



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΜΥΘΟ· ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΕ  
ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ  
ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

---

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ ΠΙΤΣΑΡΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

## Φύλλο Εξέτασης

Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: \_\_\_\_\_

Η συγγραφέας Μαρία Πίτσαρα βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

## Ευχαριστίες...

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη της εργασίας μου, Καθηγητή Ανδρέου Ανδρέα, και τον δεύτερο βαθμολογητή, Επίκουρο Καθηγητή Κασβίκη Κωνσταντίνο, για το χρόνο, την κατανόηση, τη βοήθεια και την πολύτιμη καθοδήγησή τους, ειδικά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Μουμτσίδου Ελπίδα, διευθύντρια του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Κιλκίς που δέχτηκε αμέσως την αίτηση μου, την κ. Γαβριηλίδου Σόνια, υπεύθυνη εκπαιδευτικό του τμήματος ΣΤ΄1, για την καθοδήγησή της στα θέματα του τμήματος και τις ώρες διδασκαλίας που μου έδωσε από το πρόγραμμά της, όπως και την κ. Τσαχουρίδου Άννα, για τις λοιπές διδακτικές ώρες που χρειαζόμουν. Ακόμη, ευχαριστώ τα παιδιά του τμήματος για τη φιλοτιμία και τη συνεργασία τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την κατανόηση και τη συμπαράσταση τους από την έναρξη της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

## Πίνακας περιεχομένων

|   |    |
|---|----|
| Περίληψη.....   | 5  |
| Abstract.....   | 6  |
| 1. Εισαγωγή.....  | 7  |
| 1.1 Η Ιστορία ως Επιστήμη .....   | 7  |
| 1.2 Η Διδακτική της Ιστορίας.....   | 9  |
| 1.3 Εθνικοί Μύθοι .....   | 12 |
| 1.4 Ενσυναίσθηση.....   | 16 |
| 1.4.1 Διδακτικές Μέθοδοι Ανάπτυξης Ιστορικής Ενσυναίσθησης<br>– Θεατρικό Παιχνίδι ..... | 19 |
| 2. Ερευνητικό Μέρος.....  | 22 |
| 2.1 Μεθοδολογία Έρευνας.....  | 22 |
| 2.2 Σκοπός, Επιμέρους Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα.....                              | 22 |
| 2.3 Επιλογή θέματος.....  | 23 |
| 2.4 Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων.....   | 23 |
| 2.5 Ερευνητική Διαδικασία .....   | 25 |
| 2.6 Δείγμα, διάρκεια και σχολεία .....  | 26 |
| 3. Αποτελέσματα.....  | 26 |
| 3.1 Περιγραφή του δείγματος - Προέλεγχος.....   | 26 |
| 3.2 Ευρήματα Ερωτηματολογίου – Μετά-έλεγχος .....                                       | 29 |
| 3.2.1 Πρώτη Ερώτηση.....  | 29 |
| 3.2.2. Δεύτερη Ερώτηση .....  | 32 |
| 3.2.3. Τρίτη Ερώτηση .....  | 35 |
| 3.2.4 Τέταρτη Ερώτηση.....  | 37 |
| 3.2.5 Πέμπτη Ερώτηση .....  | 40 |
| 3.3 Απόψεις των εκπαιδευομένων για το μάθημα .....                                      | 43 |
| 4. Διαπιστώσεις.....  | 45 |
| 4.1 Διαπιστώσεις Έρευνας .....  | 45 |
| 4.2 Περιορισμοί της Έρευνας.....  | 46 |
| 4.3 Πιθανές προτάσεις για έρευνα .....  | 47 |
| 5. Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....   | 48 |
| 5.1 Εικόνες.....  | 52 |
| 6. Παράρτημα.....   | 56 |

## Περίληψη

Οι εθνικοί μύθοι διδάσκονται ακόμα στα σχολεία ως ιστορικά γεγονότα, αφού πολλοί είναι εκείνοι που αρνούνται την αναλήθειά τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τα συναισθήματα που έχουν παιδιά δημοτικού από την αποδόμηση τέτοιου είδους μύθων με τη συνδρομή της ιστορικής ενσυναίσθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα πέντε (15) με δέκα έξι (16) μαθητές/-τριες ενός τμήματος ΣΤ΄ Δημοτικού της πόλης του Κιλκίς. Στην αρχή έγινε ο έλεγχος των προϋπαρχουσών γνώσεων τους με ερωταποκρίσεις και θεατρικό παιχνίδι. Η παρέμβαση έγινε σε δύο μαθήματα, στα οποία έγινε ανάλυση πηγών και παιχνίδι ρόλων. Η αξιολόγηση έγινε με ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου που δημιουργήθηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα παιδιά αισθάνθηκαν είτε ουδέτερα είτε αρνητικά συναισθήματα από την ύπαρξη των δύο εναλλακτικών απόψεων. Ακόμα, το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα αξιολογικό εργαλείο διδασκαλίας, καθώς η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης συνδέεται άμεσα με την ιστορική κατανόηση.

Λέξεις – Κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, εθνικοί μύθοι, ιστορική ενσυναίσθηση, θεατρικό παιχνίδι

# Abstract

National myths are still taught in schools as historical facts, as many people refuse to recognize their lack of veracity. The purpose of this study is to highlight elementary school students' feelings for the deconstruction of such myths with the contribution of Historical Empathy. The sample consisted of fifteen (15) to sixteen (16) 6<sup>th</sup> grade students from a primary school of Kilgis. Their pre-existing knowledge was tested by questions and drama activities. The intervention was consisted of two lessons, that included analysis of historical sources and role playing. The evaluation is made by an open questionnaire created exclusively for the needs of this research. The study revealed that children felt either neutral or negative emotions by the existence of the two alternative views. Furthermore, theatrical play is a capable tool for teaching, as the development of historical empathy is closely connected with the historical understanding.

Keywords: History teaching, national myths, historical empathy, drama games

# 1. Εισαγωγή

## 1.1 Η Ιστορία ως Επιστήμη

Στις μέρες μας, το ενδιαφέρον για την ιστορία είναι καθολικό. Αυτό φαίνεται από τις εθνικές εορτές (π.χ. 25<sup>η</sup> Μαρτίου), τοπικές εορτές απελευθέρωσης (π.χ. 8<sup>η</sup> Νοεμβρίου για τη Φλώρινα), πολιτικά ζητήματα (π.χ. Μακεδονικό), διαδηλώσεις μνήμης (π.χ. γενοκτονία Ποντίων) και την απήχηση ιστορικών ταινιών (π.χ. 300 του Snyder, 2006). Ακόμη, στα σχολεία, οι μαθητές/-τριες ενδέχεται να μην γνωρίζουν την ύλη του μαθήματος, αλλά έχουν μία γενική αντίληψη της ιστορίας του τόπου τους, ταυτίζονται σε ρόλους και επαναλαμβάνουν πρότυπα [π.χ. Παρατηρήθηκε στην πρακτική άσκηση (Γ' Φάση), τα παιδιά σε παιχνίδι ρόλων να μην δέχονται να υποδυθούν τους Οθωμανούς].

Από ανάλογες έρευνες γίνεται φανερό πως πολλοί πολιτισμοί στα πέρατα της γης ανέπτυξαν ανεξάρτητα ένα σύστημα διατήρησης της μνήμης, ανάλογα με την κοινωνία και τα έθιμα τους. Παράλληλα, ορισμένοι ανέπτυξαν ελάχιστη ή καθόλου ιστοριογραφία, όπως, για παράδειγμα, η Ινδία πριν την κατάκτησή της από τους μουσουλμάνους (Λιάκος, 2012). Σύμφωνα με τον Λιάκο (2012), αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ιστοριογραφία *«λειτουργεί ως συντηρητικό αντίβαρο στη μεταβολή και την αποδιάρθρωση, αφού η αίσθηση ενός κόσμου που αλλάζει είναι εκείνη που δημιουργεί την ιστορική συνείδηση»*.

Παρόλα αυτά, το ταξίδι του όρου «ιστορία» στο χρόνο είναι μεγάλο, καθώς διαφορετικά εννοούνταν στην αρχαιότητα, αλλιώς στο 15<sup>ο</sup> αιώνα και αλλιώς σήμερα. Αρχικά, ο όρος προκύπτει από το αρχαίο ουσιαστικό *ίστωρ*, το οποίο προέρχεται από το ινδοευρωπαϊκό θέμα *vid* που σημαίνει γνωρίζω, έχω δει (Λιάκος, 2012). Ο όρος είχε τρεις διαφορετικές σημασίες *«τη γνώση γεγονότων και συμβάντων βάσει προσωπικής εμπειρίας, τη γενικότερη γνώση που σχηματίζεται με βάση προσωπική έρευνα και την ίδια την έρευνα, τη σπουδή, την επιστήμη»* (Λιάκος, 2012). Ο Θουκυδίδης στα έργα του φαίνεται να τη συγκρίνει με την ιπποκρατική σημειωτική. *«Από την ιστορία, δηλαδή, αναμενόταν όχι να αναπαραστήσει κάτι το οποίο βρισκόταν στα όρια του*

μύθου (*fictitious*), αλλά να εξερευνήσει την αθέατη πραγματικότητα. Να λειτουργήσει όπως η ιπποκρατική ιατρική: από τα συμπτώματα της ασθένειας να διαγνώσει την ίδια την ασθένεια (Θουκυδίδης)» (Ρεπούση, 2004).

Η εξάπλωση του Χριστιανισμού επηρέασε και την ιστοριογραφία, η οποία περιλάμβανε τα γεγονότα της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, αλλά και μελλούμενα όπως τη Δευτέρα Παρουσία. Με άλλα λόγια, η ιστορία αντιμετωπιζόταν ως κάτι σταθερό, όπου όλα όσα γίνονταν ήταν θέλημα Θεού. Τότε, «στην αυγή των νέων χρόνων», υπήρχαν τριών ειδών ιστορίες, η *ιερά* (*historia divina*) που θεωρούνταν η πιο αξιόπιστη, η *φυσική* (*historia naturalis*), η οποία θεωρούνταν αξιόπιστη, αλλά με προϋποθέσεις, και εκείνη των *ανθρωπίνων πράξεων* (*historia humana*) ως η πιο αβέβαιη. Επομένως, «η ιστορία αντιμετωπιζόταν ως μία βιβλιοθήκη, όπου συμπεριλαμβανόταν κάθε είδους γνώσης» (Λιάκος, 2012).

Με αφετηρία τη γαλλική κοινωνία, η συστηματική μεθοδευμένη έρευνα του παρελθόντος μέσω τεκμηρίων έγινε γεγονός γύρω στα 1830 (Μονιότ, 2011). Σε μία κοινωνία σε διαδικασία μετάβασης από το παλιό στο νέο, όπου ακόμη κυριαρχούσαν οι δεισιδαιμονίες και οι μύθοι, κυρίως θρησκευτικοί, σε γεγονότα του παρελθόντος, η ακαδημαϊκή ιστορία στόχευσε στην απαλλαγή των αντιλήψεων αυτών και στην ανακάλυψη της αλήθειας (Λιάκος, 2012). Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε η Νάκου (2008), «οι ιστορικοί επεξεργάζονται τις σχετικές εμπειρίες και όσα στοιχεία διαθέτουν από το παρελθόν (γραπτά, εικονικά, υλικά και άυλα κατάλοιπα του παρελθόντος) με εξειδικευμένους ερευνητικούς και θεωρητικούς κανόνες και εργαλεία, σε σχέση με συγκεκριμένες κάθε φορά ιστορικές υποθέσεις ή ερωτήματα», για να δομήσουν αυτό που ονομάζεται «ιστορικό παρελθόν», σύμφωνα με τις μοντέρνες ιστοριογραφικές σχολές.

Ο μοντέρνος τρόπος ιστοριογραφικής σκέψης ανασυγκροτεί το παρελθόν με βάση τη μετατροπή των ιχνών του παρελθόντος σε τεκμήρια μέσω της «κριτικής-ερμηνευτικής διαδικασίας» για την αποκάλυψη σχετικών αληθειών (Μαυροσκούφης, 2016). Η μορφή αυτή, ωστόσο, δεν είναι αποδεκτή από όλους τους ιστορικούς. Από τη μία πλευρά, οι θετικιστές στοχεύουν στην ανακάλυψη και διασφάλιση της γνώσης των βέβαιων γεγονότων που έλαβαν χώρα στο παρελθόν. Από την άλλη πλευρά, οι μεταμοντέρνοι ιστορικοί, θεωρούν πως «το παρελθόν έχει χαθεί οριστικά και υπάρχουν μόνο οι σκέψεις



και οι αφηγήσεις για αυτό» (Carr 1984, Marwick, 1985, όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης, 2016).

Λόγω αυτής της έντονης υποκειμενικότητας που αναφέρεται παραπάνω και των ποικίλων μορφών που έλαβε η έννοια κατά το πέρασμα των χρόνων, καθώς και η δυσκολία των ιστορικών να παρουσιάσουν μία αδιάψευστη αλήθεια, ο ιστορικός κλάδος είχε δυσκολία να αναγνωριστεί ως επιστήμη. Ο Karl Lamprecht ζητούσε μεταξύ 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι ιστορικοί να αντλούν τις έννοιες τους και από άλλες κατοχυρωμένες επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία και η ψυχολογία, προκειμένου να αναγνωριστεί επίσημα η ιστορία ως επιστημονικός κλάδος. Πράγματι, συνεργάζεται πλέον τόσο με τις δύο παραπάνω επιστήμες, όσο και με τη γλωσσολογία, τη φιλοσοφία και την ανθρωπολογία (Λιάκος, 2012).

Ένας τόπος συνάντησης, λοιπόν, η ιστορική επιστήμη, δεν θα γινόταν να λείπει και από τους τόπους εκπαίδευσης, δηλαδή τα σχολεία.

## 1.2 Η Διδακτική της Ιστορίας

Η διδακτική της Ιστορίας είναι στενά συνυφασμένη με τη δημιουργία των εθνών κρατών περί του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ακολουθώντας την πορεία της Ιστορικής επιστήμης, είχε ως κοινωνική χρησιμότητα τη διατήρηση της εθνικής μνήμης (Moniot, 2011). Αναφορές σε πολλές χώρες του κόσμου στηρίζουν την εθνοκεντρική διάσταση της πρώτης διδακτικής της Ιστορίας. Στη Γαλλία, σύμφωνα με τον Moniot (2011), «ο πατριωτισμός, η ιδιότητα του πολίτη και η ηθική αποτελούν μόνιμα σημεία αναφοράς». Όμοιες αναφορές έχουμε για άλλες χώρες, όπως η Πορτογαλία (Barca, 2004) και η Ελλάδα (Ρεπούση, 2004).

Ωστόσο, η ιστορία «από τα πάνω», των μεγάλων προσώπων, της πολιτικής, της απόλυτης αλήθειας άρχισε δειλά να δίνει τη θέση της στην ιστορία «από τα κάτω», των καθημερινών ατόμων, της ανθρώπινης δραστηριότητας, των πολλών ιστοριών (stories), η οποία ονομάστηκε Νέα Ιστορία από τον Αμερικανό James Harvey Robinson, *The New History* (1912), αλλά καθιερώθηκε από την ομώνυμη εργασία του P.J. Rogers (1978), *The New History: Theory into Practice* (Μαζούρης, 2008). Ωστόσο, η πρακτική της εφαρμογή συντελέστηκε τη δεκαετία του '60 από την επιστημονική κοινότητα

στη Μεγάλη Βρετανία και χαρακτηρίζεται ως «κίνηση ανανέωσης της σχολικής ιστορίας» (Ρεπούση, 2004).

Επιπροσθέτως, η παραδοσιακή με τη Νέα Ιστορία, δεν διαφέρουν μόνο γνωστικά και ιδεολογικά, αλλά και μεθοδολογικά. Η παραδοσιακή διδασκαλία απέφευγε να εντάξει τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες στην επιστημονική μέθοδο, αδιαφορούσε για τον κοινωνικό ρόλο του μαθήματος και έδινε έμφαση στο ρόλο του εγχειριδίου θέτοντας ως κέντρο τον/την εκπαιδευτικό. Αντίθετα, η Νέα Ιστορία βασίζεται στις αντιλήψεις του εποικοδομισμού, είναι κυρίως μαθητοκεντρική, στοχεύει στη πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στην ένταξή τους στην ιστορική μέθοδο με την ανάλυση πηγών.

Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004), οι έρευνες που έγιναν για τη Νέα Ιστορία τις πρώτες δεκαετίες ύπαρξής της απέδειξαν «υπεροχή της έναντι της παραδοσιακής μεθόδου». Συγκεκριμένα, ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός του μαθήματος κινητοποιεί τους/τις μαθητές/-τριες, αφού τους επιτρέπει να οικοδομήσουν συναισθηματικούς δεσμούς με τους συνομηλίκους τους, αλλά και με τα ιστορικά θέματα. Ακόμη, οι αξιοποιούμενες μέθοδοι στοχεύουν και αναπτύσσουν την κριτική και ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση των παιδιών. Επίσης, αναπτύσσουν και άλλες βασικές δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα αυτόνομης σκέψης, αλλά και η ηθική. Επιπροσθέτως, βοηθούν στη γνωριμία του ατόμου με τον εαυτό του και στην απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης, αφού αποδέχεται και δεν κατακρίνει το διαφορετικό, αλλά και ασχολείται με την ιστορία άλλων χωρών. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι/-ες μαθαίνουν να συνδέουν τις εμπειρίες του παρελθόντος με το παρόν, με στόχο να το κατανοούν και να είναι σε θέση να αναμένουν το μέλλον υποστηριζόμενοι από την εμπειρία (Ηλιοπούλου, 2004). Τέλος, σκοπός της Νέας Ιστορίας είναι οι μαθητές/-τριες να έχουν ουσιαστική γνώση και αίσθηση του παρελθόντος, σε σημείο που να κατανοούν τη λογική, τις μεθόδους και τις προσεγγίσεις του επιστημονικού αντικειμένου (Lee, 2004-Ρεπούση, 2004).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2003<sup>1</sup> φαίνεται ως ένα βαθμό επηρεασμένο από τα νέα δεδομένα θέτοντας ως σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης, τα οποία,

---

<sup>1</sup> Στην παρούσα εργασία, δεν θα γίνει αναφορά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2020-2021), αφού πρόκειται να τεθεί σε πειραματικό στάδιο τη χρονιά 2022-2023.

ωστόσο, εξυπηρετούν, όπως αναφέρεται, στην «προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών» (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ ΦΕΚ 303Β/13-03-2003). Πέραν τούτου, φαίνεται να δίνεται ακόμη έμφαση στις γνώσεις για τα πολιτικά γεγονότα και τα κατορθώματα των ηρώων περισσότερο από όσο για την καθημερινή ζωή, δηλαδή την ιστορία «από τα κάτω». Το ρήμα «να γνωρίσουν» επαναλαμβάνεται περισσότερο στους στόχους της ΣΤ' Δημοτικού με σαράντα τέσσερις (44) επαναλήψεις, ενώ ρήματα όπως «να προβληματιστούν» και «να διακρίνουν» έχουν μία (1) και έξι (6) επαναλήψεις αντίστοιχα.

Το 2018 έγινε προσπάθεια ανανέωσης του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών ιστορίας, αλλά καταργήθηκε. Το Π.Σ. αυτό φαίνεται πιο σύγχρονο, αφού κεντρικός σκοπός του δεν είναι η προετοιμασία Ελλήνων πολιτών, αλλά «η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης καθώς και η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας» (Βόγλης κ.ά.). Επίσης, το Π.Σ. του 2018 επικεντρώνεται περισσότερο στην κοινωνία και στους καθημερινούς ανθρώπους τους οποίους μελετάει η Νέα Ιστορία (μετανάστες, αστούς κ.ά.). Σε αντίθεση με το εφαρμοσμένο Π.Σ., στο παρόν κυριαρχεί στους στόχους η έννοια «να παρουσιάσουν» αφού επαναλαμβάνεται δέκα εννέα (19) φορές για την ΣΤ' Δημοτικού, ακολουθεί το ρήμα «να γνωρίσουν» με έντεκα (11) επαναλήψεις και έπειτα «να διακρίνουν» και «να προβληματιστούν» με εννέα (9) και πέντε (5) επαναλήψεις αντίστοιχα.

Σε εργασία της Κασίδου (2008), γίνονται γνωστές οι απόψεις των παιδιών για τη Διδακτική της Ιστορίας. Φαίνεται πως ορισμένοι τη θεωρούν ένα σημαντικό, αν και δύσκολο μάθημα, το οποίο παρέχει πληροφορίες για το παρελθόν της χώρας και των προγόνων τους, αλλά και αξιοσημείωτα γεγονότα, όπως η Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Από την άλλη πλευρά, τη χαρακτηρίζουν ως «ένα βαρετό μάθημα γεμάτο ονόματα και χρονολογίες» που τους κουράζει. Επίσης, γνωστοποιείται πως πολλές φορές, οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται την ιστορία ως ένα παραμύθι με φανταστικούς ήρωες, ενώ άλλες δέχονται την αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων ως πραγματικότητα. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι/-ες δεν εμβαθύνουν «σε ανάλυση, σύγκριση και ερμηνεία των γεγονότων» και δεν τα συνδέουν με την καθημερινότητά τους με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν κριτική ιστορική σκέψη (Κασίδου, 2008).

Από τα παραπάνω, είναι φανερό το χάσμα μεταξύ των στόχων της Νέας Ιστορίας και των αποτελεσμάτων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα. Ο υψηλός μέσος όρος ηλικίας των δασκάλων με την πολυετή πείρα τους καθιστά λιγότερο ανοιχτούς στις νέες μεθόδους. Επίσης, ο περιορισμένος χρόνος των μαθημάτων και η μεγάλη ύλη που πρέπει να καλυφθεί γίνεται τροχοπέδη σε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αναπτύξουν κριτικά την ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως εμποδίζονται οι πολλαπλές ερμηνείες εξαιτίας της *«τεκμηριωτικής αλήθειας των πηγών»* και των *«εξετασιοκεντρικών συστημάτων»*, με αποτέλεσμα να μην προωθείται η συγκρότηση ιστορικής συνείδησης. Επιπροσθέτως, οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι *«τυποποιημένες και στερεότυπες και δεν προωθούν την κριτική σκέψη»* (Μαυροσκούφης, 2016). Επιπλέον, η βιβλιοκεντρική διδασκαλία που κυριαρχεί στις σχολικές αίθουσες προβάλλει τις αφηγήσεις των σχολικών εγχειριδίων, που παρουσιάζουν μονοδιάστατα τα ιστορικά γεγονότα, έχοντας ως αποτέλεσμα τη γέννηση εθνικιστικών αντιλήψεων από τους/τις εκπαιδευόμενους (Αδάμου-Ράση, 2004). Τέλος, *«η σχολική ιστορία ταυτίζεται με το ιστορικό παρελθόν, με αποτέλεσμα να μην προωθείται μια ενεργητική και ουσιαστική προσέγγισή του»* (Νικονάνου και Κασβίκης, 2008).

Για τους παραπάνω λόγους, γίνεται φανερό πως χρειάζεται προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα.

