αυστηρά στο σχολικό βιβλίο.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν τόσο στο ατομικό όσο και στο ομαδικό Φύλλο Εργασίας ή στις Ομαδικές Δραστηριότητες αποσκοπούν να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν δεξιότητες διερεύνησης ή συνδιερεύνησης, που είναι απαραίτητες και σύμφωνες με τη μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας. Αποσκοπούν να δημιουργήσουν την ερευνητική προδιάθεση, που είναι πρωταρχική για την αναζήτηση, επεξεργασία και αξιολόγηση των ιστορικών πηγών.

Στο Ομαδικό Φύλλο Εργασίας επιβάλλεται να διασφαλίζεται η εποπτεία της δράσης όλων των ομάδων και να μη λειτουργεί αποκομμένα η κάθε ομάδα από τις υπόλοιπες. Γι' αυτό, προτείνεται είτε να δίνεται το ίδιο υλικό και οι ομάδες να καλούνται να το διαπραγματευτούν έχοντας διαφορετικό ρόλο⁴¹ είτε, αν δοθεί διαφορετικό υλικό, τα συμπεράσματα όλων των ομάδων να συνοψιστούν, ώστε όχι μόνο απλά να παρουσιαστούν στην ολομέλεια, αλλά και να προκύψει ένα συλλογικό προϊόν, απόρροια της συλλογικής δράσης όλων των ομάδων.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α. (επ.), (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαρνάβα – Σκούρα, Τ., (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ*. Αθήνα: Παπαζήσης.

⁴¹ Οδηγός Επιμορφωτή, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2011-12 του Ο.ΕΠ.ΕΚ., στον ιστότοπο: http://www.oepk.gr/pdfs/Odhgos_Epimorfoti_Eisag_2011_2012.pdf.

- Barton, K. & Levstik, L., (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Braudel, F., (2003). *Γραμματική των Πολιτισμών*, μτφσ. Α. Αλεξάκης, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Burke, P., (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφ. Α. Ανδρέου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chartier, R., (1996). «Διανοητική ιστορία ή κοινωνικοπολιτισμική ιστορία: Η γαλλική συζήτηση», στο *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. Κείμενα των Roger Chartier, Dominique La Carra, Hayden White*, (μτφ. Ε. Γαζή). Αθήνα: Μνήμων.
- Γατσωτής, Π., (2006). «Ο λόγος των μαθητών», στο Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννόπουλος, Γ., (1997). *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Δαμάσκος, Π. Κ. (2000). Ο επιχειρηματικός λόγος και η ανάπτυξή του στο Λύκειο, με θέμα: «Το δίκαιο του ισχυρού επικρατεί πάντα;». Συν-έρευνα: Συλλογή δεδομένων, από σχολεία του Νομού Λάρισας, διόρθωση δοκιμίων, επιμέλεια: Κ. Β. Δημουλάς. Αθήνα
- Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State Education and Science*, London, HMSO.
- Δημουλάς, Κ. Β., και Δημούλας Κ. Δ. (1999 κ.ε.). *Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Φιλολογικών Μαθημάτων στην Εκπαίδευση. Συν-έρευνα Ομάδας Δασκάλων και Καθηγητών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο / Λύκειο. Βιβλία και μαθήματα σε Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο, για την κυκλικότητα της ενιαιότητας του πλαισίου σπουδών και τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτήν. Λάρισα.*
- Grundý, S., (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας
- Husbands, C., (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*, μτφσ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hobsbaum, E., (1998). *Για την Ιστορία*, μτφ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ιωάννου, Θ. Π. (1998). Οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας: Διδακτικοί στόχοι. Τα εκπαιδευτικά, 47/48: 76/85.
- Κάββουρα, Δ., (2011). *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2004). *Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης με χρήση τεχνολογιών και πληροφορίας και επικοινωνίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ., (2002). «Τα νέα Π. Σ. υπηρετούν τη μάθηση; Τα παράδειγμα Ιστορίας», στο Σ. Μπουζάκης (επ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπ-σης* (Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2002), Αθήνα: Gutenberg.
- Καβαλιέρου, Μ., (2006). «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου (επ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλύβας, Ι. (2010), *Διδακτική της Ιστορίας. Φιλολογική και λοιπή επιστημονική επιμέλεια Κωνσταντίνου Β. Δημουλά. Καρδίτσα.*
- Κόκκινος, Γ., (2002). «Η Ιστορία στο Σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Τα Ιστορικά*, τ. 36.
- Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλούρη, Χρ.– Βεντούρα, Λ., (1994). «Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», *Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 17, Εθνική Συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα.
- Κουνέλη, Ε., (2006). «Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουνέλη, Ε., (2008). *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu/ Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Κυρκίνη – Κούτουλα, Α., (2007). «Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο Ε. Μακρή - Μπόταρη (επ.) *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Π. Ι.
- Λε Γκοφ, Ζ., (1998). *Ιστορία και Μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη.
- Λιάκος, Α., (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Αθήνα: Πόλις.

- Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα :Γρηγόρης.
- Mattozzi I., (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυροσκούφης, Δ., (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική της Ιστορίας και Ιστορικές Πηγές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2004). Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας - μάθησης και νέες τεχνολογίες στο μάθημα της ιστορίας. Στο: Φιλολόγοι στον υπολογιστή, επιμέλεια Ε. Μυρογιάννη – Δ. Μαυροσκούφης, 139-159. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μαυροσκούφης, Δ., (1999). *Εμπειρίες και σκέψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπάνου, Α. – Κωνσταντοπούλου, Δ., (2008). «Η αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας (Α΄ Λυκείου). Στο πλαίσιο της έρευνας «Τα λάθη των μαθητών» του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας», στη *Νέα Παιδεία*, τ. 127.
- Μπρεντάνου, Κ., (2009). «Ο Δάσκαλος – Σκηνοθέτης σε ένα ασυνείδητο παιχνίδι ρόλων», στο *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης* (28-31 Μαΐου 2009).
- Μονιούτ, Η., (2002). *Η διδακτική της ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νάκου, Ε., (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νάκου, Ε., (2004). «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας», στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νικολαΐδου, Σ. – Γιακουμάτου, Τ. (2001). Διαδίκτυο και διδασκαλία. Αθήνα :Κέδρος
- Π. Ι. (2009). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών – Διδακτική Μεθοδολογία – Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση* (πανελλαδική έρευνα), στο www.pi-schools.gr/research
- Ρεπούση, Μ., (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπ-ση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκά, Β., - Αργυρού, Ε. (2004). «Ο Φιλολόγος και η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» στο Β. Τσάφος (επιμ.) *Ο Φιλολόγος στη Σύγχρονη Κοινωνία – Σπουδές, Δυνατότητες, Προοπτικές*. Σεμινάριο 32 της Π.Ε.Φ.
- Σακκά Β., (2003). «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης» στη *Φιλολογική*, τ. 83.
- Σμπιλίρης, Γ. (2003). «Η αξιολόγηση στο Μάθημα της Ιστορίας» στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χαϊδεμένη, Χ. – Βαβουράκη, Α., (2006). «Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στις προτάσεις διδασκαλίας της Ιστορίας στην εκπαιδευτική πύλη του Υπουργείου Παιδείας», στο Δ. Ψύλλος – Β. Δαγδιλέλης (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΥΛΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

1^ο Διδακτικό παράδειγμα

Γ. Μετακινήσεις πληθυσμών, μεταναστευτικά ρεύματα

2.2. Οι ανταλλαγές των πληθυσμών

2.2.α. Η συνθήκη του Νεϊγύ

β. Η συνθήκη της Λωζάνης

Διατιθέμενος Χρόνος : 2 διδακτικές ώρες

Ο χρόνος που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δύο ώρες, αλλά η διαχείρισή του εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσει ο διδάσκων όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσει για την επεξεργασία της ενότητας αλλά και το επίπεδο της τάξης στην οποία θα εφαρμοστεί. Προαιρετικά μπορεί να διατεθεί και άλλη μία διδακτική ώρα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη διαθεματική προσέγγιση λογοτεχνικών έργων που αναφέρονται στη συγκεκριμένη θεματική.

Α. Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

- Να αντιλαμβάνονται την νομικοπολιτική σημασία της έννοιας της ανταλλαγής των πληθυσμών μέσα από τη μελέτη των συνθηκών του Νεϊγύ (1919) και της Λωζάνης (1923).
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία της εγκατάστασης των προσφύγων και της συμβολής τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας.
- Να αξιολογούν τις διαδικασίες αποκατάστασης και ένταξης των προσφύγων στην Ελλάδα.
- Να αποτιμούν την εθνολογική σύσταση των Βαλκανίων μετά τις ανταλλαγές των πληθυσμών.

Επισήμανση: Εκτός από τους **διδακτικούς στόχους** που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να προστεθούν και **άλλοι πιο ειδικοί**, όπως οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν το πλήθος και το μέγεθος των προβλημάτων που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η ελληνική κοινωνία μετά την άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα.
- Να μάθουν για τις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας να διευκολύνει την εγκατάσταση και την αφομοίωση των προσφύγων στη χώρα.
- Να γνωρίσουν τα στοιχεία της διάστασης μεταξύ γηγενών και προσφύγων.

Θα μπορούσαν να τεθούν και **ευρύτεροι διδακτικοί στόχοι**, όπως:

- Να κατανοήσουν την έννοια του πρόσφυγα και να μπορούν να την αντιδιαστείλουν από αυτή του «μετανάστη».

- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι πληθυσμοί εξαναγκάζονται να ζητούν καταφύγιο σε άλλο τόπο εξαιτίας της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Να κατανοήσουν από τη ζωή των προσφύγων σε μια περιοχή, π. χ. στη συνοικία «Προσφυγικά» της Πάτρας, την ιστορική εξέλιξη και την αλλαγή που συντελέστηκε στο γεωγραφικό χώρο και στο χρόνο.
- Να οδηγηθούν σε ιστορική έρευνα –στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας- σχετική με προσφυγικούς πληθυσμούς της περιοχής τους (βιωματική προσέγγιση της γνώσης) με σκοπό να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές των προσφύγων π.χ. των «Προσφυγικών» στην Πάτρα και των «Προσφυγικών» του Ρίου.
- Να κατανοήσουν με επαγωγικό τρόπο την παγκόσμια διάσταση του προσφυγικού προβλήματος. Θα μπορούσαν, επίσης, να προστεθούν και άλλοι στόχοι, που σχετίζονται περισσότερο με τον **συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα:**
- Να αναπτύξουν πνευματικές δεξιότητες ενσυναισθητικής προσέγγισης του προσφυγικού προβλήματος. Να ευαισθητοποιηθούν και να συμβάλλουν, ως αυριανοί ενεργοί πολίτες, με τη στάση τους, αλλά και την ατομική και κοινωνική δράση στην αντιμετώπιση του ηθικού αυτού προβλήματος, το οποίο εκθέτει τον πολιτισμό του ανθρώπου.
- Να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν ιστορικά τις προκαταλήψεις, τα ιδεολογήματα και τα στερεότυπα, ως προϊόντα συλλογικών αναπαραστάσεων και να αναπτύξουν στάσεις απόρριψής τους.
- Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την άμβλυση των διακρίσεων.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας του άλλου, να συνειδητοποιήσουν την αξία της ανεκτικότητας στην πολιτισμική διαφορά καθώς και την αξία της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης για την οικοδόμηση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

B. Οργάνωση διδασκαλίας

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να παρακολουθήσουν σταδιακά τη νομικοπολιτική σημασία της έννοιας της ανταλλαγής των πληθυσμών μέσα από τις δύο συνθήκες, τη σημασία της εγκατάστασης των προσφύγων και τη συμβολή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

Μέθοδος: *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:* Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 3-4 ατόμων και με τη βοήθεια του διδάσκοντος οι μαθητές ταξιδεύουν στο παρελθόν ξεκινώντας από το παρόν. Οι μαθητές σε ομάδες αναλαμβάνουν να συγκεντρώσουν στοιχεία, να τα επεξεργαστούν, να τα κατηγοριοποιήσουν και να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

Διερευνητική μάθηση: Ερμηνευτική προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση, κατευθυνόμενο διάλογο και διερευνητική – αποκαλυπτική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης παραθεμάτων από πηγές και εικονογραφία, με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και την κατανόηση ιστορικών εννοιών – κλειδιών και φαινομένων.

Παιχνίδι ρόλων: Βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, δραματοποιημένων διαλόγων.

Διάλογος: Μέθοδος ερωτοαποκρίσεων (διαλεκτική μέθοδος).

Οι μέθοδοι διεξαγωγής της διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμόσει ο διδάσκων είναι μεν ποικίλες, αλλά θα πρέπει στο επίκεντρό τους να βρίσκονται οι μαθητές. Οι **μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας** ανταποκρίνονται στο βασικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στις διδακτικές διαδικασίες. Ιδιαίτερη σημασία έχει η εναλλαγή των μεθόδων καθώς και η ευελιξία του διδάσκοντος, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν (π.χ. δυσκολία κατανόησης, ερωτήσεις, προβληματισμός, βιωματική προσέγγιση).

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα:

- ✓ Ιστορικός χάρτης, οπτικές πηγές
- ✓ Καταγραφές στον πίνακα, όταν χρειάζεται.
- ✓ Η/Υ,
- ✓ Βιντεοπροβολέας
- ✓ Κειμενικές πηγές
- ✓ Σχετικά λογισμικά
- ✓ Διαδίκτυο
- ✓ Κατάλληλη διάταξη των θέσεων στην αίθουσα διδασκαλίας
- ✓ Αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο και προσφυγή σε αυτό.
- ✓ Κείμενα και εικόνες.
- ✓ Αξιολόγηση μέσω ασκήσεων στην τάξη και στο σπίτι και ανάθεση διερευνητικών και συνθετικών εργασιών.

Ο διδάσκων, στην περίπτωση των εικόνων, δεν θα πρέπει να περιορίζεται στους υπότιτλους, αλλά να παρακινεί τους μαθητές σε μια πολύπλευρη αξιοποίηση του εκάστοτε μέσου (αναφορά στην προέλευση, στα πρότυπα, στη χρονική και τοπική απόσταση από το θέμα που απεικονίζει, στην ιδεολογία που ενδεχομένως εκφράζει κ.λ.π.).

Γ. Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις

1^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση/Σύνδεση

- Ξεκίνημα από την καθημερινή επικαιρότητα – **Ανάγνωση άρθρου** εφημερίδας με στοιχεία της Υπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες. Με ιδεοθύελλα ο ορισμός του **πρόσφυγα**.
- Μέσα από ερωτήματα η **παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου**. Συνθήκη Νεϊγύ (1919)- Ανταλλαγή πληθυσμών: σημασία. Πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα (κίνημα 1922, Εκδίωξη Κωνσταντίνου - Γεώργιος Β΄ βασιλιάς της Ελλάδας, Ανακωχή Μουδανιών, η «δίκη των έξι», εκλογές 1923: Βενιζέλος- Παπαναστασίου, αποχή φιλοβασιλικών κομμάτων, αναχώρηση Γεωργίου- αντιβασιλεία). Κεμαλικές μεταρρυθμίσεις στην Τουρκία.

Διδακτική Επεξεργασία

1. **Τίθεται το βασικό ερώτημα** που θα απασχολήσει όλες τις ομάδες και είναι:
Τι σήμαινε για την Ελλάδα η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών, ο βίαιος εκπατρισμός, με τις Συνθήκες Νεϊγύ και Λωζάνης;
2. **Φύλλο εργασίας**⁴². Μοιράζεται σε όλους τους μαθητές κοινό φύλλο εργασίας (για να υπάρχει συνολική εποπτεία της δράσης). Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει τη διαδικασία που οι μαθητές θα ακολουθήσουν.
3. **Καθορισμός χωροχρονικού πλαισίου: Ανταλλαγές πληθυσμών (αρχές 20^{ου} αιώνα)**
Ο διδάσκων παρουσιάζει σε συντομία το ιστορικό πλαίσιο με τη **μορφή διαγράμματος** –το οποίο ακολουθεί- στον πίνακα που συμπληρώνεται με ερωτήματα και απαντήσεις. Μπορεί, επίσης, να παρουσιάσει στους μαθητές το **αρχείο ppt, Α2. ΑΛΛΑ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ**, από το www.elia.org

Κύρια σημεία

Παραχώρηση Δ. Θράκης από τη Βουλγαρία στην Ελλάδα.

50.000 Βούλγαροι αναχώρησαν από την Ελλάδα και 30.000 Έλληνες από τη Βουλγαρία.

(20.000 είχαν μεταναστεύσει πριν από την υπογραφή της Συνθήκης).

⁴² Τα Φύλλα Εργασίας του διδακτικού παραδείγματος παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα. Υπάρχει ένα ατομικό και ένα ομαδικό. Το ομαδικό δίδεται σε κάθε ομάδα. Περιλαμβάνει ερωτήματα, κοινά για όλες τις ομάδες.

1919-1921: Έλληνες της Ρωσίας, Αρμένιοι και Ρώσοι καταφεύγουν στα λιμάνια της Μαύρης θάλασσας και από κει στη Ελλάδα.

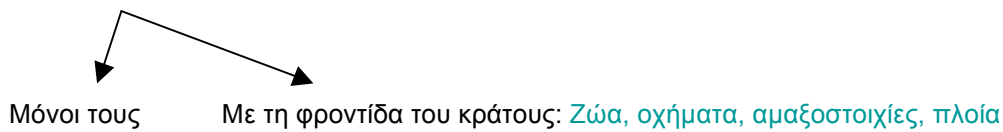
ΑΙΤΙΑ α) Ρωσική επανάσταση

β) Κατάληψη ρωσικών επαρχιών από Τούρκους

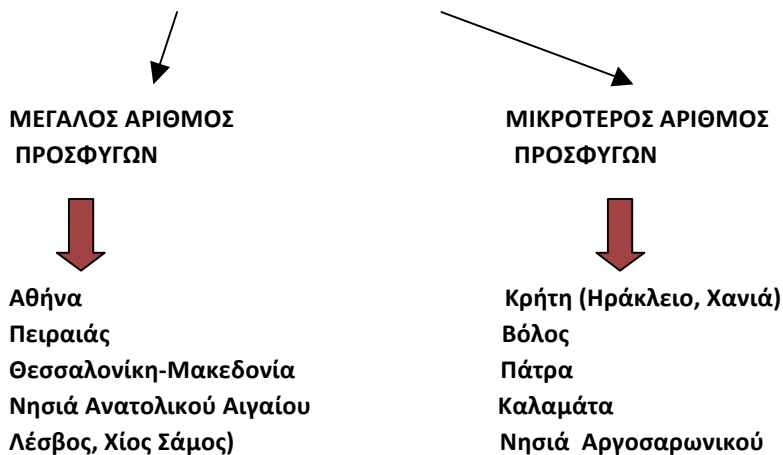
Φτάνουν στην Ελλάδα πρόσφυγες από:

- Βόρειο Ήπειρο : 1914
 - Ρουμανία : 1919 (από περιοχές που αποτέλεσαν πεδίο συγκρούσεων)
 - ΝΔ Μ. Ασία : 1919 (υπό ιταλική κατοχή)
 - Αϊδίνιο και εσωτερικό της Μ. Ασίας: 1919
 - Δωδεκάνησα (ιταλοκρατούμενα) από το 1912 και εξής
- Συνολικά μέχρι και το 1920 φτάνουν στην Ελλάδα 800.000 πρόσφυγες

Τρόπος:



ΤΟΠΟΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ



4. **Συνθήκη Νεϊγύ (Νοέμβριος 1919)**: Ο διδάσκων μετά την αφόρμηση παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά σημεία για τις μετακινήσεις πληθυσμών στα Βαλκάνια στις αρχές του 20^{ου} αιώνα χρησιμοποιώντας το σχετικό ηλεκτρονικό χάρτη ή τον συμβατικό



αλλά και ένα φωτογραφικό αρχείο pdf του κ. Σπύρου Λαζαρίδη, με τίτλο «Δι' εγκαταστάσεως 1914» (http://www.tsalimi.gr/files/Di_egk_1914.pdf).

Στη συνέχεια οι μαθητές μελετούν το φύλλο εργασίας και απαντούν στις ανάλογες ερωτήσεις προσπαθώντας να κατανοήσουν τις επιπτώσεις από τις μετακινήσεις των πληθυσμών.

Στο τέλος σχηματίζονται ομάδες -με τυχαίο τρόπο- και συγκεκριμένο ρόλο.

2η Διδακτική ώρα

Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Σύντομη συζήτηση- ανακεφαλαίωση για τις μετακινήσεις των πληθυσμών. Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολουθούν ένα απόσπασμα βίντεο από την έκδοση του National Geographic με τίτλο **“1922, Ο Μεγάλος Ξεριζωμός”**, σχετικά με την καταστροφή της Σμύρνης (διάρκειας τεσσάρων (4) περίπου λεπτών). Κύριος στόχος η ενσυναισθηματική προσέγγιση και η ψυχική φόρτιση των μαθητών μέσα από την εικόνα. Στη συνέχεια, με διάλογο κατατίθενται τα αίτια της ήττας των Ελλήνων στη Μικρά Ασία και οι συνέπειες της ήττας αυτής στην πολιτική ζωή της Ελλάδας.

Οι μαθητές θα δουλέψουν στη συνέχεια σε ομάδες, όπως έχουν σχηματιστεί.

Διδακτική επεξεργασία

Εργασία σε ομάδες: Κάθε μία ομάδα που έχει σχηματιστεί, θα υποστηρίξει και ένα ρόλο. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο θέμα από την σκοπιά του συγκεκριμένου ρόλου. Τα ερωτήματα, σχετικά με τις ανταλλαγές πληθυσμών, έχουν σαν στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές σε κάποια μορφή ενσυναίσθησης. Οι μαθητές, μαζί με τα φύλλα εργασίας, παραλαμβάνουν και μια σειρά από ιστορικά κείμενα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους.

Ομάδα 1: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή της εγκατάστασης των προσφύγων στην κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 2: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή στους εγκατάστασης των προσφύγων στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 3: (έλληνας πολίτης) Για ποιους λόγους η στάση των γηγενών Ελλήνων απέναντι στους πρόσφυγες υπήρξε συχνά αρνητική;

Ομάδα 4: (ελληνικό κράτος) Τι σήμαινε για το Ελληνικό κράτος η ανταλλαγή των πληθυσμών και η εγκατάσταση των προσφύγων επί ελληνικού εδάφους;

Ομάδα 5: (έλληνας πολίτης) Ποια η συμβολή των προσφύγων στην πολιτισμική ανάπτυξη;





Η παρουσίαση των εργασιών των μαθητών και η στήριξη του ρόλου που κάθε ομάδα έχει αναλάβει, θα πραγματοποιηθεί την 3^η διδακτική ώρα.

3η Διδακτική ώρα (προαιρετική)

Στη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας θα επιχειρηθεί η δραματοποίηση ενός debate, που θα διεξαχθεί ανάμεσα στους εκπροσώπους των διαφόρων ρόλων. Θα συμμετάσχουν όλες οι ομάδες με την κοινωνική ιδιότητα που τους δόθηκε και χρησιμοποιώντας το υλικό που συνέθεσαν απαντώντας στα ερωτήματα του ομαδικού φύλλου εργασίας.

Από τις ομάδες μπορεί να ορισθεί ένας μαθητής, ο οποίος θα μιλήσει εκ μέρους της ομάδας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές θεατρικού λόγου, προκειμένου να αποδείξει με τεκμήρια την άποψή του.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΑΝΟΙΧΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

-  **Σύνδεση με την Τοπική Ιστορία μέσα από κάποια συνθετική εργασία.**
-  **Οργάνωση σχεδίου εργασίας (project) με θέμα τους πρόσφυγες:**
 - Γυναικεία εργασία,
 - Εργατικές διεκδικήσεις,
 - Πολιτισμός – λογοτεχνία – μουσική,
 - Ρεμπέτικο τραγούδι.
-  **Οι πρόσφυγες σήμερα, οι πρόσφυγες πάντοτε... (συνθετική εργασία)**
-  **Διαφορές μεταξύ πρόσφυγα και οικονομικού μετανάστη. (συνθετική εργασία)**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1ο διδακτικό παράδειγμα

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Γ. Μετακινήσεις πληθυσμών, μεταναστευτικά ρεύματα

2.2. Οι ανταλλαγές των πληθυσμών

2.2.α. Η συνθήκη του Νεϊγύ

β. Η συνθήκη της Λωζάννης

Μέσα από τις εικόνες μεταφερόμαστε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, για να παρακολουθήσουμε σταδιακά τις μεταβολές που συντελούνται στην περιοχή των Βαλκανίων με την ανταλλαγή των πληθυσμών. Σκοπός είναι να αντιληφθούμε τη σημασία των μεταβολών αυτών, τα κέντρα άσκησης της εξουσίας από όπου εκπορεύονταν όλες οι αποφάσεις μέσω των συνθηκών.

Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιέχονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και να ακολουθήσουμε προσεχτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να κατανοήσουμε όλα όσα ζητούνται.

Βασικό ερώτημα

Τι σήμαινε για την Ελλάδα η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών, ο βίαιος εκπατρισμός, με τις Συνθήκες Νεϊγύ και Λωζάννης;

[Το ερώτημα θα μας απασχολήσει και στις δύο επόμενες ενότητες]

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Ποια σημαντικά ιστορικά γεγονότα συνέβησαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1900-1920), στην Ευρώπη, στην περιοχή των Βαλκανίων και στην Ελλάδα;

Καταγράψω σύντομα όσα θυμάμαι

.....
.....

Συμπληρώνω όσα ανέφεραν οι συμμαθητές μου

.....
.....

2. Να συνθέσετε τις πληροφορίες που αντλείτε από το ιστορικό παράθεμα με τις αντίστοιχες του χάρτη που επίσης παρατίθεται και να παρουσιάσετε τη Συνθήκη του Νεϊγύ καθώς και τις αλλαγές που πυροδότησε στο χώρο της Μακεδονίας.

«Παρόλο που η Συνθήκη του Νεϊγύ για την αμοιβαία, εθελοντική μετανάστευση των μειονοτήτων της Ελλάδος και της Βουλγαρίας υπογράφηκε τον Νοέμβριο του 1919, η ουσιαστική εφαρμογή της άρχισε τρία χρόνια αργότερα, μόλις στα τέλη του 1922. Το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, αναλώθηκε στις διαδικασίες για τη συγκρότηση της μικτής Επιτροπής και των τοπικών Υποεπιτροπών καθώς και στη διεκπεραίωση διαδικαστικών θεμάτων.

Η διαδικασία συλλογής αιτήσεων μεταναστεύσεως ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 1922. Όμως η απήχηση της στους κόλπους των Σλαβοφώνων κατοίκων της Μακεδονίας ήταν αρχικά μικρή. Έτσι, από τον Νοέμβριο του 1922 έως την 1η Ιουλίου 1923, υποβλήθηκαν συνολικά μόνον 166 αιτήσεις μεταναστεύσεως

Συνολικά, περίπου 34.000 Σλαβόφωνοι νέοι μετανάστες αποχώρησαν από τη Μακεδονία μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Νεϊγύ. Εκτός όμως από εκείνους που μετακινήθηκαν μετά τη Συνθήκη του Νεϊγύ, δηλώσεις μεταναστεύσεως, όπως ήδη αναφέρθηκε, μπορούσαν να υποβάλλουν και όσοι είχαν

αναχωρήσει μετά την 18η Δεκεμβρίου 1900. Η μικτή Επιτροπή στην τελική έκθεσή της, η οποία δημοσιεύθηκε το 1932, ανέφερε ότι συνολικά 66.260 άτομα -νέοι και παλαιοί μετανάστες από την Μακεδονία- είχαν καταθέσει σχετικές αιτήσεις

Όμως η απομάκρυνση από την Ελλάδα όσων θεωρούσαν εαυτούς Βουλγάρους, υπήρξε η μία μόνο όψη της Συνθήκης του Νεϊγύ. Ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα διατηρούσαν και όσοι Έλληνες κατοικούσαν σε βουλγαρικές περιοχές. Η πλειοψηφία των Ελλήνων διαβιούσε στην Ανατολική Ρωμυλία. Σύμφωνα με τις επίσημες βουλγαρικές στατιστικές, οι οποίες είχαν κάθε λόγο να περιορίζουν τον αριθμό των Ελλήνων μειονοτικών, ο αριθμός των Ελλήνων έφτανε τις 70.887, ποσοστό 1,89% επί του συνολικού πληθυσμού το 1900, ενώ είκοσι χρόνια αργότερα, το 1920, είχαν περιορισθεί σε 48.507 άτομα. Από την πλευρά τους, οι ελληνικές στατιστικές αυξάνουν τον μειονοτικό πληθυσμό. Σύμφωνα με τον Έλληνα Πρόξενο στη Φιλιππούπολη Ν. Φουντούλη, οι Έλληνες κάτοικοι της Βουλγαρίας ανέρχονταν το 1903 σε 81.923 άτομα. Σύμφωνα επίσης με τα στατιστικά στοιχεία της Κ.τ.Ε., συνολικά 33.977 Έλληνες της Βουλγαρίας έφυγαν για την Ελλάδα τη δεκαετία του 1920, ενώ ο συνολικός αριθμός των μεταναστών και προσφύγων από τις αρχές του αιώνα ανήλθε σε 62.109 άτομα. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων μετανάστευσε έως το 1926, σε αντίθεση με τους Σλαβοφώνους της Ελλάδος, δείγμα ασφαλώς της επιθυμίας τους για κάθοδο στην Ελλάδα αλλά και των αφόρητων πιέσεων που ασκούσαν σε βάρος τους βουλγαρικοί κρατικοί και παρακρατικοί μηχανισμοί».

«Ιστορία της Μακεδονίας», Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα

3. Αφού μελετήσατε τα δύο επόμενα κείμενα και κάνετε συνδυασμό με τον πίνακα κατανομής των προσφύγων κατά γεωγραφικό διαμέρισμα (1928) καταγράψετε τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν με την ανταλλαγή των πληθυσμών και πώς αυτά αντιμετωπίστηκαν.

α. Η Ελληνοτουρκική σύμβαση υποχρεωτικής ανταλλαγής των πληθυσμών

«Τραγική [...] για τους άνω του ενός εκατομμυρίου Έλληνες πρόσφυγες και τις περιουσίες τους, αλλά και πλέον συμφέρουσα λύση, εν όψει της κατηγορηματικής αρνήσεως της τουρκικής πλευράς να δεχθεί την επιστροφή τους, ήταν η Συμφωνία της υποχρεωτικής ανταλλαγής πληθυσμών που υπογράφηκε στη Λοζάννη στις 30 Ιανουαρίου 1923. Το υποχρεωτικό της μετακινήσεως σήμαινε ότι πολλοί από αυτούς θα μπορούσαν να εγκατασταθούν στα οικήματα και τις γεωργικές εκτάσεις των 400.000 περίπου μουσουλμάνων, Ελλήνων πολιτών, που βάσει της Συμφωνίας έπρεπε να ταξιδέψουν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Εξίσου τραγικά θύματα και αυτοί-που κανείς σχεδόν στην Ελλάδα δε φαίνεται να τους θυμάται- ενός πολέμου για τον οποίον δεν έφεραν καμία ευθύνη και στου οποίου τη διεξαγωγή δεν είχαν κανενός είδους συμμετοχή».

Γ. Γιανουλόπουλος, «Η ευγενής μας τύφλωση...», εξωτερική πολιτική και «εθνικά θέματα», από την ήττα του 1897 έως τη Μικρασιατική Καταστροφή, δ' έκδοση, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003, σ.308.

β. Η επαναστατική κυβέρνηση προχωρά στη διανομή γαιών

«Μετά την υπογραφή στη Λοζάννη της Σύμβασης για την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (30 Ιανουαρίου 1923) και μπροστά στο πελώριο πρόβλημα της προσφυγικής αποκατάστασης, παραμερίστηκε στις 14 Φεβρουαρίου το τελευταίο εμπόδιο που απέμενε για την αναγκαστική απαλλοτρίωση των τσιφλικιών: η συνταγματική απαίτηση να προηγείται «πλήρης» αποζημίωση των γαιοκτημόνων. Μετά την αναστολή της σχετικής διάταξης, όχι μόνο επιτρεπόταν η κατάληψη των ιδιοκτησιών και πριν από την καταβολή αποζημιώσεων αλλά και η ίδια η αποζημίωση έγινε σε κρατικές ομολογίες 30ετούς διάρκειας (που γρήγορα απαξιώθηκαν). Άρχισε έτσι η άμεση απαλλοτρίωση και διανομή γαιών είτε σε πρόσφυγες είτε σε γηγενείς ακτήμονες, που επρόκειτο να ολοκληρωθεί κατά το μεγαλύτερο μέρος της σε τρία μόλις χρόνια».

Γ. Μαυρογορδάτος, «Μεταξύ δύο πολέμων. Πολιτική ιστορία 1922-1940», Ιστορία του νέου ελληνισμού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, τόμ. 7ος, σ. 10.

γ. Κατανομή των προσφύγων κατά γεωγραφικό διαμέρισμα (1928)

ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
------------	---------	---------

Μακεδονία	638 253	52,2%
Στερεά Ελλάδα	306 193	25,1%
Δυτική Θράκη	107 607	8,8%
Νησιά Αν. Αιγαίου	56 613	4,6%
Θεσσαλία	34 659	2,8%
Κρήτη	33 900	2,8%
Πελοπόννησος	28 362	2,3%
Ήπειρος	8 179	0,7%
Κυκλάδες	4 782	0,4%
Ιόνια Νησιά	3 301	0,3%
Σύνολο	1 221 849	100%

4. Αφού μελετήσετε το κείμενο που ακολουθεί να κατατάξετε σε αύξουσα αξιολογική σειρά τις διαδικασίες αποκατάστασης και ένταξης των προσφύγων στην Ελλάδα:

Το σχέδιο και οι ενέργειες της Επιτροπής Αποκατάστασης Προσφύγων

Η Επιτροπή προσπάθησε στις αποφάσεις της για την εγκατάσταση προσφύγων σε διάφορες περιοχές να λάβει υπόψη της κάποιες παραμέτρους όπως: **α. Την ασχολία τους στον τόπο καταγωγής τους (αγρότες ή αστοί).** Ο στόχος της επιτροπής, όχι πάντα επιτεύξιμος, ήταν να αποκαταστήσει τους γεωργούς πρόσφυγες σε περιοχές όπου θα μπορούσαν να συνεχίσουν την παραγωγή τους με καλλιέργειες στις οποίες καταγίνονταν προηγουμένως, π.χ. οι καλλιεργητές δημητριακών εγκαταστάθηκαν κυρίως στη Μακεδονία και τη Θράκη, το ίδιο και οι καπνοκαλλιεργητές, ενώ οι αμπελοουργοί στην Κρήτη κ.λ.π. **β. Τον τόπο καταγωγής τους.** Η Επιτροπή επιδίωξε να αποκαταστήσει τους πρόσφυγες που προέρχονταν από μια συγκεκριμένη περιοχή στον ίδιο χώρο. Γι αυτό και εμφανίστηκαν πολλά τοπωνύμια με το επίθετο Νέος ή Νέα μπροστά (Νέα Κίος, Νέα Μουδανιά κλπ) και **γ. Τις συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα τότε, ιδιαίτερα τις πολιτικές και οικονομικές.** Η Ελλάδα ήταν μια χώρα κυρίως αγροτική, υπήρχαν άφθονα 'ελεύθερα' κτήματα τα οποία είχαν εγκαταλείψει οι μουσουλμάνοι και οι Βούλγαροι και η εγκατάσταση σε αγροτική περιοχή ήταν φθηνή και αμέσως παραγωγική. Τέλος το ελληνικό κράτος μπορούσε μέσω της εγκατάστασης προσφύγων σε περιοχές όπως η Μακεδονία και η Θράκη να ενισχύσει το ελληνικό στοιχείο.

