

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**«Η διδασκαλία της έννοιας του ιστορικού χρόνου στο
Δημοτικό σχολείο»**

Μπάρλα Γεωργία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Α΄ Επιβλέπων Καθηγητής: Σμυρναίος Αντώνης

Β΄ Επιβλέπων Καθηγητής: Χανιωτάκης Νίκος

Γ΄ Επιβλέπων Καθηγητής: Κόλλιας Βασίλης

Βόλος, 2016

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	6
1.1 Ο χρόνος και η απροσδιόριστη φύση του	6
1.2 Ο χρόνος στις θρησκείες	6
1.3 Τα ημερολόγια και η χρονολόγηση	8
1.4 Φιλοσοφικές προσεγγίσεις του χρόνου	10
1.5 Ο χρόνος στη νεότερη και σύγχρονη σκέψη και επιστήμη	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	14
2.1 Ορισμός της Ιστορίας	14
2.2 Χρόνος και Ιστορία	15
2.3 Ο ιστορικός χρόνος.....	16
2.3.1 Χρονολόγηση	19
2.3.2 Περιοδολόγηση.....	20
2.3.3 Αλλαγή και συνέχεια	22
2.4 Ο χρόνος στη διδασκαλία της ιστορίας	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	26
3.1 Η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου στο παιδί	26
3.1.1 Η γνωστική θεωρία του Piaget	26
3.1.2 Ο Bruner και η διερευνητική μάθηση.....	29
3.1.3 Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky	30
3.2 Δεδομένα ερευνών για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου	31
3.2.1 Οι πρώτες έρευνες	32
3.2.2 Οι νεότερες έρευνες.....	36
3.2.3 Διαστάσεις κατανόησης του ιστορικού χρόνου	41
3.3 Προτάσεις διδασκαλίας.....	44
3.3.1 Ανάπτυξη του λεξιλογίου	45
3.3.2 Η έννοια της γενιάς	46
3.3.3 Αξιοποίηση των εικόνων.....	47

3.3.4 Χρονογραμμές	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	52
4.1 Το θέμα της διδακτικής παρέμβασης και το κίνητρο επιλογής του	52
4.2 Σκοπός.....	53
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	54
4.4 Μεθοδολογία.....	55
4.4.1 Συμμετέχοντες.....	55
4.4.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	56
4.4.3 Περιγραφή της αρχικής-διερευνητικής και της τελικής δοκιμασίας (pre-test και post-test)	57
4.4.4 Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης	59
4.4.5 Διαδικασία	61
4.5 Ανάλυση δεδομένων	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	67
5.1 Αποτελέσματα.....	67
5.1.1 Διερευνητική δοκιμασία (pre-test).....	67
5.1.2 Τελική δοκιμασία (post-test)	71
5.1.3 Γραφήματα συγκριτικής παρουσίασης αποτελεσμάτων αρχικής και τελικής δοκιμασίας (pre-test και post-test)	74
5.1.4 Διδακτική Παρέμβαση	75
5.1.5 Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης	82
5.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	92
6.1 Συμπεράσματα.....	92
6.2 Περιορισμοί	95
6.3 Προοπτικές	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	106
ΑΡΧΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ (PRE-TEST)	107
ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 1	109
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1.....	112
ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 2	113

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2	118
ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 3	120
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3	123
ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 4	124
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4	127
ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 5	129
ΤΕΛΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ (POST-TEST)	133
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	137
ΥΛΙΚΑ	138

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσες και όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Πρωτίστως, στον καθηγητή κ. Αντώνη Σμυρναίο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου παρείχε, καθώς και στους καθηγητές κ.κ. Νίκο Χανιωτάκη και Βασίλη Κόλλια που δέχθηκαν να συνεπιβλέψουν την εργασία μου.