### 1.3 Εθνικοί Μύθοι

Προαναφέρθηκε πως σκοπός της Ιστορίας ως επιστήμη στα πρώτα της βήματα ήταν η απομυθοποίηση και η καταγραφή μόνο των ιστορικά αληθών συμβάντων. Ωστόσο, οι νέες αντιλήψεις δεν αντιλαμβάνονται απαραίτητα τον μύθο ως ένα φανταστικό κατασκεύασμα, αλλά μία προφορική ιστορία (story) η οποία θα μπορούσε να βασίζεται στην πραγματικότητα ή έστω στις ελπίδες για αυτή. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο μύθος του μαρμαρωμένου βασιλιά, ο οποίος θα ξυπνήσει όταν η ώρα είναι η κατάλληλη και θα κάνει την Κωνσταντινούπολη και πάλι... Ρωμαϊκή. Ακόμη, ένας μύθος μπορεί να εξυπηρετεί συμφέροντα, όπως εκείνος του Κρυφού Σχολείου που στόχο είχε είτε να προωθήσει τη θέση της Εκκλησίας στο νέο κράτος είτε να υπονομεύσει

την κυριαρχία των Οθωμανών στα ελληνικά πράγματα. Οι πιο ρομαντικοί θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν τον μύθο ως μία πιο όμορφη πλευρά της πραγματικότητας, όπως αναφέρει ο Δημαράς στην εφημερίδα το Βήμα (22.3.1960) με τον όρο «*“Εθνική Ανακρίβεια”*, μία τάση, δηλαδή, να χρησιμοποιούν ιστορικές ανακρίβειες με πρόθεση αγαθή και εθνική, με την ιδέα, ας πούμε, να καταστήσουν πιο ωραία και γοητευτική την εθνική μας ιστορία» (Αγγέλου, 1997).

Η Αδάμου-Ράση (2004) υποστηρίζει πως στην αρχή της δημιουργίας των εθνικών κρατών έγινε «*ιδεολογική χρήση της εθνικής μνήμης*» με στόχο την καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης και τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας. Αυτό έγινε πραγματικότητα στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία προωθούσαν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες και ιδέες, έτσι ώστε οι πολίτες να «*υπηρετήσουν αποτελεσματικά*» την εκάστοτε κοινωνία. Σαφώς, στην υλοποίηση του στόχου αυτού η Ιστορία αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο, αφού συνεισφέρει μέσω των αφηγήσεων ιστοριών (stories), των ιστορικών συμβάντων και της ιδεολογίας στην απόδειξη της ομοιογένειας και της συνέχειας του έθνους, αλλά και στην ανάδειξη της ανωτερότητά του σε σχέση με τα υπόλοιπα. Έτσι, προκαλούνται συναισθήματα εθνικής υπερηφάνειας και καλλιεργείται η θέληση για «*υπεράσπιση των εθνικών συνόρων, ιδεωδών και οραμάτων*» (Αδάμου-Ράση, 2004).

Στο ΑΠΣ Ιστορίας του 2003, παρόλο που ως σκοπός τίθεται η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης, δύο χαρακτηριστικών που συνάδουν με το μοντέλο της Νέας Ιστορίας που βασίζεται σε αποδείξεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων, επικεντρώνεται αρκετά σε ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τη χώρα και τους ανθρώπους του παρελθόντος που έζησαν στη γεωγραφική της περιοχή (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Επομένως, υπάρχει εθνοκεντρισμός, ο οποίος, δεν είναι τόσο εμφανής στο εν ισχύ σχολικό εγχειρίδιο, αν και εκφράζεται μέσα σε αυτό (Κολιόπουλος κ.ά., 2012).

Στο βιβλίο αποκρύπτονται αλήθειες που υπονομεύουν συμπεριφορές Ελλήνων με αποτέλεσμα να τονίζονται αρνητικές συμπεριφορές τρίτων, όπως για παράδειγμα Οθωμανών Τούρκων. Οι συγγραφείς βάδισαν επί του ασφαλούς, επιτρέποντας στον/στην αναγνώστη να γεμίζει τα κενά με δικές

του/της γνώσεις ή με τη φαντασία του/της, που στη δεύτερη περίπτωση δημιουργείται το πρόβλημα της παρερμηνείας. Τα κεφάλαια αυτά, ακόμη και μέσα στα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν πλήθος αφηγήσεων που αγγίζουν τα όρια του μύθου. Ακόμη και το «παιδομάζωμα» ως αναγνωρισμένο γεγονός, συμβάλει ως τεκμήριο της «βαρβαρότητας» των Οθωμανών έναντι των Ελλήνων ραγιαδών, αφού έπαιρναν τα παιδιά με τη βία από τις οικογένειες τους και τα προωθούσαν στον εξισλαμισμό. Όμως, ο πραγματικός χαρακτήρας του ήταν να συμβάλει στη δημιουργία «*νέων μορφωμένων κρατικών στελεχών, πιστότερων στον σουλτάνο από όσα προέρχονταν από τις ανώτερες τάξεις των Οθωμανών*» (Αδάμου-Ράση, 2004). Η Αδάμου-Ράση (2004) περιγράφει πως το γεγονός αποδεικνύεται από την εξέγερση των Γενιτσάρων, εξαιτίας της μεγάλης δύναμης που είχαν, έναντι του Σουλτάνου με συνέπεια την κατάργηση του σώματος αυτού. Επίσης, ο Brewer (2010) αναφέρει άλλες περιπτώσεις στις οποίες γονείς έδιναν με τη θέλησή τους τα αγόρια τους, ώστε να εξασφαλίσουν ένα «καλύτερο μέλλον» τόσο σε εκείνα, όσο και στην κοινότητά τους, καθώς ως έχοντες εξουσία πιθανότατα θα φρόντιζαν τους συγγενείς τους. Ένα ακόμη αξιοσημείωτο γεγονός το οποίο αναφέρθηκε αποτελεί το ότι οι χαμηλόβαθμοι γενίτσαροι, όταν δεν καλούνταν από την Πύλη για να πολεμήσουν, μπορούσαν να έχουν άλλη επαγγελματική απασχόληση, όπως τη δική τους επιχείρηση, εισπράττοντας παράλληλα τον μισθό που προβλεπόταν από το κράτος για τη θέση του γενίτσαρου. Έτσι, σε περιόδους ειρήνης κάποιοι αγόραζαν τον τίτλο από τη μαύρη αγορά για να εισπράττουν τον μισθό αυτό (Brewer, 2010).

Σημαντικό παράδειγμα μύθου στο σχολικό εγχειρίδιο είναι η ύψωση του Λαβάρου της Επανάστασης στην Αγία Λαύρα από τον Παλαιών Πατρών Γερμανό. Παρόλο που δεν αναφέρεται άμεσα έχει τοποθετηθεί στην αρχή του μαθήματος ο πίνακας του Lipparini ή «*Laparini*» όπως αναφέρεται, *Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός Υψώνει το Λάβαρο της Επανάστασης στην Πλατεία του Αγίου Ανδρέα στην Πάτρα*, ασπρόμαυρος. Μόνο που ο ίδιος πίνακας κυκλοφόρησε έγχρωμος το 1838 με τίτλο «*Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός Υψώνει το Λάβαρο της Επανάστασης στα Καλάβρυτα*», όπου βρίσκεται το μοναστήρι της Αγίας Λαύρας. Πέραν τούτου, η επιλογή των συγγραφέων ξαφνιάζει από τη στιγμή που η Πάτρα είναι πεδινή πόλη δίπλα στη θάλασσα, αλλά στον πίνακα τα βουνά φαίνονται ξεκάθαρα στο βάθος.

Πέρα από τον πίνακα, στο αφηγηματικό μέρος του βιβλίου αναφέρεται πως μετά την έναρξη της επανάστασης, οι «Έλληνες που συγκεντρώθηκαν στην Πάτρα ύψωσαν τη σημαία της Ελευθερίας και ψήφισαν επαναστατική επιτροπή με ηγέτη τον μητροπολίτη Παλαιών Πατρών Γερμανό». Οι δύο προαναφερθείσες προτάσεις είναι διαφορετικές μεταξύ τους, ωστόσο, επιτρέπουν τον αναγνώστη να τα συνδυάσει, με αποτέλεσμα να στηριχθεί ο θρύλος.

Ωστόσο, η στήριξη τέτοιων μύθων δεν είναι μέρος της Νέας Ιστορίας. Το Π.Σ. του 2018, έχει ως σκοπό τη «διαμόρφωση... μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας» (Βόγλης κ.ά., 2018), το οποίο αποτελεί το ζητούμενο της «ανοιχτής» κοινωνίας στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Ακόμη, δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά σε ιστορικά πρόσωπα, αλλά στοχεύει στην Ιστορία «από τα κάτω», δηλαδή να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι/-ες τον τρόπο ζωής και δράσης των καθημερινών ανθρώπων εκείνης της εποχής. Επίσης, δεν στοχοποιεί και δεν γενικεύει, όπως το παράδειγμα των «βάρβαρων» Οθωμανών Τούρκων. Αντίθετα, εντάσσει τις δύσκολες καταστάσεις των υπηκόων των διαφόρων αυτοκρατοριών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικο-οικονομικής και πολιτικής ανισότητας.

Συνοψίζοντας, οι εθνικοί μύθοι αποτελούν υλικό χρήσιμο προς μελέτη μόνο αν αξιοποιούνται για την κατανόηση των κινήτρων και του τρόπου σκέψης των ανθρώπων του παρελθόντος. Διαφορετικά, αν μελετηθούν ως γεγονότα, αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, ενώ η πλήρης αποσιώπησή τους δεν συνεισφέρει στην επίτευξη της σφαιρικής κατανόησης.

## 1.4 Ιστορική Ενσυναίσθηση

Η έννοια της ενσυναίσθησης εμφανίζεται τον 19<sup>ο</sup> αιώνα στα πλαίσια του γερμανικού ιδεαλισμού, με έμφαση στις μελέτες της Αισθητικής και της Φιλοσοφίας της Τέχνης. Ο όρος τίθεται από τον Γερμανό ψυχολόγο Theodore Lipps ως *Einfühlung* «για να προσδιοριστεί η ψυχολογική κατάσταση στην οποία περιέρχεται ένα πρόσωπο που χάνει την αυτοσυναίσθησή του και, την ίδια στιγμή, απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος, από τη δράση ενός προσώπου ή από ένα αισθητικό αντικείμενο-έργο τέχνης»

(Κουργιαντάκης, 2005). Ο όρος αυτός μεταφράζεται ως «empathy» στα αγγλικά το 1903 από τον Edward Titchener και «ενσυναίσθηση» στα ελληνικά από τον Ευάγγελο Π. Παπανούτσο το 1985.

Συγκεκριμένα, ο Ε.Π. Παπανούτσος (1985) αναφέρει πως «ενσυναίσθηση (ή εμπίωση) [*empathy – penetration intuitive (sympathie symbolique) - Einfühlung*]... ονομάζουμε την ενέργεια μας, όταν μπαίνουμε στη θέση του “άλλου”, ταυτιζόμαστε ψυχικά μαζί του, κάνουμε τις εντυπώσεις του εντυπώσεις μας, τις κρίσεις του κρίσεις μας, τις επιθυμίες του επιθυμίες μας κλπ. και από τη δική μας πείρα ζωής ξαναζούμε, κατά κάποιο τρόπο, τα βιώματα του. Με την ενσυναίσθηση όχι μόνο απλώνουμε και βαθαινόμαστε τον κύκλο των ψυχολογικών μας “γνώσεων”, αλλά και ελέγχουμε την ακρίβεια και την πληρότητα τους, τις επαληθεύουμε» (Παπανούτσος, 1985, όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2005).

Η διαδικασία αυτή γνώρισε προσφιλή αντιμετώπιση από πολλούς κλάδους πέρα της Ψυχολογίας, όπως η Φιλοσοφία, η Κοινωνιολογία, το Θέατρο και η Ιστορία. Ωστόσο, ακόμη και επιστήμονες του ίδιου κλάδου, τείνουν να έχουν διαφορετικές απόψεις για την έννοια αυτή.

Η λεγόμενη ιστορική ενσυναίσθηση ή ενσυναίσθηση στην Ιστορία ορίζεται κατά τους Endacott και Brooks (2013) ως «η διαδικασία της νοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/-τριών με τα ιστορικά πρόσωπα για την καλύτερη κατανόηση και εννοιολογική τοποθέτηση των εμπειριών ζωής τους, τις αποφάσεις ή τις πράξεις τους» (Endacott & Brooks, 2013). Επομένως, η ιστορική ενσυναίσθηση συνδέεται στενά με τις μοντέρνες αντιλήψεις της ιστορίας, ενώ προσκρούει τόσο στις παραδοσιακές, όσο και στις μεταμοντέρνες αντιλήψεις, επειδή προϋποθέτει πως το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί (Νάκου, 2000· Κουργιαντάκης, 2005).

Οι δύο ερευνητές, Endacott και Brooks (2013), θεωρούν πως για την επιτυχή ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης χρειάζονται τρία αλληλοσχετιζόμενα και αλληλεξαρτώμενα εγχειρήματα, η συναισθηματική εμπλοκή (affective connection), η προοπτική σύλληψη (perspective taking) και η εννοιολογική τοποθέτηση (historical contextualization). Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εμπλοκή είναι η εξέταση από μέρους του σύγχρονου ατόμου για το πώς οι εμπειρίες, οι καταστάσεις ή οι πράξεις των ιστορικών προσώπων μπορεί να επηρεάστηκαν από τη συναισθηματική τους αντίδραση,



με βάση τη σύνδεση των όμοιων, αλλά και διαφορετικών εμπειριών ζωής τους. Η προοπτική σύλληψη ορίζεται ως η κατανόηση των εμπειριών ζωής, των αξιών, των θέσεων, των στάσεων και των πεποιθήσεων του ανθρώπου του παρελθόντος με σκοπό να κατανοήσουν πώς αυτό το πρόσωπο μπορεί να συμπεριφέρθηκε για την υπό συζήτηση κατάσταση. Τέλος, η εννοιολογική τοποθέτηση θεωρείται η αίσθηση της διαφοράς των χρονικών περιόδων, η οποία περιλαμβάνει βαθιά κατανόηση των κοινωνικών (άγραφων) κανόνων της υπό μελέτη ιστορικής περιόδου. Ακόμη, εντάσσεται η γνώση των γεγονότων που οδήγησαν στην υπό μελέτη ιστορική κατάσταση και σε άλλα σχετικά περιστατικά που συνέβησαν ταυτόχρονα (Endacott & Brooks, 2013).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι έρευνες αποκαλύπτουν ολοένα και περισσότερα οφέλη της ιστορικής ενσυναίσθησης. Η αξία της μπορεί να συνοψιστεί από το χαρακτηρισμό που επέλεξε να της δώσει ο Κουργιαντάκης (2005), δηλαδή «αντίδοτο» στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας, όπως η απομνημόνευση. Η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να καλύψει στόχους του Π.Σ. της Ιστορίας που αφορούν ικανότητες, καθώς καλλιεργεί την ιστορική κριτική σκέψη και οξύνει την ιστορική συνείδηση (Brooks, 2011· Lindquist, 2012, όπως αναφέρεται στο Harris, 2016· Λεοντσίνης, 1999, όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2005), όπως επίσης, αναπτύσσει τη χρονική και χωρική σκέψη (Brooks, 2011). Επιπροσθέτως, αυξάνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για την ιστορία, καθώς μαθαίνουν διασκεδάζοντας (Barton & Levstik, 2004, όπως αναφέρεται στο Endacott & Brooks, 2013· Harris, 2016).

Η ιστορική ενσυναίσθηση έχει ακόμη και κοινωνικά οφέλη για τους/τις μαθητές/-τριες. Μέσα από τη μέθοδο, τα παιδιά αποκωδικοποιούν κι έτσι κατανοούν τις δικές τους σκέψεις, πεποιθήσεις και πράξεις, αλλά και των ανθρώπων γύρω τους. Εναγκαλίζονται με την ιδέα της διαπολιτισμικότητας και αναπτύσσουν την αίσθηση της διαφορετικότητας (Morgan & York, 2009, Gair, 2013, όπως αναφέρεται στο Harris, 2016). Επιπροσθέτως, κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν τον πολιτισμικό τους εγγραμματισμό (Morgan & York, 2009, όπως αναφέρεται στο Harris, 2016).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ερευνητές που στηρίζουν πως η μελέτη της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι άτοπη, καθώς σχετίζεται με συναισθήματα, τα οποία δεν αποτελούν ικανότητες, αλλά είναι «υποκειμενικά

και ευμετάβλητα» κι επομένως δεν μπορούν να αξιολογηθούν (Λεοντσίνης, 1999, όπως αναφέρεται στο Νάκου, 2000). Για τον ίδιο λόγο, ο Λεοντσίνης (1999) χαρακτηρίζει την αναφερόμενη μέθοδο ως ιστορικά αναξιόπιστη, αφού οι μαθητές/-τριες συγχέουν τα ιστορικά στοιχεία των πηγών με τη φαντασία. Στον Κουργιαντάκη (2005) αναφέρεται πως «η ενσυναίσθηση στο σχολείο μπορεί να αποδειχθεί αντικείμενο παραπλάνησης, απομνημόνευσης και αναχρονισμού, όταν μετατρέπεται -από άγνοια- σε μια απλώς τυπική και ανούσια απόπειρα αναδόμησης της ιστορικής γνώσης και επίτευξης της ιστορικής κατανόησης μέσα στη σχολική τάξη» (Κουργιαντάκης, 2005).

Πέραν των παραπάνω, προβληματισμός υπάρχει ακόμη γύρω από τους/τις εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία. Η βιβλιογραφική έρευνα της Harris (2016) ανέδειξε πως πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι/-ες με την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Υπάρχουν παραδείγματα επαγγελματιών που, ενώ μπορεί να νομίζουν ότι εφαρμόζουν τη μέθοδο, στην πραγματικότητα επιδιώκουν τη δημιουργία συμπάθειας από μέρους των παιδιών προς τα ιστορικά πρόσωπα (Cunningham, 2009· Colby 2009, όπως αναφέρεται στο Harris, 2016). Ακόμη, φαίνεται πως δύο από τα εγχειρήματα που βοηθούν στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, η εννοιολογική τοποθέτηση και η ανάπτυξη πολλαπλών οπτικών, δυσκολεύουν τα παιδιά ως προς την επίτευξή τους, αν δεν γίνουν κατανοητές άλλες αρχές (Endacott & Brooks, 2013· Harris, 2016). Επίσης, φαίνεται από τις πηγές πως η ιστορική νοητική σύνδεση και η εννοιολογική τοποθέτηση, χρησιμοποιούν πολύ χρόνο από τη διδασκαλία (Morgan & York, 2009, όπως αναφέρεται στο Harris, 2016). «Ο περιορισμένος χρόνος σε συγκεκριμένα μαθήματα και η ελάχιστη ή ανύπαρκτη χρήση πρωτογενών πηγών ως διδακτικά εργαλεία εμποδίζει τους/τις μαθητές/-τριες από το να επιτύχουν στάδια της ιστορικής ενσυναίσθησης» (Winstead, 2011, όπως αναφέρεται στο Harris, 2016).

#### 1.4.1 Διδακτικές Μέθοδοι Ανάπτυξης Ενσυναίσθησης – Θεατρικό Παιχνίδι

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης αυτές είναι κυρίως δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων (role playing), η διαλογική αντιπαράθεση (debate), η

επίσκεψη πεδίου, και ορισμένα προγράμματα για τη χρήση των Τ.Π.Ε, αλλά και η προβολή ταινιών (Cine science) (Δημητριάδου, 2016).

Συγκεκριμένα, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί παρακλάδι της ευρύτερης έννοιας του θεάτρου, το οποίο εμφανίστηκε στα πλαίσια της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Αγγλία (Σέξτου, 2005). Από τότε ως σήμερα έχουν γραφεί αρκετές μελέτες, οι οποίες επισημαίνουν καινούργια στοιχεία για τα οφέλη της συγκεκριμένης μεθόδου.

Πιο αναλυτικά, οι μελέτες συμφωνούν πως το θέατρο συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του σώματος, του πνεύματος και της ψυχής (Γραμματάς, 2014). Ο μαθητής γνωρίζει το σώμα του και μαθαίνει πώς να το χρησιμοποιεί για να εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Σέξτου, 2005· Τσιάρας 2016· Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007). Ακόμη, μαθαίνει πώς να αναγνωρίζει τη γλώσσα του σώματος των συνανθρώπων του και να αναπτύξει την ενσυναίσθηση (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007· Τσιάρας 2016).

Επίσης, το παιδί κοινωνικοποιείται, αφού, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/-τριες του, αποκτά αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, ενώ μαθαίνει να συνεργάζεται μέσα σε ένα φιλικό περιβάλλον κι έτσι αποκτά δημοκρατικές ιδέες, διαπολιτισμική συνείδηση, αλλά και μαθαίνει την αξία των νέων ιδεών και των συναισθημάτων για τον εαυτό του και τους άλλους. Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky, η οποία στηρίζει πως τα παιδιά μαθαίνουν «μέσα από τη συναναστροφή τους με τους ενήλικες και τα άλλα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων» (Feldman, 2011), το θέατρο, ως κατεξοχήν ομαδική δραστηριότητα, θέτει τα θεμέλια, ώστε να συνεισφέρει στη μάθηση. Με άλλα λόγια, μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες το παιδί βιώνει καταστάσεις και προβλήματα, τα οποία δεν θα αντιμετώπιζε διαφορετικά, καθώς υποδύεται ρόλους, οι οποίοι διαφέρουν από την προσωπικότητα του και βιώνει διαφορετικές καταστάσεις από όσες έζησε ως την επικείμενη στιγμή. Παράλληλα, είναι ελεύθερο να εκφράσει τα συναισθήματά του μέσα από το ρόλο χωρίς το φόβο της αποδοκιμασίας (Δημητριάδου, 2016).

Πέρα από τα κοινωνικά οφέλη του θεάτρου, υπάρχουν και τα ατομικά. Η O'Neill αναφέρει σχετικά ότι «στο Δράμα το παιδί, υποδυόμενο ένα ρόλο, έχει την αίσθηση ότι “αυτό που συμβαίνει το κάνω εγώ να συμβεί”, ενώ συγχρόνως, ως θεατής του εαυτού του, έχει την αίσθηση ότι “παρακολουθώ

να μου συμβαίνει αυτό” (όπως αναφέρεται στο Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007). Ως αποτέλεσμα, το θέατρο συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοσυγκέντρωσης και της αυτοαντίληψης. Επιπροσθέτως, έχει αποδειχθεί πως η θεατρική εκπαίδευση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της κριτικής και αφηρημένης σκέψης, της παρατήρησης, της φαντασίας και της ιστορικής μνήμης (Γραμματάς, 2014· Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007· Σέξτου, 2005· Τσιάρας, 2016· Kief και Casbergue, 2017). Μέσα από τις δραστηριότητες το παιδί αισθάνεται σημαντικό, ικανό και υπεύθυνο να σκέφτεται, να μαθαίνει και να πράττει. Ακόμη, ο Τσιάρας (2016) αναφέρει πως η διαδικασία μίμησης και προσποίησης είναι *«ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας»*.

Μέσα από τις δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού, το παιδί φανερώνει το υπάρχον πνευματικό του υπόβαθρο και τις αντιλήψεις του για το περιβάλλον και για τη ζωή. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί με ευκολία να ανακαλύψει τις γνώσεις ή παρανοήσεις των παιδιών, τις κοινωνικές δεξιότητες που έχουν κατακτήσει ή εκείνες για τις οποίες χρειάζονται περαιτέρω βοήθεια. Ακόμη, μπορεί να ανακαλύψει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τους εαυτούς τους και το περιβάλλον τους (Kief και Casbergue, 2017).

Είναι φανερό πως τα αποτελέσματα του θεάτρου και, κατ' επέκταση, του θεατρικού παιχνιδιού ταυτίζονται με τους στόχους της Νέας Διδακτικής. Αυτός είναι και ο λόγος που σε πολλές χώρες, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι τέχνες και ειδικότερα το θέατρο, αποτελούν πλέον ξεχωριστό μάθημα σπουδών (Τσιάρας, 2016). Ωστόσο, δεν είναι παράλογο που το θεατρικό παιχνίδι δεν έχει μεγαλύτερο ρόλο στις μεθόδους που αξιοποιούνται στα άλλα μαθήματα και ειδικότερα στην Ιστορία. Αυτό συμβαίνει, πρώτον, επειδή η πραγματοποίηση της μεθόδου χρειάζεται περισσότερο από ένα 45λεπτο ενός μαθήματος. Δεύτερον, παρόλες τις επιμορφώσεις που ξεκίνησαν μετά τη δεκαετία του '90, ο ρόλος του/της δασκάλου/ας-εμπυχωτή έρχεται σε αντίθεση με το παραδοσιακό πρότυπο της αυθεντίας γνώσης που διατηρείται ακόμη και σήμερα σε αρκετά σχολεία της χώρας.