Γ. Μαυρογορδάτος, «Μεταξύ δύο πολέμων. Πολιτική ιστορία 1922-1940», Ιστορία του νέου ελλητισμού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, τόμ. 7ος, σ. 10.

5. Τις γνώσεις που αποκομίσατε μέχρι στιγμής, θα τις αξιοποιήσετε στη συνεργασία σας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που θα σχηματιστεί.

ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εργασία σε ομάδες: Κάθε μία ομάδα που έχει σχηματιστεί, θα υποστηρίξει και ένα ρόλο. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο θέμα από την σκοπιά του συγκεκριμένου ρόλου. Τα ερωτήματα, σχετικά με τις ανταλλαγές πληθυσμών, έχουν σαν στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές σε κάποιας μορφής ενσυναίσθηση. Οι μαθητές, μαζί με τα φύλλα εργασίας, παραλαμβάνουν και μια σειρά από ιστορικά κείμενα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους.

Ομάδα 1: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή της εγκατάστασης των προσφύγων στην κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 2: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή στους εγκατάστασης των προσφύγων στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 3: (έλληνας πολίτης) Για ποιους λόγους η στάση των γηγενών Ελλήνων απέναντι στους πρόσφυγες υπήρξε συχνά αρνητική;

Ομάδα 4: (ελληνικό κράτος) Τι σήμαινε για το Ελληνικό κράτος η ανταλλαγή των πληθυσμών και η εγκατάσταση των προσφύγων επί ελληνικού εδάφους;

Ομάδα 5: (έλληνας πολίτης) Ποια η συμβολή των προσφύγων στην πολιτισμική ανάπτυξη;

Πηγή 1

Ο αγώνας των προσφύγων να ριζώσουν στην Ελλάδα

«Όλη αυτή η περιοχή λέγεται ανέκαθεν Ανάβυσσος [...] Το τι τραβούσαμε δε λέγεται . Ούτε ο Χριστός δεν υπόφερε έτσι [...]Νερό δεν είχαμε. Ψωμί αγοράζαμε από το Λαύριο. Έπρεπε να το παραγγείλουμε και να το πληρώσουμε μια μέρα πιο μπροστά. Την άλλη μέρα μας το έφερναν με τα γαϊδούρια, μπαγιάτικο και κομματιασμένο. Οι ντόπιοι αλθανόφωνοι Καλυβιώτες που είχαν κτήματα στην Ανάβυσσο μας έβριζαν Τούρκους. Θέλαμε ένα τσαμπί σταφύλι να δροσιστούμε και δε μας έδιναν [...] από το 1926 ως το 1927 ζευγαρίζαμε στους ελαιώνες του Μελισσοουργού. Το 1928 ο τσιφλικούχος αυτός μας απαγόρευσε την καλλιέργεια. Διαμαρτυρηθήκαμε όλοι με τα γυναικόπαιδα μαζί. Ο τσιφλικούχος έφερε χωροφύλακες από το Λαύριο και το Κορωπί και μας χτύπησαν. Μ' έβαλαν κι εμένα φυλακή».

Αρχείο Προφορικής Παράδοσης Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, φάκελος230.

Πηγή 2

Πρόσφυγες και εργατικοί αγώνες κατά το Μεσοπόλεμο

Περιγράφοντας την επίδραση των προσφύγων στους εργατικούς αγώνες, ο Δημήτρης Στρατής, ένας από τους γνωστότερους συνδικαλιστές ηγέτες του μεσοπολέμου, έγραφε στο διευθυντή του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας: «Ακόμη περισσότερο η συρροή των προσφύγων και η οικονομική κρίση που λυμαινεται τη χώρα χειροτερεύουν την κατάσταση αυτή. Η εργατική τάξη είναι αδύνατο να επιβληθεί στους εργοδότες οι οποίοι σε κάθε εργατική διεκδίκηση απαντούν με μαζικές απολύσεις, αντικαθιστώντας τους συνδικαλισμένους εργάτες με ασυνδικαλιστούς από τους πρόσφυγες. Κάτω από τις συνθήκες αυτές οι συγκρούσεις γηγενών και προσφύγων εργατών ήταν αναπόφευκτες. «Η κάθοδος των προσφύγων» έγραφε ο Αβραάμ Μπεναρόγια, «εδημιούργησεν εις την εργατικήν τάξιν δυσχερή θέσιν. Η απότομος αύξησις προσφοράς εργατικών χειρών και η αλλοίωσις της συνθέσεως της εργατικής τάξεως δεν ηδύνατο ή να προκάλεσε την επίθεσιν του κεφαλαίου επί των κεκτημένων δικαιωμάτων των εργατών. Νέα και γενική σύγκρουσις των δυο τάξεων ανεφαίνετο και πάλιν αναπόφευτος».

Α. Λιάκος, Εργασία και πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου, Ι.Ε.Π.ΕΤΕ, Αθήνα 1993, σ.48-49.

Πηγή 3

Η κοινωνική διαστρωμάτωση των προσφύγων

«Στο εμπόριο και τον τριτογενή τομέα φαίνεται καλύτερα ότι οι πρόσφυγες δεν ήταν μια ομοιογενής άπορη και εξαθλιωμένη μάζα, αλλά ένα κοινωνικό σώμα με εσωτερικές διαφοροποιήσεις που απέρρανε από το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική θέση και την επιρροή τους, παράγοντες που προσδιόρισαν τις επιλογές τους και την τελική αποκατάστασή τους στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ο Μποδοσάκης Αθανασιάδης, ο Ζαρίφης, ο Ευγενίδης ήταν τυπικά το ίδιο πρόσφυγες όσο και οι άστεγοι

μικρέμποροι που έστηναν τους αυτοσχέδιους πάγκους τους μπροστά στα καταστήματα των κεντρικών εμπορικών δρόμων της Αθήνας» .

Χρ. Χατζηιωσήφ, 'Το Προσφυγικό σοκ, οι σταθερές και οι μεταβολές της ελληνικής οικονομίας' στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αι., 1922-1940, ο Μεσοπόλεμος*, τ. Β1, σ. 20-21.

Πηγή 4

Η αντίθεση γηγενών – προσφύγων

«Η εντονότατη αντίθεση γηγενών και προσφύγων διαχέεται σ' όλον τον ελλαδικό χώρο [...] Οι άνθρωποι που μόλις διασώθηκαν από την τουρκική σφαγή αποκαλούνται «τουρκόσποροι» και «γιαουρτοβαφτισμένοι» [επειδή συνήθιζαν να τρώνε γιαούρτι]. Η λέξη «Σμυρνιά» από προσδιοριστική της γυναικείας μικρασιατικής καταγωγής, γίνεται στο νεοελληνικό λεξιλόγιο συνώνυμη της πόρνης. [...] Η λέξη «πρόσφυγας» διαχέεται στον κοινωνικό ιστό με τον πιο υποτιμητικό τρόπο [...]. Το «ρατσισμό» αυτό προσπαθούν να εκμεταλλευτούν οι φασιστοειδείς κινήσεις που [...] απαιτούν [...] να επιβληθεί στους πρόσφυγες να φορέσουν [...] κίτρινα περιβραχιόνια για να τους διακρίνουν και να τους αποφεύγουν οι [...] Έλληνες».

Α. Ρήγος, Η Β' Ελληνική Δημοκρατία, 1924-1935, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σ. 223-228.

Πηγή 5

Οι πρόσφυγες στην Πάνω Πόλη δεν εγκαταστάθηκαν μόνο στα κενά σπίτια των Τούρκων, που καθώς ήταν μεγάλα πυκνοκατοικήθηκαν. Εγκαταστάθηκαν επίσης στις αυλές των σπιτιών αυτών, σε κενά οικόπεδα ή και σε κενούς χώρους που κατόπιν οικοπεδοποιήθηκαν. Η ελληνική κυβέρνηση με την Επιτροπή Αποκατάστασης Προσφύγων (Ε.Α.Π.), που ανέλαβε τη στέγαση των προσφύγων, έκαναν μια στοιχειώδη τοπογράφηση της περιοχής και διένειμαν τα οικόπεδα αυτά. Δεν είναι γνωστός ο ακριβής αριθμός των νέων κατασκευών που χτίστηκαν στην Πάνω Πόλη απ' την Ε.Α.Π., και τους ίδιους τους πρόσφυγες ούτε και ο αριθμός των τούρκικων σπιτιών όπου εγκαταστάθηκαν πρόσφυγες. Από πολεοδομική διερεύνηση όμως της περιοχής, που έγινε το 1977 τα «χτίρια συνοδείας» (σπίτια γ' μορφολογικής κατηγορίας) που στην ουσία είναι όλες οι προσφυγικές κατοικίες, ανέρχονται σε 2523 και τα περισσότερα απ' αυτά χτίστηκαν μετά το 1922. Τα σπίτια αυτά στέγασαν 8.000-9.000 περίπου πρόσφυγες.

Σύμφωνα με τη συνθήκη της Λωζάνης, οι πρόσφυγες είχαν δικαίωμα αποκατάστασης. Το Κράτος όμως όρισε ως ποσό που έπρεπε να καταβάλει η οικογένεια στην οποία παραχωρούνταν η κατοικία, το 70% της αξίας του οικοπέδου και του κόστους κατασκευής της. Το ποσό αυτό έπρεπε να πληρωθεί τοκοχρεωλυτικά, ανάλογα με το μέγεθός του, σε 5-25 χρόνια, συνήθως σε 15. Στην αρχή δινόταν στους δικαιούχους ένα προσωρινό παραχωρητήριο με την καταβολή του 10% του χρέους. Το οριστικό παραχωρητήριο θα δινόταν με την οριστική εξόφληση του χρέους. Δημιουργήθηκε όμως ένας δαίδαλος γραφειοκρατικών διαδικασιών που και σήμερα ακόμη για ορισμένους υπάρχουν εκκρεμότητες στη χορήγηση οριστικών παραχωρητηρίων.

Άγις Αναστασιάδης, Πάνος Σταθακόπουλος (Η Θεσσαλονίκη μετά το 1912, πρακτικά συμποσίου 1-3 Νοεμβρίου 1985, Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, Δήμος Θεσ/νίκης, Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 527)

Πήγη 6

Η εφημερίδα Μακεδονία για τις αποζημιώσεις των προσφύγων.

Αι αποζημιώσεις των προσφύγων και αι υποχρεώσεις της Κυβερνήσεως. Ποιαι αποζημιώσεις θα δοθούν.

«Ευρισκόμεθα προ μεγάλου θορύβου της δημαγωγίας και της σκοπίμου αντιδραστικής εκστρατείας επιμενούσης, ότι θα παύση η καταβαλλόμενη εις τους πρόσφυγας αποζημίωσις. Είμεθα εν τούτοις εις θέσιν, να γνωρίζωμεν, ότι η Κυβέρνησις ευλαβείται απολύτως και τηρεί ακεραίας και ανεπάφους τας παρ' αυτής ανειλημμένας υποχρεώσεις, ήτοι την πληρωμήν του Μητρώου των αγροτικών αποζημιώσεων, την πληρωμήν των διακαιούχων του καταρτιζομένου Β' Φύλλου του Συμπληρωματικού Μητρώου, την καταβολήν αποζημιώσεων εις τους εκπροσθένους δικαιούχους και την επιστροφήν των 25% άτινα κατακρατεί η Τράπεζα.

Αι πληροφορίες μας αυτές είναι έγκυροι και αυθεντικοί. Συναφώς πληροφορούμεθα, ότι εάν ερωτηθεί εν τη Βουλή η Κυβέρνησις δεν θ' αρνηθή ποσώς να δηλώση επισήμως, ότι αι ανεπιλημμένα υποχρεώσεις έναντι του προσφυγικού κόσμου παραμένουν σεβαστεί».

Δημοσίευμα στην εφημερίδα Μακεδονία, 20/6/193

Πηγή 7

Συνέπειες στην εθνολογική και πληθυσμιακή σύσταση της Μακεδονίας

«Στο τέλος του 1924, όλοι σχεδόν οι κάτοικοι της Πάνω Πόλης, ήταν πρόσφυγες, είτε της περιόδου πριν από το 1922, είτε της τριετίας 1922-1924. Στη δεκαετία 1924-1934 παρατηρούνται μετακινήσεις προσφυγικού πληθυσμού μέχρις ότου αυτός εγκατασταθεί οριστικά σε τόπους που τον εξυπηρετούν περισσότερο, ή κοντά σε συγγενείς. Χαρακτηριστικό εδώ είναι ότι στην Πάνω Πόλη το μεγαλύτερο μέρος των προσφύγων ήρθε κατευθείαν στην περιοχή και εγκαταστάθηκε μόνιμα εκεί. Σύμφωνα με τη δειγματοληψία του 1977, η σύνθεση των νοικοκυριών της Πάνω Πόλης το 1930 θα ήταν περίπου η εξής: πρόσφυγες 89%, ντόπιοι (από Θεσσαλονίκη) 11 % και κανένα εσωτερικός μετανάστης. Αντίστοιχα, το 1950 η σύνθεση θα 'ταν περίπου η εξής: πρόσφυγες 83%, ντόπιοι 13% και εσωτερικοί μετανάστες 4%. Τέλος το 1977 η σύνθεση διαμορφώνεται έτσι: πρόσφυγες 49%, ντόπιοι 25%, εσωτερικοί μετανάστες 26%. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 31 % των «ντόπιων» είναι προσφυγικής καταγωγής. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι στις νέες κατοικίες που χτίστηκαν την πενταετία 1978-1984, με τους νέους όρους δόμησης, το 31 % των νοικοκυριών είναι πρόσφυγες. Από αυτό όμως μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι, παρόλο που η Πάνω Πόλη διατηρεί τον προσφυγικό της χαρακτήρα, αυτός έχει αλλοιωθεί σημαντικά».

Άγις Αναστασιάδης, Π. Σταθακόπουλος, Η Θεσσαλονίκη μετά το 1912, πρακτικά συμποσίου 1-3 Νοεμβρίου 1985, Κέντρο Ιστορίας Θεσ/νίκης, Δήμος Θεσ/νίκης, Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 523-527)

Πηγή 8

Η αγροτική αποκατάσταση

«Στις βόρειες επαρχίες πρώτα εποίκιστηκαν οι καπνοπαραγωγικές και οι εύφορες ή αραιοκατοικημένες περιοχές. Στη Μακεδονία, οι περισσότεροι πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν στην Ανατολική και την Κεντρική Μακεδονία. Εκεί αναπλήρωσαν τα δημογραφικά κενά, τα οποία είχαν δημιουργήσει οι απώλειες των πολέμων στους ενήλικες άνδρες – το πιο σημαντικό τμήμα του ενεργού πληθυσμού – και στη συνέχεια, η αναχώρηση των μουσουλμάνων καλλιεργητών».

Έ. Κοντογιώργη, «Η αποκατάσταση, 1922-1930». Στο Ιστορία νέου ελληνισμού, Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σελ. 107

Πηγή 9

Ορισμός Πρόσφυγα. Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για το καθεστώς των προσφύγων, 1951

- Ο Ο.Η.Ε. ορίζει τον πρόσφυγα ως ένα άτομο που βρίσκεται έξω από τη χώρα του και δεν μπορεί να επιστρέψει λόγω του δικαιολογημένου φόβου δίωξης του, επειδή ανήκει σε συγκεκριμένη φυλή, θρησκεία, εθνικότητα, κοινωνική ομάδα ή εξαιτίας των πολιτικών του πεποιθήσεων.
- Με νεότερες συμβάσεις η έννοια του πρόσφυγα διευρύνθηκε και συμπεριέλαβε κάθε άτομο που εξαιτίας εξωτερικής επίθεσης, κατοχής, ξένης κυριαρχίας ή γεγονότων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη, υποχρεώνεται να εγκαταλείψει το σπίτι του και να αναζητήσει καταφύγιο έξω από τον τόπο καταγωγής του ακόμα και αν παραμένει στην ίδια του τη χώρα (π.χ. οι εκτοπισμένοι πρόσφυγες της Κύπρου εξαιτίας της τουρκικής εισβολής του 1974).

Εάν υπάρχει δυνατότητα πραγματοποίησης του μαθήματος στο εργαστήριο πληροφορικής ή εάν η κάθε ομάδα μπορέσει να έχει έναν φορητό υπολογιστή, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πρόσθετο υλικό στο διαδίκτυο.

Δ. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης, αλλά και κάθε διδακτικής ενότητας, λαμβάνεται υπόψη η υλοποίηση των διδακτικών στόχων, που τέθηκαν από τον διδάσκοντα, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Βέβαια, η αξιολόγηση δεν προκύπτει, μόνο από τις γνώσεις που προέκυψαν, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, αλλά λαμβάνει υπόψη τη συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που τους ανατέθηκαν και την παραγωγή ιστορικού λόγου, προφορικού και γραπτού. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική είναι η θετική τους διάθεση στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, το ενδιαφέρον που ανέπτυξαν τόσο στις ατομικές όσο και στις ομαδικές δραστηριότητες και η συμμετοχή τους σε ολόκληρη τη διαδικασία.

Σημαντικά τεκμήρια για τη διαδικασία της αξιολόγησης σύμφωνα με τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας αποτελούν τα δύο φύλλα εργασίας, ένα ατομικό και ένα ομαδικό, στις δραστηριότητες των οποίων θα κληθούν να συμμετάσχουν. Οι μαθητές κινητοποιούνται ακόμη περισσότερο, όταν αισθάνονται ότι συμμετέχουν σε ένα έργο, που έχουν αναλάβει όλοι από κοινού.

Το πρώτο φύλλο εργασίας δίνει τη δυνατότητα να εργαστεί κάθε μαθητής μόνος του, αλλά και να αξιολογεί τις απαντήσεις που δίνει με βάση τις απαντήσεις που μπορεί να δώσουν σε ανάλογο ερώτημα οι συμμαθητές του. Σε κάθε ερώτημα υπάρχει η ευχέρεια διόρθωσης ή συμπλήρωσης της απάντησης. Με αυτό τον τρόπο η εργασία κάθε μαθητή δεν τελειώνει με την απάντηση στα ερωτήματα, αλλά συνεχίζεται, καθώς οι απαντήσεις άλλων συμμαθητών ή τα σχόλια του καθηγητή παρέχουν πρόσθετο υλικό για την ολοκλήρωσή της.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας αναθέτει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο και καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν ομαδική δραστηριότητα. Οι μαθητές με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης θα προσπαθήσουν να υπερασπιστούν ο καθένας το ρόλο που του έχει ανατεθεί ως ομάδα.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λοιπόν, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούν, αλλά και να αξιολογούνται από τον διδάσκοντα. Μέσα από τις δραστηριότητες τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν, να ανακαλύψουν, να συνθέσουν και να συμμετέχουν στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου διδακτικού παραδείγματος είναι να μην εγκλωβιστούν οι μαθητές σε στείρους συναισθηματισμούς, αλλά να διερευνήσουν κριτικά τις ιστορικές γνώσεις/πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους, αποσκοπώντας σε δημιουργική επεξεργασία και ανασύνθεση.

Συνεπώς, είναι εφικτή η διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο με το ατομικό όσο και με το ομαδικό φύλλο εργασίας. Ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα, μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ώρας να αξιολογήσει τα ατομικά φύλλα εργασίας. Έχει, δηλαδή, την ευκαιρία να αξιολογήσει τη στρατηγική που ακολουθήθηκε και να κάνει βελτιώσεις στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του για τη δεύτερη διδακτική ώρα. Είναι στην ευχέρεια του διδάσκοντος να αποφασίσει, αν θα ακολουθήσει όλα τα στάδια της διδασκαλίας που προτείνονται, καθώς και να κάνει τροποποιήσεις στο υλικό που θα μοιράσει για επεξεργασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Επίσης, ο ίδιος θα επιλέξει, όπως ήδη επισημάνθηκε από την εξέλιξη του μαθήματος, αν θα αφιερώσει μία ακόμη διδακτική ώρα για την 3η δραστηριότητα του ομαδικού φύλλου εργασίας.

ΧΡΗΣΙΜΟΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<http://www.proforiki-istoria.net/>

<http://www.e-yliko.sch.gr>

http://www.tsalimi.gr/files/Di_egk_1914.pdf

www.elia.org

<http://users.ach.sch.gr/pchaloul>

www.istorikathemata.com

www.kathimerini.gr/.../istories-prosfygwn-kai-h-istoria-san-prosfygas

www.dimosneasmirniss.gr/Formes/NeaSmirni_Mouseio_PartA.pdf

www.kms.org.gr/

www.estia-ns.gr/page.asp?pid=5

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2ο Διδακτικό Παράδειγμα

Διδακτική ενότητα: Κοινωνική διαστρωμάτωση και κοινωνική κινητικότητα στο Βυζάντιο

Διδακτικές ώρες: Οι οριζόμενες από το αναλυτικό πρόγραμμα : 2

A. Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι: α. Να διακρίνουν (οι μαθητές) τη διάρθρωση της βυζαντινής κοινωνίας.

β. να περιγράφουν τις κοινωνικές ομάδες που τη συνθέτουν και να αναλύουν τα κριτήρια που προσδιόρισαν την κοινωνική διαστρωμάτωση στο Βυζάντιο.

γ. Να συσχετίζουν τις κοινωνικές μεταβολές με τα πολιτικά γεγονότα, μέσα από την μελέτη της πολιτικής που εφάρμοσαν οι Μακεδόνες αυτοκράτορες έναντι των «δυνατών» και των συνεπειών της.

δ. Να αποτιμούν τους παράγοντες που διευκόλυναν την κοινωνική κινητικότητα στο Βυζάντιο.

Παράλληλα, η διδασκαλία πρέπει να υπηρετήσει τους γενικότερους στόχους που υπηρετεί το μάθημα της Ιστορίας στη Β Λυκείου και αναγράφονται στο πρώτο κεφάλαιο οδηγό σπουδών.

B. Οργάνωση διδασκαλίας

Περιεχόμενο διδακτικής ενότητας

Η συγκεκριμένη ενότητα έχει ως αντικείμενό της την εξέταση της διάρθρωσης της βυζαντινής κοινωνίας, τη μελέτη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αλλά και της κάθε κοινωνικής τάξης ξεχωριστά, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Παρουσιάζονται οι σχέσεις (οικονομικές και άλλες) μεταξύ των τάξεων, η κοινωνική κινητικότητα και τα σημαντικότερα κοινωνικά προβλήματα, όπως το ζήτημα της μεγάλης ιδιοκτησίας γης, αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισής τους από την κεντρική εξουσία (νομοθεσία, καταστολή των '' επαναστάσεων'' / κινημάτων).

Προετοιμασία

Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει προεπιλέξει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσει κατά την παρουσίαση της ενότητας και κυρίως να έχει κάνει μια προεργασία πάνω στα αποσπάσματα από τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που θα χρησιμοποιήσει. Επίσης, θα πρέπει να έχει επιλέξει και το εικονογραφικό υλικό που θα χρειαστεί υποστηρικτικά κατά τη διδασκαλία.

Μέθοδοι επεξεργασίας της διδακτικής ενότητας

α. Ερωτηματική μέθοδος διδασκαλίας με τη χρήση γραπτών πηγών και εικονογραφικού υλικού – προφορικές ερωτήσεις και απαντήσεις.

β. Ερμηνευτική προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση, κατευθυνόμενο διάλογο και διερευνητική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης παραθεμάτων από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και εικονογραφία, με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και την κατανόηση ιστορικών εννοιών-κλειδιών και φαινομένων.

(γ) Γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις, πάνω σε μία ή λίγες πηγές που περιέχονται σε φύλλο εργασίας – ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν και δικές τους.

(δ) Δομημένη ερευνητική εργασία (πηγές και ερωτηματολόγιο) για όλη την τάξη, σε ομάδες ή ατομικά

στην τάξη ή στο σπίτι ή μη δομημένη (project) ερευνητική – ανακαλυπτική εργασία.
(ε) Χρήση γραπτών πηγών με στόχο την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Τεχνικές επεξεργασίας της ενότητας

Αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο και προσφυγή σε αυτό.

Καταγραφές στον πίνακα, όταν χρειάζεται.

Αξιολόγηση μέσω ασκήσεων στην τάξη και στο σπίτι και ανάθεση διερευνητικών και συνθετικών εργασιών.

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, Η/Υ, διαδίκτυο και σχολικό εγχειρίδιο, φυλλάδια.

Γ. Πορεία Διδασκαλίας - Φάσεις

1η διδακτική ώρα

Αφόρμηση

Ο διδάσκων μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να ανακαλέσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με την κοινωνική διαστρωμάτωση στην Αρχαία Ελλάδα, αντικείμενο που διδάχθηκαν πριν από μία διδακτική ώρα. Η εικόνα που έχουν σχηματίσει για την κοινωνία της συγκεκριμένης εποχής θα αποτελέσει ένα γνωστικό "μονοπάτι", στο οποίο μπορούν να βαδίσουν, κάνοντας συγκρίσεις, αντιπαραβολές και παραλληλισμούς.

Παρουσίαση των βασικών σημείων του περιεχομένου της ενότητας

Με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου ο διδάσκων παρουσιάζει αδρά την εικόνα της διάρθρωσης της βυζαντινής κοινωνίας και στη συνέχεια καλεί τους μαθητές να μελετήσουν τα παραθέματα που τους έχει δώσει και το εικονογραφικό υλικό, με στόχο να κατανοήσουν καλύτερα τη φύση της βυζαντινής κοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί πως είναι καλό ο εκπαιδευτικός να έχει θέσει τα ερωτήματα στους μαθητές πριν από τη μελέτη των κειμένων. Μπορεί επίσης να αναθέσει σε ομάδες μαθητών να απαντήσουν σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα-ξεχωριστό για κάθε ομάδα- και να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους στην τάξη. Ερωτήματα που μπορούν να διερευνηθούν και να αναπτυχθεί διάλογος γύρω από αυτά είναι ενδεικτικά οι εξής:

1. Ποιες είναι οι κυρίαρχες τάξεις στο Βυζάντιο και από πού αντλούν τη δύναμή τους/ το κύρος τους;
2. Εντοπίσατε στα κείμενα σχέσεις εκμετάλλευσης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και, αν ναι, περιγράψτε τις.

Ποιες είναι οι κύριες ασχολίες και ο τρόπος ζωής της κάθε τάξης;

Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποσπάσματα και εικονογραφικό υλικό που παρατίθενται στο φύλλο εργασίας που ακολουθεί (σελ.),

2η διδακτική ώρα

Αφόρμηση

Ως αφόρμηση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μια επισκόπηση από τους μαθητές των συνθηκών στις οποίες ζούσαν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και ιδιαίτερα οι μικρογεωργοί και οι πάροικοι, κάτι που θα μπορούσε παράλληλα να αποτελέσει και μια μορφή αξιολόγησης των μαθητών, ώστε να διαπιστώσει ο διδάσκων αν εμπέδωσαν το περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος.

Παρουσίαση των βασικών σημείων του περιεχομένου της ενότητας

Η δεύτερη διδακτική ώρα μπορεί να αφιερωθεί στη διερεύνηση της σχέσης δυνατών και Κράτους, του ρόλου τους στην ανάπτυξη κινημάτων και στάσεων αλλά και στην μελέτη του μεγάλου κοινωνικού προβλήματος της συγκέντρωσης των καλλιεργήσιμων εκτάσεων σε χέρια λίγων και της εκμετάλλευσης των φτωχών μικρογεωργών από τους δυνατούς και τις διαστάσεις του. Βασικό σημείο ανάλυσης επιπλέον αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο το βυζαντινό κράτος προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα (νομοθεσία κ.α...) και την αποτελεσματικότητά του.

Μετά από μια συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου από τον εκπαιδευτικό, καλούνται οι μαθητές να μελετήσουν σχετικά αποσπάσματα και να εξαγάγουν σχετικά συμπεράσματα. Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποσπάσματα και εικονογραφικό υλικό που παρατίθενται στο φύλλο εργασίας που ακολουθεί (σελ.),

Ενδεικτικά θέματα που μπορεί να συζητηθούν είναι τα εξής :

1. Ποιο είναι το περιεχόμενο των νομοθετικών ρυθμίσεων υπέρ των μικρών γεωργών; Εκτιμήστε την αποτελεσματικότητά τους στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο.
2. Ποιοι ήταν οι λόγοι που το βυζαντινό κράτος θέλησε να περιορίσει τη δύναμη των δυνατών;
3. Ποια ήταν η σχέση των δυνατών με την κεντρική εξουσία και ποιος ο ρόλος τους στο ξέσπασμα επαναστάσεων / κινημάτων;
4. Παρουσιάστε τις βασικές πτυχές και διαστάσεις του κοινωνικού προβλήματος της υπερσυγκέντρωσης γης στα χέρια λίγων κατά τους βυζαντινούς χρόνους.

Ένα ολιγόλεπτο τμήμα προς το τέλος της διδακτικής ώρας μπορεί να αφιερωθεί σε μια γενική επανάληψη του περιεχομένου των δύο μαθημάτων και στην απόδοση εργασιών στους μαθητές.

Δ. Αξιολόγηση

Η τελική/ αθροιστική αξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό πρέπει να αντικατασταθεί από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η εξέταση τις τελευταίες δεκαετίες εντάσσεται ολοένα και περισσότερο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η ανάκληση πληροφοριών δεν θα πρέπει να αποτελεί το βασικό κριτήριο εκτίμησης της επίδοσης αλλά οι ικανότητες και οι δεξιότητες του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα. Η ερευνητική εργασία, το ανοιχτό εγχειρίδιο, η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη μελέτη ιστορικών δεδομένων πρέπει να αποτελούν βασικές πτυχές του προσδιορισμού της επίδοσης, όπως και η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή.

Η αξιολόγηση των μαθητών εξάλλου, θα πρέπει πρωταρχικά να έχει ως στόχο τη διάγνωση των αδυναμιών, των γνωστικών κενών και των δυσκολιών κατανόησης που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί κατά την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να αντιμετωπιστούν άμεσα και να βρει ο διδάσκων τους τρόπους εκείνους με τους οποίους θα βοηθήσει την τάξη του. Επομένως, η διαγνωστική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα και κομμάτι της διδασκαλίας. Ήδη από τη φάση της αφόρμησης ο διδάσκων με τις ερωτήσεις που θέτει μπορεί να διαγνώσει τις δυσχέρειες και να τις αντιμετωπίσει. Αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εννοιών τόσο μέσω του διαλόγου όσο και με τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων ο μαθητής ουσιαστικά αξιολογείται.

Η τελική/ αθροιστική αξιολόγηση καλό θα είναι να εξοικειώνει τους μαθητές με τον τρόπο εξέτασης κατά τις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου αλλά και να είναι σύμφωνη με τις προδιαγραφές αξιολόγησης για το μάθημα της Ιστορίας Β Λυκείου, που έχει θέσει το ΥΠΕΠΘ. Έτσι ακολουθούν φύλλα εργασίας για την κάθε ενότητα ξεχωριστά αλλά και αθροιστικά και για τις δύο ενότητες. Τα φύλλα αφορούν σε ομαδική και ατομική εργασία κάθε τύπου (επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και εικονογραφικού υλικού, ερευνητικές, ασκήσεις ενσυναίσθησης, εμπέδωσης κ.α..).

Α. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1ΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΩΡΑΣ

1. Με βάση το κείμενο που ακολουθεί περιγράψτε τις συνθήκες διαβίωσης των μεγαλογαιοκτημόνων του Βυζαντίου.

Ο Φιλάρετος ο Ελεήμων έζησε κατά τα τέλη του 8^{ου} αιώνα και είχε το αρχοντικό του μέσα σ' ένα χωριό της Παφλαγονίας. Η εγγονή του παντρεύτηκε τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο τον 6^ο. Δεν υπάρχουν ακριβείς περιγραφές της μεγαλόπρεπης αυτής έπαυλης, όπως την χαρακτήριζαν, αλλά οι ανώτατοι αξιωματούχοι που περιόδευαν στην περιοχή, την προτιμούσαν, σίγουροι για μια εξαιρετική φιλοξενία. Ξέρουμε, πάντως ότι διέθετε γυναικωνίτη και μια μεγάλη σάλα όπου δέσποζε ένα τραπέζι, διακοσμημένο με ελεφαντόδοντο και πολύτιμες πέτρες, που χωρούσε άνετα 36 καλεσμένους.

(Karlan Michel, *Tout l'ordre Byzance*, ελληνική μετάφραση Βυζάντιο και Ελλάδα, εκδόσεις Δεληθανάση, Αθήνα, 1994, σελ. 89-90).