Κατόπιν, στον κ. Δημοσθένη Χατζηλέεκα, διευθυντή του 29^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λάρισας, και στην κ. Μαρία Καλαϊτζίδου, υπεύθυνη εκπαιδευτικό της Ε΄ Δημοτικού, για την προθυμία με την οποία δέχθηκαν να στηρίξουν την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης και για τη συνεργασία τους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και στους μαθητές της Ε΄ Δημοτικού για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική παρέμβαση, καθώς και για τον ενθουσιασμό και τη συνεργασιμότητα που έδειξαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Τέλος, ευχαριστώ και όσους άλλους συνεισέφεραν, με οποιονδήποτε τρόπο, στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο χρόνος αποτελεί μια έννοια δύσκολη στο να οριστεί, αλλά άρρηκτα δεμένη με την ιστορία. Η ιστορία αφορά το παρελθόν, καθώς εξετάζει και αφηγείται γεγονότα που έχουν συμβεί σε παλαιότερες εποχές. Το αντικείμενό της είναι τα γεγονότα και τα φαινόμενα μικρών ή μεγάλων περιόδων του παρελθόντος. Είναι, λοιπόν, αυτονόητο πως η κατανόηση του χρόνου είναι ουσιώδης για τη μελέτη της ιστορίας. Οι μαθητές είναι ανάγκη να κατανοούν το χρόνο, προκειμένου να μπορούν να δώσουν νόημα στο περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης και να μπορούν να το τοποθετούν σε σχέση με το παρόν. Ωστόσο, ο χρόνος είναι μια έννοια που οικοδομείται στα παιδιά αργά και σταδιακά και η διδασκαλία του αποτελεί μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία.

Ο όγκος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί προκειμένου να μελετήσουν την ανάπτυξη της αντίληψης των παιδιών σχετικά με τον ιστορικό χρόνο είναι αρκετά ικανοποιητικός και ξεκινά ήδη από τις αρχές, περίπου, του προηγούμενου αιώνα. Οι πρώτες έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν πάνω στο θέμα, έτειναν να υποστηρίζουν πως η κατανόηση του χρόνου εξαρτάται από την νευρολογική ανάπτυξη και ότι η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών σε σχέση με την αίσθηση του παρελθόντος. Ωστόσο, οι μετέπειτα έρευνες, επισημαίνουν πως η κατανόηση του χρόνου είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ιστορίας και επέρχεται από την τριβή των μαθητών με ιστορικά θέματα όπου δίνεται έμφαση στην χρονική τους διάσταση.

Στην παρούσα εργασία, τον ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξοικείωση των μαθητών με τον ιστορικό χρόνο, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ε΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου της Λάρισας. Από την εξέταση των αποτελεσμάτων διαπιστώσαμε πως οι μαθητές σ' αυτή την ηλικία είναι σε θέση να επεξεργαστούν στοιχεία που σχετίζονται με το χρόνο και πως ένα οργανωμένο διδακτικό πρόγραμμα μπορεί να δώσει θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Ο χρόνος και η απροσδιόριστη φύση του

Ο χρόνος είναι στοιχείο της φύσης και της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά παρά την μεγάλη του σημασία για τον άνθρωπο, δεν είναι εύκολο να συνειδητοποιηθεί η φύση του, ούτε και να οριστεί ικανοποιητικά. Τη δυσκολία αυτή αποτυπώνει χαρακτηριστικά ο Άγιος Αυγουστίνος στις Εξομολογήσεις του: «*Τί είναι χρόνος; Αν δε με ρωτήσει κανείς, ξέρω· αλλά αν θέλω να το εξηγήσω σε κάποιον που με ρωτά αυτή την ερώτηση, δεν ξέρω*»¹.

Οργανώνουμε τη ζωή μας με βάση το χρόνο, τον μετράμε και τον επικαλούμαστε συχνά στην καθημερινότητά μας, θεωρώντας τον ως κάτι το δεδομένο και αυτονόητο. Αυτός είναι και ο λόγος που με μια πρώτη ματιά η έννοια αυτή μας φαίνεται εξαιρετικά απλή. Ωστόσο, οποιοσδήποτε προσπαθήσει να μελετήσει πιο σοβαρά το θέμα και να εμβαθύνει μπορεί να διαπιστώσει πως ο χρόνος αποτελεί μια έννοια που είναι δύσκολο να προσεγγιστεί και να προσδιοριστεί.