## 2. Ερευνητικό Μέρος

### 2.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Όπως αναφέρεται στον τίτλο της εργασίας, η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης (case study), διότι εξετάζει μέσα από μια παρέμβαση σε ένα τμήμα της ΣΤ΄ Δημοτικού, που αποτελείται από 16 μαθητές/-τριες, τα συναισθήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αποδόμησης εθνικών μύθων με εργαλείο την ιστορική ενσυναίσθηση. Έγινε διαδικασία αναγνώρισης των προϋπαρχουσών εμπειριών και των αντιλήψεων των παιδιών για την ελληνική επανάσταση του 1821, το μάθημα της Ιστορίας και το θεατρικό παιχνίδι μέσα από συζήτηση που καταγράφηκε στη συνέχεια από την εκπαιδευτικό. Μετά το πέρας της διδασκαλίας, μοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της συνολικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά.

### 2.2 Σκοπός, Επιμέρους Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις επιπτώσεις που έχει η αποδόμηση του εθνικού μύθου στους/στις μαθητές/-τριες του δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα σε εκείνους/-ες της ΣΤ΄ Δημοτικού.

Επιμέρους στόχος είναι η μελέτη της διδακτικής αξίας του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο απομυθοποίησης. Επίσης, διερευνάται αν η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Τι αντίκτυπο έχει στα παιδιά της ΣΤ΄ Δημοτικού η εναλλακτική άποψη για τους εθνικούς μύθους;
2. Μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να συμβάλει διδακτικά ως μέσο απομυθοποίησης;
3. Δύναται η ιστορική ενσυναίσθηση να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης;

## 2.3 Επιλογή θέματος

Ο μύθος που επιλέχθηκε είναι η ύψωση του Λαβάρου από τον Παλαιών Πατρών Γερμανό στην Αγία Λαύρα στις 25 Μαρτίου του 1821 που σηματοδότησε την έναρξη της επανάστασης στην Πελοπόννησο. Αυτό έγινε, έπειτα από προτροπή των εποπτών καθηγητών, για τρεις λόγους. Αρχικά, είναι ένας ευρέως διαδεδομένος μύθος με πολλούς υποστηρικτές μέχρι σήμερα. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός πως υπάρχουν πολλές αναφορές, ειδικά στο διαδίκτυο, που στηρίζουν τον μύθο, κάποιες από τις οποίες δεν έχουν βάσιμα στοιχεία. Δεύτερον, στηρίζεται από το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού, ελαφρώς τροποποιημένος για να ανταποκρίνεται στην πλέον διαδεδομένη πληροφορία πως την ημέρα του Ευαγγελισμού ο Π.Π. Γερμανός βρισκόταν στην Πάτρα. Επίσης, δεν υπάρχει καμία αναφορά πως η στιγμή της ύψωσης του Λαβάρου σηματοδοτεί την έναρξη του επαναστατικού αγώνα (βλ. 1.3 Εθνικοί Μύθοι). Τρίτον, υπάρχει αξιολογικό υλικό προς μελέτη, ιδιαίτερα τα απομνημονεύματα του πρωταγωνιστή του αναφερόμενου αυτού μύθου.

## 2.4 Μέσα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι προϋπάρχουσες απόψεις των παιδιών αξιολογήθηκαν με ερωταπαντήσεις μέσα στην αίθουσα, χωρίς την παρουσία της υπεύθυνης εκπαιδευτικού του τμήματος. Επίσης, αποκλειστικά για τους στόχους της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, το οποίο καλύπτει το φάσμα των γνώσεων των παιδιών περί του μύθου και της ιστορικής αλήθειας, της αξιολόγησης των διδακτικών μεθόδων, με έμφαση στο θεατρικό παιχνίδι, και των συναισθημάτων τους για την ύπαρξη δύο εναλλακτικών ιδεών για την έναρξη της επανάστασης. Τέλος, με τη λήξη του παιχνιδιού ρόλων γίνονταν ερωτήσεις στα παιδιά για τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων που υποδύονταν με στόχο τη μελέτη της ιστορικής τους ενσυναίσθησης.

## 2.5 Ερευνητική Διαδικασία

Η πρώτη φάση (Α΄ Φάση) προβλεπόταν πως θα είχε διάρκεια δύο (2) διδακτικών ωρών. Στόχος ήταν ο προέλεγχος και η γνωριμία της φοιτήτριας

με τα παιδιά και τα εννοιολογικά τους μοντέλα. Αρχικά, έγινε ενημέρωση για τα πλαίσια της εργασίας και πως ό,τι πουν ή κάνουν πρόκειται να αξιοποιηθεί ως υλικό για την έρευνα. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι/-ες συστήθηκαν με την παραλλαγή του θεατρικού παιχνιδιού «Την καλή σου την Κουβέντα». Η εκπαιδευτικός εισήγαγε το θέμα ρωτώντας τα παιδιά ποια είναι η άποψή τους για το μάθημα της Ιστορίας, τι γνωρίζουν για την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης και το θεατρικό παιχνίδι. Στη συνέχεια, ακολούθησαν θεατρικές ασκήσεις ως προθέρμανση και έλεγχος των αντιλήψεων και της ενσυναίσθησης τους σε πιο οικείες τους καταστάσεις.

Η δεύτερη φάση (Β΄ Φάση) είχε, επίσης, διάρκεια δύο (2) διδακτικές ώρες. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες μόνο για τη μελέτη των πηγών, οι οποίες τους μοιράστηκαν. Ταυτόχρονα προβαλλόταν μέσω του προτζέκτορα βοηθητικό εικονιστικό υλικό. Ζητήθηκε από τα παιδιά να διαβάζουν τις πηγές και να συμμετέχουν ενεργά στον σχολιασμό τους με στόχο τη συζήτηση. Έπειτα, μπορούσαν να διαλέξουν όποιο πρόσωπο του πίνακα ήθελαν για να πραγματοποιηθεί η αναπαράστασή του. Στο τέλος του παιχνιδιού ρόλων εξηγούσαν πώς αισθανόταν ο χαρακτήρας που υποδύθηκαν και γιατί.

Στην τρίτη φάση (Γ΄ Φάση), τα παιδιά ήταν χωρισμένα στις ίδιες ομάδες με την προηγούμενη φορά. Με ερωταποκρίσεις απάντησαν για τις εντυπώσεις τους σχετικά με το προηγούμενο μάθημα. Καταγράφηκαν στον πίνακα τα βασικά δομικά στοιχεία του μύθου από την εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, εξηγήθηκε πως όλα όσα διδάχθηκαν ήταν μύθος. Αποκαλύφθηκε πως μία εκ των πηγών ήταν φτιαχτή και έγινε η σύγκριση με τις διχασμένες απόψεις σχετικά με ένα επίκαιρο γεγονός, το Ρωσο-ουκρανικό πόλεμο. Μετά την εισαγωγή αυτή, μοιράστηκαν τα απομνημονεύματα του Π.Π. Γερμανού σε κάθε ομάδα τα οποία αφορούν τέσσερις διαφορετικές φάσεις που οδήγησαν στην έναρξη της επανάστασης. Ζητήθηκε από τις ομάδες να τα παρουσιάσουν με τέτοια σειρά, ώστε να δημιουργηθεί μία ενιαία ιστορία. Υπήρχε χάρτης για την καταγραφή της πορείας του Π.Π. Γερμανού και παράλληλα δημιουργήθηκε χρονοδιάγραμμα στον πίνακα. Στο τέλος, εξηγούσαν τους ρόλους τους, σε περίπτωση που κάποιος/-α θεατής δεν κατάλαβε, και αποκάλυψαν πώς μπορεί να αισθάνονται οι χαρακτήρες που υποδύονταν. Στόχος ήταν μετά το παιχνίδι ρόλων να γίνει συζήτηση για να

συγκριθούν αυτά που έκαναν στο παρόν μάθημα με εκείνα που έκαναν στο προηγούμενο.

Στην τέταρτη φάση (Δ΄ Φάση), η οποία είχε διάρκεια μία διδακτική ώρα, μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο με τις ανοιχτές ερωτήσεις για την αξιολόγηση της διαδικασίας.

## 2.6 Δείγμα, διάρκεια και σχολεία

Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη στη ΣΤ΄1 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου του Κιλκίς, το οποίο τμήμα αποτελείται από δέκα έξι (16) μαθητές/-τριες, εκ των οποίων τα δέκα (10) ήταν κορίτσια και τα 6 (έξι) αγόρια. Από αυτά, το ένα (1) αγόρι απουσίαζε σε μία από τις τέσσερις φάσεις της έρευνας και ένα (1) κορίτσι απουσίαζε τις δύο από τις τέσσερις φάσεις συμπεριλαμβανομένης της ώρας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Όλοι τους ενημερώθηκαν πως η έρευνα είναι ανώνυμη και συμμετείχαν οικειοθελώς.

Η έρευνα διήρκησε από τις 9 μέχρι τις 17 Μαΐου με σύνολο 7 διδακτικών ωρών, εκ των οποίων οι τρεις (3) ήταν αξιολόγησης, δύο (2) ώρες για προ-έλεγχο και μία (1) ώρα για μετά-έλεγχο.

Το σχολείο επιλέχτηκε τυχαία και προηγήθηκε συνεννόηση με τη διευθύντρια, την υπεύθυνη δασκάλα του τμήματος που δίδασκε Ιστορία και της δασκάλας των Αγγλικών, η οποία έδωσε μία από τις ώρες της για την υλοποίηση της έρευνας.



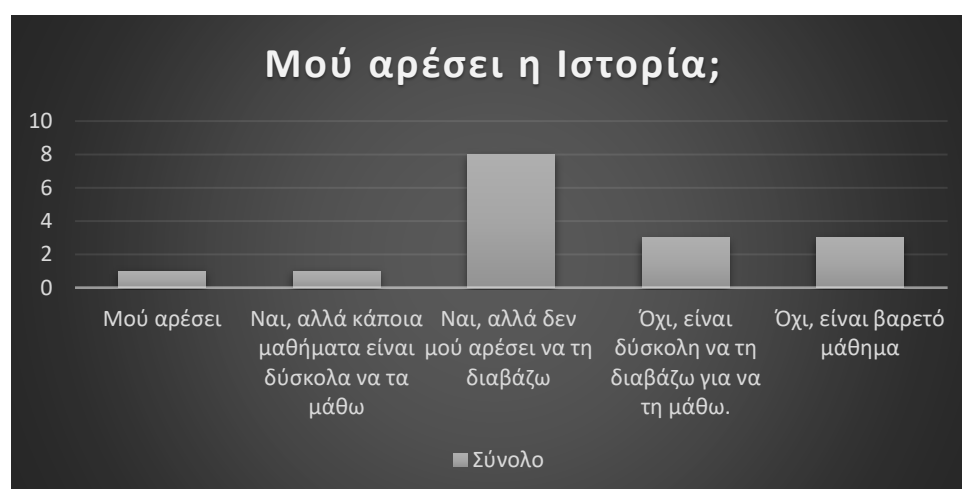
### 3. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό μελετώνται τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας μέσα από ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τις ερωταπαντήσεις, το παιχνίδι ρόλων και το τελικό ερωτηματολόγιο.

#### 3.1 Περιγραφή του δείγματος - Προέλεγχος

Το δείγμα αποτελείται από δέκα έξι (16) παιδιά, δέκα (10) κορίτσια και έξι (6) αγόρια που φοιτούν στο ίδιο τμήμα της ΣΤ΄ Δημοτικού. Το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται δύο (2) ώρες την εβδομάδα. Το κεφάλαιο 3 της Ενότητας Γ «*Η Επανάσταση στην Πελοπόννησο*» το διδάχτηκαν τον Νοέμβριο του 2021.

Αρχικά ρωτήθηκε αν τους αρέσει το μάθημα της Ιστορίας. Από τα δέκα έξι (16) παιδιά, τα οκτώ (8) ανέφεραν πως τους αρέσει η μέθοδος διδασκαλίας της υπεύθυνης δασκάλας τους, δηλαδή η αφήγηση ιστοριών εκ μέρους της, όπως ανέφεραν, αλλά θεωρούν πως το κείμενο στο βιβλίο είναι δύσκολο να το απομνημονεύσουν, λόγω της μεγάλης έκτασης, των πολλών ονομάτων ή και των πολλών πληροφοριών. Τρία (3) παιδιά στήριξαν πως δεν τους αρέσει ακριβώς επειδή είναι δύσκολο να τη μελετούν και τρία (3) άτομα τη βρίσκουν «βαρετή». Επίσης, δύο (2) αγόρια απάντησαν πως τους αρέσει η ιστορία, με το ένα (1), όμως, να τονίζει πως προτιμά τα μαθήματα που είναι ευκολότερο να απομνημονεύσει.



Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως το παιδί που δηλώνει πως του αρέσει η Ιστορία έχει προτίμηση στην αρχαία αναφέροντας την «Ιλιάδα», την

«Οδύσσεια» και τον «Μέγα Αλέξανδρο». Επίσης, παρατήρησε πως του είναι εύκολο να μάθει το κείμενο με δύο αναγνώσεις ή μία προσεκτική ανάγνωση.



Σχετικά με το «Πώς ξεκίνησε την ελληνική επανάσταση στην Πελοπόννησο», η συζήτηση έγινε με πέντε (5) από τους/τις δέκα έξι (6) εκπαιδευμένους με τους υπόλοιπους να αποκαλύπτουν πως δεν θυμούνται. Τρία (3) αγόρια φάνηκαν πιο ενεργά και εκπροσώπησαν το τμήμα με τις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, στηρίχθηκε πως η Ελληνική Επανάσταση ξεκίνησε από τη Φιλική Εταιρία και την επιθυμία των ντόπιων κατοίκων να επαναστατήσουν, οι οποίοι κάτοικοι δεν θα το έκαναν διαφορετικά, αν δεν ήξεραν πως είχαν μαζευτεί αρκετά άτομα, ώστε η νίκη να είναι βέβαιη. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από έναν μαθητή «οι ντόπιοι θέλαν να επαναστατήσουν, αλλά αν ήταν 50 άτομα και οι άλλοι 50.000, ξέρανε ότι η νίκη δεν θα ήταν εύκολη».

Ως προς το «τι σηματοδότησε την επανάσταση» δεν έδωσαν καθαρή απάντηση, αλλά θεωρήθηκε εκείνη την ώρα πως το έκαναν επειδή «ήταν έτοιμοι». Ακόμη, φάνηκε να γνωρίζουν πως η επανάσταση ξεκίνησε νωρίτερα από την ημέρα της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, αλλά συνδέθηκε με εκείνη για να συμπίπτει με την ημέρα του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου. Ωστόσο, δεν ήταν βέβαιοι για την ακριβή ημερομηνία με κάποιο παιδί να υπολογίζει πως ξεκίνησε τον χειμώνα και κάποιο άλλο πριν το 1821. Επίσης, όταν τους ρωτήθηκε «γιατί ξεκίνησαν την επανάσταση», συμφώνησαν όλοι με βεβαιότητα ότι «βαρέθηκαν να είναι σκλάβοι».

Όσον αφορά τον Π. Π. Γερμανό, το όνομά του αναφέρθηκε τυχαία από τα παιδιά όταν τους ρωτήθηκε «ποιους θυμάστε από την επανάσταση του 1821». Ωστόσο, όταν χρειάστηκε να απαντήσουν τι έκανε εκείνος, δόθηκαν δύο απαντήσεις. Η πρώτη στηρίζει πως βοήθησε έναν αξιωματικό να αποβιβαστεί με ασφάλεια στην Κομοτηνή και η δεύτερη πως πυρπόλησε έναν «ναό» με εκείνον και αρκετούς άλλους ανθρώπους για να «μην τους πιάσουν οι Τούρκοι». Κανένα από αυτά δεν θυμόταν το περιστατικό στην Αγία Λαύρα, με ένα παιδί να θυμάται το Λάβαρο της Επανάστασης ως τη Λευκή Σημαία με τον σταυρό στο κέντρο της, αλλά κανέναν σχετικό συμβολισμό.

Σχετικά με τις μαρτυρίες τόσο των παιδιών όσο και της εκπαιδευτικού, το μάθημα γινόταν κυρίως μέσω της αφήγησης και η αξιολόγηση μέσω της απομνημόνευσης του κειμένου στο βιβλίο. Η δασκάλα της τάξης μοίραζε δικές της πηγές και ανέφερε ιστορίες που δεν περιλαμβάνονταν στην ύλη εξηγώντας στα παιδιά την αλήθεια πίσω από μύθους, όπως το παράδειγμα της ημερομηνίας έναρξης της Επανάστασης στην Πελοπόννησο.

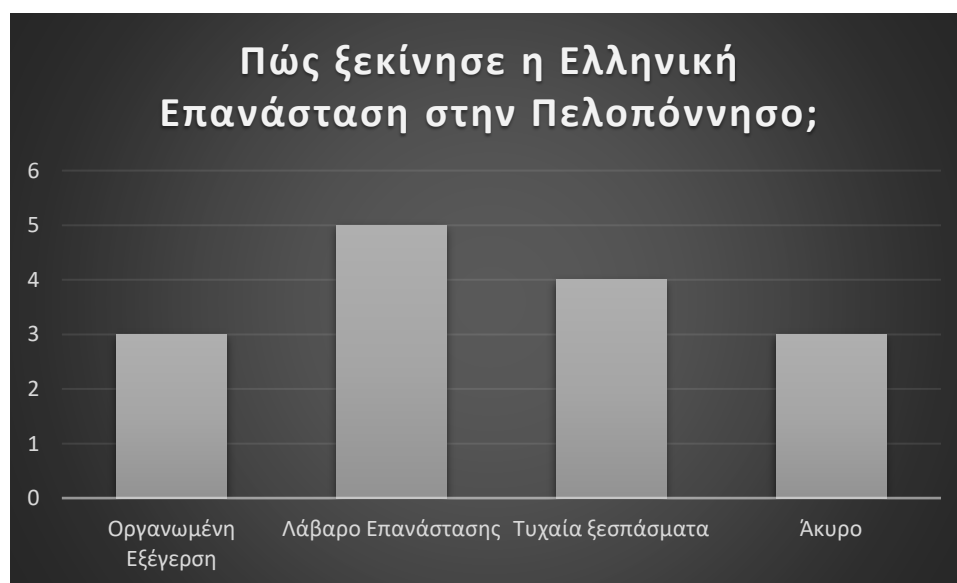
Τέλος, όλα τα παιδιά είχαν εμπειρία με το θεατρικό παιχνίδι, καθώς το διδάχτηκαν σε μικρότερες τάξεις του σχολείου στο ανάλογο διδακτικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής. Στην πράξη, η πλειοψηφία τους το αντιμετώπισε με χιούμορ και ελαφριά ντροπή, με μόνο ένα από εκείνα να μην τολμάει να συμμετάσχει ακόμη και με προτροπή της φοιτήτριας, στις ασκήσεις που απαιτούσαν την προσοχή στραμμένη επάνω του. Παρόλα αυτά, στον κύκλο που δημιουργήθηκε για την άσκηση «βάδισμα μετ' εμποδίων» συμμετείχε, αν και μηχανικά. Ακόμη, στους αυτοσχεδιασμούς, τα παιδιά δεν έδειχναν να εκφράζουν χαρακτήρες, αλλά «τύπους», οι οποίοι είχαν την τάση να δείχνουν δυναμικοί. Αναφέρεται πως «τύπος» ονομάζεται ένα εξωτερικό πρότυπο είτε συμπεριφοράς είτε κινησιολογίας χωρίς ιδιαίτερο βάθος και προσωπικότητα. Παραδόξως με τους τύπους αυτούς έτειναν να καταλήγουν οι αυτοσχεδιασμοί σε εικονικούς καυγάδες, κυρίως από μέρος των κοριτσιών. Όμοια και τα αγόρια είχαν την ίδια τάση μόνο που εκείνα επιθυμούσαν την εικονική χρήση βίας και έντονης γλώσσας, την οποία μόνα τους είπαν πως λόγω του σεβασμού προς το μέρος όπου βρίσκονται, δηλαδή το σχολείο, θέλησαν να αποφύγουν. Όλα έδειξαν ευχαριστημένα με εξαίρεση δύο αγόρια που προτιμούσαν να πραγματοποιούνταν δραστηριότητες σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας.

## 3.2 Ευρήματα ερωτηματολογίου – μετα-έλεγχος

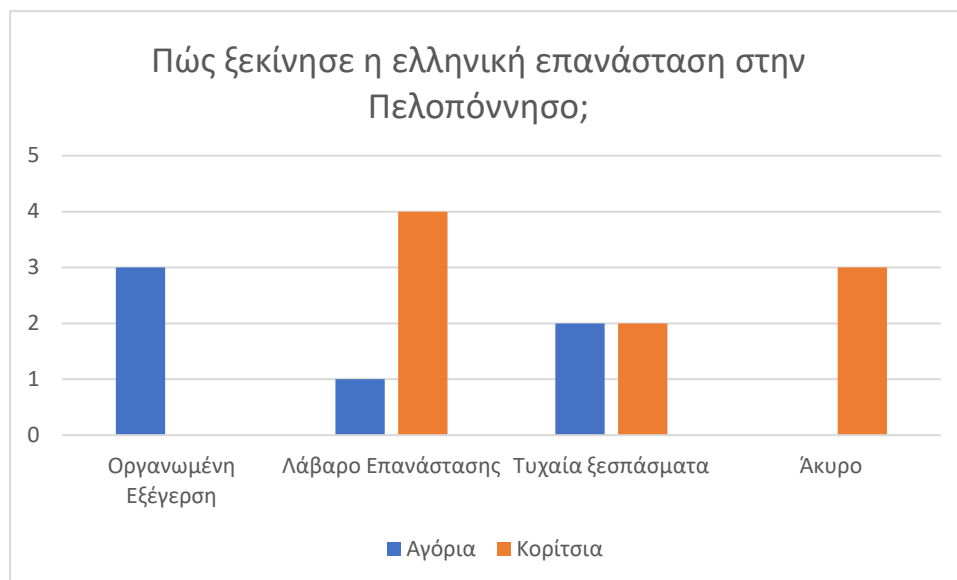
Στο τέλος των δραστηριοτήτων, μοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο με πέντε ερωτήσεις, κάθε μία εκ των οποίων εξυπηρετούσε διαφορετικό στόχο στα πλαίσια της έρευνας. Σκοπός ήταν να μελετηθεί το επίπεδο κατανόησης των γεγονότων μέσα από τις δραστηριότητες, να μελετηθεί το υπόβαθρό τους, κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι συνέβαλε στη μάθηση και, σαφώς, τις αντιδράσεις τους για το γεγονός ότι ένα από τα δύο γεγονότα είναι μύθος. Όλες οι απαντήσεις είχαν περιθώριο για την προσωπική έκφραση των παιδιών, έτσι ώστε κάθε γραπτό να χαρακτηρίζεται από τον προσωπικό τρόπο έκφρασης κάθε μαθητή/-τριας. Σημειώνεται πως κάθε γραπτό έχει το δικό του αριθμό. Οι απαντήσεις μελετήθηκαν, οργανώθηκαν και αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια με βάση τα ζητούμενα της κάθε ερώτησης συνολικά και ανά φύλο.

### 3.2.1 Πρώτη ερώτηση

Η πρώτη ερώτηση «Πώς ξεκίνησε η Ελληνική Επανάσταση στην Πελοπόννησο, κατά τη γνώμη μου; Τι τη σηματοδότησε;» συμβάλει στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και των νέων ιδεών που απέκτησαν οι μαθητές/-τριες μέσα από την εναλλακτική προσέγγιση. Φαίνεται ότι η διατύπωση προβλημάτισε τους/τις εκπαιδευόμενους, καθώς μερικοί από εκείνους έδωσαν διπλή απάντηση, ενώ αρκετοί/-ες ταυτίζουν τις



δύο ερωτήσεις. Από τα δέκα πέντε (15) παιδιά που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, τα πέντε (5), ποσοστό 33%, απάντησαν πως ξεκίνησε από τυχαία ξεσπάσματα, τέσσερα (4), ποσοστό 27%, αναφέρθηκαν στο λάβαρο της επανάστασης και από τρία (3), ποσοστό 20%, αναφέρθηκαν σε οργανωμένη εξέγερση και δεν θυμόντουσαν να απαντήσουν.