2. Ποια είναι η θέση και η νομική υπόσταση των δούλων στη βυζαντινή κοινωνία αλλά και οικονομία με βάση το παρακάτω κείμενο;

Οι αρχές της ελευθερίας και της ισότητας των ανθρώπων που διακηρύσσονται από το νομοθετικό έργο του Ιουστινιανού, δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη με απόλυτη συνέπεια. Βέβαια στις υψηλές αυτές αρχές καθώς και στα χριστιανικά ιδεώδη οφείλεται η βελτίωση της θέσης των δούλων στο Ιουστινιάνειο δίκαιο, που διευκολύνει και μάλιστα συνιστά τη χειραφέτησή τους. Ακόμα πιο σημαντικό είναι ότι στην οικονομία γενικά και ιδιαίτερα στην αγροτική του έκτου αιώνα οι δούλοι διαδραματίζουν πια δευτερεύοντα ρόλο. Στον τομέα αυτό βασικοί φορείς της παραγωγής ήταν ήδη από καιρό οι δουλοπάροικοι (*coloni*) και για τη θέση τους το Ιουστινιάνειο δίκαιο δεν προβλέπει καμιά βελτίωση. Αντίθετα ενίσχυσε την αναγκαστική προσκόλλησή τους στη γη κι έτσι έδωσε ισχυρότερη νομική κάλυψη στην υποτέλεια της μεγάλης πλειονότητας του αγροτικού πληθυσμού.

G. Ostrogorsky, Ιστορία του βυζαντινού κράτους, τομ.Α', σ.142, μετφρ. Ι. Παναγόπουλος Ιωάννης Σκυλίτζης, \Σύνοψις ιστοριών, Basonst.32, Εκδόσεις Μίλητος, Αθήνα

3. Αφού μελετήσετε το παρακάτω κείμενο, να απαντήσετε στο εξής ερώτημα; Με ποιες μεθόδους αυξάνεται η περιουσία των δυνατών στο Βυζάντιο;

Όσους η φορά των καιρών βοήθησε να γίνουν μεγαλογαιοκτήμονες, δεν ικανοποιούνταν από την εύνοια αυτή της τύχης, μα επεδίωκαν να αυξήσουν ακόμη περισσότερο τις γαίες τους χωρίς να κάνουν διάκριση σε τρόπους και μέσα. Το κακό τούτο εκδηλωνόταν στην τότε κοινωνική ζωή σαν προσπάθεια των μεγαλογεούχων να αυξήσουν τις γαίες τους σε βάρος των μικροκαλλιεργητών είτε πιέζοντάς τους ωμά και απροκάλυπτα είτε εκμεταλλευόμενοι οποιαδήποτε οικονομική τους δυσπραγία. Κάτω από τις συνθήκες αυτές η μικρή ιδιοκτησία κινδύνευε να απορροφηθεί τελείως από τη μεγάλη και το μέγιστο μέρος των ελεύθερων μικρογεούχων να μεταβληθεί σε ακτήμονες και εξαρτημένους εργάτες. Μερικές φορές στην κακή αυτή εξέλιξη συνέβαλαν και διεφθαρμένοι υπάλληλοι είτε επιδιώκοντας δικά τους προσωπικά ωφελήματα είτε συντείνοντας με τη σκληρή συμπεριφορά τους στην εξαθλίωση των μικροκαλλιεργητών. Πραγματικά, πολλές φορές, ελεύθεροι μικροκαλλιεργητές προσπαθώντας να αποφύγουν τη σκληρή κρατική ταμειυτική πολιτική και τις πιέσεις και την ωμότητα των υπαλλήλων προσέφευγαν για να προστατευθούν σε ισχυρούς μεγαλογαιοκτήμονες που δείχνονταν πρόθυμοι να τους προστατέψουν. Έτσι αναπτύχθηκε ο θεσμός της προστασίας (*patrocinium*). Εννοείται ότι οι μεγαλογαιοκτήμονες σ' αντάλλαγμα της προστασίας έπαιρναν τις γαίες των αδυνάτων που κατέφευγαν

σ' αυτούς, και που στο εξής εργάζονταν σαν μισθωτοί στα κτήματα που άλλοτε ήταν δικά τους.

Καραγιαννόπουλος Ι., *Το Βυζαντινό Κράτος*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1996, 447-448

4. Μετά από προσεκτική εξέταση των παρακάτω εικόνων να περιγράψετε τις συνθήκες της καθημερινής ζωής των διαφόρων κοινωνικών τάξεων κατά τους βυζαντινούς χρόνους (εργασία, ενδυμασία, ασχολίες κ.τ.λ...).

1η.



Μικρογραφία που εικονίζει δυνατό να κάθεται σε θρόνο στην είσοδο του σπιτιού του (11ος αιώνας).
Βατικανό, Αποστολική
Βιβλιοθήκη του Βατικανού.

2η.



Τεχνίτες εργοταξίου στο Βυζάντιο (<http://www.culture.gr/culture/mystras-edu/craft/01.html>)

3η.



Πλανόδιος έμπορος
από χειρόγραφο με τις Ομιλίες του Ιωάννη Δαμασκηνού, 11ος αι., Παρίσι, Bibliotheque Nationale

4η.



Είσπραξη φόρων

B. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2ΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΩΡΑΣ

1. Αφού μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα, να αναφέρετε διεξοδικά τι ορίζουν οι συγκεκριμένες *Νεαρές*. Νομίζετε πως τελικά βοήθησαν τους μικρογεωργούς και ήταν αποτελεσματικοί ή όχι και γιατί;

-Νεαρά Ρωμανού Α' (922) υπέρ των μικρών καλλιεργητών

...είναι άδικο ένας πένητας, που επιθυμεί να πουλήσει το κτήμα του, να πρέπει να εμποδιστεί από την τακτική καθυστέρησης των άσχημα διατεθειμένων απέναντί του γειτόνων. Αυτός μπορεί να το πουλήσει σε όποιον επιθυμεί, ενώ οι γείτονες έχουν το δικαίωμα μέσα στους έξι πρώτους μήνες να διαμαρτυρηθούν γι' αυτό και αποζημιώνοντας τον αγοραστή, να γίνουν κύριοι του κτήματος. ...

Jus Graecoromanum, I., Π. Ζέποι, Νεαρά και Χρυσόβουλλα των μετά τον Ιουστινιανόν Βυζαντινών αυτοκρατόρων, τ. 1, Αθήναι 1931.

-Νεαρά Λέοντα Στ'(886-912) που περιορίζει το δικαίωμα της προτίμησης

απαγορεύουμε στους δυνατούς να αποκτήσουν οτιδήποτε ανήκει στους ευτελέστερους, είτε με υιοθεσία ή απλή δωρεά, είτε λόγω θανάτου ή με διαθήκη, ή διά μέσου χρησικτησίας ή προστασίας, ή φιλικής παραχώρησης, εκτός αν πρόκειται για συγγενείς... Αν κάποιος δυνατός επιχειρήσει να πραγματοποιήσει (μια παράνομη συναλλαγή) θα δημευθεί η περιουσία του και θα δώσει στο δημόσιο ταμείο το ποσό της τιμής.

Jus Graecoromanum, I., Π. Ζέποι, Νεαρά και Χρυσόβουλλα των μετά τον Ιουστινιανόν Βυζαντινών αυτοκρατόρων, τ. 1, Αθήναι 1931

-Ο Ρωμανός Α' Λεκαπηνός (920-944) εξέδωσε Νεαρά δια των οποίων ... απηγόρευσε την είσοδο των Δυνατών εις τας γαίας κωμών (JGR I. 201-204) (...) Δια της περί δυνατών διατάξεως της ανωτέρω Νεαράς απηγορεύτο η δια παντός τρόπου (λόγω υιοθεσίας, δωρεάς, διαθήκης, χρησικτησίας ή λόγω προστασίας και συνδρομής) εκ μέρους δυνατών απόληψις γαιών, ειμή μόνο εκ συγγενών των. (...) Δια της Νεαράς το λοιπόν εκδοθείσης μεταξύ των ετών 928 και 935 ηκύρωσε κάθε μεταβίβασις γης εις δυνατούς γενομένην υπό μορφήν δωρεάς, κληροδοσίας ή πωλήσεως, απαγόρευσε δε και εις το μέλλον την καθ' οιονδήποτε τρόπον μεταβίβασις γης ταπεινών εις δυνατούς. Όσα κτήματα είχαν αγορασθή υπό ισχυρών εις τιμήν πολύ κατωτέραν της αξίας των επεστρέφοντο "αναργύρωσ". Τα κανονικώς αγορασθέντα επεστρέφοντο και αυτά επί αντικαταβολή του τιμήματός των εντός τριετίας» .

Καραγιαννόπουλου Ιω. Ε., *Ιστορία Βυζαντινού Κράτους*, τ. Β', σ. 372-4

2. Αφού μελετήσετε καλά τα παρακάτω κείμενα, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα :

α. Γιατί το βυζαντινό κράτος έπρεπε να στηρίξει και να προστατέψει τη μικρή γεωργική ιδιοκτησία;
β. Ποια ήταν η κοινωνική κατάσταση στη βυζαντινή ύπαιθρο κατά τα τέλη του 10ου αιώνα;

-Η εξουσία τέτοιων ισχυρών προσώπων αύξησε υπερβολικά τη μεγάλη ταλαιπωρία των φτωχών, διότι [οι δυνατοί] με το πλήθος των οικόσιτων υπηρετών τους, των μίσθαρνων οργάνων τους και των άλλων παρατρεχάμενων και ακολούθων τους προκάλεσαν βίαιες επιθέσεις διώξεις, αγγαρείες (υποχρεωτική προσφορά υπηρεσιών), άλλες θλίψεις και στενοχώριες (στους φτωχούς) και προξένησαν μεγάλη καταστροφή στο κοινό συμφέρον [...]. | Αλλά η ύπαρξη πολλών μικροϊδιοκτητών προσφέρει μεγάλα οφέλη στο κράτος καθώς αυτοί πληρώνουν φόρους και παρέχουν στρατιωτικές υπηρεσίες στο κράτος. Τα οφέλη αυτά θα εκλείψουν, αν μειωθεί ο αριθμός των μικροκτηματιών. Όσοι λοιπόν είναι επιφορτισμένοι με τη δημόσια ασφάλεια πρέπει να απαλλαγούν από τους ταραξίες, να απομακρύνουν τα ενοχλητικά στοιχεία και να διασφαλίσουν τη δημόσια σωτηρία.

N. Svoronos, *Les nouvelles des empereurs Macedoniens* έκδ. Π. Γουναρίδης, Ε.Ι.Ε./Κ.Β.Ε-ΜΙΕΤ, Αθήνα 1994, 85 σ.

-...Οι Δυνατοί και οι Υπερέχοντες στο Θέμα των Θρακησίων**, περιφρονώντας τους βασιλικούς νόμους, το φυσικό δίκαιο και τη δική μου προσταγή, δε σταματούν να εισέρχονται στα χωριά και, προφασιζόμενοι την αγορά, τη δωρεά ή την κληρονομιά κτημάτων, να τυραννούν τους πένητες χωρικούς και να τους κάνουν μετανάστες στον τόπο τους και στα κτήματά τους...*

Κωνσταντίνος Πορφυρογέννητος, *Νεαρά* (Μάρτιος 947 μ.Χ.)

-...Η πίεση που ασκούσαν οι φοροεισπράκτορες στους στρατιώτες έκανε αυτούς καθώς και τους μικρούς και μεσαίους ελεύθερους ιδιοκτήτες έρμια των αδηφάγων δυνατών, δηλαδή των οικονομικά και γενικότερα κοινωνικά ισχυρών, οι οποίοι εκμεταλλεζόμενοι την ισχύ τους επεδίωκαν να απορροφήσουν την περιουσία των αδυνάτων, που συχνά γειτόνευαν μαζί τους. Μετά από μια κακή σοδειά ή μια επιδημία στα ζώα, η οποία οδηγούσε ορισμένους αγρότες στην πτώχευση και την απελπισία, καιροφυλακτούσαν οι ισχυροί γείτονές τους για να αγοράσουν σε εξευτελιστική τιμή τη γη τους. Ο κίνδυνος να εκλείψει η κατηγορία των μικρών και μεσαίων ιδιοκτητών γης από τον πληθυσμό της υπαίθρου, η κατηγορία που εξασφάλιζε μια κοινωνική και δημογραφική ισορροπία, κυρίως όμως εξασφάλιζε στο στρατό δωρεάν έμψυχο υλικό, οδήγησε τη βυζαντινή κυβέρνηση να λάβει μέτρα προστασίας των μικρών κλήρων και των στρατιωτικών κτημάτων ειδικότερα...

Ταξιάρχης Κόλλιας, *Η θέση του στρατιωτικού στη Βυζαντινή κοινωνία*, εκδ. Ιδρύματος Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1994, σελ. 24-25,27.

3. Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο και με βάση και τις γνώσεις σας να αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους ξεσπούσαν επαναστάσεις στη μέση βυζαντινή περίοδο και στη συνέχεια να τους συσχετίσετε με την αντιαριστοκρατική πολιτική της μακεδονικής δυναστείας.

...Τον Οκτώβριο του 989 ο Σκληρός παραδόθηκε...Οι εμφύλιοι πόλεμοι είχαν τελειώσει και ο Βασίλειος Β ήταν πια ελεύθερος να επιδοθεί στον πόλεμο εναντίον των Βουλγάρων. Είχε όμως αποκομίσει ορισμένα διδάγματα από τη δοκιμασία των επαναστάσεων. Ήξερε ότι η κεντρική εξουσία μπορούσε να διατρέξει σοβαρό κίνδυνο από τους μεγάλους αριστοκράτες της γης. Άλλωστε, σύμφωνα με τη μαρτυρία του

Μιχαήλ Ψελλού, όταν το 989 ο αυτοκράτωρ ρώτησε τον ηττημένο Βάρδα Σκληρό τι πρέπει να κάνει για να σταματήσουν για πάντα οι επαναστάσεις, έλαβε την απάντηση ότι για να επιτύχει αυτό πρέπει να μη δίνει σε κανένα μεγάλη εξουσία, να μην επιτρέπει να πλουτίζουν οι στρατιωτικοί και να τους καταπιέζει με επιβολές "αδίκων" φόρων, έτσι που να αναγκάζονται να ασχολούνται με τα σπίτια τους και να παραιτηθούν από τα άλλα. Ο Βασίλειος Β ακολούθησε αυστηρή, συνεπή αλλά και σώφρονα πολιτική στον τομέα αυτό. Καταρχήν πήρε μέτρα που έπλητταν ορισμένα άτομα, χωρίς να θίγουν το σύνολο των μεγαλοκτηματιών... Το 996 άρχισε να εφαρμόζει τη βίαιη αντιαριστοκρατική πολιτική του με σειρά νομοθετικών μέτρων εναντίον των μεγάλων ιδιοκτητών γης.....

ΙΕΕ, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1979, σ/ 108 , Η τόμος

B. ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.

1. Να χαρακτηρίσετε ως Σωστές ή Λάθος τις παρακάτω διατυπώσεις με βάση την ιστορική τους ακρίβεια.

- α. Η επανάσταση του Βάρδα Σκληρού οφείλονταν στην εξαθλίωση των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων.
- β. Στο βυζαντινό κράτος υπήρχε σημαντική κοινωνική κινητικότητα.
- γ. Ο θεσμός της δουλείας απαντάται κατά τους βυζαντινούς χρόνους.
- δ. Ο Ρωμανός Λεκαπηνός είναι ο πρώτος χρονικά αυτοκράτορας που νομοθέτησε υπέρ των μικρογεωργών.
- ε. Η βυζαντινή αριστοκρατία αντλούσε το κύρος της μόνο από την ευγενή της καταγωγή.

2.

Να ορίσετε (σύντομα) τους παρακάτω όρους: Πένητες, Αλληλέγγυον.

3.

Ποια ήταν η κοινωνική δομή της βυζαντινής κοινωνίας; Αποδώστε την σχηματικά ως πυραμίδα και αναφέρετε ονομαστικά όλες τις κοινωνικές τάξεις.

4.

Ποια σημασία είχαν για το βυζαντινό κράτος η διατήρηση και η προστασία της τάξης των ελεύθερων αγροτών αλλά και της μικρής γεωργικής ιδιοκτησίας;

5.

Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να απαντήσετε στο εξής ερώτημα: Ποιες κοινωνικές ομάδες αποτελούν την "αστική τάξη" του Βυζαντίου και ποιοι είναι οι λόγοι που

οδήγησαν στην ανάπτυξή της ;

Η συνεχής ανάπτυξη της αστικής οικονομίας κυρίως τον 10ο αιώνα συντελεί στην ανάπτυξη μιας ομάδας σχετικά πλούσιων βιοτεχνών και εμπόρων. Μαζί με τις παλαιές ομάδες των ελεύθερων επαγγελματιών και τις πάντα προνομιούχες ομάδες του αστικού πληθυσμού που αποτελούσαν οι ειδικευμένοι τεχνίτες, οι τραπεζίτες και οι ναύκληροι, η νέα αυτή ομάδα διαφοροποιείται από τον υπόλοιπο λαό των πόλεων και σχηματίζει μια μέση κοινωνική τάξη, ένα είδος ακαθόριστης ακόμη "αστικής τάξεως", η οποία σιγά-σιγά συνειδητοποιεί την αυτονομία και τα συμφέροντά της .

ΙΕΕ, σ. 210-11 Η τόμος

6. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να απαντήσετε στο εξής ερώτημα:

Νεαρά του Βασιλείου Β' (996)

Τι ορίζει η Νεαρά σχετικά με την απόδοση των κτημάτων στους μικρούς ιδιοκτήτες;

Οι πρόσθετες περιουσίες που απέκτησαν οι δυνατοί στις κοινότητες των χωριών μέχρι την έκδοση της πρώτης Νεαράς του προπάππου μας και αυτοκράτορα Ρωμανού του Πρεσβυτέρου και πιστοποιούνται με έγγραφα δικαιώματα και αξιόπιστες μαρτυρίες, να διατηρηθούν και να παραμείνουν στην κατοχή τους, σύμφωνα και με τους παλαιούς νόμους [...]

Από τότε που εκδόθηκε αυτός ο νόμος του Ρωμανού του Πρεσβυτέρου (922) ως σήμερα, 1η Ιανουαρίου της 9ης Ινδικτιώνος του έτους 6704 (=996), αλλά και στο εξής, διακηρύσσουμε ότι η τεσσαρακονταετία δεν επιτρέπεται καθόλου να ενεργοποιηθεί κατά των φτωχών, στις περιπτώσεις που έχουν δοσοληψίες με τους δυνατούς, αλλά οι περιουσίες πρέπει να αποδίδονται στους φτωχούς και οι δυνατοί να μη δικαιούνται να πάρουν πίσω το αντίτιμο της αγοράς αυτών των τόπων και τα έξοδα των βελτιώσεων [που έκαναν], γιατί και την ανωτέρω νομοθεσία αποδεδειγμένα έχουν παραβιάσει και γι' αυτό αξίζουν περισσότερο την τιμωρία [...].

Και δεν θεσπίζουμε τα μέτρα αυτά μόνο για το μέλλον, αλλά τους προσδίδουμε και αναδρομική ισχύ. Επομένως ισχύουν για το παρελθόν ως το έτος που μνημονεύουμε πιο πάνω (=922) [...].

ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

A ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Οι εργασίες αυτές μπορεί να είναι ερευνητικές αλλά και συνθετικές. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε ομάδες μαθητών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους εργασίες που απαιτούν συνεργασία, έρευνα αλλά και λενα ελυγγο χρονικό διάστημα προετοιμασίας. Στη συνέχεια οι μαθητές τις παρουσιάζουν με τη βοήθεια οπτικού υλικού και εποπτικών μέσων στην τάξη.

Ενδεικτικά προτείνονται οι παρακάτω δραστηριότητες/ διερευνητικές εργασίες:

1. Αναζητήστε πληροφορίες σχετικά με τον Βασίλειο Α και τον τρόπο αναρρίχησης του στον βυζαντινό θρόνο. Ποια συμπεράσματα βγάξετε σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα στο Βυζάντιο και τον τρόπο ανάδειξης αυτοκρατόρων;
2. Οι επιγαμίες μελών της αριστοκρατίας με μέλη των οικογενειών των δυνατών ήταν συνήθεις στο Βυζάντιο. Ποιο σκοπό πιστεύετε πως εξυπηρετούσαν και πώς συνέβαλαν στην κοινωνική κινητικότητα; Αναφέρετε χαρακτηριστικές περιπτώσεις.
3. Αναζητήστε στο διαδίκτυο επίθετα που προέρχονται από οικογένειες δυνατών του Βυζαντίου και καταγράψτε τα . Ποια είναι η προέλευσή τους. Ετυμολογία τους και ποια από αυτά απαντώνται και σήμερα στην Ελλάδα ;
4. Το Βυζαντινό κράτος αντιμετώπισε μια σειρά από κοινωνικά κινήματα. Παρουσιάστε στην τάξη

το κίνημα των Ζηλωτών της Θεσσαλονίκης.

B . ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

1. Φτιάξτε την κοινωνική πυραμίδα του Βυζαντίου, αναφέροντας τα ονόματα των πιο σημαντικών κοινωνικών στρωμάτων.
2. Σε έναν υποθετικό διάλογο ένας δυνατός εκθέτει τα παράπονά του σχετικά με τη φορολογική πολιτική των Μακεδόνων, ενώ ο αυτοκρατορικός φοροεισπράκτορας υπερασπίζεται την ισχύουσα φορολογική νομοθεσία. Εκθέστε τα επιχειρήματά τους.
3. Γράψτε το ημερολόγιο ενός φτωχού μικρογεωργού και της συζύγου του. Ποια είναι η καθημερινότητα και τα προβλήματα που καθημερινά αντιμετώπιζαν; Λάβετε υπόψη σας τις γνώσεις σας αλλά και τη διαφορά κοινωνικών και οικονομικών ρόλων των δύο φύλων κατά τη βυζαντινή εποχή.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ζέπος, Ι.- Ζέπος, Π. (1931). *Jus Graecoromanum*. Αθήνα. 1931

Καραγιαννόπουλος, Ι. (1996). *Το βυζαντινό κράτος*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας

Mango, C. (2010). *Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*. Αθήνα. ΜΥΕΤ

Ostrogorsky, G. (1979). *Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους*. Αθήνα : Ιστορικές εκδόσεις Στ. Βασιλόπουλος

Σκυλίτση, Ι. (1973). Σύνοψις Ιστοριών. Στο *Corpus Fontium Historiae Byzantinae*, τ. 5, Βερολίνο: Thurn, Η. (εκδ.)

Χριστοφιλοπούλου, Α. (2004). *Το πολίτευμα και οι θεσμοί της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, κράτος-διοίκηση-οικονομία-κοινωνία*. Αθήνα : εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3ο Διδακτικό Παράδειγμα

Διδακτική ενότητα: *Η γεωργική επανάσταση στις περιοχές της Εύφορης Ημισελήνου*

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διδακτικές ώρες: Οι οριζόμενες από το αναλυτικό πρόγραμμα: (1)

A. Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

α. Να έχουν αντιληφθεί (οι μαθητές) μέσω της σύγκρισης τις διαφορές και τις ομοιότητες στη γεωγραφικές συνθήκες των πολιτισμών που αναπτύχθηκαν στην περιοχή της Εύφορης Ημισελήνου, β. α μπορούν να αιτιολογήσουν την εμφάνιση των μεγάλων πολιτισμών στις περιοχές αυτές, γ. Να εντοπίζουν τις αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης της γεωργίας ώστε να θεωρείται επανάσταση, δ. Να αναγνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη των πολιτισμών αλλά και οι γενικότεροι στόχοι που υπηρετεί το μάθημα της Ιστορίας στη Β Λυκείου και αναγράφονται στο α.π.

B. Οργάνωση διδασκαλίας

Περιεχόμενο διδακτικής ενότητας

Η συγκεκριμένη ενότητα έχει ως αντικείμενό της την εξέταση των διαδικασιών και των ιστορικών συνθηκών της μετάβασης από το τροφосуλλεκτικό στο τροφοπαραγωγικό στάδιο της οικονομίας στην περιοχή της "Εύφορης Ημισελήνου". Επιπλέον η ενότητα ασχολείται με τη μελέτη των εκτεταμένων και μεγάλων συνεπειών που είχε η υιοθέτηση της γεωργίας και της κτηνοτροφίας σε όλους τους τομείς (κοινωνική οργάνωση, πολιτική οργάνωση, οργάνωση και χρήση του χώρου, πολιτισμός, τέχνη, τεχνολογία, ιδεολογία). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ζήτημα της υιοθέτησης του όρου "Επανάσταση", προκειμένου να ορισθεί το συγκεκριμένο ιστορικό φαινόμενο, μια και οι μαθητές θα συναντήσουν τον όρο αυτό και σε επόμενες διδακτικές ενότητες.

Προετοιμασία

Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει προεπιλέξει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσει κατά την παρουσίαση της ενότητας και κυρίως να έχει κάνει μια προεργασία πάνω στα αποσπάσματα από τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που θα χρησιμοποιήσει. Επίσης, θα πρέπει να έχει επιλέξει και το εικονογραφικό υλικό που θα χρειαστεί υποστηρικτικά κατά τη διδασκαλία. Απαραίτητη είναι επίσης μια προεργασία σχετικά με την ευρύτητα του φαινομένου σε παγκόσμιο επίπεδο (αρχή του παραγωγικού σταδίου σε διαφορετικές γεωγραφικές ζώνες του πλανήτη- συσχετισμός με το κατά τόπους κλίμα και φυσικό περιβάλλον- παρουσία μεγάλων ποταμών – διερεύνηση των συνθηκών που οδήγησαν στην

παραμονή στην τροφосуλλογή σε άλλες γεωγραφικές περιοχές..), ώστε να είναι σε θέση ο διδάσκων να δώσει μια συνολική εικόνα του ζητήματος διαχρονικά για ολόκληρο τον πλανήτη. Οι αναφορές στην γεωπολιτική κατάσταση της σύγχρονης Μέσης Ανατολής, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις γεωγραφικές και γενικότερα περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν εκεί είναι απαραίτητη, για αυτό και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σχετικά ενημερωμένος.

Μέθοδοι επεξεργασίας της διδακτικής ενότητας

α. Διαλεκτική μέθοδος διδασκαλίας με τη χρήση γραπτών πηγών και εικονογραφικού υλικού – προφορικές ερωτήσεις και απαντήσεις.

β. Ερμηνευτική προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση, κατευθυνόμενο διάλογο και διερευνητική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης παραθεμάτων από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και εικονογραφία, με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και την κατανόηση ιστορικών εννοιών-κλειδιών και φαινομένων.

(γ) Γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις, πάνω σε μία ή λίγες πηγές που περιέχονται σε φύλλο εργασίας – ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν και δικές τους.

(δ) Δομημένη ερευνητική εργασία (πηγές και ερωτηματολόγιο) για όλη την τάξη, σε ομάδες ή ατομικά στην τάξη ή στο σπίτι ή μη δομημένη (project) ερευνητική – ανακαλυπτική εργασία.

(ε) Χρήση γραπτών πηγών με στόχο την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Τεχνικές επεξεργασίας της ενότητας

Αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο και προσφυγή σε αυτό.

Καταγραφές στον πίνακα, όταν χρειάζεται.

Αξιολόγηση μέσω ασκήσεων στην τάξη και στο σπίτι και ανάθεση διερευνητικών και συνθετικών εργασιών.

Παροχή βοηθητικού καθοδηγητικού υλικού στους μαθητές.

Γ. Πορεία Διδασκαλίας - Φάσεις

Αφόρμηση

Ένας δόκιμος τρόπος εισαγωγής στην ενότητα θα ήταν μια σύντομη επισκόπηση / αναφορά στον τρόπο χρονολογικής διαίρεσης της Προϊστορίας (Παλαιολιθική/ Μεσολιθική/ Νεολιθική εποχή) παράλληλα με μια μικρή παρουσίαση του τρόπου ζωής του παλαιολιθικού ανθρώπου, ώστε να καταδειχθεί στη συνέχεια εναργέστερα η διαφοροποίηση που επέρχεται με τη μετάβαση στην τροφοπαραγωγή.

Παρουσίαση των βασικών σημείων του περιεχομένου της ενότητας

1. Αρχικά ο διδάσκων μπορεί με τη βοήθεια του σχολικού βιβλίου να παρουσιάσει τις ιδιαίτερες κλιματολογικές, περιβαλλοντικές και γενικά γεωγραφικές συνθήκες που ίσχυαν στην περιοχή της Μεσοποταμίας πριν από την "Νεολιθική Επανάσταση" και που ουσιαστικά οδήγησαν σε αυτήν.

Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν υποστηρικτικά οι παρακάτω πίνακες :

Πίνακας 1.

Μεσολιθική εποχή (10.000-8000 π.Χ.)	Νεολιθική εποχή (8000-3000 π.Χ.)
Εντατικοποίηση της παλαιολιθικής οικονομίας (αλιεία, αυλλογή άγριων καρπών κ.α...)	Οργάνωση οικισμών μόνιμου χαρακτήρα Ανάπτυξη της γεωργίας, κτηνοτροφίας ανταλλαγές πρώτων υλών και προϊόντων

Παρακολούθηση και υιοθέτηση τεχνικών φύλαξης ζώων	παραγωγή κεραμικής Ανάπτυξη πολλών μορφών τέχνης.
Ημιμόνιμη εγκατάσταση	
Ανάπτυξη πρώιμων μορφών τεχνολογίας	

Πίνακας 2.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗ ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΚΥΝΗΓΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΡΟΦΟΣΥΛΛΟΓΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΡΟΦΗΣ ΣΤΗ ΜΕΣΟΠΟΤΑΜΙΑ
1. Μείωση διαθεσιμότητας άγριων τροφών
2. Αυξανόμενη διαθεσιμότητα άγριων φυτών πρόσφορων για εξημέρωση
3. Συσσωρευτική ανάπτυξη τεχνολογιών παραγωγή τροφής, επεξεργασίας και αποθήκευσης άγριων τροφών.
3. Αύξηση ανθρώπινου πληθυσμού .
4. Μεσογειακό κλίμα με μεγάλη κλιματική διακύμανση από εποχή σε εποχή, ευνοική για την εξέλιξη υψηλού ποσοστού ετήσιων φυτών.
6. Μεγάλη ποικιλότητα πανίδας και χλωρίδας
7 Παρουσία μεγάλων θηλαστικών, κατάλληλων για εξημέρωση
8. Μικρός ανταγωνισμός από ομάδες κυνηγών

2. Στη συνέχεια μπορεί να δοθεί το παρακάτω απόσπασμα στους μαθητές και να τους ζητηθεί να ανιχνεύσουν ποια ήταν η συμβολή των κλιματικών συνθηκών στη μετάβαση στο τροφοπαραγωγικό στάδιο. Κατόπιν μπορεί να γίνει διάλογος σχετικά με τη θέση του συγγραφέα ότι δεν αρκούν οι γεωγραφικές συνθήκες, για να ερμηνεύουν την αλλαγή και να παροτρυνθούν οι μαθητές να εντοπίσουν και τις υπόλοιπες αιτίες.

Έτσι, οι άνθρωποι της Εγγύς Ανατολής ξεκινώντας, πριν από 12.000 χρόνια, την πορεία τους προς τον νεολιθικό τρόπο ζωής, γνώριζαν ήδη πολλές χιλιετίες εξαιρετικά ήπιων φυσικών συνθηκών. Είχαν προφυλαχθεί από τις υπερβολικά βίαιες αυξομειώσεις της θερμοκρασίας, καθώς και από τις καταστροφικές προελάσεις της θάλασσας που συνόδευσαν, αλλού, την ανύψωση της στάθμης της, αφού η ορεινή ακτογραμμή της Συροπαλαιστίνης προστάτευσε την ενδοχώρα από αυτές. Είχαν επίσης προφυλαχθεί από την επίμονη ξηρασία της Μέσης Ανατολής. Η συγκεκριμένη ευμένεια του περιβάλλοντος, όμως, δεν ερμηνεύει καθόλου τη θεμελιώδη μεταβολή που θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Θα μπορούσε να έχει εξίσου ευνοήσει μια παρατεταμένη θηροτροφosuλλεκτική οικονομία, χωρίς να οδηγήσει απαραίτητα στις στρατηγικές παραγωγής που ακολούθησαν. Η ιστορία του κλίματος, όπως και ο κατάλογος των εξημερώσιμων ειδών, ερμηνεύουν περισσότερο ορισμένες διαδικασίες της νεολιθικοποίησης στο μέρος αυτό του κόσμου, αλλά όχι την απαρχή της...

Cauvin, J. (2011). *Η Επανάσταση των Συμβόλων στη Νεολιθική Εποχή*, σ. 6

5. Παρουσιάζονται με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου οι αλλαγές , οι οποίες προήλθαν σταδιακά ως συνέπειες των μεγάλων αλλαγών στην οικονομία: Μόνιμη εγκατοίκηση, δημιουργία των πρώτων πόλεων και χωριών, ανάπτυξη τεχνολογίας (τροχός, άμαξας, μέθοδοι συντήρησης τροφίμων, νέα αγροτικά εργαλεία, κεραμεικός τροχός κ.α...) επινόηση της γραφής, φορολογία/ νομοθεσία./ σύνθετη διοικητική και πολιτική οργάνωση, δημιουργία των πρώτων "σχολείων", δημιουργία θεοκρατικών καθεστώτων, ανάπτυξη της λογοτεχνίας, των μαθηματικών, της γεωμετρίας, της αστρονομίας, της ιατρικής και των τεχνών κ.ο.κ....
6. Αφού έχουν παρουσιασθεί οι μεγάλες αλλαγές και ανακατατάξεις που επέφερε η μετάβαση στο τροφοπαραγωγικό στάδιο, μπορεί να γίνει συζήτηση σχετικά με το αν μπορεί να χαρακτηριστεί ως " Επανάσταση" το συγκεκριμένο ιστορικό φαινόμενο. Επικουρικά, μπορεί να δοθεί το παρακάτω κείμενο :

.....Οι δύο όροι (Νεολιθική Επανάσταση/Αστική Επανάσταση) απαντώνται για πρώτη φορά στον G. Childe και χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα. Ωστόσο, ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός επιστημόνων διατυπώνουν σοβαρές αντιρρήσεις σχετικά με την χρήση του όρου " επανάσταση" ,καθώς είναι αμφίσημος και μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση. ... Ο όρος υποδηλώνει μια απότομη και σημαντική αλλαγή και, μολονότι στην εποχή του Childe υπήρχε η αντίληψη πως η μετάβαση στο τροφοπαραγωγικό στάδιο ήταν γρήγορη και ξαφνική, σήμερα θεωρείται πως η μετάβαση ήταν το αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας εξελικτικής διαδικασίας , που διήρκεσε πολλούς αιώνες...Από την άλλη, οι προϊστορολόγοι συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τον όρο, θέλοντας να επισημαίνουν και να δώσουν έμφαση στο χαρακτηριστικό της εκεταμένης και ολικής μεταμόρφωσης που διέκρινε τη μετάβαση στην τροφοπαραγωγή. Θεωρούν επίσης πως η χρήση του όρου δικαιολογείται πλήρως ακόμα και στις μέρες μας και λόγω των συνεπειών του φαινομένου, τόσο της υιοθέτησης της γεωργίας και τη δημιουργία πλεονάσματος, όσο και της γέννησης των πρώτων οργανωμένων πόλεων...