Πολλοί είναι οι λόγοι οι οποίοι προκαλούν αυτή τη δυσχέρεια. *Όσο βασική είναι μια έννοια, τόσο πιο δύσκολα ορίζεται*². Ο χρόνος αν και είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ύλης και είναι στενά δεμένος μαζί της, δεν έχει υλική υπόσταση. Προφανώς με το χρόνο μετράμε, αλλά δεν έχουμε εποπτεία αυτού που μετράμε. Δεν μπορούμε -ή, τουλάχιστον, μέχρι πρόσφατα δεν μπορούσαμε- να τον αισθανθούμε, να τον επηρεάσουμε, να τον αυξήσουμε, να τον μειώσουμε κλπ.

1.2 Ο χρόνος στις θρησκείες

Ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με το χρόνο ήδη από την αρχή της εμφάνισης του είδους. Τον αντιλαμβάνεται και τον χρησιμοποιεί πρακτικά. Βλέπει τη

¹ Ch. G.Starr. (1966). Historical and Philosophical time. *History and Theory*, Vol 6, p. 24.

² Σ. Θεοδοσίου & Μ. Δανέζης. (1996). *Μετρώντας τον άχρονο χρόνο: Ο χρόνος στην αστρονομία*. Αθήνα: Διάλογος, σ. 13.

διαφορά της ημέρας από τη νύχτα και την εναλλαγή τους και μαθαίνει να τοποθετεί τις διάφορες ενέργειές του μέσα στη διάρκειά τους, ανάλογα με το πόσο ευνοϊκές είναι οι συνθήκες στα διάφορα τμήματά τους (πρωί, βράδυ, ξημέρωμα, μεσημέρι κλπ). Ο άνθρωπος – γενικά, ως είδος, ή ειδικά, ως ξεχωριστό άτομο – αντιλαμβάνεται πρώτα τον κυκλικό χρόνο, δηλαδή το χρόνο που αφορά επαναλαμβανόμενα φαινόμενα, όπως η μέρα και η νύχτα, οι εποχές του χρόνου κλπ. Τη γραμμικότητα του χρόνου – δηλαδή την ιδιότητα των πράξεων να μην επαναλαμβάνονται και το ότι τα φαινόμενα που επαναλαμβάνονται στον κυκλικό χρόνο είναι παρόμοια αλλά όχι τα ίδια – την αντιλαμβάνεται αρκετά αργότερα.

Ο άνθρωπος εντάσσει τον κυκλικό χρόνο μέσα στις θρησκευτικές του δοξασίες και δημιουργεί γύρω απ' αυτόν πολλούς μύθους. Στις θρησκείες των λαών της αρχαιότητας βρίσκουμε το μοτίβο του θανάτου και της ανάστασης του θεού, που συμβολίζει το θάνατο της φύσης το χειμώνα και την αναγέννησή της την άνοιξη. Δεν είναι μόνο ο πασίγνωστος αρχαιοελληνικός μύθος της Περσεφόνης, που μένει τέσσερις μήνες στον Άδη και οκτώ μήνες δίπλα στη μητέρα της, τη Δήμητρα, τη θεά της γεωργίας³. Και στην αρχαία Αίγυπτο υπήρχε ο μύθος του Όσιρι και της Ίσιδας, όπου ο Όσιρις δολοφονείται και διαμελίζεται από τον αδελφό του τον Σηθ, αλλά η Ίσις, αδελφή και σύζυγος του, συγκεντρώνει τα μέλη του και τον ανασταίνει⁴. Φυσικά, εδώ δεν πρέπει να μας διαφεύγει και ο θάνατος και η ανάσταση του Χριστού στον χριστιανισμό, και η τοποθέτηση της αναστάσεώς του στην αρχή της άνοιξης, δηλαδή της αναγέννησης της φύσης.

Η αντίληψη του γραμμικού χρόνου φαίνεται να αναπτύσσεται στον άνθρωπο με την ανάπτυξη της κοινωνικής του πλευράς, της δημιουργίας πόλεων, κρατών και οργανωμένων θρησκευτικών συστημάτων. Έτσι, οι θεογονίες ξεκινούν με τη δημιουργία του κόσμου από άχρονους θεούς, δηλαδή θεούς που ούτε δημιουργούνται, ούτε πεθαίνουν, ακόμη και όταν χάνουν την εξουσία ή τη σημαντικότητά τους.

³ Ι. Θ. Κακριδής. (1986). *Ελληνική Μυθολογία Τόμος 2*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 133-139.