Αναφορικά με το φύλο, φαίνεται πως τρία (3) κορίτσια δεν θυμόντουσαν πώς ξεκίνησε η επανάσταση, τρία (3) κατανόησαν πως ξεκίνησε με τυχαία ξεσπάσματα και τρία (3) στήριξαν το λάβαρο της επανάστασης, ενώ κανένα δεν αναφέρθηκε σε οργανωμένη εξέγερση. Αντίστοιχα, τρία (3) αγόρια υποστήριξαν την οργανωμένη εξέγερση, δύο (2) τα τυχαία ξεσπάσματα και ένα (1) το λάβαρο της επανάστασης, ενώ κανένα δεν άφησε την ερώτηση αναπάντητη.

Στις απαντήσεις φαίνεται να υπάρχουν επίπεδα κατανόησης των περιεχομένων των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, από τα παιδιά που στήριξαν την *Οργανωμένη Εξέγερση*, δύο (2) αγόρια απάντησαν με μία πρόταση (π.χ. αρ. 1: «*Η Επανάσταση του 1821 ξεκίνησε από την Φιλική Εταιρία*»). Ένα (1), όμως, συνδύασε τις γνώσεις του, αναφέροντας τη συνέλευση που συγκάλεσαν οι Τούρκοι στην Τρίπολη (αρ. 9: «*Η ελληνική επανάσταση ξεκίνησε με τους Έλληνες, να ξεσ[υ]κ[ό]νονται<sup>2</sup> ενάντια στους Οθωμανούς. Οι Οθωμανοί δεν ήξεραν τι έγινε ακόμα οπότε έκαναν μία συνέλευση για να δουν μήπως κάποιος ξέρει κάτι! Όμως αδύνατο[ς] γιατί οι Έλληνες έκαναν μια μυστική οργάνωση με όνομα η Φιλική Εταιρεία. Ο Τσακάλ[ο]φ, ο Σκουφάς και*

<sup>2</sup> Διατηρείται η ορθογραφία και σύνταξη των εκπαιδευομένων

ο Ξάνθος έκαναν τους ανθρώπους να δίνουν (οικ[ι]οθελώς φυσικά) τους όρκο. Έτσι οι Τούρκοι δεν μπορούσαν να μάθουν για την Επανάσταση διότι έδιναν όρκο. Έτσι εν[ο]μένοι όλοι μαζί με τους σπ[ο]δ[ε]ότερους οπλαρχηγούς επαναστάτησαν»).

Ο διαχωρισμός της περιγραφής μίας Οργανωμένης Εξέγερσης από την περιγραφή του Λαβάρου της Επανάστασης γίνεται προκειμένου να διαφοροποιηθεί η σκέψη του μύθου από ιστορικά στοιχεία. Έτσι, ένα (1) αγόρι που διαφοροποιεί τις δύο ερωτήσεις αναφέρεται στη Φιλική Εταιρεία, αλλά προσθέτει πως η επανάσταση σηματοδοτήθηκε από το λάβαρο (αρ. 14: «Ξεκίνησε από την μ[ι]στική εταιρ[ί]α που για να γίνεις μέλος της εταιρ[ί]ας θα έπρεπε να δώσεις όρκο. Ιδρυτές της μυστικής εταιρ[ί]ας: Σκουφάς, [ξ]άνθος, [τ]σακάλ[ο]φ. Από το[ν] λάβαρο της επανάστασης που τον σ[ύ]κ[ο]σε ο Παλε[ό]ν Πατρών Γερμανός»). Παράλληλα, ένα (1) κορίτσι σχολιάζει περισσότερα σχετικά (αρ.10: «Η Ελληνική Επανάσταση ξεκίνησε από τον Παλαιών Πατρών [γ]ερμανό. Ύψωσε ένα λάβαρο και έβγαλε λόγο. Έβγαλε όλους τους επαναστάτες από τη[ν] νηστ[ί]α και πήγαν να πολεμ[ί]σουν»). Ακόμη, αξιοσημείωτες είναι δύο απαντήσεις δύο μαθητριών. Η πρώτη δεν αναφέρεται άμεσα στο λάβαρο, αλλά δείχνει να το υπονοεί σα να έχει μπερδευτεί μεταξύ των δύο διδασκαλιών (αρ. 2: «Θα πήγαιναν στην Πάτρα και τελικά δεν πήγαν αλλά μετά ο [π]αλε[ό]ν [π]ατρών Γερμανός είχε π[ε]ει στους Έλληνες να σταματ[ί]σουν τη[ν] νηστ[ί]α και να πάνε να πολεμήσουν στην [π]άτρα»). Η δεύτερη περιγράφει αναλυτικά το κλείσιμο των Οθωμανών πολιτών στα κάστρα ως απάντηση, αλλά σε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις «Πώς έμαθα για την άλλη άποψη» δείχνει να κλονίζεται (αρ. 6: «Πιστεύω πιο πολύ είναι η δεύτερη άποψη γιατί η πρώτη νομίζω ότι είναι λίγο περίπλοκη»).

Όσον αφορά την απάντηση που δόθηκε για τις τυχαίες εξεγέρσεις, οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τα συναισθήματα των Ελλήνων που ήθελαν την ελευθερία τους (αρ. 11: «Η Ελληνική επανάσταση άρχισε κατά τη γνώμη μου γιατί οι Έλληνες ήταν κάτω από τον Τουρκικό ζυγό και είχαν αγανακτίσ[η] γι' αυτό ξεσ[ι]κώθηκαν». Ωστόσο, υπήρχαν και εκείνα τα παιδιά που αναφέρουν περισσότερα από τα απομνημονεύματα (αρ. 3: «Οι ήρωες της Ελληνικής επανάστασης κάνανε μια μυστική συνάντηση. Ο [π]αλαιών Πατρών Γερμανός δεν ήθελε να επαναστατ[ί]σουν ακόμα. Οι άλλοι όμως, ήθελαν. Πίστευαν πως

είναι καλ[ι][μ]ένοι από την Ρω[σσι]ά. Στο [Τ]έλος ο Παλαιών Πατρών Γερμανός υποχώρ[ι]σε και πολέμ[ι]σε για την Ελλάδα»).

Συμπερασματικά, πολλά από τα παιδιά κυμαίνονταν μεταξύ των απαντήσεων και κάθε ένα συνδύασε τις νέες πληροφορίες με τις παλιές. Λίγα από εκείνα επέμειναν στην αρχική τους άποψη, κυρίως εκείνα που υποστηρίζουν την Οργανωμένη Εξέγερση. Όσον αφορά τα παιδιά που απάντησαν στις τυχαίες επιθέσεις, επίσης λίγα από εκείνα ανέπτυξαν περισσότερο την απάντησή τους.

### 3.2.2 Δεύτερη Ερώτηση

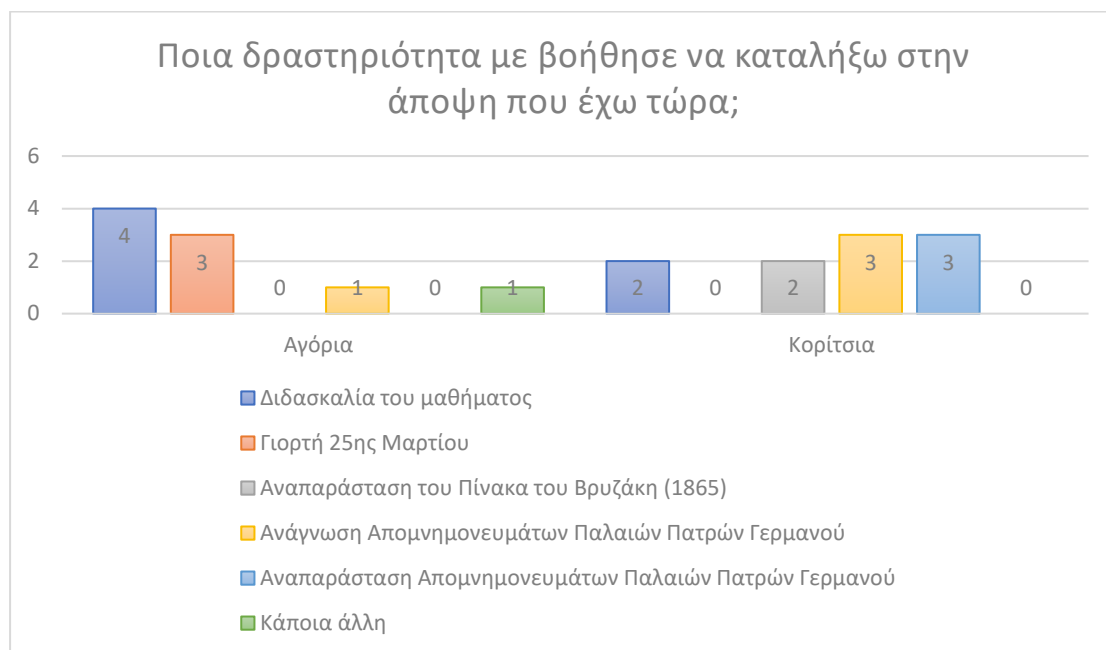
Η δεύτερη ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω δραστηριότητες με βοήθησε να καταλήξω στην άποψη που έχω τώρα» μελετάται διαφορετικά από τις υπόλοιπες, καθώς τα παιδιά είχαν οδηγία να κυκλώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις, αν αυτό τους εξέφραζε. Η ερώτηση αυτή, όπως και εκείνες που ακολουθούν, συγκρίνονται με την πρώτη ερώτηση, ώστε να κατανοηθεί η θέση που έχουν τα παιδιά για το δίλλημα του διαχωρισμού των δύο εναλλακτικών απόψεων, έτσι ώστε να κατανοηθεί περισσότερο η απάντησή τους. Συνολικά φαίνεται πως η «Διδασκαλία του Μαθήματος» επιλέχτηκε έξι (6) φορές και η «Ανάγνωση των Απομνημονευμάτων του Π.Π. Γερμανού» τέσσερις (4). Επίσης, τρεις (3) φορές επιλέχτηκε η «Αναπαράσταση των Απομνημονευμάτων»,

τρεις

(3)



φορές η «Γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου» και μία φορά «Κάποια Άλλη», στην οποία το παιδί έθεσε τον όρο «Επανάληψη».



Πιο αναλυτικά, τέσσερα (4) αγόρια και δύο (2) κορίτσια θεώρησαν πως η διδασκαλία του μαθήματος τα βοήθησε περισσότερο. Από τα τέσσερα (4) αγόρια, τα τρία (3) στήριξαν στην προηγούμενη ερώτηση πως η επανάσταση ξεκίνησε από οργανωμένη εξέγερση, ενώ το ένα (1) απάντησε από τυχαία ξεσπάσματα, χωρίς να εμβαθύνει στην απάντησή του. Επίσης, τα δύο (2) δεν έκαναν άλλη επιλογή, ενώ τα άλλα δύο (2) επέλεξαν μαζί με την διδασκαλία και τη *γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου*, συμπεριλαμβανομένου και το παιδιού που αναφέρθηκε στα *τυχαία ξεσπάσματα*.

Όσον αφορά τα κορίτσια, το ένα υποστήριξε στην πρώτη ερώτηση το μύθο του *λαβάρου της επανάστασης* και το δεύτερο τα *τυχαία ξεσπάσματα*, με το δεύτερο να επιλέγει και την *αναπαράσταση των απομνημονευμάτων του Π.Π. Γερμανού*.

Τη *Γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου* επέλεξαν συνολικά δύο (2) αγόρια, με το ένα να επιλέγει παράλληλα και τη διδασκαλία του μαθήματος και το δεύτερο να απαντά στην πρώτη ερώτηση πως η επανάσταση ξεκίνησε από την ύψωση του *λαβάρου της Επανάστασης*. Εκείνο πρόσθεσε και την *Ανάγνωση των Απομνημονευμάτων του Π. Π. Γερμανού*.

Κανένα κορίτσι δεν έκανε την επιλογή της *γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου*. Ωστόσο, δύο (2) επέλεξαν την *αναπαράσταση του πίνακα του Βρυζάκη*



(1865), ενώ αμφότερες απάντησαν στην πρώτη ερώτηση υπέρ του λαβάρου της επανάστασης.

Έπειτα, η ανάγνωση των απομνημονευμάτων επιλέχθηκε από τρία (3) κορίτσια και ένα (1) αγόρι, το οποίο συνδύασε την απάντησή του με τη γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου. Από τα κορίτσια, το ένα (1) στήριξε τον μύθο του λαβάρου της επανάστασης και τα άλλα δύο (2) τις τυχαίες εξεγέρσεις. Το ένα από τα δύο παιδιά που ψήφισαν την τυχαία εξέγερση επέλεξε, επίσης, την αναπαράσταση των απομνημονευμάτων του Π.Π. Γερμανού, ενώ το άλλο δεν έκανε δεύτερη επιλογή.

Παρόλο που έγινε αναφορά παραπάνω, γιατί δεν επιλέχθηκε από κανένα παιδί μόνη της, η αναπαράσταση των απομνημονευμάτων του Π.Π. Γερμανού επιλέχθηκε από τρία (3) κορίτσια και κανένα αγόρι. Αναλυτικά, ένα (1) έκανε την επιλογή σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του μαθήματος και τα άλλα δύο με την ανάγνωση των απομνημονευμάτων. Από τα δύο (2) αυτά κορίτσια, το ένα (1) επέλεξε και την αναπαράσταση του Πίνακα του Βρυζάκη (1865).

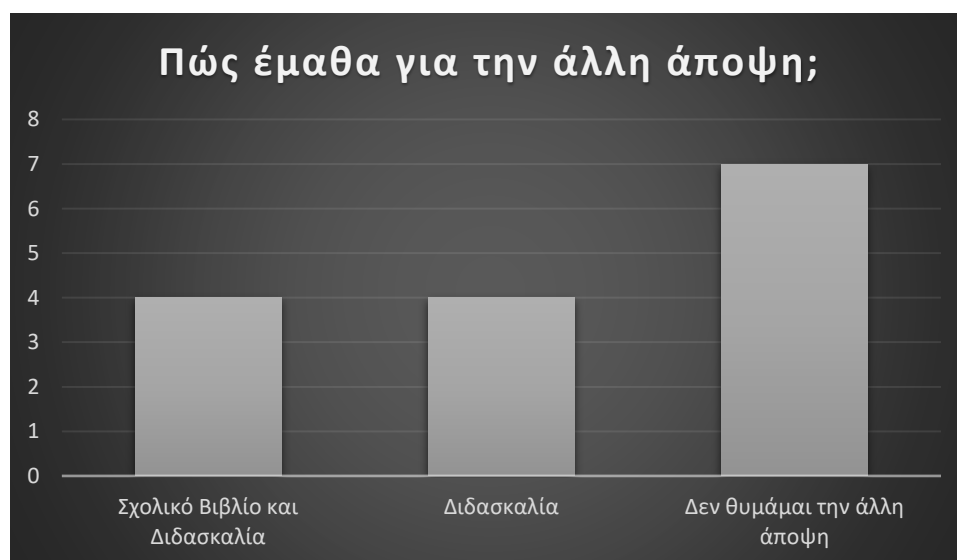
Τέλος, ένα (1) αγόρι επέλεξε την επανάληψη ως τη δική του μέθοδο κατανόησης των τυχαίων ξεσπασμάτων.

Εν κατακλείδι, η δεύτερη ερώτηση σε συνδυασμό με την πρώτη αποκαλύπτει το πλαίσιο σκέψης των παιδιών. Δεν είναι τυχαίο πως όσα βασίστηκαν στη Διδασκαλία και στη γιορτή, υποστήριξαν την οργανωμένη εξέγερση, όπως διδάχθηκε νωρίτερα στη σχολική χρονιά. Όμοια, τα άτομα που ανέλυσαν τις τυχαίες εξεγέρσεις επέλεξαν ανάγνωση και αναπαράσταση των απομνημονευμάτων του Π.Π. Γερμανού. Αντίστοιχα και εκείνα που επέλεξαν την αναπαράσταση του πίνακα, ήταν πιο αναλυτικά, όσον αφορά την απάντησή τους για τη στήριξη του Λαβάρου της Επανάστασης. Σημαντική είναι, ακόμα, η περίπτωση του κοριτσιού που επέλεξε «Ανάγνωση των Απομνημονευμάτων», περιέγραψε μέρος των περιεχομένων τους στην πρώτη ερώτηση και έπειτα στην τρίτη διέψευσε τον εαυτό της παρατηρώντας πως εκείνη η άποψη είναι πιο περίπλοκη. Ακόμη, χρειάζεται να αναφερθεί πως από τα τρία (3) κορίτσια που επέλεξαν την «αναπαράσταση των απομνημονευμάτων» μόνο το ένα στήριξε το λάβαρο της επανάστασης, χωρίς, όμως, να είναι εντελώς βέβαιο (βλ. αρ. 2).

### 3.2.3 Τρίτη Ερώτηση

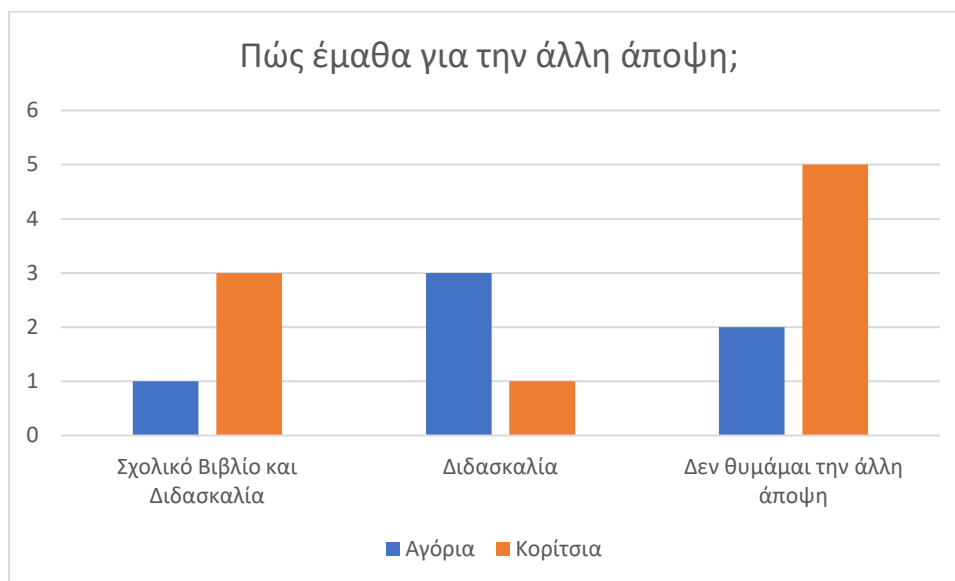
Στο πλάνο διδασκαλίας ήταν θεμιτό να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδονται οι εναλλακτικές αντιλήψεις, γι' αυτό ρωτήθηκαν «Πώς έμαθα για την άλλη άποψη». Φαίνεται βέβαια πως η πλειοψηφία τους, επτά (7) άτομα, ποσοστό 46%, δεν θυμόταν κάτι διαφορετικό από αυτό που απάντησαν στην αρχή, ενώ από τέσσερα (4), ποσοστό 27%, απάντησαν μόνο τη διδασκαλία του μαθήματος και τη διδασκαλία μαζί με το σχολικό εγχειρίδιο.

Συγκεκριμένα, πέντε (5) κορίτσια και δύο (2) αγόρια δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Από τα κορίτσια, το ένα (1) δεν απάντησε ούτε στην πρώτη, ενώ δύο (2) θυμόντουσαν πως το Λάβαρο είναι μύθος (αρ. 4: «Είδα την εικόνα με τον παλα[ι]όν Πατρών Γερμανό στο βιβλίο και το άκουσα στο μάθημα»). Ακόμη, δύο (2) κορίτσια που απάντησαν στην πρώτη υπέρ των τυχαίων εξεγέρσεων, δεν θυμόντουσαν να απαντήσουν στην ερώτηση αυτή (αρ. 13: «Εγώ πιστεύω την πρώτη άποψη γιατί δεν ξέρω ποια είναι η δεύτερη»). Επίσης, το πέμπτο κορίτσι που απάντησε πως δεν θυμόταν την άλλη άποψη, στήριξε τον μύθο του λαβάρου της επανάστασης, ενώ αντίθετα τα αγόρια στήριξαν τα τυχαία ξεσπάσματα.



Ακόμη, τρία (3) αγόρια και ένα (1) κορίτσι απάντησαν πως άκουσαν την άλλη άποψη από τη διδασκαλία του μαθήματος (αρ. 10: «Πως δεν υψώθηκε λάβαρο ποτέ... Διδασκαλία του Μαθήματος»). Ωστόσο, είναι δύσκολο να κατανοηθεί αν τα παιδιά αναφέρονται στη διδασκαλία της εκπαιδευτικού της τάξης ή στη διδασκαλία της φοιτήτριας. Επίσης, σημαντικό είναι να αναφερθεί

πως όλα τα αγόρια στην πρώτη ερώτηση απάντησαν την οργανωμένη εξέγερση και αναγνώρισαν την ύψωση του λαβάρου ως μύθο.



Ακόμα, τρία (3) κορίτσια και ένα (1) αγόρι, απάντησαν σε συνδυασμό του σχολικού εγχειριδίου και της διδασκαλίας (αρ.7: «Έμαθα από τις εικόνες και από αυτά που μάς έλεγε η κυρία»). Αξιοπεριέργο είναι πως ένα από τα κορίτσια που το στηρίζει αυτό, υποστήριξε την απάντηση του λαβάρου ως αληθινή, άρα υπάρχει προβληματισμός σε ποιες εικόνες αναφέρεται. Τέλος, το αγόρι έθεσε το λάβαρο ως μύθο και στήριξε την οργανωμένη εξέγερση.

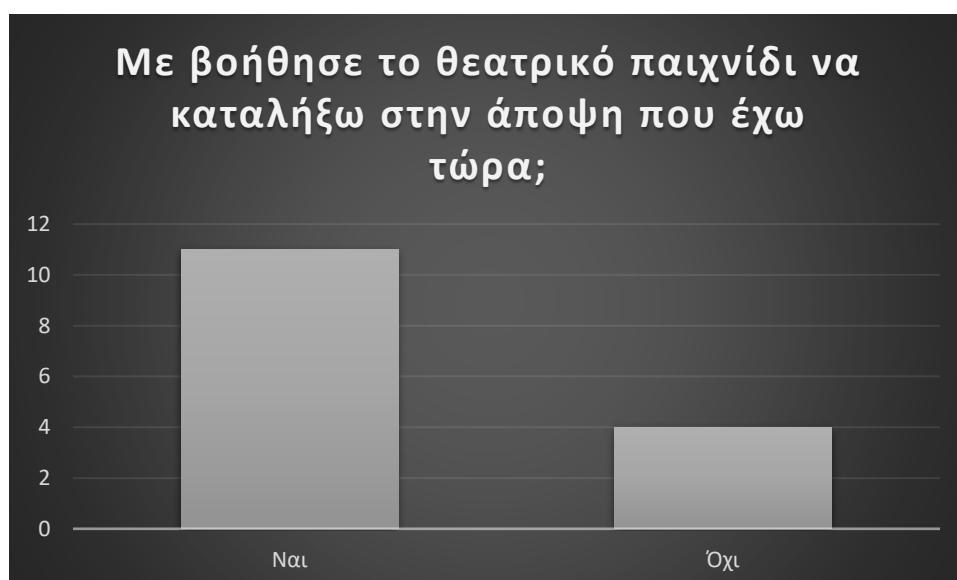
Είναι φανερό πως η πλειοψηφία των παιδιών, 7 παιδιά σε ποσοστό 47% δεν αναφέρει καθόλου τον θρύλο της Αγίας Λαύρας, ενώ τέσσερις (4) μαθητές, ποσοστό 26%, που περιέγραψαν στην πρώτη ερώτηση την οργανωμένη εξέγερση, αναφέρουν το γεγονός ως μύθο (αρ.9: «Η κυρία μας με τις γνώσεις που έχει από το πανεπιστήμιο μας εξ[ί]γισσε ότι η Συνέλευση



στην Αγία Λαύρα είναι ένας μύθος. Ο Παλ[ε]ών Πατρών Γερμανός είπε ψέματα για να κερδίσει χρόνο είπε ότι θα κάνει συνέλευση ενώ ήταν στον δρόμο για να διώξει τον Τουρκικό ζυγό»).