History of Humanity: *Prehistory and the beginnings of Civilization*, S.J. De Laet ed. 1994 Routledge London σ. 366

5.

Δ. Αξιολόγηση

Η τελική/ αθροιστική αξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό πρέπει να αντικατασταθεί από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η εξέταση τις τελευταίες δεκαετίες εντάσσεται ολοένα και περισσότερο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η ανάκληση πληροφοριών δεν θα πρέπει να αποτελεί το βασικό κριτήριο εκτίμησης της επίδοσης αλλά οι ικανότητες και οι δεξιότητες του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα. Η ερευνητική εργασία, το ανοιχτό εγχειρίδιο, η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη μελέτη ιστορικών δεδομένων πρέπει να αποτελούν βασικές πτυχές του προσδιορισμού της επίδοσης, όπως και η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή.

Η αξιολόγηση των μαθητών εξάλλου, θα πρέπει πρωταρχικά να έχει ως στόχο τη διάγνωση των αδυναμιών, των γνωστικών κενών και των δυσκολιών κατανόησης που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί κατά την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να αντιμετωπιστούν άμεσα και να βρει ο διδάσκων τους τρόπους εκείνους με τους οποίους θα βοηθήσει την τάξη του. Επομένως, η διαγνωστική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα και κομμάτι της διδασκαλίας. Ήδη από τη φάση της αφόρμησης ο διδάσκων με τις ερωτήσεις που θέτει μπορεί να διαγνώσει τις δυσχέρειες και να τις αντιμετωπίσει. Αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εννοιών τόσο μέσω του διαλόγου όσο και με τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων ο μαθητής ουσιαστικά αξιολογείται.

Η τελική/ αθροιστική αξιολόγηση καλό θα είναι να εξοικειώνει τους μαθητές με τον τρόπο εξέτασης κατά τις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου αλλά και να είναι σύμφωνη με τις προδιαγραφές αξιολόγησης για το μάθημα της Ιστορίας Β Λυκείου, που έχει θέσει το ΥΠΕΠΘ. Τα φύλλα αφορούν σε ομαδική και ατομική εργασία κάθε τύπου (επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και εικονογραφικού υλικού, ερευνητικές, ασκήσεις εμπέδωσης κ.α..).

A. ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.

Να χαρακτηρίσετε ως *Σωστές ή Λάθος* τις παρακάτω διατυπώσεις με βάση την ιστορική τους ακρίβεια.

α. Η αρχή του παραγωγικού σταδίου στη Μεσοποταμία υπολογίζεται στις αρχές της 11ης χιλιετίας π.Χ.

β. Τα πρώτα είδη πανίδας που εξημερώθηκαν στην Εύφορη Ημισέληνο ήταν η αγελάδα και ο χοίρος.

γ. Η γραφή στους Σουμερίους εξυπηρέτησε αρχικά ανάγκες της διοίκησης.

δ. Ο έλεγχος των νερών του Τίγρη και του Ευφράτη αποτέλεσε πρωταρχικό μέλημα των πρώτων αγροτικών κοινωνιών της περιοχής.

ε. Στη Μεσοποταμία κατά την αρχαιότητα το κύριο μοντέλο πολιτικής οργάνωσης ήταν αυτό του φυλετικού κράτους.

2

Να ορίσετε (σύντομα) τους παρακάτω όρους: *''αρχή του παραγωγικού σταδίου''* , *''Νεολιθική Επανάσταση''*, *'' Πλεόνασμα''*.

3. Αναφέρετε δύο μεγάλους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν κατά την αρχαιότητα στη Μεσοποταμία καθώς και την περίοδο ακμής τους.

4. Ποιες ήταν οι κυριότερες επιπτώσεις της υιοθέτησης της γεωργίας και της κτηνοτροφίας στην πολιτική

οργάνωση των κοινοτήτων της νεολιθικής Μεσοποταμίας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

5. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να απαντήσετε στο εξής ερώτημα: Πώς "προετοιμάζει" η Νατούφια περίοδος τη "γεωργική επανάσταση";

Τα πρώτα προ-αγροτικά χωριά : η Νατούφια περίοδος

Ο Νατούφιος πολιτισμός επεκτάθηκε σε ολόκληρη σχεδόν τη Συροπαλαιστίνη, από τον Ευφράτη ως το Σινά, μεταξύ του 12500 και 10000 π.Χ. . Η Νατούφια περίοδος έχει θεωρηθεί από παλιά ως η μεταβατική εκείνη εποχή κατά

την οποία προετοιμάστηκε η νεολιθικοποίηση: η διαδικασία, δηλαδή, που είναι παραδοσιακά κατανοητή ως το πέρασμα των ανθρώπινων κοινοτήτων από τη θηροτροφосυλλογή στην παραγωγή των μέσων επιβίωσης... Η ανασκαφή στη Μάλλαχα –ένα χωριό της άνω κοιλάδας του Ιορδάνη–, που άρχισε το 1955, έδειξε ότι οι άνθρωποι εξακολουθούσαν να είναι κυνηγοί-τροφοσυλλέκτες. Συγχρόνως, όμως, εισήγαγε την καινούργια ιδέα μιας

προ-αγροτικής μόνιμης εγκατάστασης στην Εγγύς Ανατολή. Σύντομα, νέες ανακαλύψεις, στη νότια Συροπαλαιστίνη και στον Ευφράτη, θα επιβεβαίωναν την υπόθεση αυτή. Η προφανής συγκέντρωση των Νατουφίων στην ημι-άγρονη

ζώνη με τα άγρια δημητριακά αντιστάθμιζε την απουσία, μέχρι πολύ πρόσφατα, αρχαιοβοτανικών δεδομένων για τις διατροφικές τους συνήθειες. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την παρουσία αποθηκευτικών χώρων στη Μάλλαχα, οδήγησε στο να χαρακτηριστούν οι κάτοικοί της ως οι πρώτοι μόνιμα εγκατεστημένοι χωρικοί της Συροπαλαιστίνης και επιπλέον ως «συλλογείς δημητριακών», πραγματικοί δηλαδή «ειδικοί», οι οποίοι κατέστησαν τα συγκεκριμένα φυτά βασικό τους διατροφικό πόρο, προετοιμάζοντας έτσι την επερχόμενη καλλιέργειά τους.

Cauvin, J. (2011). Η Επανάσταση των Συμβόλων στη Νεολιθική Εποχή, σ. 9

6. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να εκθέσετε τους τρόπους με τους οποίους οι καινοτομίες της νεολιθικής επανάστασης διαδόθηκαν στον ευρύτερο μεσογειακό χώρο.

Μία από τις κυριότερες συνέπειες της νέας οικονομίας, με την οποία για πρώτη φορά εξασφαλίστηκε τόσο άφθονη τροφή, ήταν, όπως υποθέτουν, η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού. Χωρίς αμφιβολία η αύξηση ήταν μεγάλη. Αλλά αντίστοιχα οι δυνατότητες για απορρόφησή του ήταν στον ίδιο χώρο απέραντες. Πρέπει να υποθέσουμε ότι η διάδοση του νέου τρόπου ζωής έγινε ύστερα από την πλήρη εγκαθίδρυσή του σε χώρους, όπου υπήρχαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, δηλαδή όμοιο περίπου φυσικό και οικολογικό περιβάλλον. Η πρώτη αυτή Ζώνη της διαδόσεως είναι λογικά η ευρύτερα περιοχή της Εγγύς Ανατολής, που περιλαμβάνει από τη ΝΑ. Μεσόγειο, το Αιγαίο και τον Εύξεινο, την Κασπία, τον Περσικό κόλπο και την Ερυθρά Θάλασσα. Η διάδοση μπορεί να έγινε και με μικρές πληθυσμιακές μετακινήσεις ή "αποικισμούς" αλλά και ανεξάρτητα, με την φυσική επικοινωνία και την ανταλλαγή, την μετάδοση των ιδεών και τεχνικών εμπνεύσεων, γιατί η νέα οικονομία αποτελούσε προπάντων πρόοδο και η πρόοδος είναι μεταδοτική. ...

ΙΕΕ, τ. Α, σ. 51

B. ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

4. Ενδεικτικές συνθετικές/ διερευνητικές εργασίες

2. Ανατίθεται σε ομάδες μαθητών η μελέτη του τρόπου με τον οποίο επηρέασε η ύπαρξη ενός μεγάλου ποταμού την πορεία των πολιτισμών μιας περιοχής του πλανήτη σε όλα τα επίπεδα (οικονομία, πολιτική και κοινωνική οργάνωση, θρησκεία, πολιτισμός). Ο Κίτρινος ποταμός, ο Μισισσιπής, ο Ινδός, ο Δούναβης και ο Αμαζόνιος θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα εξέτασης.

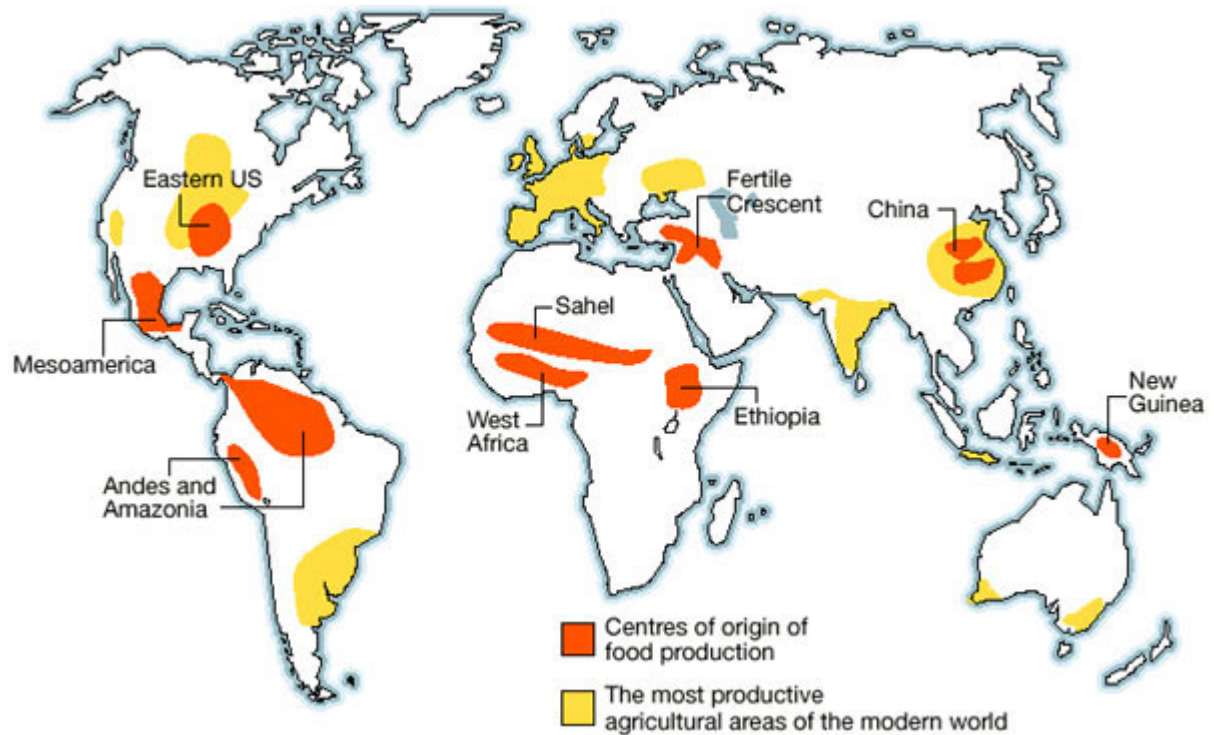
2. Οι μαθητές μελετούν και παρουσιάζουν στην τάξη την αρχή του παραγωγικού σταδίου στην Ελλάδα. Τομείς έρευνας θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- α. Η παλαιολιθική Ελλάδα (σημαντικές θέσεις, ευρήματα, τα πρώτα τεχνουργήματα κ.α...)
- β. Η μεσολιθική περίοδος στην Ελλάδα (αλλαγές στην οικονομία, τρόπο εγκατοίκησης, τεχνολογία, πανίδα και χλωρίδα, ανασκαφικές θέσεις κ.α..)
- γ. Η νεολιθική Ελλάδα – Διμήνη, Σέσκλο και άλλοι σημαντικοί νεολιθικοί οικισμοί. Νεολιθική τέχνη (κεραμική, ειδώλια κ.α.), μοντέλα οργάνωσης και χρήσης του χώρου, ταφές, τεχνολογία, πλεόνασμα και δίκτυα εμπορίου/ ανταλλαγών, ιδεολογία κ.α...).
- δ. Ένα άλλο μοντέλο επιβίωσης και οικονομικής οργάνωσης: Η περίπτωση του λιμναίου οικισμού του Δισπηλιού στην Καστοριά.

2. Ενδεικτικές εργασίες στην τάξη

1. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τον παρακάτω χάρτη και στη συνέχεια να συζητήσουν σχετικά με τα συμπεράσματα που έβγαλαν και τις σκέψεις που τους γεννήθηκαν γύρω από το ζήτημα της σχέσης φυσικού περιβάλλοντος και αρχής του παραγωγικού σταδίου αλλά και σχετικά με την ιστορική διαδικασία εξάπλωσης της γεωργίας και της κτηνοτροφίας και τη σημερινή πραγματικότητα. Κατά πόσο ο άνθρωπος υπερέβη τους περιορισμούς που θέτει το φυσικό περιβάλλον αποτελεί ένα ακόμη βασικό σημείο διερεύνησης.

Χάρτης που εικονίζει τα βασικά κέντρα αρχής του τροφοπαραγωγικού σταδίου σε όλη την υφήλιο (πορτοκαλί χρώμα) και τις πιο σημαντικές σύγχρονες τροφοπαραγωγικές ζώνες του πλανήτη (κίτρινο χρώμα).



<https://historyrepeatingdotorg.files.wordpress.com/2014/10/food-prod-map.jpg>

6. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε χάρτη τα κράτη που βρίσκονται σήμερα στην περιοχή της Μεσοποταμίας και να αναζητήσουν στοιχεία για την οικονομία των χωρών αυτών σήμερα αλλά και την πολιτική κατάσταση που επικρατεί στην περιοχή σε σχέση πάντα με το ζήτημα της κατοχής και διανομής των φυσικών πόρων (νερό, πετρέλαιο ,κ.α...).



<http://wanderingsintheancientworld.weebly.com/middle-east-and-ancient-mesopotamia.html>

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Cauvin, J. (2004). *Γέννηση των θεοτήτων. Γέννηση της γεωργίας: η επανάσταση των συμβόλων στη Νεολιθική Εποχή*. (Μτφρ. Σ. Πρέβε. Επιστ. επιμ. Κ. Κόπακα – Ν. Λιανέρης), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Θεοχάρης, Δ. (1973).*Νεολιθική Ελλάδα*, Αθήνα: Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος.
- Θεοχάρης, Δ.(1981).*Νεολιθικός Πολιτισμός*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Χουρμουζιάδης, Γ. (1993) *Το νεολιθικό Διμήνι. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.*

Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η διδακτική της ιστορίας προτείνει στους διδάσκοντες να διαχειριστούν τη γνώση με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγήσουν τους μαθητές στην αποτελεσματική μάθηση της ιστορίας. Κύριος στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν επιστημονική γνώση η οποία ωστόσο θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα έρευνας. Για να προσεγγίσουν μαθητές τη γνώση, για να καλλιεργήσουν ιδιαίτερες δεξιότητες και να αναπτύξουν ιστορική σκέψη επιλέγεται η διερευνητική μάθηση. Η διδασκαλία στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών κατά τη διαδικασία απόκτησης ιστορικής γνώσης, στην καθοδήγησή τους και στην παροχή δυνατοτήτων για τη μελέτη, την επεξεργασία και την ερμηνεία ιστορικών γεγονότων.

Οι δραστηριότητες ακολουθούν τις μεθόδους της εποικοδομητικής μάθησης δηλαδή την οικοδόμηση γνώσεων σε αλληλεπίδραση με πρότερες γνώσεις, εμπειρίες και συναισθηματικές κλίσεις οι οποίες καθορίζονται από κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές. Ο Εποικοδομητισμός (Constructivism) επικεντρώνεται στον μαθητή και στις δυνατότητες που έχει να αντλήσει στοιχεία από τον επιστημονικό λόγο και να τα προσαρμόσει σε ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα, έτσι ώστε να οργανώσει και να κατασκευάσει τη γνώση του.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους κατά τη διδασκαλία α) η αφήγηση εκ μέρους του διδάσκοντα θα πρέπει να έχει συνοχή και να βασίζεται σε σαφείς μαθησιακούς στόχους. Η αφήγηση αποτελεί την πρώτη επαφή με την εκάστοτε ενότητα, γι αυτό καθίσταται πιο ελκυστική αν υποστηρίζεται από εποπτικά μέσα (χάρτες, φωτογραφικό υλικό, εικαστικά έργα, διαδραστικό πίνακα, υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο, προβολή εικονιστικού υλικού ή ταινίας), τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά. Για παράδειγμα στην ενότητα για τον ΟΗΕ αφού ο εκπαιδευτικός περιγράψει το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ιδρύθηκε και στη συνέχεια εξηγήσει τους σκοπούς του Χάρτη και δώσει στον πίνακα μια λίστα με τα όργανα του ΟΗΕ, η προβολή ολιγόλεπτης ταινίας από συνεδρίαση του ΟΗΕ (webtv.un.org), όπου οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν το είδος των θεμάτων υπό συζήτηση και τον αριθμό των χωρών μελών, θα ζωντανέψει την εικόνα της αφηρημένης έννοιας του ΟΗΕ και θα προσδώσει ενδιαφέροντα τόνο στη γνωριμία με τη λειτουργία του Οργανισμού. Στην περίπτωση της ενότητας για τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο η αφήγηση θα μπορούσε να ξεκινήσει με την ανάρτηση της φωτογραφίας του Charlie Chaplin, από την ταινία «Ο Μεγάλος Δικτάτωρ» (πηγή: εξώφυλλο από το βιβλίο του Eric Hobsbawm, *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*, Αθήνα 2006), όπου ο Σαρλό παίζει με μια μεγάλη μπάλα που είναι η Γη. Η φωτογραφία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ασκηθεί κριτική στο φαινόμενο του ναζισμού μέσω της σάτιρας και να γίνουν αντιληπτές οι επιδιώξεις της Γερμανίας.

β) στο διάλογο στόχος είναι να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών. Το ενδιαφέρον τους θα πρέπει να κεντρίζεται με οπτικοακουστικό υλικό το οποίο προσδίδει νόημα στα ιστορικά γεγονότα. Για παράδειγμα στην ενότητα για τις Γενοκτονίες –Εθνοκαθάρσεις αν παρουσιαστούν φωτογραφίες Ποντίων και Μικρασιατών προσφύγων πριν τον εκτοπισμό τους και φωτογραφίες τους σε προσφυγικούς οικισμούς στην Ελλάδα (πηγή: www.kms.org.gr), θα δοθεί έναυσμα για μια συζήτηση σχετικά με τις συνέπειες που έχουν οι γενοκτονίες και οι εκτοπισμοί για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Στην ενότητα για το μακεδονικό ζήτημα αφού δοθούν στοιχεία για τη Συνθήκη του Αγίου Στεφάνου και το Συνέδριο του Βερολίνου και για τις διεκδικήσεις της Βουλγαρίας και της Ελλάδας στη Μακεδονία ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει τρεις χάρτες (πηγή: www2.e-yliko.gr/htmls/Fyyl/Istoria/fimapsn8.aspx) όπου φαίνονται οι συνοριακές μεταβολές στη Βαλκανική Χερσόνησο το 1830, το 1879 και μετά τους Βαλκανικούς πολέμους. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να πουν ποιες περιοχές απέκτησαν αυτονομία μετά το Συνέδριο του Βερολίνου, τους ζητά να συγκρίνουν τους τρεις χάρτες για να διαπιστώσουν τη μείωση της έκτασης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στη Βαλκανική Χερσόνησο και

τέλος να σχολιάσουν την έκταση του βουλγαρικού κράτους μετά από την προσάρτηση της Ανατολικής Ρωμυλίας και τα εδάφη που ανέκτησε η Ελλάδα.

γ) η χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών θα πρέπει να αποσκοπεί στην καλλιέργεια ιστορικής και κριτικής σκέψης. Οι πηγές συμπληρώνουν, ενισχύουν ή επιβεβαιώνουν το κείμενο, ή απηχούν συγκεκριμένες απόψεις και ιδεολογίες. Οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες, να ερμηνεύσουν τα γεγονότα, να επεξεργαστούν ιστορικές έννοιες, να επισημάνουν διαφορετικές απόψεις και να κρίνουν την αξιοπιστία των πηγών.

δ) τις διερευνητικές εργασίες διευκολύνει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η οποία ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και καλλιεργεί την αλληλεγγύη. Οι μαθητές διερευνούν και αξιολογούν πηγές με σκοπό να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να οργανώσουν πληροφορίες και να εξάγουν συμπεράσματα. Στόχος είναι να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η ιστορική γνώση. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες οι οποίες συνεργάζονται προσεγγίζοντας τις οπτικές και τις γραπτές πηγές, συλλέγουν και οργανώνουν δεδομένα. Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, συμβουλεύει και κάνει διορθώσεις. Αφού ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και ανταλλάσσουν απόψεις με τις άλλες ομάδες.

ε) και η βιωματική προσέγγιση εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές είτε παίρνοντας συνεντεύξεις, είτε υποδυόμενοι ρόλους αυτοσχεδιάζουν, αναπτύσσουν τη σκέψη και τη φαντασία τους, κατανοούν και βιώνουν την ιστορία. Για παράδειγμα στην ενότητα για τον ΟΗΕ ο εκπαιδευτικός απεικονίζει ορισμένες από τις οργανώσεις που υπάγονται στον οργανισμό, όπως η Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες (UNHCR), το Ερευνητικό Πρόγραμμα για τον Αφοπλισμό (UNIDIR), το Ταμείο για την Προστασία του Παιδιού (UNICEF), η Οργάνωση για την Εκπαίδευση την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO), το Παγκόσμιο Επισιτιστικό Πρόγραμμα (WFP), η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (WHO), το Πρόγραμμα για το Περιβάλλον (UNEP). Στη συνέχεια, αφού χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες, είτε τους ζητά να συνδεθούν με το διαδίκτυο, είτε μοιράζει στις ομάδες φωτοτυπίες με στοιχεία για την κάθε οργάνωση και τους αναθέτει το ρόλο των εκπροσώπων της οργάνωσης στο σχολείο τους. Τα μέλη των ομάδων μετά από ολιγόλεπτη συνεργασία μεταξύ τους αναλαμβάνουν να ενημερώσουν μαθητές και καθηγητή για τους σκοπούς της οργάνωσης που εκπροσωπούν και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους η οργάνωση θα μπορούσε να γίνει πιο αποτελεσματική.

στ) οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ανάπτυξης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και θα ήταν προτιμότερο να μην περιορίζονται σε απλή ξενάγηση. Με ένα καλό σχεδιασμό και προκαθορισμένους στόχους, η επίσκεψη θα εξασφαλίσει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Για παράδειγμα στην ενότητα για τον Μακεδονικό αγώνα πριν την επίσκεψη στο Πολεμικό Μουσείο στην Αθήνα ή στο Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα στη Θεσσαλονίκη καλό είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές με ερωτήσεις και να τους ζητηθεί να αναζητήσουν τις απαντήσεις στο μουσείο. Ενδεικτικές ερωτήσεις: α)να εντοπίσουν τα πεδία σύγκρουσης του Μακεδονικού αγώνα που παρουσιάζονται στο μουσείο, β)ποια εκθέματα αφορούν τους Μακεδονομάχους και ποιούς και γ)να ανακαλύψουν στοιχεία της δράσης των Μακεδονομάχων κατά του εκβουλγαρισμού του ελληνικού πληθυσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά Έφη, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα 1998

Αζέλης Αγαθοκλής, «Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας», στο Κώστας Αγγελάκος - Γιώργος Κόκκινος επιμ, *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα 2004

- Ανδρέου Αντρέας (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*, Αθήνα 2008
- Bloch M., *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του Ιστορικού*, Αθήνα 1994
- Δάλκος Γ., «Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Τα εκπαιδευτικά*, 18-19 (1990), σ. 93-104
- Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*, Αθήνα 1988
- Γιαννόπουλος Γιάννης, *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*, Αθήνα 1997
- Hobsbawm Eric, *Για την Ιστορία*, Αθήνα 1998
- Husbands Christopher, *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας: γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, Αθήνα 2004
- Κάββουρα Δώρα, *Διδακτική της ιστορίας, επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*, Αθήνα 2011
- Κασσωτάκης Μιχάλης- Φλουρής Γεώργιος, *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα 2006
- Κόκκινος Γιώργος, *Από την ιστορία στις ιστορίες*, Αθήνα 1998
- Κόκκινος Γιώργος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας: για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, Αθήνα 2000
- Κόκκινος Γιώργος-Νάκου Ειρήνη, *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα 2005
- Κουλούρη Χριστίνα (επιμ.), *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της Νοτιανατολικής Ευρώπης*, Θεσσαλονίκη 2005-2006
- Λε Γκοφ Ζ., *Θέματα διδακτικής της ιστορίας*, Αθήνα 1993
- Λιάκος Αντώνης, *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;*, Αθήνα 2007
- Matozzi Ivo, *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα 2006
- Μαυροσκούφης Δημήτρης, *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, 2005
- Μονιότ Ηενρί, *Η διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα 2002
- Νάκου Ειρήνη, «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας, στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*, Αθήνα 2004
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σεμινάριο 9, 1988
- Ρεπούση Μαρία, *Μαθήματα ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2004
- Reyrot J., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*, Αθήνα 2002
- Plumb J. H., *Ο θάνατος του παρελθόντος*, Αθήνα 2007

Σεφεριάδης Σεραφείμ, *Στις διαδρομές της Ιστοριογραφίας. Κριτική επισκόπηση από το πρίσμα της κοινωνικής επιστήμης*, Αθήνα 2014

Stradling Robert, *Teaching 20th -century European history*, Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001

Τζόκας Σπύρος, *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 2002

Φλουρής Γιώργος, *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα 1984

Φρυδάκη Ευαγγελία, *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*, 2009

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 1 (Συμβατό με τη συλλογιστική και τις επιδιώξεις του νέου ΑΠΣ)

ΤΙΤΛΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ (1^η διδακτική ώρα)

Γνωστικό αντικείμενο του σχεδίου: Ιστορία (Γενικής Παιδείας) Γ Λυκείου

Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικείμενου: Ο εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας των Ελλήνων Κυπρίων ως αγώνας για αυτοδιάθεση και ένωση με την Ελλάδα –Η βρετανική πολιτική- Η ανάδειξη του κυπριακού προβλήματος στην ελληνική κοινωνία και πολιτική

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Να κατανοήσουν ότι το εθνικό κίνημα των Ελληνοκυπρίων ήταν ένα κίνημα για ένωση με την Ελλάδα και για απελευθέρωση από την αποικιακή εξουσία.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Να κατανοήσουν τις συνθήκες που επικρατούσαν στην κυπριακή κοινωνία

Να κατανοήσουν τον χαρακτήρα της ΕΟΚΑ και τις μορφές συλλογικής δράσης

Να αντιληφθούν τη μαζικότητα του κινήματος για ένωση

Να κατανοήσουν τον πολιτικό, δηλαδή τον εθνικό ρόλο της Εκκλησίας

Να εξετάσουν τον αγώνα σε σχέση με την αποικιοκρατική πολιτική της Βρετανίας

Να επισημάνουν τα καταπιεστικά και βάνουσα μέτρα που χρησιμοποίησε η βρετανική κυβέρνηση για να καταστείλει το εθνικό κίνημα των Κυπρίων

Να μελετήσουν την ανάδειξη του Κυπριακού προβλήματος στη ελληνική κοινωνία και πολιτική

Να αξιολογήσουν την εμπλοκή της Ελλάδας και της Τουρκίας στο κυπριακό ζήτημα

Να κατανοήσουν ότι οι Τουρκοκύπριοι και η Τουρκία ήταν πολέμιοι της ένωσης και επιθυμούσαν τη διχοτόμηση

Να αναδείξουν τους παράγοντες που επηρέασαν αρνητικά την επίλυση του Κυπριακού Ζητήματος

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν οπτικές και γραπτές πηγές

Να συγκρίνουν και να συσχετίσουν πηγές προκειμένου να ερμηνεύσουν γεγονότα και να εξάγουν συμπεράσματα

Να επιλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την ερμηνεία και την τεκμηρίωση ιστορικών γεγονότων

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Αφήγηση και διευθυνόμενος διάλογος

Διερευνητική διαδικασία η οποία επιτυγχάνεται με την κριτική προσέγγιση πηγών

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χάρτες, φωτογραφικό υλικό, κειμενικές πηγές, βιντεοπροβολέας

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ

Ενιαία

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τον όρο Ανατολικό Ζήτημα και με τα προβλήματα που αντιμετώπιζε ο Μεγάλος ασθενής, η Οθωμανική Αυτοκρατορία από τις ρωσικές απειλές. Γνωρίζουν ακόμη ότι οι μεταρρυθμίσεις του Τανζιμάτ οφείλονταν και σε βρετανικές πιέσεις σε αντάλλαγμα οικονομικών διευκολύνσεων.

Αφόρμηση (10 λεπτά): Συζήτηση-Διευθυνόμενος διάλογος. Στόχος της αφόρμησης είναι να επισημανθεί ποια ήταν η ισχύς και το μέγεθος της Βρετανικής Αυτοκρατορίας και ποια ήταν η θέση της Κύπρου. Ο εκπαιδευτικός υποβοηθά τη συζήτηση με την παρουσίαση ενός χάρτη (ή προβολή του) όπου είναι σημειωμένες οι βρετανικές αποικίες και οι χώρες της Κοινοπολιτείας και συζητά με τους μαθητές. Ενδεικτικές ερωτήσεις για τη συζήτηση:

Ποια η έκταση της Βρετανικής Αυτοκρατορίας η οποία τη δεκαετία του 1950 είχε αποτελέσει Κοινοπολιτεία;

Ποια η θέση της αποικιοκρατούμενης Κύπρου στη Μεσόγειο και στη Μέση Ανατολή; Γιατί η Βρετανία κατάκτησε την Κύπρο; Είχε γεωστρατηγική σημασία; (Αυτό το ερώτημα τίθεται για να προβληματίσει τους μαθητές και να τους προετοιμάσει για τις απαντήσεις που θα δοθούν στη συνέχεια του μαθήματος).

Αφήγηση- Σύνδεση με τα προηγούμενα: Ο εκπαιδευτικός συνδέει την Κύπρο της δεκαετίας του 1950 με την εποχή της κατάκτησής της και το Ανατολικό Ζήτημα. Εξηγεί στους μαθητές ότι τα συμφέροντα της Βρετανίας στην Ανατολή απειλούνταν μετά τις ρωσικές επιτυχίες στο ρωσοτουρκικό πόλεμο. Έτσι μετά το Συνέδριο του Βερολίνου το 1878 η Βρετανία συνήψε αμυντική συμμαχία με την Οθωμανική Αυτοκρατορία για να εξασφαλίσει το Μεγάλο Ασθενή από μια πιθανή ρωσική παρέμβαση. Ως αντάλλαγμα πήρε την Κύπρο με σκοπό την πιθανή χρήση της νήσου για ναυτικές και στρατιωτικές επιχειρήσεις στη Μέση Ανατολή και την ασφαλή επικοινωνία μέσω του Σουέζ προς την Αυτοκρατορία των Ινδιών. Ακολούθησε το 1914 η προσάρτηση της Κύπρου από τη Βρετανία και το 1925 η ανακήρυξή της σε αποικία του στέμματος. Το 1931 εκδηλώθηκε μια αυθόρμητη εξέγερση των Ελλήνων Κυπρίων η οποία κατεστάλη και την οποία ακολούθησε η περίοδος της Παλμεροκρατίας και καταπιεστικοί νόμοι. Η πρόθεση της Βρετανίας να κρατήσει την Κύπρο μετά το τέλος του Β Παγκοσμίου Πολέμου προκάλεσε αντιδράσεις και δυναμικές διεκδικήσεις.



Υπηρεσία του Ιστορικού και Διπλωματικού Αρχείου του Υπουργείου Εξωτερικών: 1952, Φάκελος 30, 6^{ος} υποφάκελος, βρετανικό φυλλάδιο το οποίο διαβιβάζει το τμήμα πληροφοριών της Πρεσβείας του Λονδίνου προς το Υπουργείο Εξωτερικών, 1 Δεκεμβρίου 1952.

Α Φάση (10'): Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στοιχεία για τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα. Επιδεικνύει (ή προβάλλει) στους μαθητές την πρώτη σελίδα από τον τόμο του δημοψηφίσματος για την

ένωση και φωτογραφία από μεγάλη συγκέντρωση –διαδήλωση μπροστά από το Ναό της Φανερωμένης. Εξηγεί στους μαθητές ότι το αίτημα της ένωσης ήταν το κυρίαρχο αίτημα καθ’ όλη τη διάρκεια της Αγγλοκρατίας και ότι ο εκκλησιαστικός αρχηγός στην Κύπρο ως Εθνάρχης είχε τη νόμιμη εξουσία να εκπροσωπεί το ελληνοκυπριακό στοιχείο. Αυτή η εθναρχική εξουσία, η οποία οφειλόταν στον οθωμανικό θεσμό των μιλλέτ (εθνοθρησκευτικά-μη μουσουλμανικά σύνολα), διατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της αποικιοκρατίας. Η διεξαγωγή του εθνοαπελευθερωτικού αγώνα ήταν έργο του Μακάριου και του Γρίβα αρχηγού της ΕΟΚΑ.