### 3.2.4. Τέταρτη Ερώτηση

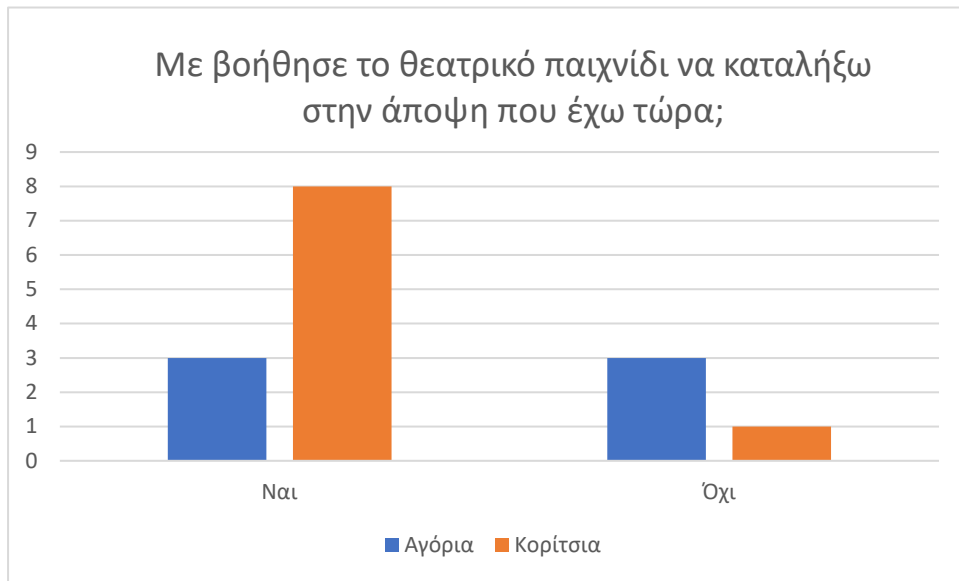
Η τέταρτη ερώτηση «Με βοήθησε το θεατρικό παιχνίδι να καταλήξω στην άποψη που έχω τώρα και αν ναι, πώς» έγινε για να μελετηθεί αποκλειστικά η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Από το σύνολο των δέκα πέντε (15) παιδιών, τα έντεκα (11), σε ποσοστό 73%, απάντησαν πως τους βοήθησε και τα τέσσερα (4), σε ποσοστό 27%, πως δεν τους βοήθησε. Ωστόσο,



δεν αναγνωρίζουν όλα τη διδακτική του αξία, αλλά απαντούν θετικά επειδή το θεώρησαν διασκεδαστικό ή επειδή υπήρχαν άλλα αξιόλογα στοιχεία, όπως η συνεργασία.

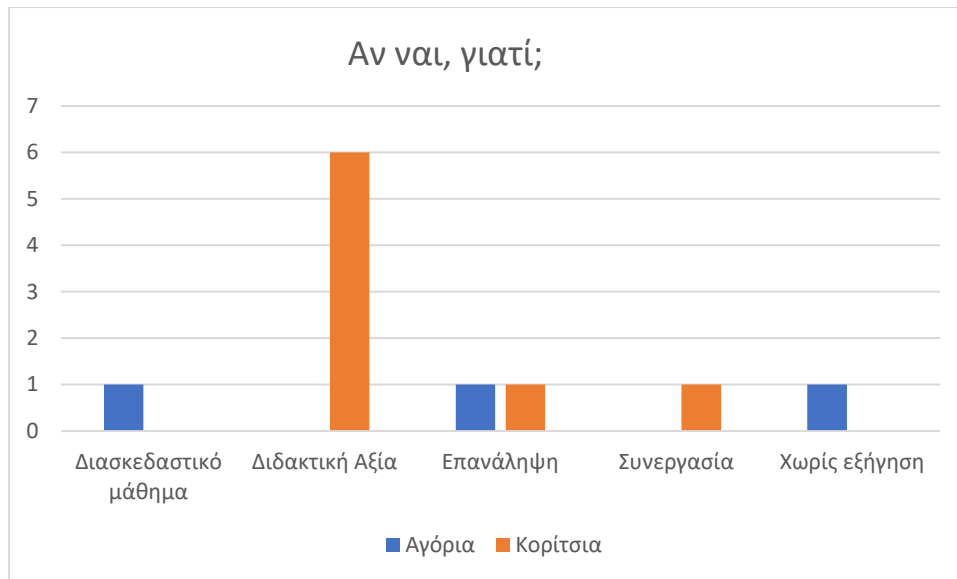
Αναλυτικότερα, από τα έντεκα (11) παιδιά που απάντησαν θετικά, έξι (6) κορίτσια αναγνωρίζουν πως τα βοήθησε με κάποιον τρόπο για το μάθημα. Ένα (1) από αυτά, που στήριξε την αφήγηση των τυχαίων εξεγέρσεων, θεωρεί πως αξιοποίησε το θεατρικό παιχνίδι σε συνδυασμό με την *ανάγνωση των απομνημονευμάτων* (αρ. 3: «Ναι. Έμαθα κάποια πράγματα τα οποία δεν γνώριζα. Με βοήθησε επειδή από τις πολλές αναγνώσεις για να παίξω καλά το θεατρικό μου έμεινε η ιστορία στο μυαλό»). Ένα κορίτσι που στήριξε την αφήγηση του λαβάρου της επανάστασης απάντησε επίσης θετικά (αρ.10:

«Ναι. Έβλεπα τι γινόταν και πώς και έτσι αυτό με βοήθησε αρκετά στο να κατανοήσω καλύτερα αυτά που κάναμε»).

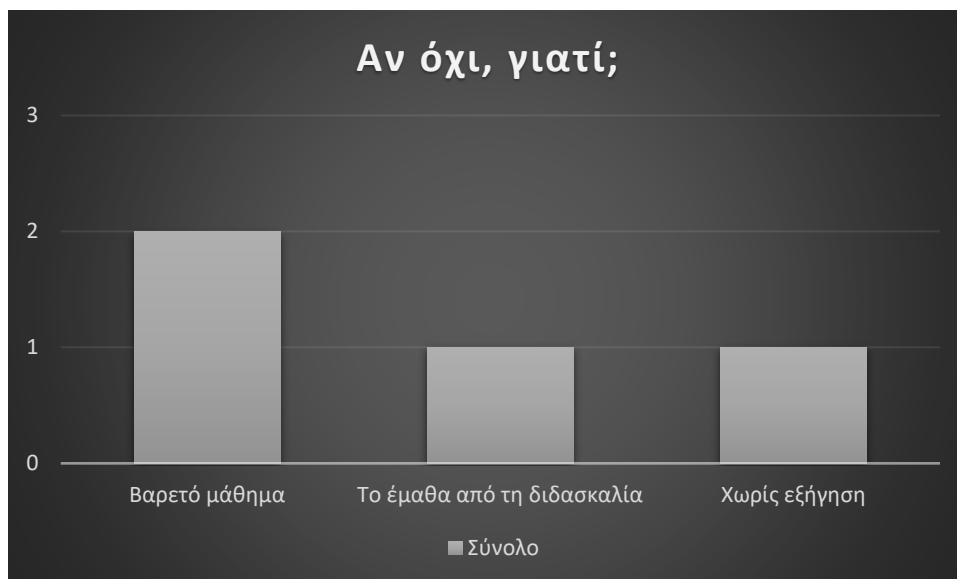


Έπειτα, ένα (1) αγόρι και ένα (1) κορίτσι θεώρησαν πως το θεατρικό ήταν μία μέθοδος επανάληψης. Μάλιστα, το κορίτσι, που στήριξε τις τυχαίες εξεγέρσεις συνέκρινε την πληροφορία με το σχολικό τους εγχειρίδιο (αρ.15: «Ναι με βοήθησε διότι ήταν μία μικρή επανάληψη από όλα αυτά που έχω διαβάσει στο σχολικό μας βιβλίο»).



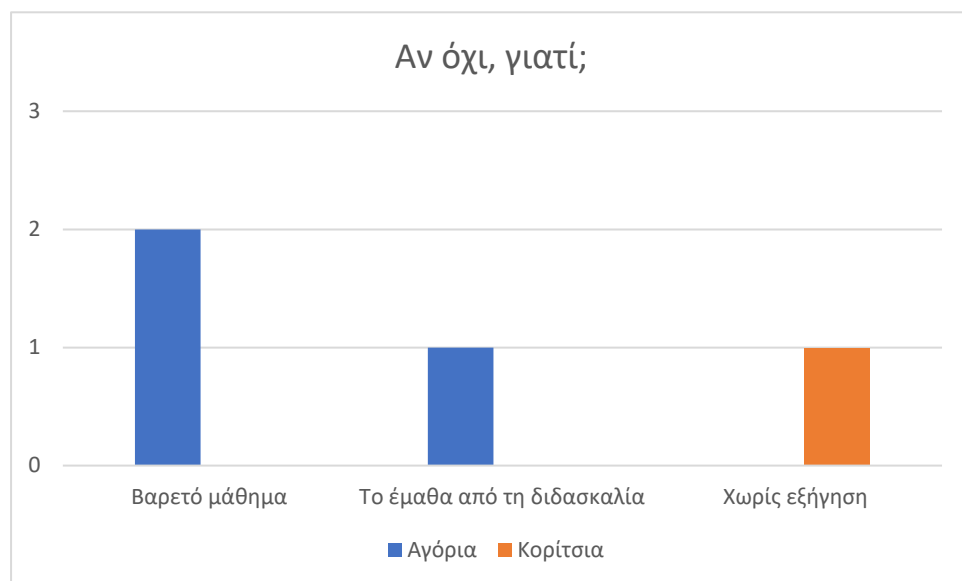


Ακόμη, ένα κορίτσι, αν και δεν θεώρησε πως το θεατρικό παιχνίδι τη βοήθησε να μάθει, αισθάνθηκε την κοινωνική του αξία, αφού ήρθε πιο κοντά με τους/τις συμμαθητές/-τριες της (αρ. 5: «Ναι με βο[ί]θη[ι]σε γιατί σ[ι]νεργασ[ι]καμε όλοι μαζί και έτσι γ[ε]ίναμε πιο δ[ι]νατοί σαν ομάδα»). Τέλος, ένα αγόρι θεώρησε το μάθημα πιο διασκεδαστικό και ένα άλλο αγόρι απάντησε «ναι» χωρίς να εξηγήσει.



Σχετικά με τις αρνητικές απαντήσεις, δύο (2) παιδιά το θώρησαν βαρετό, ένα (1) απάντησε πως ήταν αχρείαστο αφού ό,τι έμαθε το έμαθε από τη διδασκαλία και ένα άφησε την ερώτηση αναπάντητη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το κορίτσι που δεν εξήγησε απάντησε «όχι», αλλά κύκλωσε την *αναπαράσταση των απομνημονευμάτων του Π.Π. Γερμανού* στη δεύτερη ερώτηση. Ακόμα, χρειάζεται να αναφερθεί πως από τα τέσσερα αγόρια, όλα

στήριξαν διαφορετική οπτική για την έναρξη της επανάστασης στην

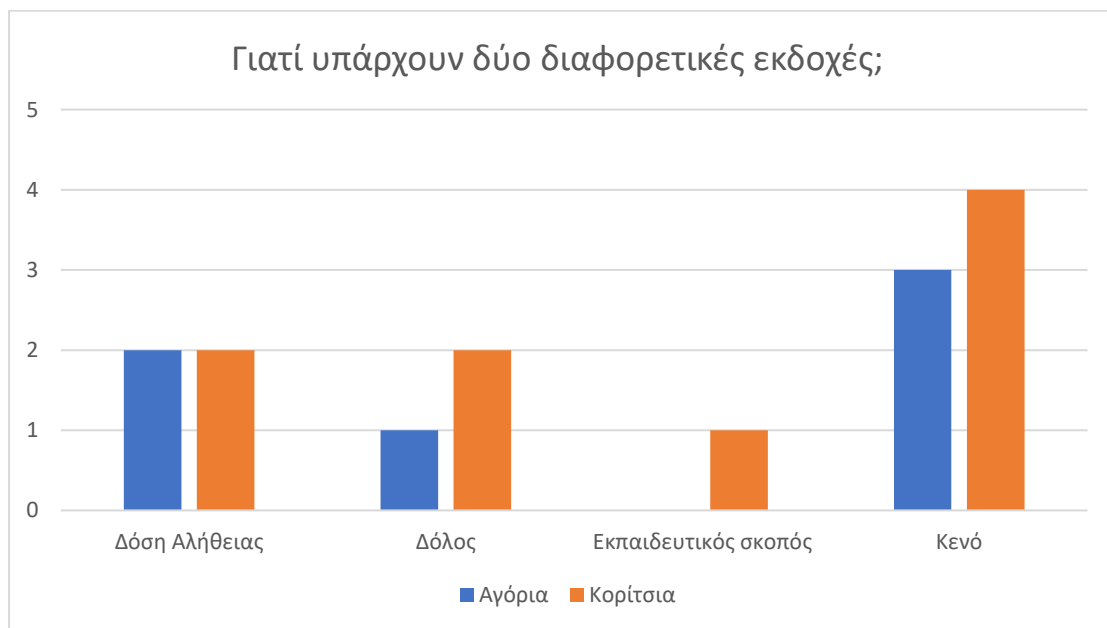
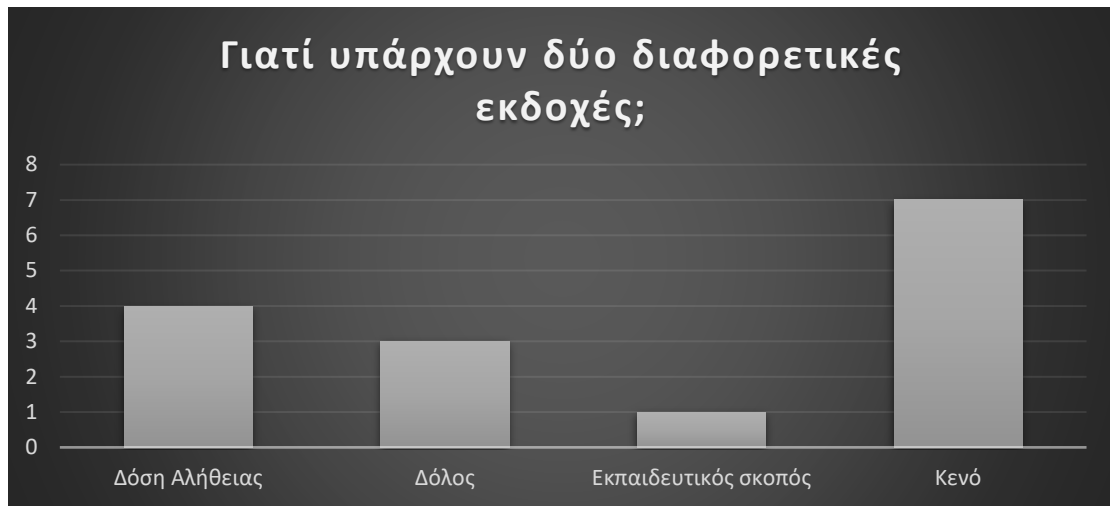


πρώτη ερώτηση, ενώ το κορίτσι αναφέρθηκε στα *τυχαία ξεσπάσματα*.

Συνοπτικά, η γενικότερη αξία του θεατρικού παιχνιδιού αναγνωρίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, αλλά φαίνεται πως λειτουργεί καλύτερα με επιπρόσθετες δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση πηγών.

### 3.2.5. Πέμπτη ερώτηση

Η πέμπτη ερώτηση «Γιατί κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν δύο διαφορετικές εκδοχές για το πώς ξεκίνησε η επανάσταση του 1821 στην Πελοπόννησο και πώς αισθάνομαι εγώ για αυτό» αφορά την ιστορική σκέψη των παιδιών. Μέσα στο μάθημα δεν συζητήθηκε η απάντηση, έτσι ώστε να επηρεαστούν από τη γνώμη των άλλων. Ωστόσο, εκείνα που απάντησαν συγκλίνουν σε τρεις κατηγορίες. Τα μισά παιδιά, επτά (7) στον αριθμό, σε ποσοστό 47%, άφησαν την απάντηση κενή, ενώ τέσσερα (4), σε ποσοστό 27%, υποστηρίζουν πως πιθανόν υπάρχει δόση αλήθειας. Τρία (3) παιδιά, ποσοστό 20%, αναφέρονται σε δόλο και ένα (1), ποσοστό 6%, θεωρεί ότι έγινε για εκπαιδευτικούς σκοπούς.



Συγκεκριμένα, τρία (3) αγόρια και τέσσερα (4) κορίτσια δεν απάντησαν στην ερώτηση, ενώ δύο (2) αγόρια και δύο (2) κορίτσια στήριξαν πως δεν απέρριψαν καμία από τις δύο εκδοχές (αρ. 14: «Υπήρχαν δύο απόψεις ώστε όταν απ[ε]τ[η]χουν στην πρώτη να είχαν μια που θα μπορούσε να είχε θετικά αποτελέσματα»). Επίσης, σε αυτή την κατηγορία, ένα αγόρι στηρίζει την εκδοχή της υπερβολής (αρ. 6: «Παλιά οι άνθρωποι και με τον καιρό επίσης βάζουν σάλτσα στα ιστορικά τους. Μόνο τα αυθεντικά δηλαδή εκείνα που γράφτηκαν εκείνη τη στιγμή δηλαδή στην Ε[λ]ληνική Επανάσταση, στην διάρκειά της. Οπότε όποιοι τα έγραψαν μετά μπορεί να βάλουν και δικά τους γεγονότα»).

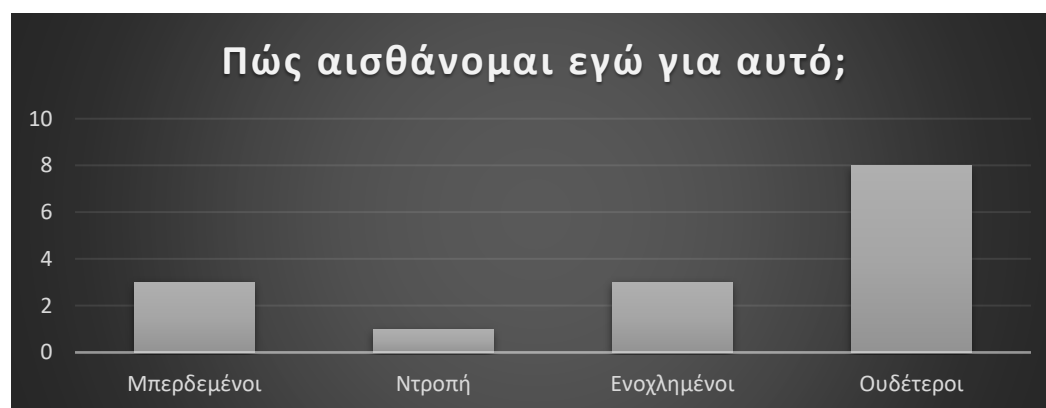
Τα παιδιά που υποστήριξαν δόλο ήταν ένα (1) αγόρι και δύο (2) κορίτσια. Ένα από αυτά τα κορίτσια στήριξε το Λάβαρο της Επανάστασης (αρ.



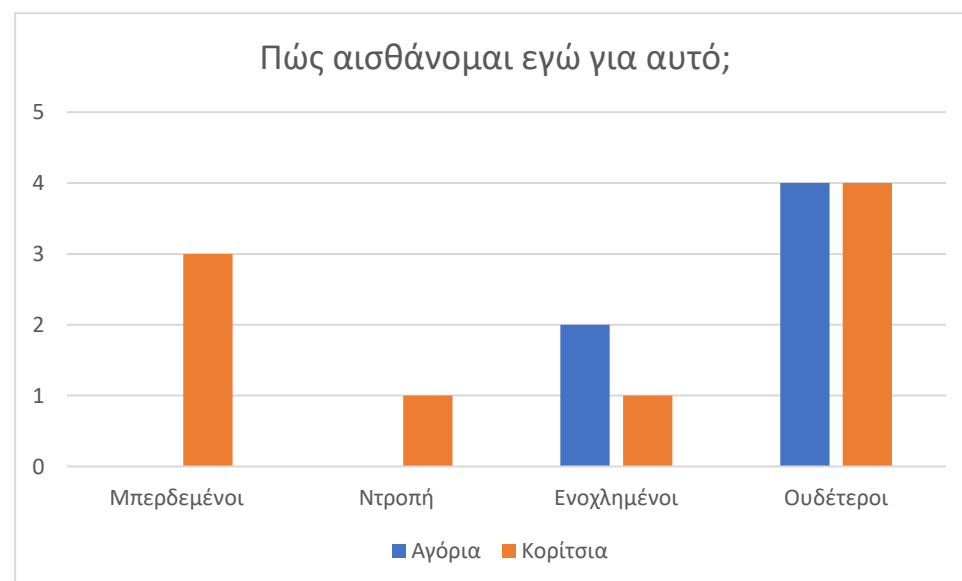
10: «Πιστεύω πως υπάρχουν δύο εκδοχές επειδή στον κόσμο υπάρχει παραπληροφόρηση»).

Τέλος, το κορίτσι που υποστηρίζει τους παιδαγωγικούς σκοπούς επίσης ψήφισε το Λάβαρο της Επανάστασης (αρ. 7: «Κατά τη γνώμη μου έγ[ε]ναν δύο εκδοχές γιατί η μία δεν ήταν τόσο κατά[λι]λη για τα παιδιά και γι' αυτό έγινε και η δεύτερη»).

Συμπληρωματικά, μελετήθηκαν τα συναισθήματα που τα παιδιά είπαν πως ο διχασμός των δύο απόψεων τα έκανε να νιώσουν. Οκτώ (8) παιδιά δήλωσαν με τον τρόπο τους ουδέτερα, τρία (3) ενοχλημένα, τρία (3) μπερδεμένα και ένα (1) αισθάνθηκε ντροπή.



Από αυτά, τα ουδέτερα παιδιά ήταν τέσσερα (4) αγόρια και (4) κορίτσια, τα οποία δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Από αυτά, ωστόσο, δύο κορίτσια απάντησαν για το πώς ένιωσαν για την ίδια την επανάσταση (αρ. 12: «Αισθάνομαι... χάλια γιατί μπορεί να χαθούν πολλές ζωές!»).



Ενοχλημένα δήλωσαν δύο (2) αγόρια και ένα (1) κορίτσι, τα οποία, όμως, φαίνεται να απαντούν έμμεσα (αρ.8: «Δεν μου αρέσει που μερικοί θέλουν να κοροϊδέψουν τον κόσμο»).

Αντίθετα, τα τρία (3) κορίτσια που δήλωσαν μπερδεμένα ήταν αρκετά ξεκάθαρα (αρ. 3: «Είμαι ακόμα λίγο μπερδεμένη για το πως στα αλήθ[ι]α άρχισε η επανάσταση»).