ΔΗΜΟΨΗΦΙΣΜΑ  15-22 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 1950

ΑΞΙΟΥΜΕΝ
 ΗΝ ΕΝΩΣΙΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

.....
 λης ή χωρίον ένορία

Αξίων ἀριθμ.	Όνομα και επώνυμον
	Τὸ Γένεσι Μακάριου
	+ ὁ Λαγαμίνος Γενότας
	+ Ἐκκλησιαστικὸν Ἄρχειον



Times of Cyprus, 27 Μαρτίου 1958

Στη συνέχεια μοιράζει στους μαθητές το Φύλλο εργασίας 1. Τους ζητά αφού μελετήσουν τις πηγές να κατονομάσουν τις ομάδες που ήταν οργανωμένες στην ΕΟΚΑ ή πρόσκεινταν σ' αυτήν, να εντοπίσουν τις μορφές δράσης που αναφέρονται στις πηγές και να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με τη μαζικότητα του αγώνα. Εξηγεί τους όρους ΠΕΚΑ (Πολιτική Επιτροπή Κυπριακού Αγώνα) και ΑΝΕ (Άλκιμος Νεολαία ΕΟΚΑ).

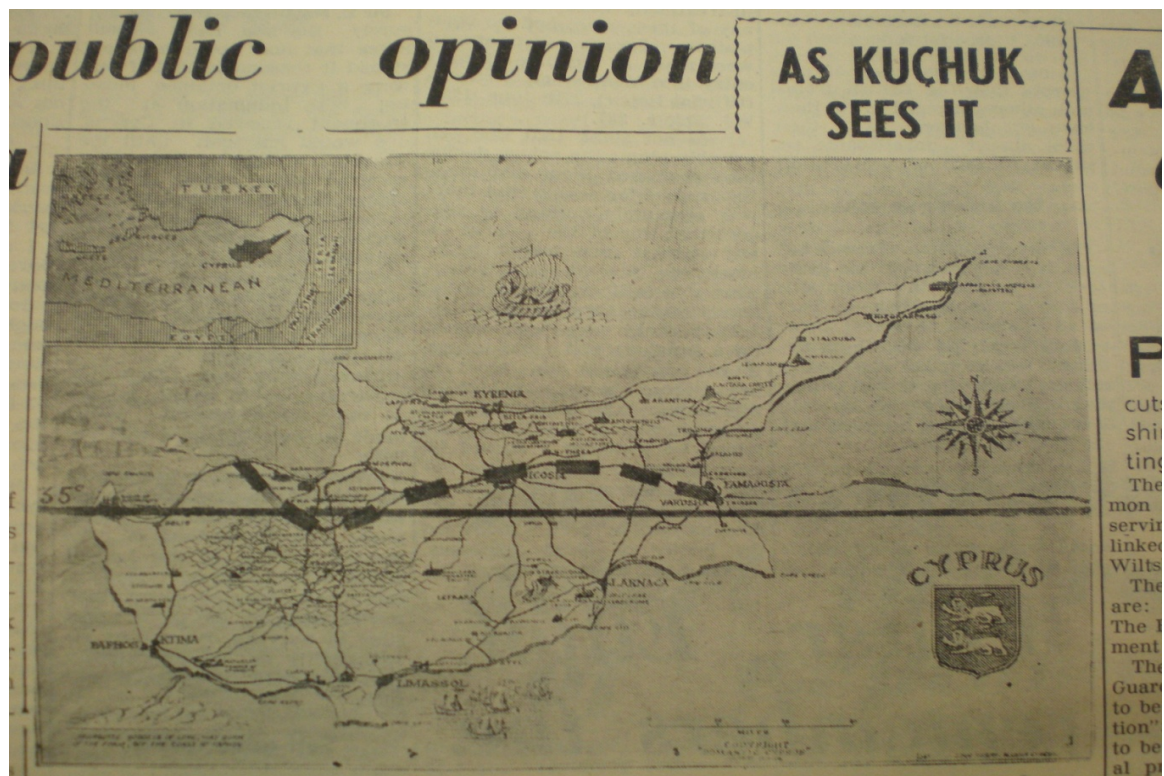
Β Φάση

Δραστηριότητα 1(10 λεπτά): Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα κείμενο (Φύλλο εργασίας 2) με τα μέτρα καταστολής του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα που εφάρμοσε η βρετανική κυβέρνηση και φωτογραφικό υλικό από εφημερίδες της εποχής για να αντιληφθούν πως τα μέτρα αυτά εφαρμόστηκαν στον πληθυσμό. Τους ζητά να καταγράψουν τα μέτρα καταστολής τα οποία περιγράφονται στο κείμενο και να βάλουν λεζάντες στις φωτογραφίες (ή αν μπορούν να μεταφράσουν τις ήδη υπάρχουσες), οι οποίες περιγράφουν συλλήψεις, τιμωρίες και ποινές σχετικές με τα μέτρα που καταγράψανε. (Στην εικόνα 1 μικρά παιδιά και γέροι υπόκεινται σε υποχρεωτικό έλεγχο, στην 2 μαθητές γυμνασίου συλλαμβάνονται μετά από διαδήλωση, στην 3 σύλληψη ιερέα και άλλων ατόμων στην αρχιεπισκοπή, στην 4 «κρυφό σχολειό» σε εκκλησία εξαιτίας των κλεισμένων από τους Βρετανούς σχολεία, στην 5 συλληφθέντες έχουν κακοποιηθεί σοβαρά, στην 6 η φωτογραφία είναι από στρατόπεδο συγκέντρωσης στην Κοκκινότριμυθιά και στην 7 η γελοιογραφία αναφέρεται στη βρετανική κυβέρνηση που στηρίζει τη δύναμή της σε δεκανίκια με τις αγχόνες από τις οποίες κρεμάστηκαν ο Μιχαλάκης Καραολής και ο Ανδρέας Δημητρίου)

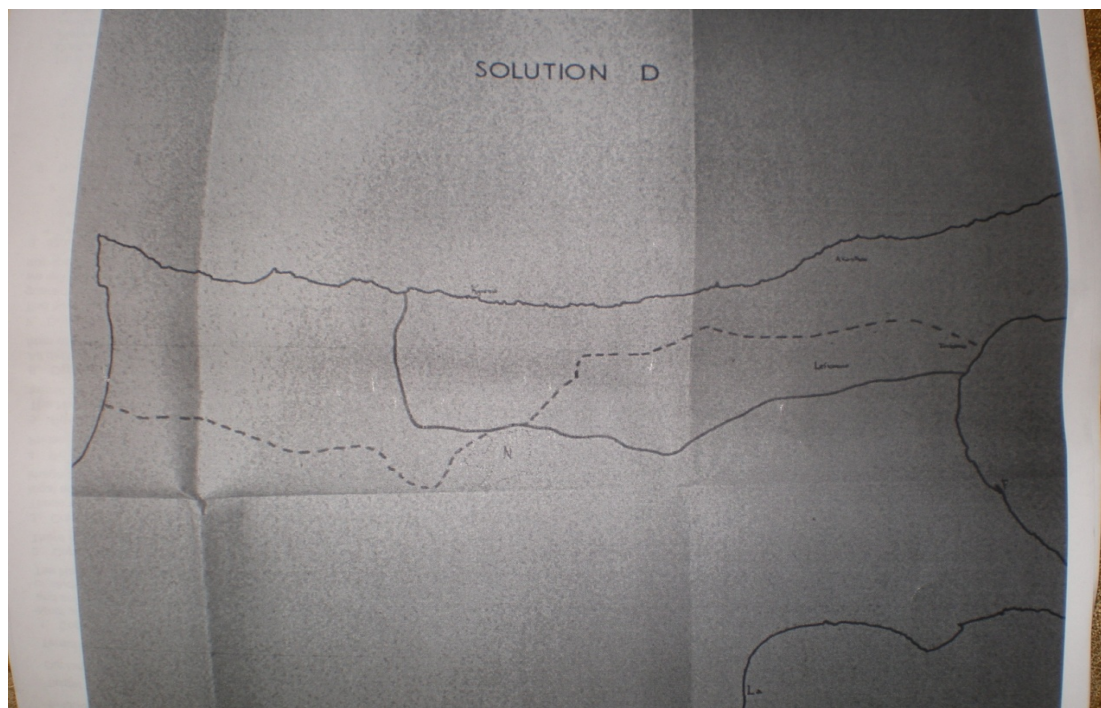
Δραστηριότητα 2 (10 λεπτά): Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να μελετήσουν τα επιχειρήματα της βρετανικής κυβέρνησης για την άρνηση της παραχώρησης του δικαιώματος της αυτοδιάθεσης στην Κύπρο. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η βρετανική κυβέρνηση αρνούνταν οποιαδήποτε συζήτηση για το μέλλον της Κύπρου ως αποικίας μια άρνηση που κορυφώθηκε το 1954 όταν ο υφυπουργός αποικιών Χένρι Χόπκινσον δήλωσε στη Βουλή των Κοινοτήτων ότι η Κύπρος «ουδέποτε» θα γίνει ανεξάρτητη. Στη συνέχεια διανέμει το Φύλλο εργασίας 3 το οποίο περιέχει αποσπάσματα από επίσημη βρετανική αλληλογραφία και ένα χάρτη με την Κύπρο σε θέση κλειδί. Ζητά από τους μαθητές να βρουν τους λόγους για τους οποίους η βρετανική κυβέρνηση προσέβλεπε στη διατήρηση της κυριαρχίας της επί της Κύπρου, λόγοι οι οποίοι συνδέονταν με το πετρέλαιο, με τον Ψυχρό Πόλεμο και την εύνοια προς την Τουρκία και την αυξανόμενη σημασία της στην περιοχή της Μέσης Ανατολής και να εντοπίσουν στο χάρτη τις εμπλεκόμενες περιοχές. Σε ένα δεύτερο στάδιο ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν πόσο ο χάρτης παραμορφώνει την πραγματική διάσταση των χωρών και πόσο απομακρυσμένη φαίνεται η Κύπρος από την Ελλάδα.

Γ Φάση (5 λεπτά)

Σύνδεση με τη σημερινή εποχή. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει δύο σχέδια επί χάρτου. Το πρώτο, του 1957, αποτυπώνει το σχέδιο του Κιουτσούκ εκπροσώπου των Τουρκοκυπρίων στον 35^ο παράλληλο και το δεύτερο, του 1956, είναι το τέταρτο από τα 4 σχέδια της Αρχιγραμματείας Κύπρου στο οποίο η τουρκική ζώνη D θα κάλυπτε το βόρειο τμήμα της Κύπρου και την Καρπασία, η οποία, όπως θα πρέπει να τους ενημερώσουμε, δεν φαίνεται στο χάρτη (Στο πρώτο σχέδιο οι Βρετανοί είχαν σχηματίσει μια κάθετη γραμμή διαχωρισμού στη μέση από το βορρά μέχρι το Νότο, στο δεύτερο η τουρκική ζώνη βρισκόταν στην Δυτική Μεσαοριά και στο τρίτο στην περιοχή Λεμεσού και Λάρνακας). Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν ποιες ομοιότητες διακρίνουν με το σημερινό χάρτη της διχοτομημένης Κύπρου.



Times of Cyprus, 25 Ιουλίου 1957



CAB 21/2889, Άκρως απόρρητο υπόμνημα από την Αρχιγραμματεία Κύπρου, 10 Νοεμβρίου 1956



Φύλλο εργασίας 1

Αφού διαβάσετε τα παρακάτω κείμενα να απαντήσετε τις ερωτήσεις: 1. Ποιες ομάδες ήταν οργανωμένες στην ΕΟΚΑ ή πρόσκεινται σε αυτήν; 2. Εντοπίστε στα κείμενα τις μορφές δράσης του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα. 3. Τι συμπεράσματα βγάξετε σχετικά με τη μαζικότητα του αγώνα;

Πηγή 1: Η ΕΟΚΑ είχε, πράγματι, μια «τριπλή» διάρθρωση (αντάρτικες ομάδες στο βουνό, ομάδες δολιοφθορών, ομάδες εκτελεστών στις πόλεις) με σχετικά λίγους- περίπου 300 στο μέγιστο αριθμό τους –ένοπλους.Η σύγκρουση του 1955-59 δεν εξαντλούνταν στη δράση αυτών των ένοπλων μαχητών περιελάμβανε παράλληλα τις διαδηλώσεις και την αναταραχή που συγκλόνισε την Κύπρο ήδη πριν από την 1^η Απριλίου 1955.....Στο πεδίο αυτό ο ερευνητής δεν πρέπει να λησμονεί τις άοπλες οργανώσεις της ΕΟΚΑ, δηλαδή την ΠΕΚΑ και την ΑΝΕ, ή τις τεράστιες δυνατότητες της Εθναρχίας του Μακάριου να κινητοποιεί τον λαό. Ο ηγέτης αυτού του πολυεπίπεδου εγχειρήματος ήταν ο ίδιος ο Μακάριος, ο Γρίβας ήταν ο «στρατιωτικός αρχηγός».

Χατζηβασιλείου Ευάνθης, *Στρατηγικές του Κυπριακού: Η δεκαετία του 1950*, Αθήνα, 2004, σελ.237,238

Πηγή 2: Συστάθηκαν ομάδες δολιοφθοράς και ομάδες μάχης, με έξι μέλη περίπου η καθεμία, στις πέντε κυριότερες πόλεις και στάλθηκαν άνδρες στα ορεινά χωριά για να συγκροτήσουν πυρήνες αντάρτικων ομάδων....Σχηματίστηκε ένα υποτυπώδες δίκτυο συνδέσμων και μια υπηρεσία πληροφοριών, κατασκευάστηκαν κρυφώνες στα βουνά, στα χωριά ακόμη και στις πόλεις, για να κρύβονται άνδρες, όπλα και τρόφιμα.....Τον Γρίβα τον απασχόλησε το στήσιμο παράλληλων οργανώσεων, των οποίων η χρησιμότητα για την υποστήριξη του ένοπλου αγώνα δεν του είχε διαφύγει. Ήδη τον Φεβρουάριο του 1955 είχε δώσει οδηγίες για την οργάνωση του πληθυσμού. Συγχρόνως, επιζητούσε να εμπεδώσει τον έλεγχο του στη νεολαία των σχολείων και ήδη πριν από την 1^η Απριλίου είχαν συσταθεί οι πρώτοι πυρήνες της ΕΟΚΑ στα δευτεροβάθμια σχολεία.

Crouzet Francois, *Η Κυπριακή Διένεξη, 1946-1959*, τ.Α', Αθήνα 2011, σελ.482,483

Πηγή 3: Αυτή η στάση εξασφάλισε στην ΕΟΚΑ άφθονη προσέλευση μελών, της επέτρεψε να επεκτείνει τις διακλαδώσεις της και τελικά να έχει πυρήνες σε όλα σχεδόν τα χωριά (σε ορισμένα μάλιστα ολόκληρος ο πληθυσμός ανήκε στην οργάνωση). Εξάλλου, η ΕΟΚΑ μπορούσε να έχει στη διάθεσή της για τις διαδηλώσεις στους δρόμους των πόλεων έναν πυρήνα πολλών νέων και νεανίδων και να κινητοποιεί κατά βούληση τους κατοίκους των χωριών, ανάμεσά τους τις γυναίκες και τα παιδιά, που συχνά προωθούνταν στις πρώτες γραμμές, για να προκληθούν επεισόδια με τις δυνάμεις ασφαλείας.

Crouzet Francois, *Η Κυπριακή Διένεξη, 1946-1959*, τ.Α', Αθήνα 2011, σελ.529

Πηγή 4: Με προκηρύξεις ο Γρίβας καλούσε σε απεργία, σε σηματοστολισμό των σπιτιών με ελληνικές σημαίες, σε διαδηλώσεις στους δρόμους, σε μποϊκοτάρισμα των αγγλικών εμπορευμάτων, των σχολείων που ήταν υπό την εποπτεία της κυβέρνησης, του επίσημου ραδιοφώνου, «φωνής της καταπίεσης», κ.λ.π.

Crouzet Francois, *Η Κυπριακή Διένεξη, 1946-1959*, τ.Α', Αθήνα 2011, σελ.543

Φύλλο εργασίας 2

Διαβάστε την πηγή 1 και καταγράψτε τα μέτρα καταστολής τα οποία περιγράφονται στο κείμενο. Στη συνέχεια βάλτε λεζάντες στις φωτογραφίες ή μεταφράστε τις ήδη υπάρχουσες. Οι φωτογραφίες και το σκίτσο περιγράφουν συλλήψεις, τιμωρίες και ποινές σχετικές με τα μέτρα που καταγράψατε.

Πηγή 1. Αμέσως μετά την άφιξή του στη νήσο ο Σερ Τζων έφερε περισσότερες στρατιωτικές δυνάμεις και υιοθέτησε δραστηριότητες οι οποίες έδιναν την εντύπωση ότι οι μέρες της ΕΟΚΑ ήταν μετρημένες. Άρχισε να χρησιμοποιή όλο και πιο αυστηρά μέτρα με το να επιβάλλει συλλογικές τιμωρίες και συλλογικά πρόστιμα πάνω στους Έλληνες της Κύπρου. Έκλεισε αρκετά σχολεία, ιδιαίτερα της Μέσης Εκπαιδεύσεως. Έκτισε στρατόπεδα συγκεντρώσεως και στις 26 Νοεμβρίου του 1955 ανακήρυξε την Κύπρο σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, η οποία θα παρείχε στον κυβερνήτη ελεύθερο χέρι να εκδίδει νόμους και διατάγματα «τα οποία ο ίδιος νόμιζε κατάλληλα για τη διατήρηση της δημόσιας τάξεως». Ακολούθως, οι βρετανικές Αρχές στην Κύπρο είχαν το δικαίωμα να συλλάβουν και εξορίσουν οποιονδήποτε χωρίς να προηγηθεί δίκη, η δε ποινή του θανάτου θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην περίπτωση προσώπων τα οποία έφεραν όπλα ή οποιαδήποτε άλλη εκρηκτική ύλη.

Ο Χάρντινγκ στην προσπάθειά του να αποδεκατίσει την οργάνωση του Γρίβα ανέπτυξε νέες και πιο έντονες στρατιωτικές επιχειρήσεις και έσφιξε ακόμα περισσότερο τα καταπιεστικά του μέτρα. Το αποτέλεσμα ήταν περισσότερες συλλήψεις, πιο αυστηρές συλλογικές και ατομικές ποινές, συχνή επιβολή κατ'οίκον περιορισμού και άλλα. Τον Μάιο προχώρησε στην εκτέλεση δυο Ελληνοκυπρίων μελών της ΕΟΚΑ. Ήταν οι δυο πρώτοι απαγχονισμοί οι οποίοι έγιναν στην Κύπρο.

Ιεροδιακόνου Λεόντιος, *Το Κυπριακό Πρόβλημα (Πορεία προς την χρεωκοπία)*, Αθήνα, 1970, σελ.167 και 174

EIKONA 1



Daily Worker, 9 Μαρτίου 1957

EIKONA 2



Schoolboys under arrest outside the Nicosia Gymnasium after a demonstration during which they had pelted British troops with bottles and stones from the roof of the school.

Observer, 21 Ιουλίου 1957

EIKONA 3

KERMIA
DINNER AND DANCING
NIGHTLY
TO BONI AND HIS BAND
From 7.00 p.m. to 4.00 a.m.
Tel. 4481. — Direction: THEO.

TIMES OF CYPRUS CAMERAMAN GETS EXCLUSIVE NIGHT SERIES

Archbishopric raid pictures



These dramatic flashlight pictures were taken by Times of Cyprus staff photo-



'Who is to blame?' asks
Mr. I. Clerides

Times of Cyprus, 26 Μαΐου 1956

EIKONA 4



Times of Cyprus, 6 Φεβρουαρίου 1958

EIKONA 5



WOUNDED GREEKS LEAVE THE CASUALTY WARD AT FAMAGUSTA
Times of Cyprus, 5 Οκτωβρίου 1958

ΕΙΚΟΝΑ 6



Κοκκινوترιμυθιά

ΕΙΚΟΝΑ 7



Reprinted from PUEBLO, Madrid, of Sept. 22, 1956

50

World opinion on Cyprus, George Vassiliades επιμ, Αθήνα 1958, σελ. 50

Φύλλο εργασίας 3

Αφού αξιοποιήσετε τις πηγές να εντοπίσετε τους λόγους για τους οποίους η βρετανική κυβέρνηση επιθυμούσε τη συνέχιση της βρετανικής παρουσίας στην Κύπρο. Στη συνέχεια εντοπίστε στο χάρτη τις περιοχές οι οποίες σχετίζονται με τη γεωστρατηγική της Βρετανίας.

Πηγή1: Η Κύπρος θα καταστεί το μελλοντικό στρατηγείο της Μέσης Ανατολής. Θα εγκατασταθεί τάγμα Πεζικού και μονάδες της Μεραρχίας η οποία είναι εγκατεστημένη στη Μέση Ανατολή. Η ΡΑΦ θα έχει αεροδρόμιο, το οποίο θα χρησιμοποιούν οι επιχειρησιακές στρατιωτικές μονάδες.

PREM11/833 έγγραφο προς τον Μακμίλλαν, 30 Ιουνίου 1955

Πηγή 2: Σε μια προσπάθεια να εκτιμήσουμε τις στρατιωτικές μας υποχρεώσεις στην Κύπρο.... στην παρούσα διεθνή κατάσταση, η πλήρης χρήση του συνόλου της νήσου για στρατιωτικούς σκοπούς είναι απαραίτητη για την εκπλήρωση της βρετανικής στρατηγικής και τη διατήρηση της βρετανικής επιρροής στη Μέση Ανατολή.Υπάρχει ασφαλώς το γεγονός ότι η πρόσβαση στο πετρέλαιο της Μέσης Ανατολής θα είναι βασική για την οικονομία μας και για την οικονομία του ελεύθερου κόσμου για πολλά ακόμη χρόνια.

FO371/123882, επιστολή Χάρντιγκ, 4 Απριλίου 1956

Πηγή 3: Η γενική κατάσταση στη Μέση Ανατολή έχει δείξει πάλι τη στρατηγική σημασία της Κύπρου. Η Μέση Ανατολή πρόκειται να καταστεί κύριος σοβιετικός στόχος στα επόμενα χρόνια. Γι αυτό είναι σημαντικό για την Τουρκία και τη Βρετανία να υπάρξει μια περίοδος ηρεμίας στην Κύπρο. Μια επταετία φαίνεται σαν λογικός στόχος. Όσο αφορά τον Μεντερές υπάρχει η περίπτωση να πει ότι θα δεχτεί το σχέδιο, με την προϋπόθεση ότι θα είναι το πρώτο από τρία στάδια: συγκυριαρχία, τριπλή συγκυριαρχία, διχοτόμηση.

PREM11/2564 έγγραφο προς τον Μακμίλλαν, 28 Ιουλίου 1958



Times of Cyprus, 9 Φεβρουαρίου 1959

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος το βαθμό πρόσληψης των νέων γνώσεων από τους μαθητές, τις δεξιότητες που αναπτύσσουν και τις δυνατότητες που έχουν να επεξεργάζονται πηγές και να παρατηρούν χάρτες. Προσπαθεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε να αναδειχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι γνώσεις τους. Αυτή η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει τη διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, να τους κατευθύνει, να προσφέρει τη βοήθειά του και να κάνει διορθώσεις, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές αποσπάσματα και τίτλους από εφημερίδες και περιοδικά και τους ζητά να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με την υποστήριξη του επίσημου ελληνικού κράτους και του ελληνικού λαού προς τον αγώνα των Κυπρίων. Σκοπός είναι να επισημανθεί η ανάδειξη του Κυπριακού προβλήματος στην ελληνική κοινωνία και την πολιτική.

«Σύσσωμος ο ελληνικός λαός από του γερασίου σθεναρού πρωθυεράρχου Σπυρίδωνος μέχρι και του τελευταίου πολίτου, ίσταται αλληλέγγυος και άγρυπνος παραστάτης της ιεράς υποθέσεως.» *Ελευθερία*, 15 Ιουνίου 1950

«Συλλαλητήριο τριών χιλιάδων φοιτητών.» *Έθνος*, 20 Ιανουαρίου 1950

«Ογκώδες συλλαλητήριο κατά την επίσκεψη Μακάριου.» *Έθνος*, 28 Μαρτίου 1954

«Η Ελληνική προσφυγή δια την Κύπρον υπεγράφη υπό του Προέδρου της Κυβερνήσεως Στρατάρχου Παπάγου και υπεβλήθη εις τον Γενικόν Γραμματέα του Ο.Η.Ε. υπό του μονίμου Έλληνος Αντιπροσώπου εις τα Ηνωμένα Έθνη κ. Ξανθόπουλου-Παλαμά την 20^η Αυγούστου καθ' ην ημέραν καθ' άπασαν την Ελλάδα ογκώδη συλλαλητήρια διεδήλωναν την πανελλήνιον αξίωσιν όπως το αίτημα της Ελλάδος τύχη δικαιοσύνης.» *Ελληνική Κύπρος*, Φεβρουάριος- Μάρτιος 1955, σελ.15

«Αι ενέργειαι εις τας οποίας προβαίνει η Κυβέρνησίς μου εξ ονόματός της και τη αιτήσει ολοκλήρου του Ελληνικού Έθνους αποτελεί απόδειξιν της απολύτου εμπιστοσύνης την οποίαν έχει η Ελλάς προς τον Οργανισμόν των Ηνωμένων Εθνών, προσφεύγουσα εις αυτόν ινα ζητήση δικαιοσύνην και ελευθερίαν δια τους Κυπρίους.» (Απόσπασμα της αίτησης της ελληνικής κυβέρνησης προς τον ΟΗΕ, 16 Αυγούστου 1954.) *Ελληνική Κύπρος*, Ιανουάριος 1955, σελ.228

«Κατά τας συνομιλίας του Πρωθυπουργού κ. Καραμανλή μετά του προέδρου Αϊζενχάουερ ετέθη σαφώς υπό του πρώτου ως προϋπόθεσις επαναλήψεως των διαπραγματεύσεων δια το Κυπριακόν η απελευθέρωσις του Αρχιεπισκόπου Κύπρου κ. Μακαρίου.» *Ελευθερία*, 2 Δεκεμβρίου 1956

«Εις νευρώδη λόγον του ο κ. Αβέρωφ εξήτησεν εφαρμογήν του δικαιώματος της αυτοδιαθέσεως.» *Ελευθερία*, 19 Φεβρουαρίου 1957

Απόσπασμα από ψήφισμα του Πανεπιστημίου Αθηνών: «Ψηφίζει ομοθύμως: 1^ο. Διακηρύσσει ενώπιον σύμπαντος του πεπολιτισμένου κόσμου την απόλυτον ελληνικότητα της Κύπρου, ήτις από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερον υπήρξε τμήμα της εθνικής εστίας της ελληνικής φυλής, προπύργιον της ελληνικής εθνότητος και φάρος του ελληνικού πολιτισμού εν τη Μεσογείω. 2^ο. Αποκηρύσσει ως ιστορικός αστήρικτα και ηθικώς απαράδεκτα οιαδήποτε προβαλλόμενα επιχειρήματα προς συνέχιση ξένης κυριαρχίας επί της Κύπρου. 3^ο επιδοκιμάζει και υιοθετεί την αξίωσιν των Ελλήνων της Κύπρου προς απαλλαγήν εκ της ξένης κυριαρχίας και δι' ελευθέρας εκφράσεως της θελήσεως αυτών ένωσιν μετά της μητρός των Πατρίδος Ελλάδος, διακηρύττει δε την αξίωσιν ταύτην ως απαραίτητον προϋπόθεσιν των αρχών ελευθερίας και αυτοδιαθέσεως των λαών, υπό των οποίων πρέπει να διέπεται η σύγχρονος ανθρωπότης,» *Ελληνική Κύπρος*, Ιούνιος 1954,σελ. 132

Διαμαρτυρία της Διοικούσας Επιτροπής Συλλόγων Πανεπιστημίου Αθηνών (ΔΕΣΠΑ) προς τον Γενικό Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών: «1. Γιατί ο ΟΗΕ παρά τις διακηρύξεις περί αυτοδιάθεσης δεν έχει κάνει κάτι για την Κύπρο; 2. Γιατί παρόλο που πληροφορηθήκατε τις Ναζι μεθόδους των Βρετανών δεν ερευνήσατε...» EMIAN, Συλλογή Γιάνη Γιανουλόπουλου, Φάκελος 16, Κυπριακό, 1954-1958, 1962-1963.

«Επτά πρόσωπα εφονεύθησαν και 189 ετραυματίσθησαν εις αγρίας οδομαχίας, διεξαχθείσας σήμεραν μεταξύ διαδηλωτών και αστυνομίας εις το κέντρον των Αθηνών, μετά την άρνησιν όπως παραχωρηθή χάρις εις δύο Κυπρίους θανατοποινίτας, οι οποίοι πρόκειται να εκτελεσθούν αύριον (σήμερον) την πρωΐαν.» *Φιλελεύθερος*, 10 Μαΐου 1956

ΤΙΤΛΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: *ΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΖΗΤΗΜΑ* (2^η διδακτική ώρα)

Γνωστικό αντικείμενο του σχεδίου: Ιστορία (Γενικής Παιδείας) Γ Λυκείου

Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: Η ανεξαρτησία της Κύπρου και τα αρνητικά στοιχεία των συμφωνιών Ζυρίχης –Λονδίνου, τα οποία οδήγησαν στην αναθεώρηση του Κυπριακού Συντάγματος. Η ελληνική, η τουρκική και η βρετανική πολιτική στο Κυπριακό. Διεθνοποίηση και αποδιεθνοποίηση του Κυπριακού.

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Να κατανοήσουν ότι η ανεξαρτησία της Κύπρου προϋπέθετε την απόδοση προνομίων στους Τουρκοκύπριους και είχε σαν αποτέλεσμα την πρόταση αναθεώρησης του Συντάγματος.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Να κατανοήσουν ποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες επηρέασαν αρνητικά την επίλυση του Κυπριακού Ζητήματος

Να κατανοήσουν την ελληνική, τουρκική και βρετανική πολιτική στο Κυπριακό

Να γνωρίσουν ποια ήταν τα αδύνατα σημεία του συντάγματος της ανεξάρτητης Κυπριακής Δημοκρατίας

Να γνωρίσουν ποια ήταν τα 13 σημεία της πρότασης αναθεώρησης του συντάγματος από τον Μακάριο

Να αναδεικνύουν την εμπλοκή των Ηνωμένων Εθνών με ειδική αναφορά στο δίπολο «Διεθνοποίηση-αποδιεθνοποίηση»

Να γνωρίσουν ότι μετά την πρόταση αναθεώρησης του συντάγματος ακολούθησε τουρκοκυπριακή εξέγερση και διακοινοτικές συγκρούσεις

Να κατανοήσουν τους παράγοντες που οδήγησαν στην τουρκική εισβολή

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν οπτικές και γραπτές πηγές

Να συγκρίνουν και να συσχετίσουν πηγές προκειμένου να ερμηνεύσουν γεγονότα και να εξαγάγουν συμπεράσματα

Να επιλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την ερμηνεία και την τεκμηρίωση ιστορικών γεγονότων

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Αφήγηση και διευθυνόμενος διάλογος

Διερευνητική διαδικασία η οποία επιτυγχάνεται με την κριτική προσέγγιση πηγών

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χάρτες, κειμενικές πηγές, πίνακας, βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ: Ενιάρια

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Αφόρμηση (5'): Συζήτηση-Διευθυνόμενος διάλογος-Καταιγισμός ιδεών. Σκοπός είναι να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με το γεγονός της απελευθέρωσης της Κύπρου από τους Βρετανούς και το είδος της ανεξαρτησίας που επιφυλάχθηκε για τους Κυπρίους. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί

ότι η ανεξαρτησία της Κύπρου επήλθε μετά τις συμφωνίες Ζυρίχης –Λονδίνου και προβάλλει μια γελοιογραφία με το χάρτινο οικοδόμημα της ανεξάρτητης Κύπρου, όπου κανείς από τους πρωταγωνιστές των συμφωνιών δηλαδή οι πρωθυπουργοί της Βρετανίας, της Ελλάδας και της Τουρκίας δεν θα πρέπει καν να αναπνεύσουν για να μην γκρεμιστεί το οικοδόμημα. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν την εικόνα και να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με την ανεξαρτησία.



Times of Cyprus, 17 Φεβρουαρίου 1959

Α Φάση (15'): Αφήγηση-Διερεύνηση: Αφού διατυπωθούν οι υποθέσεις ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η ανεξαρτησία ήταν προϊόν διαπραγματεύσεων, τον Φεβρουάριο του 1959, ανάμεσα στη βρετανική κυβέρνηση, την ελληνική κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή και υπουργό εξωτερικών τον Ευάγγελο Αβέρωφ και την τουρκική κυβέρνηση. Η Κύπρος θα κηρυσσόταν ανεξάρτητη αλλά η Συνθήκη Εγγυήσεως απέκλειε την ένωση με την Ελλάδα ή τη διχοτόμηση που επιθυμούσαν οι Τουρκοκύπριοι και η Τουρκία. Η Βρετανία θα διατηρούσε δυο βάσεις στη νήσο και θα αποτελούσε μία από τις τρεις εγγυήτριες δυνάμεις μαζί με την Ελλάδα και την Τουρκία, οι οποίες θα είχαν το δικαίωμα να

επέμβουν αν η ανεξαρτησία της Κύπρου κινδύνευε. Εξαιτίας δυσλειτουργιών αλλά και της δυσαρέσκειας της ελληνοκυπριακής πλευράς ο Μακάριος κατέθεσε μια πρόταση αναθεώρησης του συντάγματος το οποίο συνοψιζόταν σε δεκατρία σημεία. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι ο σύνταγμα περιείχε διαιρετικά στοιχεία που πυροδότησαν διακοινοτικές συγκρούσεις. Οι Τουρκοκύπριοι είχαν αυξημένα δικαιώματα σε σχέση με την πληθυσμιακή τους αναλογία (77% Ελληνοκύπριοι και 18,3% Τουρκοκύπριοι σύμφωνα με στοιχεία του 1960), απέρριψαν τις προτάσεις για τροποποίηση του συντάγματος και προέβησαν σε μυστικές στρατιωτικές προετοιμασίες. Στη συνέχεια δίνει στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας 1 και τους ζητά να απαντήσουν τις ερωτήσεις. (Εφιστούμε την προσοχή των μαθητών στους όρους Έλληνας και Τούρκος που χρησιμοποιούνται στην πηγή 1 και οι οποίοι αντιστοιχούν στους όρους Ελληνοκύπριος και Τουρκοκύπριος)

Β Φάση (10’): Το Συμβούλιο Ασφαλείας αποφάσισε την αποστολή ειρηνευτικής δύναμης του ΟΗΕ στην Κύπρο, η οποία εξακολουθεί να βρίσκεται στο νησί μέχρι σήμερα και το διορισμό μεσολαβητή. Στόχος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την εμπλοκή των Ηνωμένων Εθνών στις προσπάθειες για διεθνοποίηση του κυπριακού, αλλά και τις πιέσεις για αποδιεθνοποίηση. Ο εκπαιδευτικός δίνει το Φύλλο Εργασίας 2 και τους ζητά να διαβάσουν την πηγή και να διακρίνουν στη λίστα με τις προσπάθειες για επίλυση ποιές αποτέλεσαν μέσα διεθνοποίησης και ποιές αποτέλεσαν μέσα αποδιεθνοποίησης.

Γ Φάση (15’): Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η συνθήκη εγγυήσεως επέτρεπε την εγκατάσταση ελληνικού στρατού στην Κύπρο, η ύπαρξη και η δράση του οποίου δημιούργησε προβλήματα μετά την ανάληψη της εξουσίας από την χούντα των συνταγματαρχών στην Ελλάδα. Αντίστοιχα και η Τουρκία σαν εγγυήτρια δύναμη είχε το δικαίωμα να διατηρεί στρατό στην Κύπρο και έκανε χρήση του δικαιώματος στρατιωτικής επέμβασης το 1974 μετά το πραξικόπημα της χούντας κατά του Μακάριου. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προβάλλει τα επτά πρώτα λεπτά από το ντοκιμαντέρ του Μιχάλη Κακογιάννη «Αττίλας 74», με στόχο μια ενσυναισθηματική προσέγγιση που θα προβληματίσει τους μαθητές. Πριν την προβολή ο εκπαιδευτικός δίνει **Εργασίες για το σπίτι** από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν. Οι μαθητές θα πρέπει να κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της προβολής και για την καλύτερη κατανόηση ίσως θα πρέπει να προβληθούν και δεύτερη φορά τα 7 λεπτά του ντοκιμαντέρ.

Φύλλο εργασίας 1

Να διαβάσετε προσεκτικά την πρώτη πηγή και να απαντήσετε στην ερώτηση:

Ποια στοιχεία του συντάγματος οδήγησαν σε δυσλειτουργία του κράτους και ποια αποτέλεσαν πηγή έντασης για τις δυο κοινότητες ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή;

Πηγή 1: Είναι δύσκολο για ένα κράτος να λειτουργήσει ικανοποιητικά, εφ’ όσον βασίζεται σε ένα σύστημα που κατανέμει σχεδόν εξίσου τη διοίκηση μεταξύ δυο αριθμητικώς ανίσων και διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων..... Οι δυσκολίες, που έγιναν αμέσως αντιληπτές, αφορούσαν την εφαρμογή και τη διφορούμενη έννοια μερικών συνταγματικών διατάξεων, που συνέθεταν τα «βασικά άρθρα» του οργανικού νόμου και δεν μπορούσαν, με κανένα τρόπο, να αναθεωρηθούν ή να ακυρωθούν. Οι διατάξεις αυτές αφορούσαν τα εξής βασικά θέματα:

α) Τα δικαιώματα αρνησικυρίας (βέτο) του Προέδρου (Έλληνας), και του Αντιπροέδρου (Τούρκος), κυρίως επί θεμάτων εξωτερικής πολιτικής, διαρθρώσεως των ενόπλων δυνάμεων και ασφαλείας. Η διάταξη αυτή δημιουργούσε ένα σύστημα «δικεφαλισμού» και «συμπροεδρίας» του Αντιπροέδρου, που ήταν αντίθετο με την έννοια του προεδρικού συστήματος.

β) τη διανομή των θέσεων στη Διοίκηση και στο Στρατό, σε ποσοστό 70 προς 30 και 60 προς 40, μεταξύ Ελλήνων και Τουρκοκυπρίων.

γ) Τον χωρισμό των πέντε μεγάλων δήμων της Κύπρου-Λευκωσίας, Λεμεσού, Αμμοχώστου, Λάρνακος και Πάφου- σε αυτόνομους δήμους, επί τη βάσει φυλετικών κριτηρίων.....η ελληνική ηγεσία ήταν αποφασισμένη ν' απορρίψει κάθε τουρκοκυπριακό αίτημα, για τον διαχωρισμό των δημαρχείων σε Τουρκικά και Ελληνικά στις πέντε μεγάλες Κυπριακές πόλεις.

δ) Το σύστημα των χωριστών πλειοψηφιών στη Βουλή (35 Ελληνοκύπριοι- 15 Τουρκοκύπριοι) όσον αφορά νόμους μεγάλης σπουδαιότητας (εκλογικούς νόμους, φορολογικούς νόμους)..... Θεωρητικά οκτώ αρνητικοί ψήφοι των Τούρκων βουλευτών μπορούσαν να απορρίψουν ένα νομοσχέδιο από 42 άλλα μέλη (35 συν 7).

ε) Τη διατήρηση του δυαδικού συστήματος στη δικαιοσύνη.

Τερλεξής Πανταζής, *Διπλωματία και Πολιτική του Κυπριακού, Ανατομία ενός λάθους*, Αθήνα 1971, Αποσπάσματα από τις σελίδες 398-401

Αφού λάβετε υπόψη την πηγή 1 διαβάστε προσεκτικά την πηγή 2 και απαντήστε στην ερώτηση: Ποιά σημεία του συντάγματος δημιουργούσαν δυσαρέσκεια στην ελληνοκυπριακή πλευρά και ποια από τα δεκατρία σημεία αυτά αφορούν;

Πηγή 2: Τα δεκατρία σημεία του Μακάριου:

1. Ακύρωση του δικαιώματος αρνησικυρίας του Προέδρου και του Αντιπροέδρου της Δημοκρατίας
2. Ο Αντιπρόεδρος της Δημοκρατίας να αντικαθιστά τον Πρόεδρο σε περίπτωση προσωρινής απουσίας ή αδυναμίας του να εκτελή τα καθήκοντά του.
3. Ο Έλληνας πρόεδρος της Βουλής των Αντιπροσώπων και ο Τούρκος Αντιπρόεδρος να εκλέγονται από τη Βουλή σαν σύνολο και όχι όπως γινόταν μέχρι τότε, δηλαδή ο Πρόεδρος να εκλέγεται από τους Έλληνες βουλευτές και ο Αντιπρόεδρος από τους Τούρκους.
4. Ο αντιπρόεδρος της Βουλής των Αντιπροσώπων να εκτελή καθήκοντα προέδρου του Σώματος σε περίπτωση προσωρινής απουσίας ή αδυναμίας του προέδρου να εκτελή τα καθήκοντά του.
5. Τα άρθρα του συντάγματος τα οποία προνοούν ξεχωριστή πλειοψηφία για την ψήφιση ωρισμένων νόμων από τη Βουλή των Αντιπροσώπων να καταργηθούν.
6. Να καθιερωθούν κοινοί δήμοι.
7. Να επιτευχθεί ενοποίηση των δικαστικών Αρχών.
8. Να καταργηθεί ο διαχωρισμός των σωμάτων ασφαλείας σε αστυνομικό σώμα και σώμα χωροφυλακής.
9. Η αριθμητική δύναμη των δυνάμεων ασφαλείας και αμύνης να καθορίζονται δια νόμου.
10. Η αναλογία συμμετοχής των Ελλήνων και των Τούρκων Κυπρίων στη σύνθεση της Δημόσιας Υπηρεσίας και των δυνάμεων ασφαλείας της Δημοκρατίας να τροποποιηθεί, ώστε να ανταποκρίνεται προς την πραγματική αναλογία του πληθυσμού των Ελλήνων και Τούρκων κατοίκων της νήσου.
11. Ο αριθμός των μελών της Επιτροπής Δημόσιας Υπηρεσίας να μειωθεί από δέκα σε πέντε.

12. Όλες οι αποφάσεις της Επιτροπής Δημόσιας Υπηρεσίας να λαμβάνονται δι' απλής πλειοψηφίας.

13. Η ελληνική Κοινοτική Βουλή να καταργηθεί

Ιεροδιακόνου Λεόντιος, *Το Κυπριακό Πρόβλημα (Πορεία προς την χρεωκοπία)*, Αθήνα 1970, σελ.374, 375

Φύλλο Εργασίας 2

Αφού διαβάσετε προσεκτικά το κείμενο (Πηγή 1), καθορίστε ποιες από τις παρακάτω προσπάθειες (1-8) για επίλυση του κυπριακού αποτέλεσαν μέσα για διεθνοποίηση και ποιες για αποδιεθνοποίηση του κυπριακού προβλήματος.

Πηγή 1: «Κάθε φορά που από την ελληνοκυπριακή πλευρά εκδηλωνόταν διάθεση για διεθνοποίηση, η ροπή αυτή σκόνταφτε στην έντονη διάθεση των Δυτικών Δυνάμεων, ιδιαίτερα των Αγγλοσαξωνικών αλλά και στη ζωηρή αντίδραση της Τουρκίας. Παράλληλα με τις ΗΠΑ, που εκδήλωναν με κάθε τρόπο την αντίθεσή τους και προπαγάνδιζαν σχετικά τους δυτικούς κύκλους, η Μ. Βρετανία, ιδιαίτερα, έβρισκε πάντα τρόπους να αναχαιτίζει την κυπριακή ροπή για διεθνοποίηση εγκλωβίζοντας το θέμα στο στενό συμμαχικό κύκλωμα. Έτσι..... το Κυπριακό κυριαρχείται από δυο ανταγωνιζόμενες ροπές: την επιθυμία ή τη θέληση για διεθνοποίηση και τη συμμόρφωση στην πολύπλευρη όσο και καταθλιπτική πίεση για αποδιεθνοποίηση.» Τενεκίδης, Γιώργος, «Διεθνοποίηση και αποδιεθνοποίηση του Κυπριακού πριν και μετά την τουρκική εισβολή», στο Γ. Τενεκίδης- Γ. Κρανιδιώτης (επιμ.), *Κύπρος: Ιστορία, προβλήματα και αγώνες του λαού της*, Αθήνα 2000, σελ.201

1. Πέντε διαδοχικές ελληνικές προσφυγές (1954-1958) στον ΟΗΕ
2. Η Τριμερής Διάσκεψη του Λονδίνου το Σεπτέμβριο του 1955 στην οποία κλήθηκαν Ελλάδα και Τουρκία
3. Οι Συμφωνίες Ζυρίχης και Λονδίνου οι οποίες υπεγράφησαν από την Ελλάδα την Τουρκία την Βρετανία, την ελληνοκυπριακή και την τουρκοκυπριακή κοινότητα
4. Η πενταμερής διάσκεψη τον Ιανουάριο του 1964 στην οποία συμμετείχαν η Ελλάδα, η Τουρκία, η Βρετανία, η ελληνοκυπριακή και η τουρκοκυπριακή κοινότητα
5. Η προσφυγή στο Συμβούλιο Ασφαλείας του ΟΗΕ από την Κύπρο και την Βρετανία μετά τις διακοινοτικές ταραχές το 1964
6. Η αποστολή της ειρηνευτικής Δύναμης του ΟΗΕ, UNFICYP στην Κύπρο, το 1964
7. Τα σχέδια του αμερικανού πρώην υπουργού εξωτερικών Άτσεσον το 1964, τα οποία προέβλεπαν ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα και παραχώρηση μιας μικρής έκτασης της επιφάνειας της νήσου στην Τουρκία.
8. Η έκθεση του μεσολαβητή του ΟΗΕ Γκάλο Πλάζα το 1965, η οποία υποστήριζε μια ανεξάρτητη Κύπρο και απέκλειε τον εδαφικό διαχωρισμό.

ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

1. Να προσπαθήσετε να εξηγήσετε τη ρήση του Μακάριου σχετικά με την επίτευξη της ένωσης: « το ευκαίο δεν είναι πάντα εφικτό». Γιατί δεν ήταν εφικτή η ένωση;

2. Γιατί κατέρρευσε κάθε προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων;
3. Φανταστείτε πως ζείτε στην Κύπρο την εποχή της τουρκικής επέμβασης. Ποια είναι τα συναισθήματά σας;
4. Φανταστείτε ότι είστε δημοσιογράφος. Περιγράψτε την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η πόλη της Λευκωσίας.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 2 (Συμβατό με τη συλλογιστική και τις επιδιώξεις του νέου ΑΠΣ)

ΤΙΤΛΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΑΠΟΙΚΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΑΠΟΙΚΙΟΠΟΙΗΣΗ

Γνωστικό αντικείμενο του σχεδίου: Ιστορία (Γενικής Παιδείας) Γ' Λυκείου

Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: Τα αίτια και οι συνέπειες της αποικιοκρατίας

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Να κατανοήσουν ότι η αποικιοκρατία ήταν μια μορφή ιμπεριαλισμού με κύρια χαρακτηριστικά την εγκατάσταση σε αποικίες και την εκμετάλλευσή τους και είχε σαν συνέπεια έναν ανταγωνισμό ανάμεσα στις ευρωπαϊκές δυνάμεις, ο οποίος οδήγησε στον Α Παγκόσμιο Πόλεμο.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Να διερευνήσουν την έννοια του όρου αποικιοκρατία

Να διερευνήσουν την έννοια του όρου ιμπεριαλισμός

Να κατανοήσουν την οικονομική και στρατιωτική υπεροχή Βρετανίας και Γερμανίας ως αποτέλεσμα της Βιομηχανικής Επανάστασης

Να κατανοήσουν ότι οι αποικιακές κατακτήσεις οφείλονταν σε οικονομικά και στρατηγικά συμφέροντα

Να γνωρίσουν τις σφαίρες επιρροής των ισχυρών ευρωπαϊκών κρατών

Να κατανοήσουν τις συνέπειες της αποικιοκρατίας

Να κατανοήσουν ότι ο Α Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν αποτέλεσμα αποικιακού ανταγωνισμού

Να αντιληφθούν ότι η αποικιοκρατία χαρακτηριζόταν από ανισότητα που βασιζόταν στην ιδεολογική και υλική υπεροχή του κατακτητή

Να κατανοήσουν τις συνέπειες της αποικιακής κατάκτησης στις ζωές των κατακτημένων λαών

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν οπτικές και γραπτές πηγές

Να συγκρίνουν και να συσχετίσουν πηγές προκειμένου να ερμηνεύσουν γεγονότα και να εξάγουν συμπεράσματα

Να επιλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την ερμηνεία και την τεκμηρίωση ιστορικών γεγονότων

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Αφήγηση και διευθυνόμενος διάλογος. Διερευνητική διαδικασία η οποία επιτυγχάνεται με την κριτική προσέγγιση πηγών

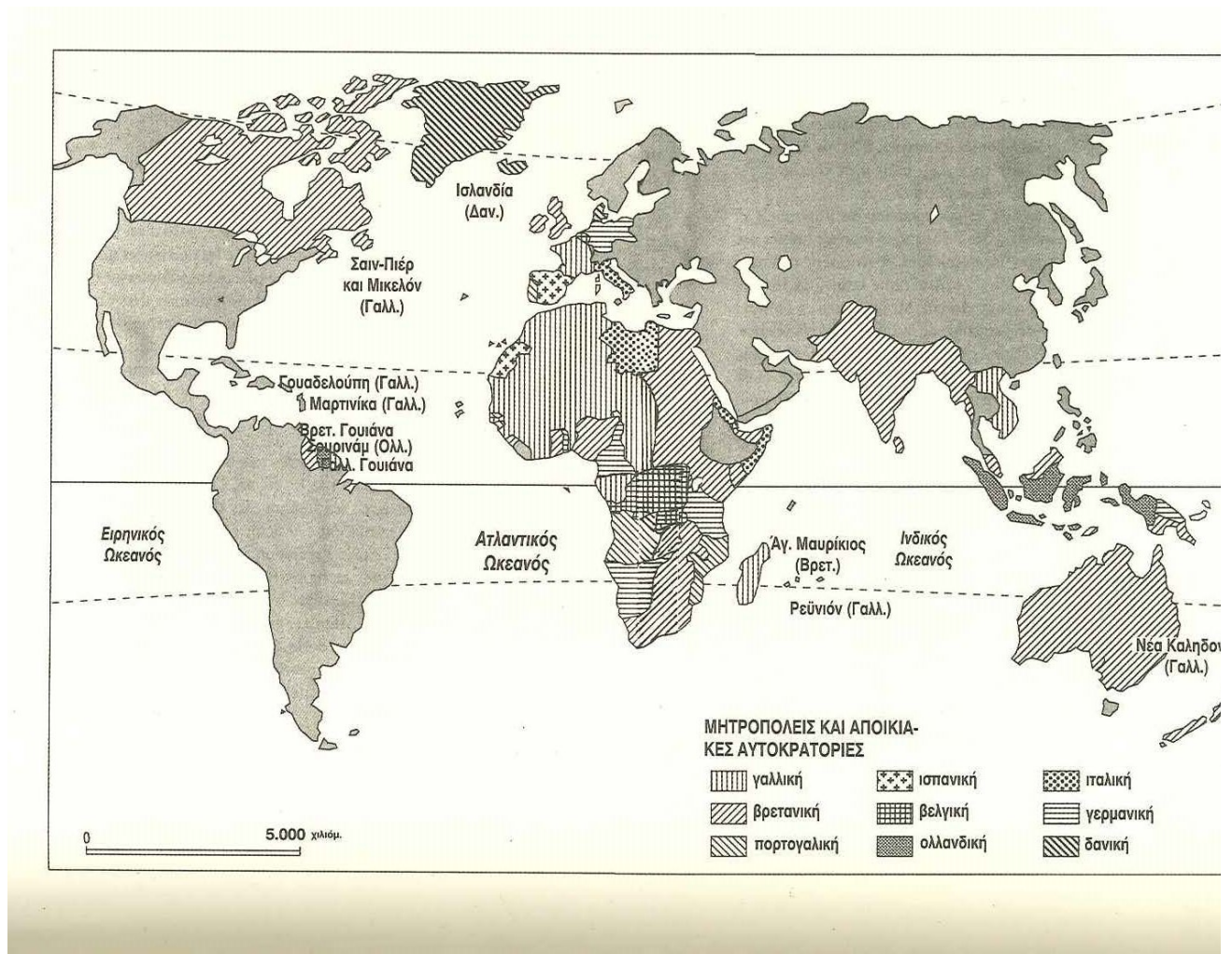
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χάρτες, κειμενικές πηγές, πίνακας, βιντεοπροβολέας

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ: Ενιαία

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Αφόρμηση (10’): Συζήτηση-διευθυνόμενος διάλογος. Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει έναν παγκόσμιο χάρτη όπου οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τις αποικιακές αυτοκρατορίες το 1914, με σκοπό να κάνει μια εισαγωγή στο θέμα της αποικιοκρατίας και να συζητήσει μαζί τους για τις χώρες που βρίσκονταν υπό αποικιακή εξουσία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Εξηγεί στους μαθητές ότι η περίοδος που εξετάζουν είναι η εποχή της αποικιακής εξάπλωσης και ότι για πρώτη φορά μεταξύ 1875 και 1914 το μεγαλύτερο μέρος του κόσμου εκτός της Ευρώπης και της αμερικανικής ηπείρου διαμελίστηκε επισήμως σε εδάφη υπό την επίσημη διακυβέρνηση της Μεγάλης Βρετανίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Ολλανδίας, του Βελγίου και της Ιταλίας. Στη συνέχεια τους ζητά να καταγράψουν τις αποικίες που κατέχουν οι τρεις μεγάλες δυνάμεις με τις οποίες θα ασχοληθούν στη συνέχεια, δηλαδή η Βρετανία, η Γαλλία και η Γερμανία.



Berstein Serge, Milza Pierre, *Η ιστορία της Ευρώπης 2 Η Ευρωπαϊκή Συμφωνία και η Ευρώπη των Εθνών 1815-1919*, Αθήνα 1997, σελ. 186

Α Φάση (10’): Ο εκπαιδευτικός για να εξηγήσει στους μαθητές τους όρους αποικιοκρατία και ιμπεριαλισμός μοιράζει το φύλλο εργασίας 1 και ζητά από τους μαθητές να βρουν τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές ανάμεσα στις έννοιες αποικιοκρατία και ιμπεριαλισμός και να δημιουργήσουν δύο στήλες.

ΚΟΙΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

ΑΠΟΙΚΙΟΚΡΑΤΙΑ:

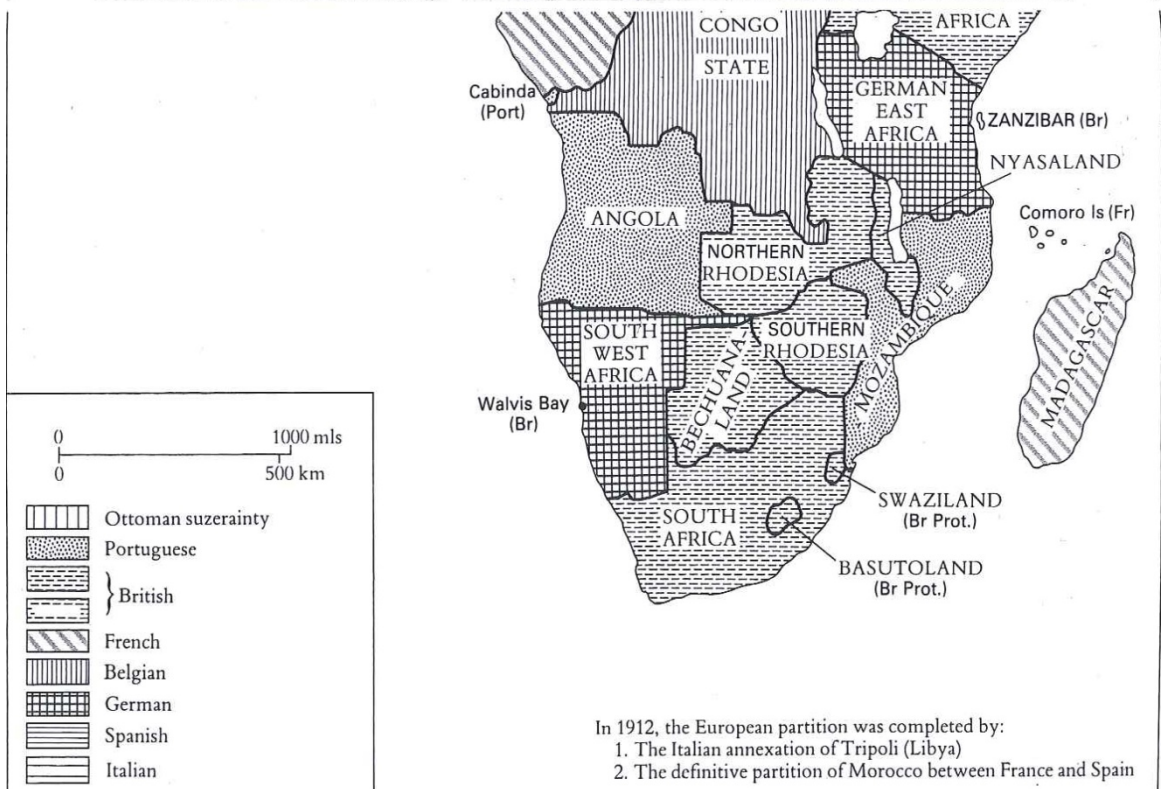
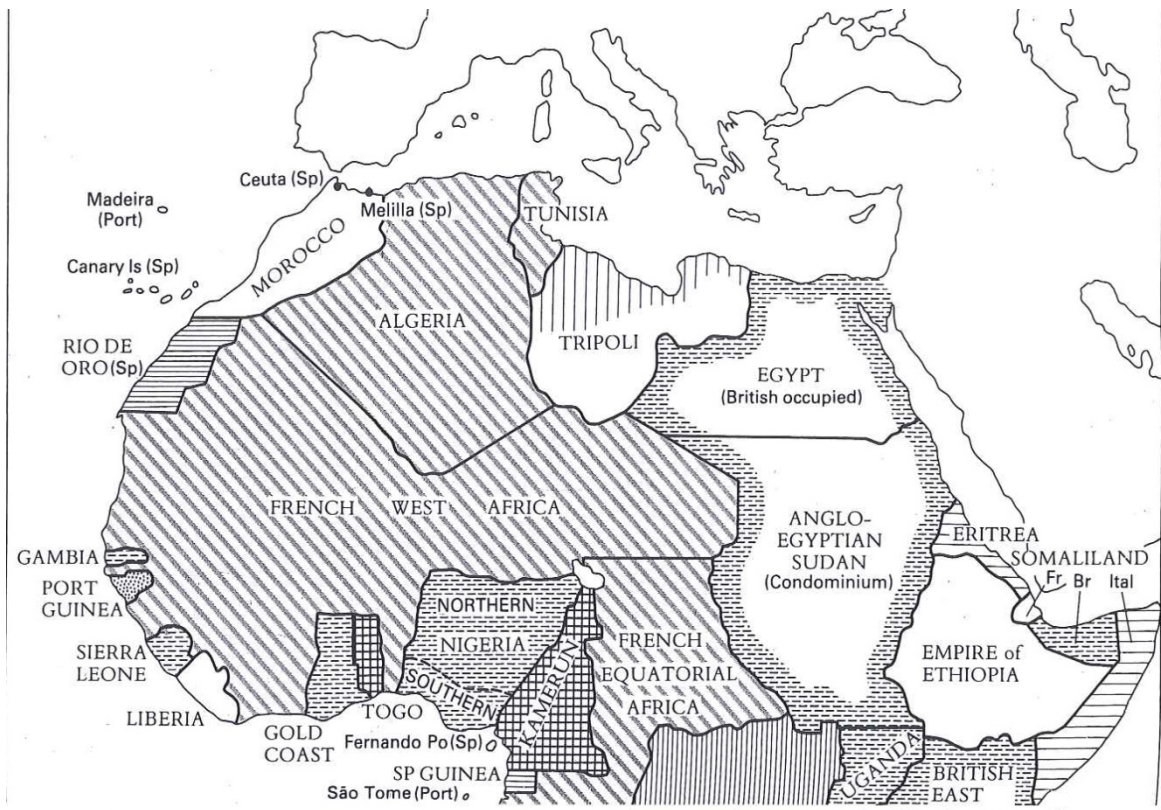
ΙΜΠΕΡΙΑΛΙΣΜΟΣ:

Β Φάση (10’): Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι η Γερμανία αναδείχτηκε σε μεγάλη δύναμη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αλλά είχε στην κατοχή της σημαντικά μικρότερο μερίδιο στα αποικιακά

εδάφη απ' ότι οι Βρετανοί και οι Γάλλοι. Αποτέλεσμα της αύξησης της δύναμης της Γερμανίας ήταν και η γερμανική διείσδυση στη Μέση Ανατολή, ως τμήμα της Weltpolitik του Γουλιέλμου του Β', αλλά και συμμαχία της Βρετανίας με τη Γαλλία και τη Ρωσία (Αντάντ). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές πηγές (Φύλλο εργασίας 2) στις οποίες αναδεικνύεται ο αποικιακός ανταγωνισμός ανάμεσα στη Βρετανία και τη Γερμανία και τους ζητά να απαντήσουν στις ερωτήσεις: 1. Ποιοι παράγοντες καθόριζαν την υπεροχή της Βρετανικής αυτοκρατορίας; 2. Βλέπετε στοιχεία της «παγκόσμιας πολιτικής» (Weltpolitik) της Γερμανίας; 3. Για ποιους λόγους δημιουργήθηκε η Αντάντ; Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι ο Α Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν αποτέλεσμα αποικιακού ανταγωνισμού και να γνωρίσουν στοιχεία της «παγκόσμιας πολιτικής» (Weltpolitik) της Γερμανίας.

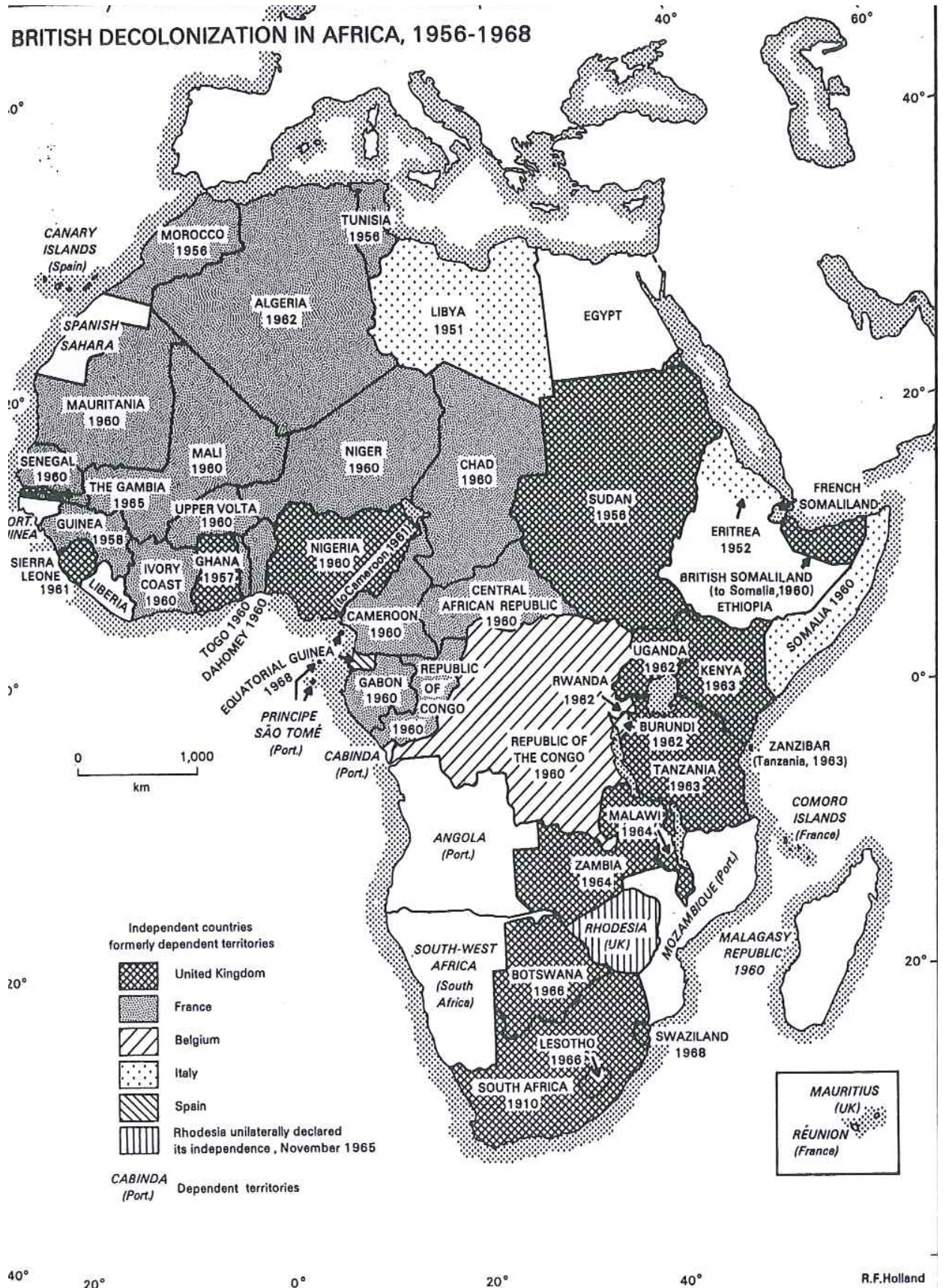
Γ Φάση (10'): Σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι για τη θεμελίωση των αιτίων της κατάκτησης αποικιακών εδαφών προβαλλόταν η θεωρία της ανωτερότητας του δυτικού πολιτισμού. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές πηγές (Φύλλο εργασίας 3) που μαρτυρούν το γεγονός της προβολής του δυτικού πολιτισμού και του δυτικού ανθρώπου και παρουσιάζουν τα δυο κυρίαρχα μοντέλα αποικιοκρατικών συστημάτων το γαλλικό και το αγγλικό. Ζητά από τους μαθητές να απαντήσουν τις ερωτήσεις: 1. Σε ποιους τομείς εκφραζόταν η πίστη στην ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού, τομείς που φανέρωναν μια αντίληψη που εμείς σήμερα θα αποκαλούσαμε ρατσιστική; 2. Περιγράψτε το γαλλικό και το αγγλικό αποικιοκρατικό σύστημα. 3. Ποιες ήταν οι συνέπειες της αποικιοκρατίας στη ζωή των κατακτημένων λαών στις αγγλικές και στις γαλλικές αποικίες αντίστοιχα;

Σύνδεση με την επόμενη διδακτική ώρα (5'): Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να συνδέσει την αποικιοκρατία με την αποαποικιοποίηση που έλαβε χώρα μισό περίπου αιώνα μετά και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρήσουν τις ανακατατάξεις που συνέβησαν κυρίως στην Αφρική. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί και μια προετοιμασία για την επόμενη διδακτική ώρα όπου θα εξετάσουν τα αντιαποικιακά κινήματα. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συγκρίνουν τους δυο χάρτες (ο πρώτος δείχνει πως είχε χωριστεί η Αφρική το 1902) και να απαντήσουν στις ερωτήσεις: 1. Ποια από τα κράτη που έγιναν ανεξάρτητα ανήκαν σε μια από τις μεγάλες αποικιακές δυνάμεις (Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία) και σε ποια; 2. Ποια νέα κράτη δημιουργήθηκαν πάνω στις βρετανικές και ποια πάνω στις γαλλικές κτήσεις;



Cain P. J. and Hopkins A. G., *British Imperialism: Innovation and expansion 1688-1914*, Λονδίνο, 1993, σελ.485

BRITISH DECOLONIZATION IN AFRICA, 1956-1968



Marc Ferro, *Colonization: A Global History*, Λονδίνο 1997, σελ.315

Φύλλο εργασίας 1

Αφού διαβάσετε τις πηγές βρείτε ποια είναι τα κοινά στοιχεία και οι διαφορές ανάμεσα στις έννοιες αποικιοκρατία και ιμπεριαλισμός και δημιουργήστε δύο στήλες.