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει η απάντηση ενός κοριτσιού που στήριξε στην πρώτη ερώτηση το λάβαρο της επανάστασης (αρ. 10: «Αισθάνομαι ντροπή, αισθάνομαι άβολα και πως ζω μέσα σε ένα ψέμα»).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ελάχιστα παιδιά επηρεάστηκαν από την ύπαρξη δύο εναλλακτικών απόψεων, ή έστω κατάφεραν να το εκφράσουν γραπτά. Επίσης, είναι φανερό πως δεν εμπάθουν συναισθηματικά με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού στη διάρκεια της διδασκαλίας, αφού κάθε ένα από αυτά αντιλαμβάνεται τα γεγονότα ως πολίτης του σήμερα.

### 3.3. Σχόλια μαθητών/-τριών για το μάθημα

Στο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε δόθηκε και μία έκτη προαιρετική ερώτηση, ώστε να παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή και τους προβληματισμούς τους. Τους δόθηκε σαφής οδηγία ότι μπορούσαν να γράψουν ό,τι ήθελαν.

Ένα (1) από αυτά, μοιράστηκε την εμπειρία να δει τις ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκαν στο προαύλιο στην έκθεση φωτογραφίας του σχολείου, ενώ μόνο τρία (3) ήταν εκείνα που δεν απάντησαν. Από τα δέκα πέντε (15) παιδιά του τμήματος, τα έντεκα (11), ποσοστό 73%, σχολίασαν πως το μάθημα ήταν διασκεδαστικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλα αναγνωρίζουν τη διδακτική του αξία. Δύο (2) παιδιά, ποσοστό 13%, είπαν πως τους άρεσε το ότι εργάστηκαν σε ομάδες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τον συνήθη ατομικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος.



Κάποια από αυτά, όμως, ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι τα βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα της ιστορίας (αρ. 12: *«Εμένα να σας πω την αλήθεια μού άρεσε πάρα πολύ το μάθημα και μού άρεσε επειδ[εί] έμαθα πράγματα που αλήθεια δεν [εί]ξερα και τώρα τα ξέρω. Ήταν και λίγο διασκεδαστικό γιατί παίξαμε και παιχνίδια»*).

Επίσης, καλό θα ήταν να αναφερθεί μία διαφορετική απάντηση, στην οποία το αγόρι έδωσε έμφαση στον πρωταγωνιστή των μαθημάτων, δηλαδή τον Π.Π. Γερμανό (αρ. 9: *«Εμένα μού άρεσε το μάθημα γιατί η κυρία έδωσε ιδι[έ]τερο τονισμό στον Π.Π.Γ. τον αγαπημένο μου οπλαρχηγό στην Επανάσταση. Επίσης μου άρεσε το θεατρικό αρκετά»*). Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο το γεγονός πως το ίδιο παιδί πριν τη διδασκαλία, δεν θυμόταν ακριβώς τη δράση του Π.Π. Γερμανού.

## 4. Διαπιστώσεις

### 4.1 Διαπιστώσεις Έρευνας

Οι εθνικοί μύθοι κατέχουν ιδιαίτερη θέση στη σκέψη των Ελλήνων πολιτών. Παρόλο το κίνημα της απομυθοποίησης που ξεκίνησε στο εξωτερικό στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας προωθούν ακόμη τέτοιου είδους αντιλήψεις. Καθώς οι μύθοι συνδέονται περισσότερο με την ιστορία της ανθρωπίνης σκέψης και των συναισθημάτων, παρά με καταγεγραμμένα γεγονότα, συνδέονται στη ραχοκοκαλιά της εθνικής συνείδησης. Αυτό κάνει θέμα ταμπού τη διδασκαλία τους με στόχο την αποδόμησή τους, ακόμη και στην ανώτερη εκπαίδευση. Επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό στο εξωτερικό και λιγότερο στην Ελλάδα, υπάρχουν εργασίες που αφορούν απομυθοποίηση αρχαιοελληνικών μύθων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ελάχιστες ακόμη και που να αναφέρονται στην απομυθοποίηση των εθνικών μύθων, όπως η εργασία της Sirkka Ahonen (2019). Παρόλα αυτά υπάρχει πλούσιο σχετικό ιστοριογραφικό υλικό.

Ακόμη, η αξία της παρούσας έρευνας έγκειται πως η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα χρειάζεται να αγγίξει τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό, ξεφεύγοντας από το δασκαλοκεντρικό πρότυπο της απομνημόνευσης και στεγνής παροχής γνώσεων. Εφόσον, μεγάλο πρόβλημα κατά τη διδασκαλία είναι η έλλειψη κινήτρων και η αδιαφορία των μαθητών, χρειάζεται να μελετηθούν διαφορετικές αποτελεσματικές μέθοδοι μάθησης, όπως το θεατρικό παιχνίδι και η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Αναφορικά με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή «τι αντίκτυπο έχει στα παιδιά της ΣΤ' Δημοτικού η εναλλακτική άποψη για τους εθνικούς μύθους» φάνηκε πως οι μαθητευόμενοι/-ες επηρεάστηκαν στον βαθμό που οι ίδιοι εσωτερίκευσαν την πληροφορία ή είχαν προσωπικό ενδιαφέρον για αυτή. Αρχικά, χρειάζεται να τονιστεί πως δεν αντιλήφθηκαν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο τη διδασκαλία, αφού κάποια έκλιναν προς τη μία ή την άλλη άποψη, νομίζοντας, όμως, πως η αντίθετη άποψη είναι μύθος. Από τα οκτώ (8) παιδιά που απάντησαν, το 50% περιγράφει συναισθήματα «κοροϊδίας» και

«ντροπής». Ακόμη, σημαντική είναι η αντίδραση ενός 25% που φαίνεται κλονισμένο, αρνούμενο να συγκλίνει αποκλειστικά στη μία ή στην άλλη άποψη. Τέλος, το άλλο 25% δείχνει αδιάφορο, δίνοντας αποστασιοποιημένες απαντήσεις λογικής.

Σχετικά με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, αν μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να συμβάλει διδακτικά ως μέσο απομυθοποίησης, δεν προκύπτει μία ξεκάθαρη απάντηση. Το παιχνίδι ρόλων δεν αναγνωρίστηκε μόνο του ως βασική μέθοδος διδασκαλίας από τα παιδιά, αλλά συνδυάστηκε κυρίως με τη διδασκαλία και την ανάγνωση των πηγών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων αναγνώρισε τη διδακτική του αξία, αλλά ήταν αρκετά και τα παιδιά που στήριξαν την ύψωση του Λαβάρου ως αληθινό ιστορικό γεγονός. Πρακτικά, το θεατρικό παιχνίδι έδωσε ένα πλαίσιο δράσης, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι/-ες έπλασαν μία ιστορία την οποία συνδύασαν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και συγκράτησαν τις πληροφορίες ανάλογα με το ενδιαφέρον που είχε για εκείνους/-ες. Πιθανόν σε αυτό συνέβαλε και η περιπλοκότητα της αναπαράστασης των Απομνημονευμάτων σε σχέση με την Αναπαράσταση του πίνακα του Βρυζάκη (1865).

Τέλος, το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή αν δύναται η ιστορική ενσυναίσθηση να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης, είναι φανερό πως γίνεται, αφού οι απαντήσεις των παιδιών κρύβουν στοιχεία του ρόλου τον οποίο υποδύθηκαν στα διάφορα μαθήματα. Για παράδειγμα, τα άτομα που αναφέρονται στο Λάβαρο της Επανάστασης, χρησιμοποιούν λέξεις όπως «εμψύχωσε», «νηστεία», και «Πάτρα», τα οποία είναι σημαντικά από τη στιγμή που φάνηκε πως δεν θυμόντουσαν τίποτα σχετικά με τον θρύλο πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων. Επίσης, συγκριτικά με τις γνώσεις που είχαν στην αρχή, οι «εκπρόσωποι του τμήματος» επέμειναν περισσότερο στις ιδέες τους, με ελάχιστα σχόλια για το λάβαρο, το οποίο όλοι, όμως, ανέφεραν και αναγνώρισαν ως μύθο. Εκείνοι κύκλωσαν τις δραστηριότητες της διδασκαλίας του μαθήματος και τη γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, ενώ τα παιδιά που δήλωσαν αρχικά ότι δεν θυμόντουσαν την απάντηση, κύκλωσαν τις αναπαραστάσεις και την ανάγνωση των πηγών και ήταν ικανά να απαντήσουν.

## 4.2 Περιορισμοί της Έρευνας

Ως μελέτη περίπτωσης η παρούσα έρευνα περιορίζεται σε έναν αρκετά μικρό αριθμό δείγματος, ο οποίος δεν θα μπορούσε να εκπροσωπήσει αξιόπιστα άλλες ομάδες εκπαιδευομένων ΣΤ΄ Δημοτικού. Ακόμη, το γεγονός πως έλειπαν μαθητές/-τριες ορισμένες ώρες διδασκαλίας, δεν καθιστά τα αποτελέσματα ενδεικτικά. Επίσης, το ανάλογο μάθημα διδάχτηκε στα παιδιά έξι μήνες νωρίτερα με συνέπεια μία διαφορετική αντιμετώπιση εκ μέρους τους σε σχέση με το αν θα το διδάσκονταν παράλληλα.

## 4.3 Πιθανές προτάσεις για έρευνα

Το θέμα των εθνικών μύθων χρειάζεται να μελετηθεί περαιτέρω μέσα στις σχολικές αίθουσες, έτσι ώστε μελλοντικά να διδάσκεται στο σχολείο με την προοπτική της κατανόησης των κινήτρων και των συναισθημάτων των ανθρώπων του παρελθόντος. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει πολλές ευκαιρίες μέσα από σωστούς χειρισμούς. Καλό θα ήταν, λοιπόν, να επαναληφθεί μία παρόμοια έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα ήταν θετικό να αποτελείται και από άτομα που διδάχθηκαν τους θρύλους ως ιστορική αλήθεια.

Κάτι τέτοιο θα είχε επίσης ενδιαφέρον να αξιοποιηθεί στη δευτεροβάθμια, ίσως και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των μεγαλύτερων ηλικιακά ομάδων μπορεί να διαφέρουν αναφορικά με εκείνες της πρωτοβάθμιας.

## 5. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Ahonen, Sirkka, (2019), *The construction and deconstruction of national myths. A study of the transformation of Finnish history textbook narratives after World War II*, European Politics and Society, Volume 21, Pages 341-355

Endacott, Jason and Brooks, Sarah (2013), *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*, Social Studies Research and Practice, Volume 8 Number 1, p.41-58

Barca, Isabel, (2004), *Μια άποψη από την Πορτογαλία. Στο Κόκκινος και Νάκου (επ.), Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, σελ. 161-186, Αθήνα: Μεταίχμιο

Brooks, Sarah, (2011), *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom*, Theory and Research in Social Education, p. 166-202

Cunningham, L. Deborah (2009), *An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students*, Journal of Curriculum Studies, Volume 41, Number 5, p. 679–709

Feldman, S. Robert, (2011), *Εξελικτική Ψυχολογία· Δια βίου Ανάπτυξη*, Αντωνοπούλου, Ζωή, Κουλεντιάδου, Μαργαρίτα (μτφ.), Εκδόσεις: Gutenberg

Harris Kenneth Billy, (2016) *Teacher Strategies for Developing Historical Empathy*, Doctoral Study, Walden University.

Kief, E. Judith και Casbergue, M. Renee, (2017), *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική· η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*, (μτφ. Ζαράγκας Κ. Χαρίλαος, Αγγελάκη Θ. Άννα), Εκδόσεις: Gutenberg

Lee, Peter, (2004), *Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Κόκκινος, Γιώργος και Νάκου, Ειρήνη (επ.), Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, σελ. 37-71, Αθήνα: Μεταίχμιο

Moniot, Henri (2011), *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Κάννερ, Έφη (μτφ.), Εκδόσεις Μεταίχμιο

Pintrich, P.R. (2003). *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*, *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667–686.

Schunk D.H., Pintrich, P.R. and Meece, J.L., (2010), *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση* (μτφ. Κουλεντιανού), Εκδόσεις: Μεταίχμιο

Skinner A. Ellen, (2020), *Engagement and Motivation During Childhood*, *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, Edited by Stephen Hupp and Jeremy D. Jewell, Published: John Wiley & Sons, Inc.

Uz, Irem, (2017), *Motivation*, *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Social Theory*. Edited by Bryan S. Turner., Published by John Wiley& Sons, Ltd.

Wigfield, Allan, and Wentzel, R. Kathryn, (2007), *Introduction to Motivation at School: Interventions That Work, Educational psychologist, Volume 42, Number 4, p. 191–196*

Yan, Yalan, and Davison, M. Robert, (2013), *Exploring Behavioral Transfer from Knowledge Seeking to Knowledge Contributing: The Mediating Role of Intrinsic Motivation*, *Journal of the American society for information science and technology*, Volume 64, Number 6, p. 1144–1157

Αγγέλου, Άλκης, (1997), *Το Κρυφό Σχολειό· Το χρονικό ενός μύθου*, Εκδόσεις: Εστία

Αδάμου – Ράση, Μαρία, (2004) *Ποια Ιστορία διδάσκονται τα παιδιά μας στο Δημοτικό Σήμερα. Στο Κόκκινος Γιώργος και Νάκου Ειρήνη (επ.) Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, σελ. 331-373, Εκδόσεις: Μεταίχμιο

Αυδή, Αβρά, και Χατζηγεωργίου, Μελίνα, (2007)*Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση· 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Εκδόσεις: Μεταίχμιο



Βόγλης, Πολυμέρης, Κασβίκης, Κώστας, Κόκκινος, Γιώργος, Κουλούρη, Χριστίνα, Παληκίδης, Άγγελος, Τσάφος, Βασίλης (2018), *Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού-Α΄ Λυκείου)*, Αθήνα

Γερμανός, Μητροπολίτης των Παλαιών Πατρών, (1996), *Απομνημονεύματα*, Αθήνα: Δρομεύς

Γραμματάς, Θόδωρος, (2014), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση· Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Εκδόσεις: Διάδραση

Δημητριάδου, Κατερίνα, (2016), *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής· Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΦΕΚ 303B/13-03-2003, Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Ιστορίας

Εφημερίδα ΑΘΗΝΑ (16-03-1838) με το Βασιλικό Διάταγμα για καθιέρωση της 25ης Μαρτίου ως Εθνικής Εορτής, Efsyn, Διαθέσιμο στο: [https://www.efsyn.gr/themata/istorika/63459\\_ethnikothriskeytikoi-mythoi-gyro-aro-tin-eranastasi-toy-21](https://www.efsyn.gr/themata/istorika/63459_ethnikothriskeytikoi-mythoi-gyro-aro-tin-eranastasi-toy-21) (Προσπελάστηκε 31/03/22)

Ηλιοπούλου, Ιωάννα, (2004), *Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση*. Στο Κόκκινος, Γιώργος και Νάκου, Ειρήνη (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, σελ. 73-103, Αθήνα: Μεταίχιμο

Η τέταρτη σελίδα του αριθμού 157 της γαλλικής εφημερίδας Le Constitutionnel της 6ης Ιουνίου 1821, Wikiwand, Διαθέσιμο στο: [https://www.wikiwand.com/el/%CE%A0%CE%B1%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD\\_%CE%A0%CE%B1%CF%84%CF%81%CF%8E%CE%BD\\_%CE%93%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82\\_%CE%93%CE%84](https://www.wikiwand.com/el/%CE%A0%CE%B1%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD_%CE%A0%CE%B1%CF%84%CF%81%CF%8E%CE%BD_%CE%93%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82_%CE%93%CE%84) (Προσπελάστηκε 31/01/22)

Κασίδου, Στέλλα, (2008), «*Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες*». Στο Ανδρέου, Αντρέας (επ.) *Η Διδακτική*

της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα σχολικά Εγχειρίδια, σελ. 511-547, Αθήνα: Μεταίχμιο

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης Α. και Μηνάογλου, Χ. (2012), *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού*, Αθήνα: Διόφαντος

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Λιάκος, Αντώνης (2012), *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Αθήνα: Πόλις

Μαξούρης, Σ. Δημήτριος, (2008), *Η μετατόπιση της ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία*. Στο Ανδρέου, Αντρέας (επ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα σχολικά Εγχειρίδια*, σελ. 129-155, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματσακαλίδης, Χαράλαμπος, (2021), *Ιστορική Ενσυναίσθηση και Τραυματικά Γεγονότα: Μια μελέτη περίπτωσης των αντιλήψεων των υποψηφίων δασκάλων*, (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Μαυροσκούφης Κ. Δημήτρης (2016), *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Μαυροφρύδη, Αφροδίτη, (2019), *Η ιστορική ενσυναίσθηση ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης: Έρευνα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Μιχαηλίδης, Γιάννης (2007) *Αυτοαποτελεσματικότητα*  
[imerologiodaskalou.blogspot.com/2007/07/self-efficacy.html](http://imerologiodaskalou.blogspot.com/2007/07/self-efficacy.html) (Προσπελάστηκε 17/02/22)

Μπουρλιάσκος, Βασίλειος Γ.Ι. (2010), *Πώς γράφεται μία επιστημονική εργασία*. Συγγραφή επιστημονικής εργασίας και βιβλιογραφική έρευνα, Αθήνα: Διόνικος

Νάκου, Ειρήνη (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ειρήνη, (2008), *Προσεγγίζοντας το παρελθόν στο παρόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία, Στο Νικονάνου και Κασβίκης (επ.), Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο*, σελ. 96-121, Αθήνα, Πατάκη

Νικονάνου, Νίκη και Κασβίκης, Κώστας, (2008), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο χρόνο: παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Στο Νικονάκου και Κασβίκης (επ.), Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο, σελ.10-29, Αθήνα, Πατάκη

Ρεπούση, Μαρία, (2004), *Μαθήματα Ιστορίας· Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις: Καστανιώτη

Σέξτου, Περσεφόνη, (2005), *Θεατρο-παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, Εκδόσεις: Μεταίχμιο

Τσιάρας, Αστέριος, (2016), *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη σχολική τάξη*, Εκδόσεις: Παπαζήσης

## 5.1 Εικόνες

Aichholzer, F., *Προσωπογραφία του Πετρόμπεη Μαυρομιχάλη*, Μουσείο Μπενάκη, Διαθέσιμο στο: [https://www.benaki.org/index.php?option=com\\_collectionitems&view=collectionitem&id=108759&Itemid=&lang=el](https://www.benaki.org/index.php?option=com_collectionitems&view=collectionitem&id=108759&Itemid=&lang=el) (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Friedel, Adam, (1832), *Προσωπογραφία του Παλαιών Πατρών Γερμανού*, Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, Διαθέσιμο στο: <https://el.travelogues.gr/item.php?view=53399> (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Lipparini, Ludovico, (1938), *Ο Αρχιεπίσκοπος Παλαιών Πατρών Γερμανός υψώνει τη σημαία της Επανάστασης στα Καλάβρυτα*, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Διαθέσιμο στο: <https://nhmuseum.gr/tmimata/mesa-stis-syloges-tou-mouseiou/item/2272-oarchiepiskopospalaionpatrongermanosupsoneitisimaiatisepanastasisstakala>

brutaepizografismenilithografiatouitalouzografouludovicolipparinibenetia  
(Προσπελάστηκε 31/05/22)

Βρυζάκης, Θεόδωρος, (1853), Η Έξοδος του Μεσολογγίου, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη, Διαθέσιμο στο: <https://www.nationalgallery.gr/el/zographikh-monimi-ekthesi/painting/ta-hronia-tis-basileias-tou-othona/istoriki-zographiki/i-exodos-tou-mesologgiou-5446.html> (Προσπελάστηκε 03/05/22)

Βρυζάκης, Θεόδωρος, Η θυσία του Καψάλη, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη, Διαθέσιμο στο: <https://www.nationalgallery.gr/el/sulloges/collection/sulloges/i-thusia-tou-kapsali.html>, (Προσπελάστηκε 03/05/22)

Βρυζάκης, Θεόδωρος, (1865), Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί τη σημαία της Επανάστασης, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη, Διαθέσιμο στο: <https://www.nationalgallery.gr/el/zographikh-monimi-ekthesi/painting/ta-hronia-tis-basileias-tou-othona/istoriki-zographiki/o-palaion-patron-germanos-eulogei-ti-simaia-tis-epanastasis.html> (Προσπελάστηκε 31/03/22)

Βρυζάκης, Θεόδωρος, (1858), Υπέρ Πατρίδος το Παν, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη, Διαθέσιμο στο: <https://www.nationalgallery.gr/el/sulloges/collection/sulloges/uper-patridos-to-pan.html> (Προσπελάστηκε 03/05/22)

Θείρσιος, Λουδοβίκος, Ο ζωγράφος Θεόδωρος Βρυζάκης, Ολυμπία.gr, Διαθέσιμο στο: <https://www.olympia.gr/982388/ellada/theodoros-vryzakis-enas-koryfaios-ell/> (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Κορίζης, Γεώργιος, (1882), Ο Νικόλαος Ταμπακόπουλος, Wikipedia, Διαθέσιμο στο: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%B1%CE%BF%CF%82\\_%CE%A4%CE%B1%CE%BC%CF%80%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%B1%CE%BF%CF%82_%CE%A4%CE%B1%CE%BC%CF%80%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82) (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Μαχμούτ Β' (1785 – 1839), Σαν σήμερα, Διαθέσιμο στο: <https://www.sansimera.gr/biographies/2372> (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Ο Αλή Πασάς, Offline Post, Διαθέσιμο στο: <https://www.offlinepost.gr/2020/12/10/ali-tepelenlis-apo-listis-pasas-kai-epidoksos-soultanos/> (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Ο Φίλος του Νόμου, τεύχος 30 Ιανουαρίου 1825, Wikipedia, Διαθέσιμο στο: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F\\_%CE%A6%CE%AF%CE%BB%CE%BF%CF%82\\_%CF%84%CE%BF%CF%85\\_%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%85](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CE%A6%CE%AF%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%85) (Προσπελάστηκε 29/04/22)

Προσωπογραφία του Ανδρέα Ζαΐμη, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Διαθέσιμο στο: <https://nhmuseum.gr/tmimata/mesa-stis-sylloges-tou-mouseiou/item/445-prosopografiatouandreazaimielaiografiasemousama> (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Σελίδες από το χειρόγραφο με τα απομνημονεύματα του Π.Π. Γερμανού. Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, Wikipedia, Διαθέσιμο στο: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B1%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD\\_%CE%A0%CE%B1%CF%84%CF%81%CF%8E%CE%BD\\_%CE%93%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82\\_%CE%93%CE%84](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B1%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD_%CE%A0%CE%B1%CF%84%CF%81%CF%8E%CE%BD_%CE%93%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82_%CE%93%CE%84) (Προσπελάστηκε 29/04/22)

Τσόκος, Διονύσιος, (1861), "Αθανάσιος Διάκος", Προσωπογραφία του Αθανασίου Διάκου, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Διαθέσιμο στο: <https://nhmuseum.gr/tmimata/mesa-stis-sylloges-tou-mouseiou/item/439-athanasiosdiakosprosopografiatouathanasioudiakouelaiografiasemousamatoudionusioutsokou1861> (Προσπελάστηκε 30/04/22)

Τσόκος, Διονύσιος, (1862) "*Αρχιεπίσκοπος Γερμανός*", Προσωπογραφία του Αρχιεπισκόπου Παλαιών Πατρών Γερμανού, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Διαθέσιμο στο: <https://nhmuseum.gr/tmimata/mesa-stis-sylloges-tou-mouseiou/item/434-archiepiskoposgermanosprosopografiatouarchiepiskopoupalaiionpatrongerma>

nouelaiografiasemousamatoudionusioutsokou1862  
30/04/22)

(Προσπελάστηκε

Τσόκος Διονύσιος, (1862), Πορτραίτου του Αλέξανδρου Υψηλάντη, National Historical Museum, Διαθέσιμο στο: <https://www.nhmuseum.gr/en/departments/into-the-museum-s-collection/item/5020-portraitofalexandrosypsilantisoilpaintingoncanvasbydionysiostsokos1862>  
(Προσπελάστηκε 01/05/22)

Τσόκος Διονύσιος, Πορτραίτο του Αρχιμανδρίτη Γρηγόριου Δικαίου, επονομαζόμενου Παπαφλέσσα, paletaart3 – Χρώμα & Φως, Διαθέσιμο στο: <https://paletaart3.wordpress.com/2016/07/16/%CF%84%CF%83%CF%8C%CE%BA%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CF%8D%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%82-dionysios-tsokos-1820-1862-part-ii/%CF%84%CF%83%CF%8C%CE%BA%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CF%8D%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CE%B5%CF%8E%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%82-%CE%B5%CF%80/> (Προσπελάστηκε 03/05/22)

Τσόκος, Διονύσιος, (1861), *Προσωπογραφία του Γεωργίου Καραϊσκάκη*, Σαν σήμερα, Διαθέσιμο στο: <https://www.sansimera.gr/biographies/1259>,  
(Προσπελάστηκε 30/04/22)

Τσόκος Διονύσιος, (1861), Πορτραίτο του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη, , The Greek revolution through American eyes· 1821-1829, Διαθέσιμο στο: <https://www.greekrevolution.org/exhibition/freedom-or-death/men-of-action/>  
(Προσπελάστηκε 01/05/22)

Χουρσίτ Αχμέτ πασάς, Kaliterilamia.gr, Διαθέσιμο στο: [https://www.kaliterilamia.gr/2020/02/blog-post\\_581.html](https://www.kaliterilamia.gr/2020/02/blog-post_581.html) (Προσπελάστηκε 30/04/22)

## 6. Παράρτημα

|   |
|---|
| <b>. ΦΥΛΛΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ<br/>ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ</b> |
|---|

**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας:** Πίτσαρα Μαρία

**Τάξη:** ΣΤ'     **Διδακτικό αντικείμενο:** Ο μύθος της κήρυξης της επανάστασης με την ύψωση του Λαβάρου από τον Παλαιών Πατρών Γερμανών στην Αγία Λαύρα στις 25/3/1821

**α. Ποιο είναι το κεντρικό ιστορικό ερώτημα το οποίο θα απαντήσουν οι μαθητές/-τριες μέσα από τη συγκεκριμένη διδασκαλία;**

Ποιες είναι οι δύο εναλλακτικές απόψεις για την έναρξη της Επανάστασης του 1821;

**β. Διατυπώστε τους στόχους διδασκαλίας του συγκεκριμένου θέματος που έχετε αναλάβει**

Στόχοι είναι οι μαθητές/-τριες να:

- Εξετάσουν τη δράση του Παλαιών Πατρών Γερμανού και ποιες πράξεις οδήγησαν στην έναρξη της επανάστασης στην Πελοπόννησο
- Προβληματιστούν όσον αφορά τις εναλλακτικές απόψεις πάνω στα ιστορικά γεγονότα
- Διακρίνουν την ιστορική πραγματικότητα από τους εθνικούς μύθους
- Αναπτύξουν ιστορική σκέψη
- Αναπτύξουν ιστορική συνείδηση
- Αναπτύξουν κριτική σκέψη
- Αναπτύξουν τη φαντασία τους
- Εξελίξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες
- Εξοικειωθούν με το θεατρικό παιχνίδι
- Εξασκηθούν με το να εκφράζουν τις σκέψεις ή/και τα συναισθήματά τους προφορικά

- Αναπαριστούν μία ιστορία σε αυτοσχέδιο θεατρικό δρώμενο

### **γ.1. ΔΗΛΩΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ:**

Καθορίστε ποια είναι η **δηλωτική γνώση** την οποία θα προσεγγίσουν οι μαθητές/-τριες σας;

Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός δεν βρισκόταν στην Αγία Λαύρα στις 25 Μαρτίου και δεν αναφέρει στα απομνημονεύματά του την κήρυξη της Επανάστασης από τον ίδιο.

### **γ.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ:**

Ποιες **πηγές** σχετικές με το θέμα θα αξιοποιηθούν ως ιστορικές μαρτυρίες; Με ποιο τρόπο;

Αποσπάσματα από τα Απομνημονεύματα του Παλαιών Πατρών Γερμανού σε διασκευή για αναπαράσταση σε μικρές ομάδες

Απόκομμα από την εφημερίδα «Le Constitutionnel» αναφορικά με την Κήρυξη της επανάστασης που δημοσιεύτηκε στις 6 Ιουνίου 1821, από όπου θα εντοπίσουν λέξεις κλειδιά.

Απόκομμα από την εφημερίδα ΑΘΗΝΑ (16-03-1838) με το Βασιλικό Διάταγμα για καθιέρωση της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου ως Εθνικής Εορτής, το οποίο θα διαβαστεί στην αίθουσα ως πειστήριο της ήδη υπάρχουσας γνώσης τους

### **γ.3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ:**

Ποιες **ιστορικές έννοιες** θα προσεγγίσουν οι μαθητές/-τριες και με ποιο τρόπο;

**Έννοιες πρώτης τάξης:** εθνικός μύθος, Επανάσταση, λάβαρο Επανάστασης, Αγία Λαύρα, απομνημονεύματα, Φιλική Εταιρία



### **Έννοιες δεύτερης τάξης:**

Ενσυναίσθηση, πηγές, πολυπρισματικότητα

### **δ. Περιγράψτε το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσετε:**

#### **δ.1. ΠΗΓΕΣ:**

Απόκομμα από την εφημερίδα «Le Constitutionnel» αναφορικά με την Κήρυξη της επανάστασης που δημοσιεύτηκε στις 6 Ιουνίου 1821.

Απόκομμα από την εφημερίδα ΑΘΗΝΑ (16-03-1838) με το Βασιλικό Διάταγμα για καθιέρωση της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου ως Εθνικής Εορτής.

Πίνακας του Βρυζάκη (1865), *Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί το Λάβαρο της Επανάστασης στην Αγία Λαύρα*

#### **δ.2. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ:**

Αποσπάσματα από τα Απομνημονεύματα του Παλαιών Πατρών Γερμανού σε διασκευή

Συνοπτικό βιογραφικό Θεόδωρου Βρυζάκη

Συνοπτικό βιογραφικό Παλαιών Πατρών Γερμανού

Πορτρέτα προσωπικοτήτων της Ελληνικής Επανάστασης που αναφέρονται στα απομνημονεύματα του Π.Π. Γερμανού ή βρίσκονται στον πίνακα του Βρυζάκη

Μεταφρασμένο απόσπασμα από το λόγο του Παλαιών Πατρών Γερμανού που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Le Constitutionnel»

#### **δ.3. ΤΕΧΝΙΚΑ ΜΕΣΑ:**

- Προτζέκτορας
- Πηγές
- Φωτογραφικό Υλικό
- Πίνακας Τάξης
- Μαρκadός για τον πίνακα

- Γεωπολιτικός χάρτης του τμήματος
- Κομμένες εικόνες των πρωταγωνιστών της επανάστασης
- Καπέλα για θεατρικό παιχνίδι

**ε. Ποιες μορφές επικοινωνίας και εργασίας θα αξιοποιήσετε στη διδασκαλία;:**

- Θεατρικό Παιχνίδι
- Εργασία σε Ομάδες
- Διερευνητική μάθηση
- Ανάλυση πηγών

**στ. Μέσα από ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πραγματοποιήσετε τη διδασκαλία σας και θα την αξιολογήσετε:**

Αρχικά, θα γίνει γνωριμία με μία παραλλαγή «Την καλή σου την Κουβέντα». Τα παιδιά θα συστήνουν το άτομο που βρίσκεται δεξιά τους προσθέτοντας ένα θετικό σχόλιο για το άτομο αυτό. Έπειτα, η εκπαιδευτικός θα εισάγει το θέμα ρωτώντας τα παιδιά ποια είναι η γνώμη τους για τη Διδακτική της Ιστορίας και τι γνωρίζουν για την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης. Θα καταγραφούν οι απόψεις τους. (20 λεπτά)

Έπειτα, θα ακολουθήσουν ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού. Η πρώτη λέγεται «Βάδισμα μετ' εμποδίων» και αποσκοπεί στην ανάλυση και ανάπτυξη της φαντασίας των εκπαιδευομένων. Τα παιδιά χωρισμένα σε δυάδες, θα περπατούν το ένα πίσω από το άλλο και κάθε φορά, ανάλογα με την αφήγηση της εκπαιδευτικού, θα συναντούν από ένα εμπόδιο που χρειάζεται να ξεπεράσουν, όπως για παράδειγμα χρειάζεται να περάσουν το ποτάμι, πηδώντας πάνω στις πέτρες. Έπειτα, ακολουθεί η «Καταμέτρηση», στην οποία τα παιδιά θα κινούνταν μέσα στην τάξη μετρώντας από το ένα (1) ως το δέκα έξι (16) χωρίς, όμως, να συνεννοηθούν μεταξύ τους. Όταν ένα παιδί πει τον αριθμό που χρειάζεται, κάθεται κάτω. Αν δύο παιδιά πουν τον ίδιο αριθμό ταυτόχρονα, η καταμέτρηση ξεκινάει από την αρχή. Στόχος της άσκησης

αυτής είναι η συνοχή της ομάδας. Στο τέλος, είναι μία άσκηση αυτοσχεδιασμού, η λεγόμενη «Στοπ». Ένα παιδί μπαίνει στο κέντρο και κάνει κάτι, όπως για παράδειγμα, ότι κοιμάται στο δρόμο, ενώ έχει κρύο. Τότε, ένα άλλο παιδί θα πει «στοπ» και θα μπει στη σκηνή. Θα μπορούσε να αλλάξει τη δραστηριότητα στο ότι το παιδί που κρυώνει βγήκε έξω χωρίς τη ζακέτα του. Έτσι, όλα τα παιδιά θα μπαίνουν ανά ένα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλα τα παιδιά αυτοσχεδιάσουν. (1 ώρα και 5 λεπτά ή 65 λεπτά)

(1 ώρα και 25 λεπτά ή 85 λεπτά).

Στο δεύτερο μάθημα, τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες μόνο για τη μελέτη των πηγών. Θα μοιραστεί σε κόλλα χαρτί A3 ο πίνακας του Βρυζάκη (1865), *Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί το Λάβαρο της Επανάστασης στην Αγία Λαύρα*, ενώ ταυτόχρονα θα προβάλλεται και στον πίνακα. Τα παιδιά θα έχουν επίσης το λόγο του Π.Π. Γερμανού στην Αγία Λαύρα, την περίληψη της ζωής και του έργου του, την περίληψη της ζωής και του έργου του Θεόδωρου Βρυζάκη, μία κόλλα με τα πρόσωπα πρωταγωνιστών της επανάστασης, όπως ο Π.Π. Γερμανός, ο Κολοκοτρώνης και ο Καραϊσκάκης και θα μοιραστεί απόσπασμα από τη γαλλική εφημερίδα «Le Constitutionnel» που δημοσιεύτηκε την 6η Ιουνίου 1821 στη γαλλική γλώσσα, όπως και ο λόγος του Π.Π. Γερμανού στην Αγία Λαύρα ως μετάφραση της προηγούμενης πηγής.

Αρχικά, θα μελετηθεί ο πίνακας (Τον έχουν ξαναδεί; Τι νομίζουν ότι αναπαριστά; Τι πρόσωπα υπάρχουν στον πίνακα; Αναγνωρίζουν κάποιο από αυτά; Πού βρίσκεται το μέρος; Πότε έγινε το περιστατικό; Είναι αληθινό ή όχι; Τι μπορεί να λέει ο Παλαιών Πατρών Γερμανός; Τι συναισθήματα έχουν τα πρόσωπα στην εικόνα;). Παράλληλα, θα τους αποκαλυφθεί ότι ο πίνακας έγινε 44 χρόνια μετά την έναρξη της επανάστασης και θα γίνει ανάγνωση της περίληψης της ζωής και του έργου του δημιουργού του πίνακα, ώστε να αποκαλυφθούν οι αρνητικές εμπειρίες από τα χρόνια της επανάστασης τις οποίες αντιμετώπισε ως παιδί και η θέση που φαίνεται να έχει απέναντι σε αυτό το ιστορικό γεγονός. Τότε, θα διαβαστεί η ζωή και το έργο του Π.Π. Γερμανού, ώστε να συνεχιστεί το μάθημα με την εκφώνηση του λόγου του και τη μελέτη του πρώτου αποσπάσματος της γαλλικής εφημερίδας, από όπου θα

τους ζητηθεί να υπογραμμίσουν λέξεις που αναγνωρίζουν είτε επειδή μοιάζουν με τα αγγλικά είτε με τα λεγόμενα 'greekenglish'. Σκοπός είναι να εντοπίσουν τις λέξεις κλειδιά «Germanicus», «Patras», «Laures», «Achaie», «Peloponnese» και τη φράση «8 (20) mars 1821». Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στην ημερομηνία και η εκπαιδευτικός θα τους εξηγήσει πώς λειτουργεί το παλιό με το νέο ημερολόγιο. Έπειτα, θα διαβάσει την ελληνική μετάφραση αυτού του αποσπάσματος.

Εφόσον έχει γίνει αυτή η προετοιμασία τα παιδιά θα τον αναπαραστήσουν, σα να είναι πολεμιστές που προετοιμάζονται για την επανάσταση και θα σηκώσουν το λάβαρο. (1 ώρα και 10 λεπτά ή 70 λεπτά)

Στο τέλος, θα επιλέξουν έναν οποιοδήποτε ρόλο πέρα από τον Π.Π. Γερμανό, που υπάρχει στον πίνακα (μοναχός, πολεμιστής, άμαχος). Θα μπει η τάξη σε κύκλο μαζί με την εκπαιδευτικό και θα απαντούν σε ερωτήσεις μένοντας μέσα στο ρόλο (Πώς αισθάνθηκες όταν σηκώθηκε το λάβαρο; Είσαι έτοιμος/-η για την επανάσταση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί; Θεωρείς ότι οργανωθήκατε αρκετά καλά; Ελπίζεις ότι θα πετύχει η επανάσταση;). Το λόγο θα έχει όποιος/-α έχει ένα μπαλάκι. (15 λεπτά)

Τα τελευταία λεπτά θα γίνει αναστοχασμός της δραστηριότητας (Πώς τους φάνηκε; Έμαθαν κάτι καινούργιο; Τι έμαθαν; Πώς το έμαθαν;) (5 λεπτά)  
(1 ώρα και 30 λεπτά ή 90 λεπτά)

Στο τρίτο δίωρο, τα παιδιά θα είναι χωρισμένα στις ίδιες ομάδες με το προηγούμενο μάθημα. Θα γίνει αξιολόγηση της προηγούμενης διδασκαλίας με ερωταποκρίσεις με τα βασικά δομικά στοιχεία του μύθου να γραφούν στον πίνακα από την εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, θα εξηγηθεί πως όλα όσα έγιναν είναι μύθος. (10 λεπτά).

Έπειτα, θα μοιραστούν τέσσερα αποσπάσματα από τα Απομνημονεύματα του Παλαιών Πατρών Γερμανού σε κάθε ομάδα τα οποία θα αφορούν τέσσερις διαφορετικές φάσεις που οδήγησαν στην έναρξη της επανάστασης. Το πρώτο απόσπασμα αφορά την αποκάλυψη της Φιλικής Εταιρίας από τον Αλή Πασά στον Σουλτάνο και τα μέτρα που πήρε η κυβέρνηση, το δεύτερο την άφιξη του Γρηγόριου Δικαίου στην Πελοπόννησο και την σύσκεψη στη Βοστίτσα, το τρίτο την πρόσκληση όλων των Προκρίτων

στην Τρίπολη και τη δράση όσων δεν πήγαν (αναφορά στην Αγία Λαύρα) και το τέταρτο αφορά τις κινήσεις Ελλήνων και Τούρκων που κλιμάκωσαν την κατάσταση (Παλαιών Πατρών Γερμανός στην Πάτρα). Θα ζητηθεί από τις ομάδες να τα παρουσιάσουν με τέτοια σειρά, ώστε να δημιουργηθεί μία ενιαία ιστορία. Θα υπάρχει χάρτης για την καταγραφή της πορείας του Παλαιών Πατρών Γερμανού και παράλληλα θα δημιουργείται χρονοδιάγραμμα στον πίνακα. (60 λεπτά)

Αφού ολοκληρωθεί η σειρά των γεγονότων θα γίνει συζήτηση στην τάξη (Γιατί ξεκίνησε η επανάσταση; Πώς ξεκίνησε; Πώς αισθάνθηκαν τα πρόσωπα που υποδυθήκατε; Εσείς πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια;) Έπειτα, θα γίνει σύγκριση αυτών που έκαναν στο παρόν μάθημα με εκείνα που έκαναν την προηγούμενη φορά. Σκοπός είναι οι μαθητές/-τριες να προβληματιστούν όσον αφορά την ιστορική αλήθεια των γεγονότων. Γι' αυτό θα γίνει και αξιολόγηση της ποιότητας του υλικού που τους δόθηκε (πίνακας, απομνημονεύματα). Στο τέλος, η εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει το κείμενο από την καθιέρωση της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου από την κυβέρνηση του Όθωνα ως εθνικής εορτής, όπως δημοσιεύτηκε. Οι μαθητές/-τριες θα κληθούν να απαντήσουν γιατί άλλαξαν γνώμη, αν άλλαξαν και γιατί. (20 λεπτά)

(1 ώρα και 30 λεπτά ή 90 λεπτά)

Την τελευταία ώρα της έρευνας, τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν γραπτώς στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς ξεκίνησε η ελληνική επανάσταση στην Πελοπόννησο, κατά τη γνώμη μου;
2. Ποια από τις παρακάτω δραστηριότητες με βοήθησε να καταλήξω στην άποψη που έχω τώρα;

A. Παράδοση μαθήματος B. Γιορτή 25<sup>ης</sup> Μαρτίου Γ. Αναπαράσταση του πίνακα του Βρυζάκη (1865) Δ. Ανάγνωση απομνημονευμάτων Παλαιών Πατρών Γερμανού Ε. Αναπαράσταση απομνημονευμάτων Παλαιών Πατρών Γερμανού ΣΤ. Κάποια άλλη (εξηγώ)

3. Πώς έμαθα για την άλλη άποψη;

4. Με βοήθησε το θεατρικό παιχνίδι να καταλήξω στην άποψη που έχω τώρα και αν ναι, πώς;
5. Γιατί, κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν δύο διαφορετικές εκδοχές για το πώς ξεκίνησε η επανάσταση του 1821 και πώς αισθάνομαι εγώ για αυτό;

(45 λεπτά)

## Βιογραφικό Σημείωμα Θεόδωρου Βρυζάκη (1814-1878)



Ο Θεόδωρος Βρυζάκης γεννήθηκε στη Θήβα το 1814. Όταν ήταν 7 χρονών, το Μάιο του 1821, ο πατέρας του απαγχονίστηκε από τους Τούρκους. Το 1828, εκείνος και ο αδερφός του μεταφέρθηκαν στο Ορφανοτροφείο που ίδρυσε ο Καποδίστριας στην Αίγινα. Το 1832, σε ηλικία 18 ετών, μετακόμισε στο Μόναχο όπου φοίτησε στο σχολείο «Πανελλήνιον» που ίδρυσε ο Λουδοβίκος Α΄ για τα παιδιά των αγωνιστών της Επανάστασης. Ξεκίνησε να ζωγραφίζει θέματα σχεδόν αποκλειστικά από την Ελληνική Επανάσταση. Το 1844 μπήκε στην Ακαδημία του Μονάχου με υποτροφία.

Η θυσία του Καψάλη – Θεόδωρος Βρυζάκης



Η Έξοδος του Μεσολογγίου – 1855 – Θεόδωρος Βρυζάκης

Η Ελλάς Ευγνωμονούσα – 1858 – Θεόδωρος Βρυζάκης





Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ή κατά κόσμων Γεώργιος Γκόζιας γεννήθηκε στη Δρημητσάνα της Γορτυνίας στις 25 Μαρτίου 1771, την ημέρα της Μεγάλης Παρασκευής. Ο πατέρας του λεγόταν Ιωάννης και η μητέρα του Κανέλλα Κουκουζή ή Κουκουζοπούλου και σύνολο ήταν 5 αδέρφια. Ο Γεώργιος φοίτησε στο σχολείο της Δρημητσάνας και έπειτα στο Άργος. Εκεί χειροτονήθηκε Διάκονος και έλαβε το όνομα Γερμανός. Αφότου έζησε για λίγο στην Κωνσταντινούπολη, τον Μάρτιο του 1806 χειροτονήθηκε Μητροπολίτης Παλαιών Πατρών. Το 1818 μύηθηκε στη Φιλική Εταιρία και με τη σειρά του μύησε πολλούς Μητροπολίτες, κληρικούς και οπλαρχηγούς. Έλαβε μέρος στη μυστική συνέλευση για την έναρξη της Επανάστασης και στην Α' Εθνοσυνέλευση. Με εντολή της έφυγε στην Ιταλία τον Οκτώβριο του 1822, όπου έμεινε ως το 1824, με σκοπό να επιταχύνει την ηθική και υλική συμβολή του Πάπα στα ελληνικά πράγματα, αλλά δεν κατάφερε να τον συναντήσει επειδή δεν του επέτρεπαν την είσοδο στη Ρώμη. Αντ' αυτού συναντήθηκε με πολλούς επιφανείς Έλληνες της διασποράς. Πέθανε στις 30 Μαΐου 1826, ενώ λίγες μέρες πριν έστειλε τα απομνημονεύματά του που έγραψε για την Επανάσταση στους συμπολίτες του στη Δρημητσάνα.



# Πορτρέτα προσωπικοτήτων της Ελληνικής Επανάστασης



Σουλτάνος Μαχμούτ Β΄  
(1785 – 1839)



Χουρσίτ Μεχμέτ Πασάς  
(άγνωστο-1822)



Ανδρέας Ζαΐμης (1791 -  
1840)



Πετρόμπεης  
Μαυρομιχάλης (1765 –  
1848)



Νικόλαος  
Ταμπακόπουλος (1778-  
1825)



Γεώργιος Γκόζιας-  
Παλαιών Πατρών  
Γερμανός (1771-1826)



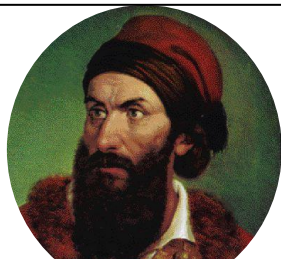
Αλή Πασάς Τεπελενλής  
(1750 - 1822)



Αθανάσιος Διάκος (1788  
– 1821)



Γεώργιος Καραϊσκάκης  
(1782-1827)



Γρηγόριος Δικαίος -  
Παπαφλέσσας (1788-  
1825)



Θεόδωρος  
Κολοκοτρώνης (1770 –  
1843)



Αλέξανδρος Υψηλάντης  
(1792 – 1828)

Πίνακας του Βρυζάκη (1865), Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί το Λάβαρο της Επανάστασης στην Αγία Λαύρα



Απόκομμα από την εφημερίδα «Le Constitutionnel» αναφορικά  
με την Κήρυξη της επανάστασης που δημοσιεύτηκε στις 6  
Ιουνίου 1821

EXTÉRIEUR.  
PELOPONÈSE.

*Allocution de Germanicus, exarque de la première Achaïe, archevêque de Patras, au clergé et aux fidèles du Péloponèse, prononcée dans le couvent des frères Laures du mont Vélín, le 8 (20) mars 1821.*

Nos très-chers frères, le Seigneur qui a frappé nos pères et leurs enfans, vous annonce, par ma bouche, la fin des jours de larmes et d'épreuves. Sa voix a dit: Que vous seriez la couronne de sa gloire et le diadème de son royaume. La sainte Sion ne sera plus livrée à la désolation (Isaïe. 62. 5.) Le temple du Seigneur, traité comme un lieu ignoble; ses vases de gloire traînés dans la fange (1 Mach. 2. 8. 9), vont être vengés. L'abîme a créé l'abîme (Ps 41. 8.); les miséricordes antiques du Seigneur (Lament de Jérém. 5. 1.) vont descendre sur son peuple. La race impie des Turcs a comblé la mesure des iniquités; l'heure d'en purger la Grèce est arrivée, suivant la parole de l'Éternel: Chasse l'esclave et son fils (Genèse. 21. 10.) Aimez-vous donc, race hellénique, deux fois illustre par vos pères; armez-vous du zèle de Dieu: que chacun de vous ceigne le glaive; car il est préférable de mourir les armes à la main que de voir l'opprobre du sanctuaire et de la patrie (Ps. 44. 4.) Brisons nos fers et le joug qui charge nos têtes (Ps. 2. 5.); car nous sommes les héritiers de Dieu et les co-héritiers de J.-C. (Ps. 8. 17.)