ΑΠΟΙΚΙΟΚΡΑΤΙΑ

«Μέσα στο συνολικό πλέγμα της κυριαρχίας, η αποικιοκρατία μπορεί να αναλυθεί..... σε δύο κύριες μορφές, σ' αυτήν του αποικισμού και σ' εκείνη της κυριαρχίας, που κίνητρο τους ήταν αντίστοιχα η απόκτηση εδαφών για εγκατάσταση ή η εξαγωγή πλούτου.» Young Robert, *Μεταποικιακή θεωρία. Μια ιστορική εισαγωγή*, Αθήνα, 2007, σελ. 51

«Το στρατηγικό κίνητρο για αποικισμό ήταν εμφανώς ισχυρότερο στη Βρετανία, η οποία είχε παράδοση αποικιών σε στρατηγικά σημεία, για τον έλεγχο της πρόσβασης σε διάφορες ηπειρωτικές και θαλάσσιες ζώνες που θεωρούνταν ζωτικής σημασίας για τα εμπορικά ή θαλάσσια συμφέροντά της σε όλο τον κόσμο.» Hobsbawm Eric J, *Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914*, Αθήνα, 2007, σελ.111

ΙΜΠΕΡΙΑΛΙΣΜΟΣ

«.....η λέξη «ιμπεριαλισμός» πρωτοεισήχθη στο πολιτικό και δημοσιογραφικό λεξιλόγιο τη δεκαετία του 1890 με αφορμή τις διαμάχες γύρω από τις αποικιακές κατακτήσεις. Επιπλέον, την ίδια εποχή απέκτησε και την οικονομική διάσταση την οποία, ως έννοια, δεν έχασε ποτέ έκτοτε.» Hobsbawm Eric J, *Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914*, Αθήνα, 2007, σελ.99, 100

«Ο ιμπεριαλισμός του όψιμου 19^{ου} αιώνα ήταν αναμφίβολα «νέος». Ήταν τέκνο της εποχής του ανταγωνισμού μεταξύ αντίπαλων βιομηχανικών-καπιταλιστικών οικονομιών, ενός ανταγωνισμού που αποτελούσε ένα νέο φαινόμενο, το οποίο ενέτεινε η πίεση για την εξασφάλιση και την προστασία αγορών.» Hobsbawm Eric J, *Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914*, Αθήνα, 2007, σελ.120

«Η ιμπεριαλιστική εξουσία επιβάλλεται είτε άμεσα με επίσημη πολιτική κυριαρχία, είτε έμμεσα με ανεπίσημες διπλωματικές ή στρατιωτικές πιέσεις ή οικονομική διείσδυση. Οι παράγοντες που βοηθούν τον έλεγχο μπορεί να είναι οικονομικής φύσεως με στόχο το υλικό κέρδος ή την πολιτική κυριαρχία ή την πολιτική επιρροή ή την εξασφάλιση στρατηγικών σημείων.» Benjamin J. Cohen, *The Question of Imperialism. The Political Economy of Dominance and Dependence*, Νέα Υόρκη, 1973, σελ.15

Φύλλο εργασίας 2

Αφού διαβάσετε τις πηγές απαντήστε τις ερωτήσεις:

1. Ποιοι παράγοντες καθόριζαν την υπεροχή της Βρετανικής αυτοκρατορίας; 2. Βλέπετε στοιχεία της «παγκόσμιας πολιτικής» (Weltpolitik) της Γερμανίας; 3. Για ποιους λόγους δημιουργήθηκε η Αντάντ;

Πηγή 1: «Το πελώριο βάρος των ξένων επενδύσεων της Βρετανίας και του εμπορικού της ναυτικού ενίσχυε ακόμη περισσότερο την κυρίαρχη θέση της χώρας σε μια παγκόσμια οικονομία που περιστρεφόταν γύρω από το Λονδίνο και στηριζόταν στη στερλίνα. Στη διεθνή κεφαλαιαγορά η Βρετανία κατείχε ακόμη τη συντριπτική πρωτοκαθεδρία. Το 1914 η Γαλλία, η Γερμανία, οι ΗΠΑ, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Ελβετία και άλλες χώρες είχαν όλες μαζί το 56% των υπερπόντιων επενδύσεων του κόσμου. Η Βρετανία μόνη της είχε το 44%. Το 1914 ο βρετανικός ατμοπλοϊκός στόλος μόνος του ήταν κατά 12% μεγαλύτερος από το άθροισμα όλων μαζί των εμπορικών στόλων όλων των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.» Hobsbawm Eric J, *Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914*, Αθήνα, 2007, σελ.88

Πηγή 2: «Υπό τις συνθήκες αυτές και με δεδομένο τον οικονομικό ανταγωνισμό ανάμεσα στις βιομηχανίες των δύο χωρών, δεν ήταν περίεργο που η Μεγάλη Βρετανία βρέθηκε να θεωρεί τη Γερμανία τον πιθανότερο και πιο επικίνδυνο από όλους τους πιθανούς εχθρούς της. Ήταν λογικό να προσεγγίσει τη Γαλλία και, άπαξ και ο ρωσικός κίνδυνος είχε ελαχιστοποιηθεί από την Ιαπωνία, τη Ρωσία. Η νέα κατάσταση ανέδειξε τη Γερμανία- με μεγάλη διαφορά-σε κυρίαρχη στρατιωτική δύναμη στην Ευρώπη, όπως ήδη ήταν-και πάλι με μεγάλη διαφορά –η ισχυρότερη βιομηχανική δύναμη. Αυτό ήταν το παρασκήνιο των εξελίξεων που οδήγησαν στην απροσδόκητη αγγλογαλλορωσική Τριπλή Συνεννόηση ή Αντάντ.» Hobsbawm Eric J, *Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914*, Αθήνα, 2007, σελ.490, 491

Πηγή 3: «Με την ενθάρρυνση του Ναυτικού και λαμβάνοντας υπόψη τους οργανισμούς πετρελαίου τους οποίους υποστήριζε η Deutsche Bank, η (βρετανική) κυβέρνηση υποστήριξε τη δημιουργία της Αγγλοπερσικής Εταιρείας το 1909.....η οποία το 1912 χρηματοδότησε την Τουρκική Πετρελαϊκή Εταιρεία που ένωσε τα βρετανικά και τα γερμανικά συμφέροντα στην περιοχή, αλλά φρόντισε να εξασφαλίσει ότι η Deutsche Bank θα είχε ένα μικρό μερίδιο.»

«Το κύριο ζήτημα που προβλημάτιζε τη Βρετανία ήταν το σχέδιο της Βρετανίας μεταξύ του 1899 και του 1903 να κατασκευάσει σιδηροδρομική γραμμή Βερολίνου- Βαγδάτης. Αυτό το φιλόδοξο σχέδιο θορόβησε το Λονδίνο και το Δελχί γιατί απειλούσε να εισχωρήσει στην άμυνα της Ινδίας και σύντομα κατέστη παγκόσμιο σύμβολο, το οποίο αντιπροσώπευε ο γερμανικός επεκτατισμός.Ένα άλλο σχέδιο ήταν να εξουδετερώσουν τη γερμανική προέλαση και να ενώσουν δυνάμεις με τη Γαλλία.....Ωστόσο το 1906, η Βρετανία κατάφερε να πείσει την Κωνσταντινούπολη να της αναγνωρίσει αποκλειστικά δικαιώματα να κατασκευάσει σιδηροδρομικές γραμμές σε περιοχές της Ανατολίας.» Cain P. J. and Hopkins A. G., *British Imperialism: Innovation and expansion 1688-1914*, Λονδίνο, 1993, σελ.409, 410

Φύλλο εργασίας 3

Αφού διαβάσετε τις πηγές να απαντήσετε τις ερωτήσεις: 1. Σε ποιους τομείς εκφραζόταν η πίστη στην ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού; 2. Περιγράψτε το γαλλικό και το αγγλικό αποικιοκρατικό σύστημα. 3. Ποιες ήταν οι συνέπειες της αποικιοκρατίας στη ζωή των κατακτημένων λαών στις αγγλικές και στις γαλλικές αποικίες αντίστοιχα;

Πηγή1:«Συγγραφείς όπως ο Ράντσαρντ Κίπλινγκ..... συνειδητά προώθησαν την ιδέα της αυτοκρατορίας. Καυχιόνταν για τις αυτοκρατορικές αξίες του καθήκοντος και της θυσίας στην πορεία για τον εκπολιτισμό και τον εκχριστιανισμό. Αυτές οι αξίες ήταν ακριβώς αντίθετες με τον πρωτογονισμό, την τεμπελιά και την ανηθικότητα των ιθαγενών- των άλλων.» *Colonialism. An international Social, Cultural, and Political Encyclopedia, Volume one: A-M*, Melvin E. Page, Penny M. Sonnenburg επιμ., Καλιφόρνια, 2003, σελ.346

Πηγή 2: «Η αίσθηση ανωτερότητας που ένωνε τους δυτικούς λευκούς-πλούσιους, μεσοαστούς και φτωχούς-δεν οφειλόταν μόνο στο γεγονός ότι όλοι απολάμβαναν τα προνόμια του κυρίαρχου, ιδιαίτερα όταν βρίσκονταν στις ίδιες αποικίες. Στο Ντακάρ, ή στη Μομπάσα, ακόμη και ο τελευταίος κλητήρας ήταν αφέντης και θεωρείτο τζέντλεμαν από ανθρώπους που ούτε καν θα πρόσεχαν την ύπαρξή του στο Παρίσι ή στο Λονδίνο. Ο λευκός εργάτης είχε υπό τις διαταγές του μαύρους.» Hobsbawm Eric J, *Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914*, Αθήνα, 2007, σελ.117

Πηγή 3:«Η Γαλλία και η Βρετανία εφάρμοσαν αντιθετικά αποικιακά καθεστώτα που πρόσφεραν τα κυριότερα εναλλακτικά μοντέλα των αποικιοκρατικών συστημάτων και της αυτοκρατορικής διακυβέρνησης μέχρι και τον 20^ο αιώνα: το γαλλικό σύστημα της αφομοίωσης, το οποίο ακολούθησαν επίσης και οι Αμερικανοί (ως αποικιοκράτες), οι Ιταλοί, οι Πορτογάλοι και οι Ρώσοι, και το βρετανικό σύστημα της σύνδεσης, που το ακολούθησαν οι Ολλανδοί, οι Γερμανοί και οι Αμερικανοί (ως ιμπεριαλιστές).»

«Όλοι οι ιθαγενείς λαοί μπορούσαν αμέσως να ωφεληθούν από την ομοιόμορφη επιβολή του γαλλικού πολιτισμού στην πιο προωθημένη σύγχρονη εκδήλωσή του. Από την άλλη όμως, η ίδια αυτή υπόθεση σήμαινε ότι το γαλλικό μοντέλο έδειχνε ελάχιστο σεβασμό και κατανόηση προς τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τους θεσμούς των λαών των αποικιών....

Το βρετανικό σύστημα της σχετικής μη- παρέμβασης στους τοπικούς πολιτισμούς, το οποίο σήμερα φαντάζει πιο φιλελεύθερου πνεύματος, στην πραγματικότητα βασιζόταν στη ρατσιστική αντίληψη ότι ο ιθαγενής ήταν ανίκανος να εκπαιδευτεί και να φτάσει μέχρι το επίπεδο του Ευρωπαίου- κι έτσι κατά συνέπεια χρειαζόταν αποικιακή διακυβέρνηση.»

Young Robert, *Μεταποικιακή θεωρία. Μια ιστορική εισαγωγή*, Αθήνα, 2007, σελ.68,69,70

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος το βαθμό πρόσληψης των νέων γνώσεων από τους μαθητές, τις δεξιότητες που αναπτύσσουν και τις δυνατότητες που έχουν να επεξεργάζονται πηγές και να παρατηρούν χάρτες. Προσπαθεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε να αναδειχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι γνώσεις τους. Αυτή η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει τη διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τις ανάγκες και τις

δυνατότητες των μαθητών, να τους κατευθύνει, να προσφέρει τη βοήθειά του και να κάνει διορθώσεις, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία του.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Α. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

«Το εργαστήριο της Ιστορίας»

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) είναι μείζονος σημασίας για την εκπαίδευση καθώς αποτελούν την πυξίδα με την οποία χαράσσονται δρόμοι και ανοίγονται ορίζοντες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για αυτό είναι ανάγκη να συμπλέουν με τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μια κοινωνία μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και να αποτυπώνονται σε αυτά οι νέες αντιλήψεις, αξίες και προτεραιότητες. Οι σημερινές αλλαγές στην κοινωνία και στα επιστημονικά πεδία και κατ' επέκταση στη φυσιογνωμία της μαθητικής κοινότητας και στα γνωστικά αντικείμενα είναι τόσο ραγδαίες που απαιτούν συνεχή αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δεδομένων και προσεγγίσεων.

Το μάθημα της Ιστορίας κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Ενιαίου Λυκείου, καθώς μέσω της διδασκαλίας του δημιουργούνται στους μαθητές οι απαραίτητες προϋποθέσεις και το κατάλληλο υπόβαθρο για να προσεγγίζουν και να εμβαθύνουν σε ιστορικά φαινόμενα, που επηρεάζουν το σύγχρονο κόσμο. Παράλληλα, με τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η κρίση των μαθητών, διαμορφώνονται και ενισχύονται η ιστορική σκέψη και η ιστορική συνείδησή τους. Πέρα από τα παραπάνω, επιδιώκεται οι μαθητές να κατακτήσουν ένα πλαίσιο ιστορικών γνώσεων στο οποίο η εθνική και η τοπική ιστορία συνδέονται άμεσα και γόνιμα με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία, να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης των βασικών εννοιών του ιστορικού χρόνου, χώρου και της αιτιότητας, να κατανοήσουν την πολυμορφία και τη διαπλοκή ποικίλων παραγόντων που καθορίζουν τη φυσιογνωμία και τους προσανατολισμούς του σύγχρονου κόσμου, να συνδέσουν και να

συσχετίσουν με τεκμηριωμένο τρόπο γεγονότα, νοοτροπίες και ιδεολογίες διαφόρων εποχών και τόπων. Η διατύπωση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η διακρίβωση της αιτιότητας και η αποκάλυψη των κινήτρων είναι κάποια από τα εφόδια με τα οποία μπορεί το μάθημα της ιστορίας να προικίσει τους μαθητές και ταυτόχρονα να συμβάλει καθοριστικά στην προβολή και εμπέδωση οικουμενικών ανθρωπιστικών αξιών, όπως η ελευθερία και η δημοκρατία, ο σεβασμός και η ανοχή στη διαφορετικότητα, η αλληλεγγύη και η ισότητα. Ο απώτερος σκοπός δεν είναι άλλος από το να αποκτήσουν οι μαθητές εκείνες τις δεξιότητες και τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν κριτικά το παρελθόν, αντικρίζοντας ψύχραιμα το παρόν και το μέλλον.

Κατά το σχεδιασμό του ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας Προσανατολισμού στη Γ' Λυκείου η αρμόδια επιτροπή εμπειρογνομόνων έθεσε ως κύρια προτεραιότητα των στόχων του συγκεκριμένου μαθήματος να γίνει ο μαθητής ένας «μικρός ερευνητής», με άλλα λόγια να αποκτήσει τις δεξιότητες και τα εργαλεία που θα τον οδηγήσουν με τη διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντα να ερευνήσει και να προσεγγίσει ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα, που διαμορφώνουν το σύγχρονο κόσμο. Η διδασκαλία του μαθήματος δεν στοχεύει στην απλή παροχή πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο και τον διδάσκοντα εμμένοντας στη διαδικασία «αφήγηση - απομνημόνευση- αξιολόγηση» αλλά πρώτιστος στόχος είναι οι μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και να προσεγγίσουν το αντικείμενο με αυτενέργεια έχοντας δίπλα τους τον εκπαιδευτικό.

Για όλους τους παραπάνω λόγους το ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας Προσανατολισμού δεν περιορίστηκε μόνο στην καταγραφή του περιεχομένου κάθε ενότητας αλλά επεκτάθηκε στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων και στην παράθεση πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού που έχουν ως στόχο τον εμπλουτισμό του διδακτικού περιεχομένου με καινοτόμες ιδέες και καλές, ρεαλιστικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες και το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, δίνεται η δυνατότητα:

- α) στον εκπαιδευτικό όχι απλά να εφαρμόζει το ΑΠΣ αλλά να σχεδιάζει και να πειραματίζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και β) στους μαθητές να αυτενεργήσουν επιλέγοντας οι ίδιοι δραστηριότητες και εκπαιδευτικό υλικό που θεωρούν ότι καλύπτει καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Τα κύρια εκπαιδευτικά εργαλεία που προωθούνται μέσα από το συγκεκριμένο ΑΠΣ πέρα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, είναι η ευρεία χρήση ιστορικών πηγών κάθε είδους, οι βιωματικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και η δημιουργική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (στο εξής ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη. Παράλληλα, η αφήγηση, ο διάλογος, η ατομική και ομαδική έρευνα, η παρακολούθηση ή/και ακρόαση οπτικού και ηχητικού υλικού προσαρμοσμένα κάθε

φορά από τον εκπαιδευτικό στους στόχους του μαθήματος και του μαθητικού δυναμικού είναι βασικά εργαλεία στη διδακτική διαδικασία. Μέσα σε αυτό πλαίσιο, επιδιώκεται η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος να μην προσφέρει οριστική ιστορική γνώση και έτοιμες απαντήσεις αλλά να δημιουργεί ερωτήματα, να προκαλεί το διάλογο, να ευνοεί τη διατύπωση αποριών και θεμάτων για διερεύνηση.

Το περιεχόμενο του μαθήματος χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο με τον τίτλο «*Η επιστήμη της Ιστορίας- θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*» εστιάζει στην επιστημολογία της Ιστορίας, στη θεωρία και στις μεθοδολογικές της αρχές της, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζονται δύο ιστορικά ζητήματα, τα οποία διερευνώνται με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης. Με αυτή τη διάταξη και το περιεχόμενο επιδιώκεται να γίνει συνείδηση στους μαθητές ότι η Ιστορία είναι μια από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, έχει τις δικές της αρχές και τους δικούς της νόμους, διαθέτει συγκεκριμένο οπλοστάσιο θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων και βρίσκεται σε γόνιμο και συνεχή διάλογο με άλλες συγγενείς επιστήμες, όπως η αρχαιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, η ιστορία της τέχνης, η κοινωνιολογία, η γεωγραφία κ.λπ..

Αναλυτικότερα, σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας Προσανατολισμού είναι

5. - να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα ιδιαίτερα επιστημολογικά γνωρίσματα, τις μεθόδους της ιστορικής επιστήμης και τις θεμελιώδεις ιστορικές έννοιες,
6. - να καλλιεργηθεί η ικανότητα να κατανοούν τη σύγχρονη πραγματικότητα με ιστορικούς όρους
7. - να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος και συνακόλουθα του παρόντος
8. - να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν προσφέρει έτοιμες απαντήσεις για το παρελθόν, αλλά δημιουργεί το πλαίσιο για τη διεξαγωγή ενός διαρκούς διαλόγου με το παρελθόν
9. - να κατανοήσουν ότι το παρελθόν προσεγγίζεται και ερμηνεύεται κάθε εποχή μέσα από διαφορετικά πρίσματα. Η πρόσληψη και η ερμηνεία του αντανακλούν τις ιδέες, τις αξίες και τις προτεραιότητες κάθε κοινωνίας μια συγκεκριμένη ιστορική εποχή
10. - να κατανοήσουν ότι μέσα από τη δημιουργική και γόνιμη διερεύνηση του παρελθόντος ο άνθρωπος μπορεί να αποδεσμευτεί από προκαταλήψεις και στερεότυπα και να αντικρίσει το παρόν και το μέλλον απελευθερωμένος από αυτά.

Γενικοί στόχοι του πρώτου μέρους του ΑΠΣ είναι οι μαθητές

7. - να γνωρίσουν τις μεθοδολογικές αρχές και τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας, όπως είναι η διατύπωση υποθέσεων εργασίας, η διαδικασία τεκμηρίωσης της αξιοπιστίας των πηγών και η επεξεργασία τους για την παραγωγή ιστορικού λόγου
8. - να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως η επιστημονική προσέγγιση των πηγών, η κατανόηση, ερμηνεία και η αξιοποίησή τους
9. - να γνωρίσουν τα είδη και την ποικιλία των ιστορικών πηγών
10. - να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το έργο του ιστορικού και το ρόλο του στη διαμόρφωση του ιστορικού λόγου
11. - να γνωρίσουν τα ιστοριογραφικά κινήματα από τον 19^ο αι. μέχρι σήμερα
12. - να κατανοήσουν τις παραμέτρους που διαμορφώνουν ένα ιστορικό γεγονός
13. - να προσεγγίσουν τις πτυχές της αντικειμενικότητας και υποκειμενικότητας στην Ιστορία
14. - να μπορούν να διακρίνουν τη σημασία και την αξία του χώρου και του χρόνου στη διαμόρφωση της Ιστορίας
15. - να γνωρίσουν τις συγγενείς επιστήμες της Ιστορίας

και εντέλει να κατανοήσουν ότι η Ιστορία γράφεται από τους ιστορικούς που προσπαθούν να αποκαλύψουν, να ανασυνθέσουν και να αναπαραστήσουν όψεις του παρελθόντος με βάση τις πηγές, το θεωρητικό και μεθοδολογικό οπλοστάσιό τους.

Στο δεύτερο μέρος του ΑΠΣ παρουσιάζονται δύο ιστορικά ζητήματα τα οποία διερευνώνται με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης. Πρόκειται για το Ελληνικό Ζήτημα από τις απαρχές του ως την ένταξη και συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το θέμα της Ευρώπης ως ιστορικής ενότητας από την αρχαιότητα έως σήμερα.

Μέσα από την προσέγγιση των δύο αυτών θεμάτων επιδιώκεται οι μαθητές

7. - να προσεγγίσουν πολύπλευρα το Ελληνικό Ζήτημα από τον 15^ο αιώνα ως τις μέρες μας ενταγμένο στη βαλκανική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια κάθε φορά πραγματικότητα και
8. - να διακρίνουν τις διαφορετικές και ποικίλες πτυχές του
9. - να γνωρίσουν την Ευρώπη ως πολιτισμική ενότητα από την αρχαιότητα ως σήμερα μέσα από τη μακρόχρονη διαδικασία διαμόρφωσής της που ξεκινά από τους αρχαιοελληνικούς μύθους και φτάνει ως την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης

10. - να γνωρίσουν πλευρές της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας αξιοποιώντας καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία
11. - να συλλάβουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων μέσα από τη μελέτη των δύο συγκεκριμένων ζητημάτων
12. - να κατανοήσουν ότι η ιστορική πορεία του ελληνισμού είναι στενά συνυφασμένη με τις εξελίξεις στο βαλκανικό και ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο

τελικά να διαμορφώσουν την ιστορική συνείδησή τους αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις των ανθρώπων στη διάρκεια του ιστορικού χρόνου και να καλλιεργηθεί πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, κατανόησης και αποδοχής του 'άλλου'.

Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη της ελληνικής ιστορίας διαμορφώνεται η εθνική ταυτότητα, η οποία εντάσσεται στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίνεσθαι, προετοιμάζοντας με αυτό τον τρόπο την ένταξη των μαθητών στη σύγχρονη ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα. Η διδασκαλία της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι εξελίξεις στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο επηρέασαν και επηρεάζουν καταλυτικά την πορεία του ελληνισμού, να προσεγγίσουν το παρελθόν ενταγμένο στα συμφραζόμενα του χώρου και του χρόνου (contextualization) ως όλον και ως συνισταμένη ποικίλων πεδίων της ατομικής και συλλογικής δραστηριότητας και των αλληλεπιδράσεών τους. Τελικός στόχος είναι να κατανοήσουν τους μετασχηματισμούς, τις συνέχειες και τις ρήξεις που έχει υποστεί ο κόσμος από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

Απότοκα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προτείνεται μέσα από το ΑΠΣ της Ιστορίας Γ' Λυκείου είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνεργασίας, η κριτική στάση απέναντι στην παρεχόμενη πληροφορία, ο θετικός προσανατολισμός απέναντι στη γνώση και εντέλει η δημιουργία ενεργών, δημοκρατικών πολιτών.

B. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για την καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση του σκοπού και των στόχων του ΑΠΣ του συγκεκριμένου μαθήματος και για την πρακτική εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που προτείνονται στο ΑΠΣ κρίθηκε αναγκαίο να συνταχθούν τρία ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας, τα οποία διαμορφώθηκαν με βάση τους διδακτικούς στόχους που προτείνονται στο ΑΠΣ. Σκοπός μας δεν είναι να παρουσιάσουμε ιδεατά σενάρια διδασκαλίας, με άλλα λόγια σχέδια μαθήματος που είναι μεν έξυπνα σχεδιασμένα αλλά εφαρμόζονται δύσκολα για διάφορους, πρακτικούς και άλλους, λόγους στην τάξη. Αντίθετα, στόχος είναι η παρουσίαση ρεαλιστικών σεναρίων, που μπορούν να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό στο σημερινό σχολείο. Τα σενάρια που παρατίθενται εδώ καλό είναι να αποτελέσουν έναυσμα για μια δημιουργική αξιοποίησή του ΑΠΣ από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ανάλογα με τις δεδομένα που έχει κάθε φορά θα αναζητήσει και θα διαμορφώσει τις δικές του διδακτικές στρατηγικές και τα δικά του πρωτότυπα σενάρια. Στη σύνταξη και διαμόρφωση κάθε σεναρίου διδασκαλίας τα δεδομένα που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι οι υποδομές που έχει στη διάθεσή του, η διδακτική του εμπειρία και το μαθητικό δυναμικό. Η προσαρμογή της διδακτικής πράξης στα δεδομένα που κάθε φορά έχει στη διάθεσή του είναι η καλύτερη λύση. Γι' αυτό το λόγο κάθε σενάριο διδασκαλίας ή με άλλα λόγια κάθε σχέδιο μαθήματος πρέπει να διέπεται από ευελιξία και ο εκπαιδευτικός να έχει να είναι σε θέση να το προσαρμόζει ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

(διάρκεια 1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2γ:

Ο ρόλος της προσωπικότητας/ηγετικών ιστορικών προσώπων στην ιστορία και ο ρόλος των κοινωνικών ομάδων.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :

α. Ηγετική προσωπικότητα: διασάφηση και διαστάσεις του όρου 'ηγέτης'.

Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη.

β. Η σχέση ηγέτη και λαού/κοινωνίας.

γ. Η προσέγγιση του ρόλου του ηγέτη στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι μέσα από τα ιστοριογραφικά ρεύματα του 19ου-20ου αι.

δ. Κοινωνική ομάδα : διασάφηση και διαστάσεις του όρου.

ε. Ο ρόλος των κοινωνικών ομάδων στη διαμόρφωση των πολιτικών, οικονομικών και ιδεολογικών εξελίξεων μιας κοινωνίας.

A. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές

-να αναγνωρίσουν το ρόλο του ηγέτη στη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης.

-να περιγράψουν τη σχέση των ηγετικών προσωπικοτήτων με τους λαούς τους.

-να προσεγγίσουν κριτικά τις ενέργειες των ηγετών.

-να αναγνωρίσουν το ρόλο των κοινωνικών ομάδων στη διαμόρφωση των πολιτικών, οικονομικών και ιδεολογικών εξελίξεων μιας κοινωνίας.

-να προσεγγίσουν κριτικά τις ενέργειες των κοινωνικών τάξεων στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι.

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος για την προσέγγιση του περιεχομένου της ενότητας.
- Διερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος με αξιοποίηση παραθεμάτων και εικόνων.

3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

- Εγχειρίδιο μαθητή
- Φύλλο εργασίας ομάδας
- Προβολέας, Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο και πίνακας ή διαδραστικός πίνακας για προβολή και αναζήτηση πληροφοριών.

4. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

- i. Εξοικείωση διδασκοντα και μαθητών με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Πριν από την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου μαθήματος, οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες 4-5 ατόμων με διακριτούς ρόλους (γραμματέας ομάδας, εισηγητής-εκπρόσωπος ομάδας στην ολομέλεια, επόπτης/ελέγχει-οργανώνει τη ροή της δράσης, υπεύθυνος χρήσης Η/Υ κ.λπ.).
- ii. Κατάλληλη διαμόρφωση αίθουσας.
- iii. Ο διδάσκων πρέπει να έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων αναλυτικά την πορεία της διδασκαλίας έτσι ώστε ο διδακτικός χρόνος να είναι αρκετός για να καλύψει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

B. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. **Αφόρμηση:** σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα (2.β. *Αξιολόγηση της φυσιογνωμίας και της σημασίας των ιστορικών φαινομένων-γεγονότων: γεγονότα-τομές, επαναστάσεις, διπλωματικές συνθήκες*) π.χ. αναφορά σε συγκεκριμένο ευρέως γνωστό ιστορικό γεγονός, το οποίο οι μαθητές έχουν γνωρίσει σε προηγούμενη τάξη, και στην προσωπικότητα που έχει συνδεθεί με αυτό (π.χ. Μ. Κωνσταντίνος και διάταγμα Μεδιολάνων/ίδρυση Κωνσταντινούπολης, Περικλής και Αθήνα 5^{ου} αι. π.Χ., Αλκιβιάδης και Σικελική εκστρατεία/κοπή

Ερμών, Ναπολέων και Βατερλό) ή προβολή πορτρέτου ενός ηγέτη (π.χ. προτομή Περικλή βλ. πιο κ, πορτρέτο Ναπολέοντα, κολοσσιαία προτομή Μ. Κωνσταντίνου, προσωπογραφία Γ. Κολοκοτρώνη ή Ελ. Βενιζέλου) ή αναφορά σε σύγχρονες ηγετικές προσωπικότητες.

2. Προσέγγιση του περιεχομένου της ενότητας: Κάθε ομάδα μαθητών θα προσεγγίσει μέρος του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, συμπληρώνοντας φύλλο εργασίας. Επειδή κάθε ομάδα έχει διαφορετικό φύλλο εργασίας, το περιεχόμενο της ενότητας χωρίζεται σε τόσα μέρη όσες οι ομάδες (εδώ η ενότητα διαμορφώθηκε ενδεικτικά σε πέντε υποενότητες– εναλλακτικά μπορεί ο διδάσκων να δώσει το ίδιο φύλλο εργασίας σε δύο ή τρεις ομάδες). Οι απαντήσεις σε κάθε ομάδα διαμορφώνονται ομαδικά, αλλά το φύλλο συμπληρώνεται από τον γραμματέα και παρουσιάζεται από τον εισηγητή.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : ο διδάσκων φροντίζει να είναι διατυπωμένο λιτά και εύστοχα ώστε να υπάρχει ταύτιση με το περιεχόμενο του εγχειριδίου και οι μαθητές να δίνουν σαφείς απαντήσεις. Επειδή ο διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος, οι ερωτήσεις δεν χρειάζεται να ξεπερνούν τις 3-4 συμπεριλαμβανομένης της πηγής.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 1

5. **1.** Τι σημαίνει ο όρος ηγετική προσωπικότητα ;
6. **2.** Σημείωσε ονόματα ηγετών (χρόνος και τόπος).
7. **3.** Ποια σχέση αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν ηγέτη και σε μια κοινωνία/σε ένα λαό;

Στο φύλλο εργασίας κάθε ομάδας εντάσσεται η προσέγγιση ιστορικής πηγής (παράθεμα, εικόνα κ.λπ.) και η αξιοποίησή της (το υλικό αυτό αντλείται από το σχολικό εγχειρίδιο ή δίνεται επιπλέον από τον διδάσκοντα στο φύλλο εργασίας βλ. αμέσως πιο κάτω).

- 3. 4.** *(...) Όμως η οργή που είχαν όλοι (ενν. οι Αθηναίοι) εναντίον του Περικλή δεν έπαψε παρά μονάχα όταν τον καταδίκασαν σε πρόστιμο. Ωστόσο, λίγο αργότερα, πράγμα που συνηθίζει να κάνει το πλήθος, τον εξέλεξαν πάλι στρατηγό και του εμπιστεύτηκαν τη διοίκηση της πόλης, γιατί (...) πίστευαν πως αυτός είναι ο πιο ικανός. Και πραγματικά, όσο καιρό ο Περικλής κυβέρνησε την πόλη στην εποχή της ειρήνης, την κυβέρνησε με σύνεση και τη προφύλαξε και στις μέρες του έγινε ισχυρότερη από ποτέ*

άλλοτε, κι όταν ξέσπασε ο πόλεμος, αυτός πάλι αποδείχθηκε και σε αυτή την περίπτωση ότι είχε προβλέψει και εκτιμήσει σωστά τη δύναμη της πόλης. Δυο χρόνια και έξι μήνες έζησε από τότε που ξεκίνησε ο πόλεμος, και όταν πέθανε, φάνηκε ακόμη πιο πολύ η προνοητικότητα του (...). Αιτία γι' αυτό ήταν ότι εκείνος με το κύρος του, την εκτίμηση που του είχαν και με τις πνευματικές του ικανότητες - είχε αποδειχτεί αναμφισβήτητα ανώτερος χρημάτων-, χαλιναγωγούσε το λαό χωρίς να περιορίζει την ελευθερία του, και πιο πολύ κατήυθνε το πλήθος παρά παρασυρόταν από αυτό. Δεν προσπαθούσε να αποκτήσει δύναμη ανάρμοστα μέσα ούτε μιλούσε για να ευχαριστήσει, αλλά μπορούσε, επειδή είχε κύρος να εναντιωθεί σε κάτι και να προκαλέσει ακόμη και την οργή των Αθηναίων. Όταν λοιπόν καταλάβαινε ότι οι συμπολίτες του, άκαιρα, από υπεροψία, έφταναν να είναι υπερβολικά τολμηροί, τους τρώαζε με τα λόγια του, ώστε να φοβούνται, κι όταν πάλι τους ένωθε φοβισμένους χωρίς λόγο, τους ξανάδινε θάρρος. Έτσι το πολίτευμα της Αθήνας λεγόταν, κατ' όνομα, δημοκρατία, στην πραγματικότητα όμως, σιγά-σιγά, γινόταν εξουσία που την ασκούσε ο πρώτος πολίτης. Θουκυδίδης, Ιστοριών Β', 65 (απόδοση Ν.Μ.).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ (επιλογή):

1. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και όσα αναφέρονται στο παράθεμα, ποια ηγετικά χαρακτηριστικά διέθετε ο Περικλής;
2. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και τα δεδομένα του παραθέματος, πώς κρίνετε την τελευταία διαπίστωση του Θουκυδίδη («Έτσι το πολίτευμα πολίτης»);

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΗΓΩΝ 1 :

ΠΑΡΑΘΕΜΑ Α.