D'autres que votre prélat vous parleront de la gloire de vos ancêtres, et moi je vous répéterai le nom de Dieu auquel « nous devons un amour plus fort que la mort. » (Cant. 8. 6.)

Demain, précédés de la croix, nous marcherons vers cette ville de Patras, dont le territoire est sanctifié par le sang du glorieux martyr l'apôtre saint André. Le Seigneur centuplera votre courage; et pour ajouter aux forces qui doivent vous animer, je vous relève du jeûne de carême que nous observons. Soldats de la croix, c'est la cause même du ciel que vous êtes appelés à défendre. Au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit, soyez bénis et absous de tous vos péchés.

BOURSE DE PARIS, du 5 juin. — Cinq pour cent consolidés, jouiss. du 22 mars 1821, 87f 25c 20c 15c 10c 5c 87f 86f 90c 87f 86f 95c 87f 86f 90c 86f 85c 90c 85c 90c 85c 80c 70c 65c 60c 50c 40c 55c

Reconnais. de liqu., jouiss. du 22 mars, 98f 98f 10c 98f 97f 90c.

Actions de la banque, jouiss. du 1<sup>er</sup> janv., 1587f 50c 1590f 1592f 50c 1590f

Oblig. de la ville, jouiss. du 1<sup>er</sup> avril, 1277f 50c.

Απόκομμα από την εφημερίδα ΑΘΗΝΑ (16-03-1838) με το Βασιλικό Διάταγμα για καθιέρωση της 25ης Μαρτίου ως Εθνικής Εορτής.

Ο Θ Ω Ν  
Ε Λ Ε Θ Θ Ε Ο Υ  
Β Α Σ Ι Λ Ε Υ Σ Τ Η Σ Ε Λ Λ Α Δ Ο Σ .  
Ἐπὶ τῇ προτάσει τῆς Ἡμετέρας ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν κτλ. Γραμματείας, θεωρήσαντες ὅτι ἡ ἡμέρα τῆς 25. Μαρτίου, λαμπρὰ καθ' ἑαυτὴν εἰς πάντα Ἕλληνα διὰ τὴν ἐν αὐτῇ τελουμένην ἑορτὴν τοῦ Εὐαγγελισμοῦ τῆς Ἰπαραγίας Θεοτόκου, εἶναι προσέτι λαμπρὰ καὶ γαρμόσυνος διὰ τὴν κατ' αὐτὴν τὴν ἡμέραν ἐναρξίν τοῦ ὑπὲρ τῆς ἀνεξαρτησίας ἀγῶνος τοῦ Ἑλληνικοῦ ἔθνους, καθιεροῦμεν τὴν ἡμέραν ταύτην εἰς τὸ διηνεκὲς ὡς ἡμέραν **ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΟΡΤΗΣ**, καὶ διατάττομεν τὴν διαληφθεῖσαν Ἡμετέραν Γραμματεῖαν νὰ δημοσιεύσῃ καὶ ἐνεργήσῃ τὸ παρὸν Διάταγμα.  
Ἐν Ἀθήναις τὴν 15 (27) Μαρτίου 1838.  
Ο Θ Ω Ν  
Ὁ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν κτλ. Γραμματεὺς τῆς Ἐπικρατείας.  
**Γ. ΓΑΡΑΚΗΣ.**

Μεταφρασμένο απόσπασμα από το λόγο του Παλαιών Πατρών  
Γερμανού που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Le  
Constitutionnel» (διασκευή)

Ο ΦΙΛΟΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ,  
ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ,  
Αρ. 92<sup>η</sup> ΚΑΙ ΤΗΣ ΝΗΣΟΥ ΥΔΡΑΣ.

Ύδρα, 3ο Ιανουαρίου 1825.  
Παρασκευή.

Ομιλία του Γερμανού, έφηρχου Παλαιών Πατρών,  
επισκόπου Πατρών, προς τον κλήρο και τους πιστούς της  
Πελοποννήσου, που κερωνήθηκε στη μονή των αδερφών της  
Αγίας Λαύρας, στο όρος Βελιάς στις 8 (20) Μαρτίου 1821.

Πολυαγαπημένοι μας αδελφοί,

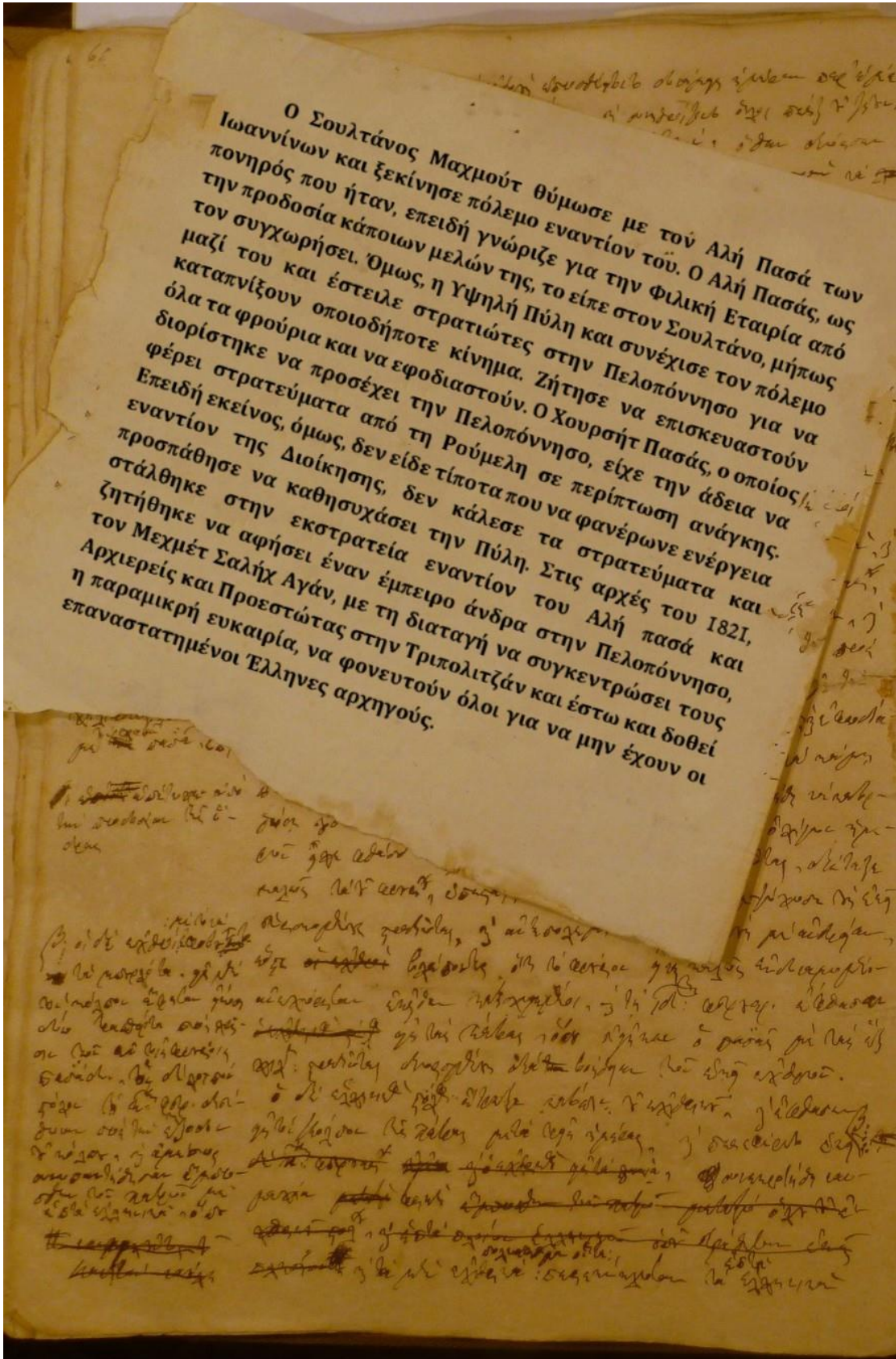
ο Κύριος, ο οποίος τιμώρησε τους πατέρες μας και τα παιδιά τους με την υποδούλωση από τον κατακτητή, σας αναγγέλλει από το στόμα μου το τέλος των ημερών των δακρύων και των δοκιμασιών. Η φωνή Του είπε ότι θα είστε το στέφανι του κάλλους Του και η κορόνα της Βασιλείας Του. Ο ναός του Κυρίου, ο οποίος βεβηλώθηκε, σαν ένας άθλιος χώρος, τα σκεύη της δόξας, τα οποία σύρθηκαν στον βούρκο, θα γίνουν καταιγίδα! Η άβυσσος την άβυσσο επικαλείται, η αναγνωρισμένη ευσπλαγγνία του Κυρίου θα επισκιάσει τον Λαό Του. Η φυλή των Τούρκων ξεπέρασε το μέτρο των ανομιών, η ώρα του καθαρμού έφθασε, σύμφωνα προς τον λόγο του Αιωνίου: «να πετάξεις έξω, να διώξεις τον σκλάβο και τον υιό του» (Γενεσ. 21,10).

Να είστε, λοιπόν, αγαπημένοι, ω γένος των Ελλήνων, φυλή Ελληνική, δύο φορές δοξασμένοι από του Πατέρες σας, οπλισθείτε με τον ζήλο του Θεού, κάθε ένας από εμάς σας σφίξει το όπλο του, γιατί είναι προτιμότερο να πεθάνει με τα όπλα στο χέρι, παρά να ντροπιάσει τα

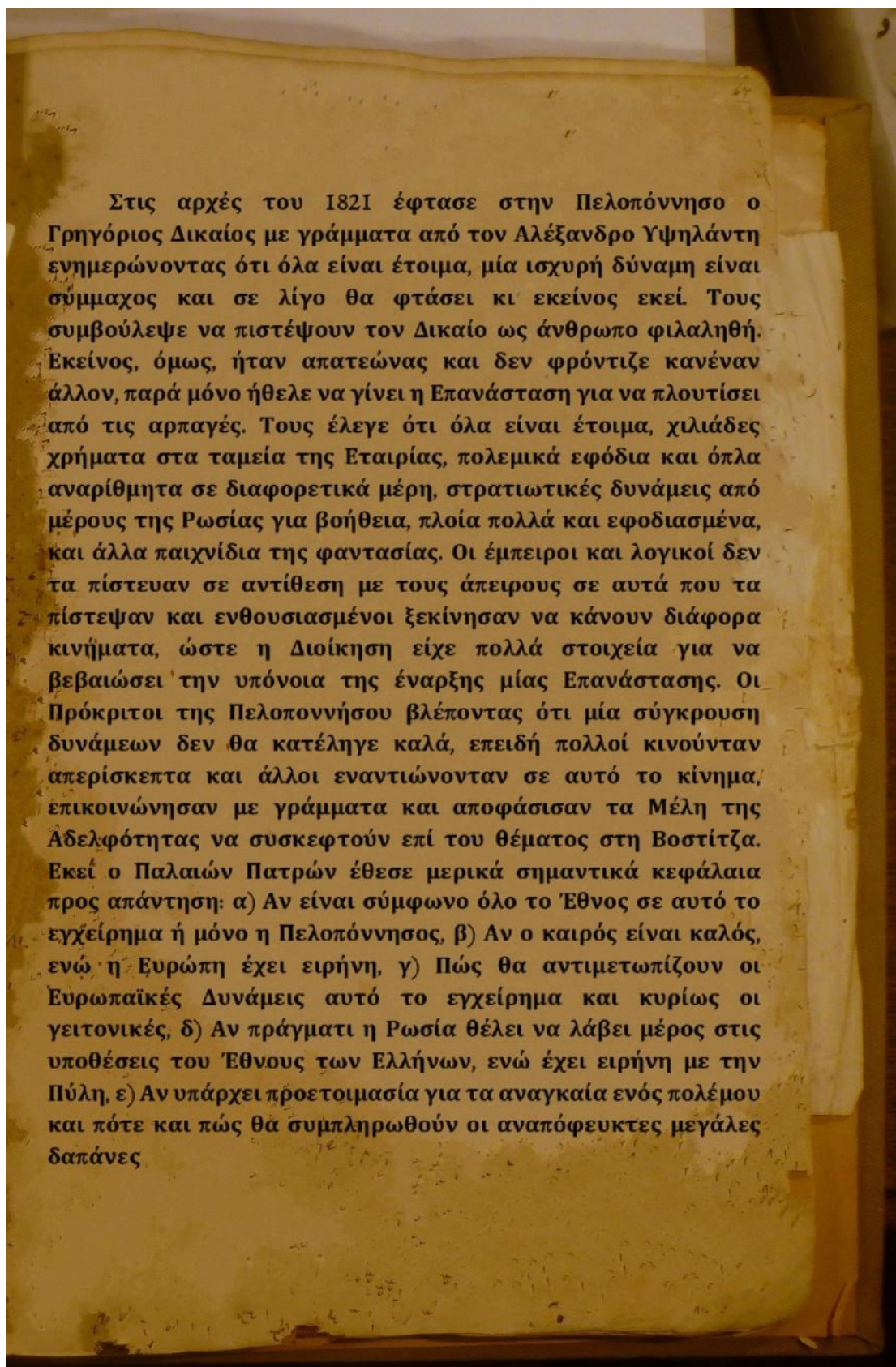
ισρά της Πίστεώς του και την Πατρίδα του. Εμπρός λοιπόν σας συντρίψουμε τα δεσμά, τον ζυγό ο οποίος κάθεται στο κεφάλι μας» (Ψαλμ. 2,3), διότι είμαστε οι κληρονόμοι του Θεού και οι συγκληρονόμοι του Ιησού Χριστού. Οι άλλοι, και όχι εμείς οι Ιερωμένοι, θα σας μιλήσουν για την δόξα των προγόνων σας. Εγώ όμως θα σας επαναλάβω το όνομα του Θεού, προς τον Οποίον οφείλουμε αγάπη ισχυρότερη και από τον θάνατον.

Αύριο, ακολουθούμενοι τον Σταυρό, θα βαδίσουμε προς την πόλη των Πατρών, της οποίας η γη είναι βγασμένη από το αίμα του ένδοξου Μάρτυρα Αποστόλου Αγίου Ανδρέα. Ο Κύριος θα εκατονταπλασιάσει το θάρρος σας. Για να προστεθούν σε εμάς οι αναγκαίες για την αναζωογόνηση δυνάμεις, σας επαλλάσσω από την νηστεία της Τεσσαρακοστής, την οποίαν τηρούμε. Στρατιώτες του Σταυρού, ό,τι καλείσθε να υπερμαρτυρηθείτε, είναι αυτό το ίδιο το θέλημα του Ουρανού! Εις το όνομα του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος να είστε ευλογημένοι και συγχωρεμένοι από όλες σας τις αμαρτίες.

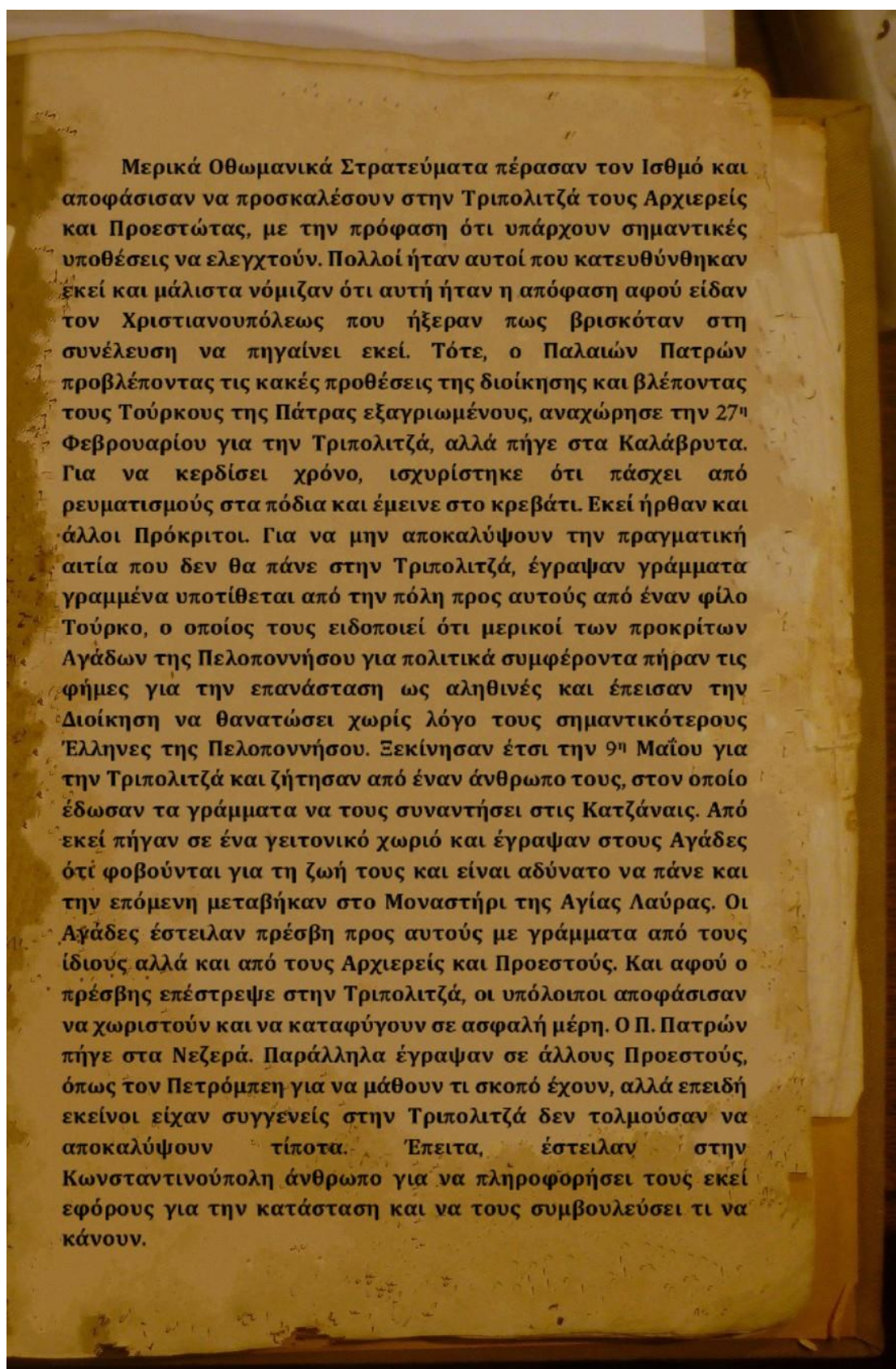
Πρώτο μέρος από τα απομνημονεύματα του Παλαιών Πατρών  
Γερμανού (διασκευή)



## Δεύτερο μέρος από τα απομνημονεύματα του Παλαιών Πατρών Γερμανού (διασκευή)



## Τρίτο μέρος από τα απομνημονεύματα του Παλαιών Πατρών Γερμανού (διασκευή)





## Τέταρτο μέρος από τα απομνημονεύματα του Παλαιών Πατρών Γερμανού (διασκευή)

Εκείνες τις ημέρες έτυχε να αναχωρήσει από τα Καλάβρυτα για την Τριπολιτζά ένας Τούρκος Λαλιώτης και ο Νικόλαος Ταμπακόπουλος. Αυτούς παραμόνευαν στις Κατζαναίς μερικοί Καλαβρυτινοί στρατιώτες και τους χτύπησαν. Αν και πρόλαβαν να φύγουν, όλα τους τα πράγματα τα πήραν οι στρατιώτες. Ταυτόχρονα, άλλοι Καλαβρυτινοί σκότωσαν δύο Σπαχίδες Τριπολιτζιώτες. Εξαιτίας αυτών οι Τούρκοι των Καλαβρύτων φοβήθηκαν και κλείσθηκαν όλοι μαζί με τα γυναικόπαιδα σε δύο πύργους μέχρι να έρθει βοήθεια. Αμέσως, στην Τριπολιτζάν φυλάκισαν τους Αρχιερείς και Προεστώτας. Μαθαίνοντας τα γεγονότα οι Τούρκοι της Πάτρας έβαλαν τις οικογένειές τους στο Κάστρο. Την 21<sup>η</sup> Μαρτίου βγήκαν ένοπλοι Τούρκοι στην αγορά της πόλης και περικύκλωσαν ένα σπίτι που νόμιζαν ότι έκρυβε όπλα. Έπειτα, έβαλαν φωτιά στα γύρω σπίτια και επιτίθονταν από το Κάστρο με κανόνια. Τότε, οι Έλληνες βγήκαν στους δρόμους και οι Τούρκοι αμέσως κλείσθηκαν πίσω στο κάστρο. Οι Έλληνες έστειλαν στον Παλαιών Πατρών για βοήθεια και εκείνος μαζί με τον Ανδρέα Ζαΐμη έγραψαν προς τους Καπιταναίους Κουμανιώτας να τρέξουν με όσους ανθρώπους έχουν. Την επόμενη ημέρα ξεκίνησαν και αυτοί με περίπου 500 στρατιώτες και πραγματοποιήθηκε στενότατη πολιορκία των Τούρκων στο φρούριο. Και επειδή πλέον η κατάσταση κλιμακώθηκε έγραψαν αμέσως οι Αρχηγοί της πολιορκίας της Πάτρας σε άλλα μέρη της Πελοποννήσου παρακινώντας τους να μην αναβάλλουν άλλο καιρό. Έτσι, πρώτοι οι Μανιάται του Πετρόμπεη μπήκαν στην Καλαμάτα και αιχμαλώτισαν τον εκεί Βοεβόδα Αρναούτογλου και άλλους Τούρκους. Στα Καλάβρυτα πολιορκήσαν στους πύργους τούς εκεί Τούρκους, οι οποίοι μετά από λίγες μέρες παραδόθηκαν με συνθηκολόγηση. Στην Καρύταιναν μετέβη ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης από τη Μάνη. Όμοια και σε άλλες επαρχίες διαδόθηκε το πνεύμα της Επανάστασης και οπλίζονταν οι Έλληνες.

## Υλικά για τα παιχνίδια ρόλων



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Πώς ξεκίνησε η Ελληνική Επανάσταση στην Πελοπόννησο, κατά τη γνώμη μου; Τι τη σηματοδότησε;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Ποια από τις παρακάτω δραστηριότητες με βοήθησε να καταλήξω στην άποψη που έχω τώρα; (Κυκλώνω)

- A. Διδασκαλία του μαθήματος                      Β. Γιορτή 25ης Μαρτίου
- Γ. Αναπαράσταση του πίνακα του Βρυζάκη (1865)
- Δ. Ανάγνωση απομνημονευμάτων Παλαιών Πατρών Γερμανού

Ε. Αναπαράσταση απομνημονευμάτων Παλαιών Πατρών Γερμανού

ΣΤ. Κάποια άλλη (εξηγώ)

---

---

3. Πώς έμαθα για την άλλη άποψη;

---

---

---

---

4. Με βοήθησε το θεατρικό παιχνίδι να καταλήξω στην άποψη που έχω τώρα και αν ναι, πώς;

---

---

---

---

---

5. Γιατί, κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν δύο διαφορετικές εκδοχές για το πώς ξεκίνησε η επανάσταση του 1821 και πώς αισθάνομαι εγώ για αυτό;

---

---

---

---

---

---

6. Θα ήθελα να σχολιάσω κάτι άλλο σχετικό με το μάθημα;

---

---

---

---