- 2. 1.** (...) Και πραγματικά, όσο καιρό ο Περικλής κυβέρνησε την πόλη στην εποχή της ειρήνης, την κυβέρνησε με σύνεση (...) Και όταν ξέσπασε ο πόλεμος, αυτός πάλι αποδείχθηκε και σε αυτή την περίπτωση ότι είχε προβλέψει και εκτιμήσει σωστά τη δύναμη της πόλης. Δυο χρόνια και έξι μήνες έζησε από τότε που ξεκίνησε ο πόλεμος, και όταν πέθανε, φάνηκε ακόμη πιο πολύ η προνοητικότητα του (...). Αιτία γι' αυτό ήταν ότι εκείνος με το κύρος του, την εκτίμηση που του είχαν και με τις πνευματικές του ικανότητες - είχε αποδειχτεί αναμφισβήτητα ανώτερος χρημάτων-, χαλιναγωγούσε το

λαό χωρίς να περιορίζει την ελευθερία του, και πιο πολύ κατηύθυνε το πλήθος παρά παρασυρόταν από αυτό. Δεν προσπαθούσε να αποκτήσει δύναμη ανάρμοστα μέσα ούτε μιλούσε για να ευχαριστήσει, αλλά μπορούσε, επειδή είχε κύρος να εναντιωθεί σε κάτι και να προκαλέσει ακόμη και την οργή των Αθηναίων. Όταν λοιπόν καταλάβαινε ότι οι συμπολίτες του, άκαιρα, από υπεροψία, έφταναν να είναι υπερβολικά τολμηροί, τους τρώμαζε με τα λόγια του, ώστε να φοβούνται, κι όταν πάλι τους ένιωθε φοβισμένους χωρίς λόγο, τους ξανάδινε θάρρος. Έτσι το πολίτευμα της Αθήνας λεγόταν, κατ' όνομα, δημοκρατία, στην πραγματικότητα όμως, σιγά-σιγά, γινόταν εξουσία που την ασκούσε ο πρώτος πολίτης.

Θουκυδίδης, *Ιστοριών Β'*, 65 (απόδοση Ν.Μ.)

ΠΑΡΑΘΕΜΑ Β

«Ο ποιητής Ίων λέει ότι ο τρόπος συμπεριφοράς του Περικλή ήταν αλαζονικός και επηρμένος και ο κομπασμός του συνδυαζόταν με υπεροψία και περιφρόνηση προς τους άλλους»

Πλουτάρχου, *Βίοι Παράλληλοι, Περικλής*, 5.3 (απόδοση Ν.Μ.).

α. Αφού αντιπαραβάλλετε τις δύο πηγές, να καταγράψετε όσα διατυπώνονται σε αυτές σχετικά με το χαρακτήρα του Περικλή.

β. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και λαμβάνοντας υπόψη τα δύο παραπάνω αποσπάσματα, ποια είναι το φάσμα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε έναν ηγέτη και σε σύγχρονους του πολιτικούς ή/και διανοητές;

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΗΓΩΝ 2 :

Παρόμοιες ερωτήσεις μπορούν να διατυπωθούν με βάση τα πιο κάτω παραθέματα σχετικά με την προσωπικότητα του Ελ. Βενιζέλου.

«Δεν θέλουν να εννοήσουν ότι πρόκειται περί εντελώς εξαιρετικής προσωπικότητας, ήτις φέρει από φύσεως την σφραγίδα της υπεροχής και της διαφοράς από τον κοινόν ανθρώπινον τύπον. Επιμένουν να αγνοούν ότι έχουν ενώπιον των εν αληθές ηθικόν όρος, άβατον εις τα ηθικά των μέσα;» (εφ. Πατρίς, 27-3-1915)

«Η προσωποποίησης της δυνάμεως του λαού. Η εκδήλωση της αιωνίας ευρωστίας της ελληνικής φυλής. Ο δυνατός, όστις εξήρθη υπεράνω προσώπων. Η θέλησις του λαού, ήτις απέβλεψεν εις το κοινόν, το γενικόν, το ολοκληρωτικόν συμφέρον. Ο πέλεκυς της βουλήσεως

του Έθνους, όστις κατέρριψε τα είδωλα και εστερέωσε νέους θεούς, την Ισότητα, την Αξίαν, την Εργασίαν, την Ηθικήν, το Σθένος. Ο ανήρ, όστις εκεί ένθα οι άλλοι δεν έβλεπαν ειμή ερείπια μόνον και τέφραν, αυτός ανεύρε γρανιτώδη και ασάλευτα θεμέλια, ίνα στερεώση την νέαν Ελλάδα» (εφ. Εστία, 14-4-1915)

«Ο επαναστάτης του Θερίσσου, ο ηθικός δολοφόνος του πρίγκηπος Γεωργίου, ο υπονομευτής της Δυναστείας του, ο ασεβής αναρχικός και στασιαστής κατά του βασιλέως Κωνσταντίνου, ο απεμπολητής των εθνικών συμφερόντων και απαρνητής των εθνικών δικαιωμάτων, κείται πολιτικός νεκρός υπό τας αράς ολοκλήρου του Έθνους» (εφ. Σκριπ, 24-9-1915)

«...Ενεδρεύων ως όφιος από της πρώτης ημέρας της πτώσεως του, εξήλθε χθες από τους τελματώδεις φράκτας του ο Μέγας Αναρχικός, ολόσωμος, στυγνός, συρίζων απαισίως, χύνων τους αφρούς της λύσεως του δεξιά και αριστερά και διασκορπίζων το δηλητήριό του προς πάσαν διεύθυνσιν» (εφ. Σκριπ, 23-10-1915)

Δ. Παπαδημητρίου, Ο Τύπος και ο Διχασμός, 1914-1915, στο Θ. Βερέμης & Γ. Γουλιμή, Ελευθέριος Βενιζέλος. Κοινωνία-Οικονομία-Πολιτική στην εποχή του, Αθήνα 1989, 419-421.

3. Ολομέλεια : κάθε ομάδα παρουσιάζει τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας της. Κάθε φύλλο εργασίας προβάλλεται στον πίνακα.

4. Επανάληψη-εμπέδωση: Επισήμανση των κεντρικών σημείων της ενότητας (διαφάνεια) και σχολιασμός (οι όροι σημειώνονται στον πίνακα) των εννοιών-κλειδιών από τον διδάσκοντα.

4. Δραστηριότητα: Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου ή να σχολιάσουν μια εικόνα:

-Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ιδεαλιστική απόδοση ηγετικών προσωπικοτήτων είναι συνήθης πρακτική ανά τους αιώνες, να παραβάλετε τον ανδριάντα του Περικλή με την προσωπικότητά του Αθηναίου ηγέτη, όπως σκιαγραφείται από τον Θουκυδίδη (παράθεμα 1) .

«Προτομή του Περικλή, ερμαϊκή στήλη, από ανδριάντα του Κρησίλα, π. 425 π.Χ. (ρωμαϊκό αντίγραφο, μάρμαρο, πρωτότυπο χάλκινο, ύψ. 0,48 μ., Λονδίνο, Βρετανικό Μουσείο 549).

«Από τον ανδριάντα του Περικλή που είχε ιδρυθεί στην Ακρόπολη αμέσως μετά τον θάνατό του... Ο Περικλής εικονίζεται ως στρατηγός με κορινθιακό κράνος το οποίο συνήθιζε να φοράει, κατά τις αρχαίες μαρτυρίες, για να αποκρύπτει κάποια δυσμορφία του κρανίου του. Ο μεγάλος

αυτός πολιτικός ... ήταν φυσικό να παρασταθεί ιδεαλιστικά. Στο μειλίχιο πρόσωπό του πλανάται μια έκφραση στοχασμού και συγκρατημένης μελαγχολίας. Η εικόνα αυτή του ηγέτη, που δημιούργησε ο Κρησίλας, ανταποκρίνεται στις αρχαίες μαρτυρίες για την ολύμπια αταραξία και σωφροσύνη που δεν το εγκατέλειπαν ακόμη και στις πιο δραματικές αντιπαραθέσεις του στην Εκκλησία του Δήμου»

Ν. Γιαλούρης, *Αρχαία Γλυπτά*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1994, 127, αρ. 104, 248.

Βιβλιογραφία :

Γενικά για το ρόλο των ηγετών βλ. R. I. Rotberg, *Charisma, Leadership, and Historiography*, *The Journal of Interdisciplinary History* 42/3, 2012, 419-428.

Για βιογραφίες του Περικλή βλ. ενδεικτικά

D. Kagan, *Περικλής ο Αθηναίος και η γέννηση της δημοκρατίας*, μετάφραση Ό. Παπακώστα, Αθήνα 2005.

C. Mossé, *Ο εφευρέτης της δημοκρατίας*, μετάφραση Σ. Βλοντάκης, Αθήνα 2006.

Για τον Βενιζέλο βλ. ενδεικτικά

Θ. Βερέμης, Η. Νικολακόπουλος, Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ελευθέριος Βενιζέλος, Α': Από την τουρκοκρατούμενη Κρήτη στον Εθνικό Διχασμό*, Αθήνα 2011.

Θ. Βερέμης, Η. Νικολακόπουλος, Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ελευθέριος Βενιζέλος, Β': Από το όραμα της Μεγάλης Ελλάδας εξόριστος στο Παρίσι*, Αθήνα 2011.

2ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

(διάρκεια 1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3α:

Τα είδη-κατηγορίες των ιστορικών πηγών. Άμεσες και έμμεσες πηγές.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :

α. Τα είδη-κατηγορίες των ιστορικών πηγών: γραπτές, προφορικές, παραστατικές (απτικές πηγές) : μνημεία, έργα τέχνης, αρχαιολογικά ευρήματα κ.λπ.

β. Άμεσες και έμμεσες πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς).

γ. Αρχείο : ορισμός έννοιας και η σημασία των αρχείων για την ιστορική γνώση.

A. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές

-να γνωρίσουν τα βασικότερα είδη των πηγών της ιστορίας και τα κριτήρια ταξινόμησής τους.

- να διακρίνουν τις άμεσες και έμμεσες πηγές.

- να εντοπίσουν και να διακρίνουν τις κύριες κατηγορίες των πηγών και τα χαρακτηριστικά τους.

- να ορίσουν την έννοια *αρχείο* και να αναγνωρίσουν τη σημασία των αρχείων για την ιστορική γνώση.

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Προσέγγιση του περιεχομένου της ενότητας με αφήγηση και προσχεδιασμένο διάλογο.

- Διερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση μέσω παραθεμάτων και εικόνων.

3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

- Εγχειρίδιο μαθητή

-Φύλλο εργασίας μαθητή

-Προβολέας, Η/Υ και πίνακας ή διαδραστικός πίνακας για τη διαγραμματική καταγραφή και προβολή του περιεχομένου της ενότητας και των παραθεμάτων-εικόνων.

Β. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4. 1. Αφόρμηση

- Προβολή φωτογραφίας από την είσοδο των Γερμανών στην Αθήνα (27 Απριλίου 1941).

-Απόσπασμα από ταινία τεκμηρίωσης σχετικά με αυτό το γεγονός

(βλ. ενδεικτικά ντοκιμαντέρ του τηλεοπτικού σταθμού ΣΚΑΪ 'Εμείς οι Έλληνες' επεισόδιο 8 (www.youtube.com/watch?v=lx67O9MJ9eA, 24.55'-25.26').

Αρχικά οι μαθητές με βάση τη φωτογραφία και τη βοήθεια του καθηγητή τους θα αναγνωρίσουν το ιστορικό γεγονός και στη συνέχεια θα συγκρίνουν τις δύο πηγές με βάση τη χρονική απόσταση από το γεγονός.

2. Παρουσίαση διδακτικής ενότητας

α. Προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση και προσχεδιασμένο από τον διδάσκοντα διάλογο με ερωταποκρίσεις :

Διαδικασία υλοποίησης :

Ο διδάσκων αφηγείται και διατυπώνει ερωτήσεις τις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν μελετώντας το εγχειρίδιό τους. Παράλληλα, επιτυγχάνεται και η γλωσσική εξομάλυνση του περιεχομένου της ενότητας.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Ποια είναι τα κριτήρια ταξινόμησης των πηγών;

Τι σημαίνει ο όρος άμεση πηγή;

Τι δηλώνεται με τον όρο έμμεση πηγή ;

Ποια τα βασικά είδη πηγών και οι επιμέρους κατηγορίες;

Τι σημαίνει ο όρος αρχείο ;

Τι είδη αρχείων υπάρχουν ;

Ποια είναι η σημασία των αρχείων για την απόκτηση της ιστορικής γνώσης ;

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ του περιεχομένου της ενότητας (διάγραμμα) στον πίνακα ή

σταδιακή προβολή διαφανειών.

ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ (καταγράφονται σε τμήμα του πίνακα ή προβάλλονται σε ξεχωριστή διαφάνεια): άμεσες-έμμεσες πηγές, πρωτογενής και δευτερογενής πηγή, γραπτές, παραστατικές και απτικές πηγές, ιστορικό αρχείο κ.λπ.

β. Διερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση με αξιοποίηση παραθεμάτων και οπτικού-ηχητικού ή άλλου υλικού, το οποίο θα προβάλλει ο διδάσκων ή θα δώσει στους μαθητές σε αντίγραφα. Η προσέγγιση πηγών γίνεται παράλληλα με την αφήγηση-διάλογο σε κατάλληλα σημεία της διδακτικής διαδικασίας.

Θέμα-αφορμή διερεύνησης:

i. i. Τι είδους πηγές έχουν στη διάθεσή τους οι ιστορικοί σήμερα για να μελετήσουν το ιστορικό γεγονός της εισόδου των Γερμανών στην Αθήνα (Κυριακή 27 Απριλίου 1941) και τις πολιτικές εξελίξεις που δρομολογήθηκαν πριν και μετά;

- - Γραπτές πηγές:
- - Κρατικά έγγραφα στη Γερμανία και στην Ελλάδα,
- - Τύπος της εποχής (π.χ. πρωτοσέλιδα εφημερίδων),
- - Απομνημονεύματα-ημερολόγια (π.χ. Γιώργου Θεοδοκά, *Τετράδια ημερολογίου, 1939-1953*, Αθήνα 2005) ή του Γιώργου Σεφέρη (*Μέρες Δ΄. 1 Γενάρη 1941 – 31 Δεκέμβρη 1944*, Αθήνα³1993, 52),
- - Αφίσες της εποχής σε ιστορικά αρχεία
- - Ιστοριογραφικές μελέτες
- - Ηχητικές, παραστατικές, ηλεκτρονικές πηγές:

Ραδιόφωνο-τελευταία ραδιοφωνική εκπομπή Ε.Ι.Ρ.

(www.youtube.com/watch?v=PAY7wRN0uLU), Φωτογραφικό υλικό σε ιστορικά αρχεία, βιβλιοθήκες και διάσπαρτο στο διαδίκτυο, ταινίες τεκμηρίωσης (www.youtube.com/watch?v=8uxheulDdtg), αφίσες και γελοιογραφίες σε ιστορικά αρχεία και διάσπαρτες στο διαδίκτυο.

Ο διδάσκων προβάλλει ή δίνει σε φωτοαντίγραφα ενδεικτικά παραδείγματα πηγών, τα οποία ζητά από τους μαθητές να τα ταξινομήσουν (άμεσες-έμμεσες, πρωτογενείς-δευτερογενείς πηγές) και να τα διακρίνουν σε επιμέρους είδη (γραπτές πηγές, παραστατικές κ.λπ.) ή

i. ii. Θέμα-αφορμή διερεύνησης : Τι είδους πηγές έχουμε στη διάθεσή μας για να

μελετήσουμε την ιστορία του σχολείου: βασικά το αρχείο του, δηλαδή το μητρώο μαθητών, τα πρακτικά συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, το ποινολόγιο, τα βιβλία υλικού και οικονομικών, τα επίσημα ημερολόγια των διευθυντών κ.λπ. Εναλλακτικά, για τα αρχεία ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλει ή να παραπέμψει τους μαθητές στο δικτυακό τόπο των Γενικών Αρχείων του Κράτους :

<http://www.gak.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=1>

3. Επανάληψη-εμπέδωση: Επισήμανση και σχολιασμός των εννοιών-κλειδιών.

4. Αξιολόγηση: οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου (π.χ. σύγκριση διαφορετικών ειδών ιστορικών πηγών και αναγνώρισή τους).

5. Δραστηριότητες: Να καταγράψουν είδη και κατηγορίες πηγών για τη μελέτη του οικογενειακού τους δέντρου.

Βιβλιογραφία (πηγές στην Ιστορία):

- - *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Α' Γενικά προβλήματα* (μετάφραση Ε. Στεφανάκη), Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1979, 267-307.
- - *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Β/1 Παραδοσιακές βοηθητικές επιστήμες, Εικονιστικές μαρτυρίες* (μετάφραση Α. Καραστάθη), ΜΙΕΤ, Αθήνα 2007.
- - *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Β/2 Παραδοσιακές βοηθητικές επιστήμες, Γραπτές μαρτυρίες* (μετάφραση Ε. Στεφανάκη), ΜΙΕΤ, Αθήνα 2003.
- - *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Β/3 Πρόσφατα μέσα μαζικής επικοινωνίας, Καταγραμμένες μαρτυρίες, Νέοι προσανατολισμοί* (μετάφραση Ε. Στεφανάκη), Αθήνα 1988.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

27 Απριλίου 1941 (ύψωση της σημαίας του Γ' Ράιχ στην Ακρόπολη)

(πηγή : διαδίκτυο)

Πρωτοσελίδο εφημερίδας ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ (Δευτέρα 28 Απριλίου 1941)

(Πηγή : διαδίκτυο)

Πρωτοσελίδο της εφημερίδας «Λαϊκός Παρατηρητής» (επίσημο όργανο Γ' Ράιχ, 28/4/1941).

3ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

(διάρκεια 1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : Η εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους (διαμόρφωση συνόρων, εθνική ολοκλήρωση).

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :

Η διαμόρφωση συνόρων του νεοελληνικού κράτους από το 1864 ως το 1948.

1. Ένωση της Επτανήσου με την Ελλάδα (1864)
2. Προσάρτηση Θεσσαλίας- Άρτας (1881).
3. Απελευθέρωση Νήσων Αιγαίου, Ηπείρου, Μακεδονίας και Θράκης (Βαλκανικοί Πόλεμοι 1912), ένωση Κρήτης (1913).
4. Α' Παγκόσμιος πόλεμος: προς την εδαφική ολοκλήρωση.
5. Ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα (1948).

A. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές

-να γνωρίσουν την πορεία διαμόρφωσης των συνόρων του νεοελληνικού κράτους από την ένωση των Επτανήσων το 1864 ως την εθνική ολοκλήρωση με την ενσωμάτωση των Δωδεκανήσων το 1948.

- να εντάξουν τους αγώνες προς την εδαφική ολοκλήρωση στο ιστορικό τους πλαίσιο

- να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τις ΤΠΕ για την άντληση ιστορικών δεδομένων

Στο πλαίσιο του μαθήματος οι μαθητές θα δημιουργήσουν ένα συγκεντρωτικό πίνακα στον οποίο θα έχουν καταγραφεί αναλυτικά οι συνοριακές μεταβολές και η συνακόλουθη εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους, οι συνθήκες, τα ιστορικά γεγονότα και τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

-Ομαδοσυνεργατική.

- Ανακαλυπτική με χρήση ΤΠΕ.

3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

- Εγχειρίδιο μαθητή

- Προβολέας συνδεδεμένος με τον υπολογιστή του εκπαιδευτικού ή διαδραστικός πίνακας.

- Εκπαιδευτικό λογισμικό:

(α) προτεινόμενο εργαλείο ο ιστορικός άτλαντας CENTENNIA: ο χρήστης του συγκεκριμένου,

ιδιαίτερα εύχρηστου λογισμικού έχει τη δυνατότητα να μελετήσει τη συνοριακή αλλαγή σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή τόσο σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο όσο και διαχρονικά. Παράλληλα στο συγκεκριμένο λογισμικό σκιαγραφείται το πλαίσιο για κάθε ιστορικό γεγονός ή εναλλακτικά (β) φυλλομετρητής για την περιήγηση σε ιστοσελίδες, κυρίως του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (<http://www.hellenichistory.gr/>) και(γ) κειμενογράφος για τη σύνταξη του πίνακα.

- Φύλλο εργασίας - πίνακας και οδηγίες- εγκατεστημένο στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ.

4. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

i. Εξοικείωση διδασκοντα και μαθητών με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη χρήση ΤΠΕ. Πριν από τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος, οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες των 2-3 ατόμων και ο εκπαιδευτικός έχει εγκαταστήσει το λογισμικό, το αρχείο οδηγιών και τον πίνακα τον οποίο θα συμπληρώσουν οι μαθητές στην επιφάνεια εργασίας του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

ii. Αίθουσα-εργαστήριο υπολογιστών.

iii. Ο διδάσκων πρέπει να έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων αναλυτικά την πορεία της διδασκαλίας έτσι ώστε ο διδακτικός χρόνος να είναι αρκετός για να καλύψει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

B. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Α' φάση: Αφόρμηση

Προβολή χάρτη με τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1832 (Πελοπόννησος, Στερεά Ελλάδα, Εύβοια, Κυκλάδες, Βόρειες Σποράδες) και χάρτη με τα σημερινά σύνορα (εικ. 1-2): σύγκριση-σύντομος σχολιασμός.

Εικ. 1. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1832

Εικ. 2. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους σήμερα.

Β' φάση: Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 2-3 και ακολουθώντας τις οδηγίες-ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, αξιοποιούν το λογισμικό CENTENNIA μελετώντας τους χάρτες και τις ιστορικές πληροφορίες που δίνονται εκεί και στο εγχειρίδιό τους. Παράλληλα συμπληρώνουν τον πίνακα, που βρίσκεται υπό τη μορφή αρχείου .doc στην επιφάνεια του υπολογιστή. Εναλλακτικά, αν δεν υπάρχει το λογισμικό CENTENNIA οι πληροφορίες μπορεί να αντληθούν από το δικτυακό τόπο του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού

<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index1.html>.

Γ' φάση: Κάθε ομάδα ανακοινώνει μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα ο διδάσκων προβάλλει σταδιακά τον πίνακα με τις εδαφικές μεταβολές του νεοελληνικού κράτους.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ Β' ΦΑΣΗΣ

Ερωτήσεις για την περίοδο 1864-1913 (εικ. 3):

1. 1. 1864: Πώς διαμορφώνονται τα σύνορα της Ελλάδας ;
Ποιο γεγονός και ποια πρόσωπα συνδέονται με αυτή τη μεταβολή; (άντληση πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο, το λογισμικό ή /και δικτυακούς τόπους που υποδεικνύει ο διδάσκων π.χ. <http://www.ime.gr/chronos/>
Ενέργειες : συμπλήρωση αντίστοιχων κελιών πίνακα.

Εικ. 3. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1864.

1. 2. 1878-1881: Στο συνέδριο του Βερολίνου (1878) ποιες περιοχές αιτήθηκε να προσαρτήσει η Ελλάδα;

Ποια περιοχή τελικά της δόθηκε και πότε;

Πώς κρίνετε το γεγονός ότι στις διαπραγματεύσεις της Κωνσταντινούπολης, που άρχισαν στις 20 Φεβρουαρίου του 1881, η Ελλάδα δεν συμμετείχε αλλά τις ελληνικές θέσεις διαπραγματεύονταν οι πρέσβεις των Μεγάλων Δυνάμεων βλ. και http://www.ime.gr/chronos/12/gr/1833_1897/foreign_policy/facts/06.html

Εικ. 4. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1881.

1. 3. Πότε η Κρήτη ανακηρύσσεται αυτόνομη και ποιος αναλαμβάνει ως ύπατος αρμοστής ; (1897) βλ. εναλλακτικά http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/institutions/index.html και <http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index1.html>

1. 4. Συνδιάσκεψη και συνθήκη Βουκουρεστίου (1913): Ποιες περιοχές παραχωρήθηκαν στην Ελλάδα ; (εικ. 5) http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/institutions/03.html
<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index1.html>
ή βλ. χάρτες για Α΄ και Β΄ Βαλκανικούς Πολέμους
<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index2.html>
<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index2.html>

Εικ. 5. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1913.

Επανάληψη-εμπέδωση: Επισήμανση κύριων σημείων και σχολιασμός.

Δραστηριότητα:

ΠΑΡΑΘΕΜΑ

« Άρθρον 5ο

Τα μεταξύ του Βασιλείου της Ελλάδος και του Βασιλείου της Βουλγαρίας σύνορα

ακολουθούσι το εξής διάγραμμα, συμφώνως τω καταρτισθέντι υπό των οικείων στρατιωτικών αντιπροσώπων πρακτικώ τω παρηρητημένω εις το υπ. αριθμ. 9 πρωτόκολλον της 25 Ιουλίου (7 Αυγούστου) 1913 της εν Βουκουρεστίω Συνδιασκέψεως.

Η οροθετική γραμμή αναχωρεί από των νέων βουλγαροσερβικών συνόρων επί της κορυφογραμμής του όρους Μπέλες, καταλήγουσα εις τας εις το Αιγαίον Πέλαγος εκβολάς του ποταμού Νέστου.

Μεταξύ των δύο τούτων άκρων σημείων η οροθετική γραμμή ακολουθεί το ενδεικνυόμενον διάγραμμα επί του συνημμένου χάρτου 1/200.000 του Αυστριακού Επιτελείου, συμφώνως τη περιγραφή τη επίσης παρηρητημένη τω παρόντι άρθρω.

Μικτή Επιτροπή, συγκειμένη εξ ισαρίθμων εκατέρου των συμβαλλομένων Υψηλών Μερών αντιπροσώπων, επιφορτισθήσεται δέκα πέντε ημέρας μετά την υπογραφήν της παρούσης Συνθήκης να χαράξη επί του εδάφους την νέαν μεθόριον γραμμήν, συμφώνως τοις πρόσθεν συντεθειμένοις.

Η επιτροπή αύτη θέλει διενεργήσει την διανομήν των ακινήτων κτημάτων και κεφαλαίων άτινα ανήκον μέχρι τούδε από κοινού εις επαρχίας, δήμους, κοινότητας κατοίκων, χωριζομένους διά των νέων συνόρων. Εν περιπτώσει διαφωνίας επί της διαχαράξεως ή των εκτελεστέων μέτρων, τα Υψηλά Συμβαλλόμενα Μέρη υποχρεούνται να αποταθώσιν εις κυβέρνησιν τρίτου φίλου κράτους, παρακαλούντα αυτήν να ορίση διαιτητήν, ούτινος η απόφασις επί των υπό αμφισβήτησιν σημείων θεωρηθήσεται ως οριστική.

Συνομολογείται ρητώς ότι η Βουλγαρία παραιτείται πάσης επί της νήσου Κρήτης αξιώσεως.

Απόσπασμα από τη συνθήκη του Βουκουρεστίου από : Λ. Διβάνη, *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947)*, Αθήνα 2000, 341-343) (βλ. εικ. 5).

Εικ. 6. Χάρτης της Ελλάδας σύμφωνα με τη συνθήκη των Σεβρών (1920)

Εικ. 7. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1923.

-Με βάση τις πληροφορίες του παραθέματος, των εικόνων 6 και 7 και τις ιστορικές σας γνώσεις να παρουσιάσετε και να σχολιάσετε τη διαμόρφωση των συνόρων του ελληνικού κράτους κατά τη δεκαετία 1913-1923.

ΠΙΝΑΚΑΣ

Χρονική φάση	Συνθήκη	Διαμόρφωση συνόρων	Γεγονότα	Πρωταγωνιστές
1830	Πρωτόκολλο του Λονδίνου (1830)	Πελοπόννησος, Στερεά Ελλάδα, Εύβοια, Κυκλάδες, Βόρειες Σποράδες	Η Ελλάδα κυρίαρχο και ανεξάρτητο κράτος (μοναρχία)	Ι. Καποδίστριας
1864	Συνθήκη Μάρτιος 1864	+Επτάνησα	Ανάρρηση στο θρόνο της Ελλάδας του δανού πρίγκιπα Γεωργίου Α' (1863)	Γεώργιος Α', βασίλισσα Βικτωρία
1878-1881	Συνέδριο Βερολίνου (1878)	+ Θεσσαλία, τμήμα Άρτας	επανάσταση στη Θεσσαλία, Μακεδονία, Ήπειρο, Κρήτη	Οικουμενική Κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Κ. Κανάρη
1897-1898	Πόλεμος 1897, συνθήκη ειρήνης (Κωνσταντινούπολη 1897)	Εκχώρηση 400 τ. χλμ. στην Τουρκία.	Η Κρήτη ανακηρύσσεται αυτόνομη	Θ. Δηλιγιάννης, πρίγκιπας, πρωθυπουργός, Γεώργιος, ύπατος αρμοστής Κρήτης
1912-1913	Συνθήκη ειρήνης Βουκουρεστίου (1913), πρωτόκολλο Φλωρεντίας 4-	+ Ανατολική Μακεδονία (περιοχή Καβάλας, Σερρών, Δράμας),	Α' Βαλκανικός Β' Βαλκανικός	Ελ. Βενιζέλος, διάδοχος Κων/νος, Π. Κουντουριώτης

	12-1913) παραχώρηση της βόρειας Ηπείρου στο Αλβανικό κράτος.	Κεντρική και Δυτική Μακεδονία μέχρι την περιοχή Φλώρινας- Πρεσπών και το μεγαλύτερο τμήμα της Ηπείρου, νησιά (Χίος, Λέσβος, Σάμος, Λήμνος). Εκτός η βόρεια Ήπειρος, η Θράκη, η Ίμβρος, η Τένεδος και τα Δωδεκάνησα		
1915-1920	Συνθήκη Σεβρών (1920)	+Ίμβρος, Τένεδος, Ανατολική Θράκη ως Αδριανούπολη, περιοχή Σμύρνης.	Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, απόβαση συμμάχων στη Θεσσαλονίκη, Βούλγαροι και Γερμανοί εισβάλλουν στην Ανατολική Μακεδονία, χωρισμός σε δυο κράτη.	Ελ. Βενιζέλος, Κωνσταντίνος, Αλέξανδρος
1920-1923	Ανακωχή Μουδανιών (1922), Συνθήκη Λωζάννης (1923)	Συνοριακή γραμμή ως τον ποταμό Έβρο, εκτός Ίμβρος και Τένεδος, αποχώρηση από Μικρά Ασία.	Μικρασιατικός πόλεμος, Μικρασιατική καταστροφή	Ελ. Βενιζέλος, Κωνσταντίνος, Π. Πρωτοπαπαδάκη ς, Γεώργιος Β΄, Κεμάλ Ατατούρκ
1940-1948	7 Μαρτίου 1948	Ενσωμάτωση Δωδεκανήσων	Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Ελληνοϊταλικός Πόλεμος, Ελληνογερμανικός Πόλεμος, κατοχή,	Ι. Μεταξάς, Μ. Μουσολίνι, Α. Κορυζής, Α. Χίτλερ, Γεώργιος Β΄, Γ. Παπανδρέου, Ν.

			Αντίσταση, απελευθέρωση, Εμφύλιος	Πλαστήρας.
--	--	--	---	------------

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους

(διαμόρφωση συνόρων, εθνική ολοκλήρωση)

ΟΔΗΓΙΕΣ

Ακολουθώντας τις ερωτήσεις και χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Centennia που είναι ήδη εγκατεστημένο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σας, να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα.

Για κάθε αλλαγή στη συνοριακή γραμμή με βάση τη χρονολογία, θα αντλείτε πληροφορίες από το λογισμικό και το εγχειρίδιό σας τις οποίες θα συμπληρώνετε στον πίνακα που βρίσκεται σε αρχείο word.doc εγκατεστημένο στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ σας.

Μερικά δεδομένα έχουν ήδη συμπληρωθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ

Χρονική φάση	Συνθήκη	Διαμόρφωση συνόρων	Γεγονότα	Πρωταγωνιστές
1830	Πρωτόκολλο του Λονδίνου (1830)	Πελοπόννησος, Στερεά Ελλάδα, Εύβοια, Κυκλάδες, Β. Σποράδες	Η Ελλάδα κυρίαρχο και ανεξάρτητο κράτος (μοναρχία)	Ι. Καποδίστριας
1864				
	Συνέδριο Βερολίνου (1878)			

	Πόλεμος 1897,		Η Κρήτη ανακηρύσσεται αυτόνομη	
1912-				
				Ελ. Βενιζέλος, Κωνσταντίνος, Αλέξανδρος
			Μικρασιατικός πόλεμος, Μικρασιατική καταστροφή	
		Ενσωμάτωση Δωδεκανήσων		

Ενδεικτική βιβλιογραφία :

Για τη χρήση ΤΠΕ βλ.

Σ. Βοσνιάδου, *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*, Αθήνα 2006.

Γ. Κόκκινος , *Η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας, στο Επιστήμη Ιδεολογία και Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα 2003, 351-361.

Μ. Ρεπούση & Α. Τσιβάς, *Η ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική ιστορία; ΤΠΕ και εκπαίδευση εκπαιδευτικών: συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην Ιστορία, στο Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, Σύρος 9-11 Μαΐου 2003*, τόμος Α', Αθήνα 2004, 188-200.

D. Reynolds & H. Trip, *ICT the hopes and the reality, British Journal of Education Policy* 34/2, 2003, 151-167.

A. Sloane, *Learning with the Web: Experience of Using the World Wide Web in a Learning Environment. Computers Education* 28 /4, 1997, 207-212.

Α. Τζιμογιάννης, Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 122, 2002, 55-65.

Για την εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους βλ.

Λ. Διβάνη, *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947)*, Αθήνα 2000.

Ακόμα τα γενικά έργα :

Ι. Κολιόπουλος, *Ιστορία της Ελλάδος από το 1800 : Το έθνος, η πολιτεία και η κοινωνία των Ελλήνων*, Θεσσαλονίκη 2000.

Θ. Βερέμης & Ι. Κολιόπουλος, *Νεότερη Ελλάδα : Μια ιστορία από το 1821*, μετάφραση Διονύσης Χουρμούλης, Αθήνα 2013.

Θ. Βερέμης & Ι. Κολιόπουλος, *Ελλάς, η σύγχρονη συνέχεια : Από το 1821 μέχρι σήμερα*, Αθήνα 2006.

Κ. Κωστής, *Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας, Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους 18ος-21ος αιώνας*, Αθήνα 2013.

Χ. Χατζηιωσήφ, *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, Αθήνα 1999-2009 (συλλογικό έργο σε έξι τόμους).