⁴ Κ. Μεγαλομμάτης. (1989). Ίσις. Στο Ε. Ρούσσος (Επιμ.) *Παγκόσμια Μυθολογία*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 236-240.

Έτσι, στη «Θεογονία» του ο Ησίοδος βάζει τα πάντα να δημιουργούνται από το Χάος. «Πρώτιστα Χάος γένετ'»⁵, λέει, και μετά το Χάος δημιουργεί τη Γη και η Γη τον Ουρανό και από το Χάος δημιουργείται η Νύχτα και από τη Νύχτα η Ημέρα⁶. Με τον τρόπο αυτό ο Ησίοδος εντάσσει θεότητες του κυκλικού χρόνου (Νύχτα, Ημέρα) σε ένα σχήμα γραμμικού χρόνου.

Στη «Γένεση» βλέπουμε το Θεό να δημιουργεί τον κόσμο. Πρώτα φτιάχνει τον ουρανό και τη γη, μετά χωρίζει την ξηρά από τη θάλασσα και τέλος δημιουργεί το φως, το οποίο, με την ύπαρξή του, δημιουργεί την έννοια της ημέρας, ενώ από το σκότος προκύπτει η έννοια της νύχτας⁷.

Στους πολιτισμούς της Μέσης Ανατολής, επίσης, βλέπουμε ο κόσμος να δημιουργείται από κάποιον θεό. Στην βαβυλωνιακή μυθολογία ο Μαρδούκ σκοτώνει το τέρας Τιαμάτ, που συμβολίζει τη θάλασσα και από τα κομμάτια του δημιουργεί τη γη και τον ουρανό. Και στην αιγυπτιακή θρησκεία ο κόσμος δημιουργείται από τον Ατούμ, ο οποίος πριν τη δημιουργία, ήταν βυθισμένος στο Άγνωστο. Παρόμοιες δοξασίες υπάρχουν σε όλες τις θεογονίες των θρησκειών⁸.

1.3 Τα ημερολόγια και η χρονολόγηση

Η ανάγκη διαχείρισης του χρόνου από λαούς που ασχολούνται με τη γεωργία οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων ημερολογίων. Ο γεωργός, ο οποίος κατεξοχήν ασχολείται με το φυσικό κύκλο και κατεξοχήν εξαρτάται από αυτόν, θέλει να γνωρίζει το πότε θα συμβούν τα διάφορα φαινόμενα που τον αφορούν. Οι περίοδοι των βροχών, οι πλημμύρες, η κρύα εποχή, η εποχή της ξηρασίας κλπ. Εκτός από τους γεωργούς και οι ιερείς των διαφόρων θρησκειών πρέπει να γνωρίζουν το πότε θα πρέπει να γίνει η κάθε τελετή, πότε γιορτάζεται η κάθε γιορτή. Εξάλλου οι θρησκευτικές εορτές είναι συνυφασμένες με τις

⁵ Ησίοδος, *Θεογονία*, 116.

⁶ Ησίοδος, *Θεογονία*, 116 – 128.

⁷ *Γένεσις*, κεφ. 1, 1 – 5.

⁸ Για τα ονόματα αυτά μπορεί να ανατρέξει κανείς στο: *Παγκόσμια Μυθολογία*, εκδ. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 1989, όπου, στην σελίδα 414, υπάρχει ευρετήριο με θεούς που αναφέρονται στις Θεογονίες πολλών θρησκειών.

διάφορες γεωργικές ασχολίες και την αγροτική οικονομία γενικότερα. Π.χ. του Σταυρού ετοιμαζόμαστε για όργωμα, το Πάσχα ή του Αγίου Γεωργίου αρχίζουν οι ανοιξιάτικες εργασίες, μέχρι τον Δεκαπενταύγουστο έχει τελειώσει η συγκομιδή του σταριού κλπ. Τα διάφορα ιερατεία, λοιπόν, συνέταξαν τα πρώτα ημερολόγια, τα οποία έδιναν στους γεωργούς τη δυνατότητα να κάνουν τους, απαραίτητους για την εργασία τους, υπολογισμούς του χρόνου με ακρίβεια. Έτσι, ο υπολογισμός του χρόνου ξεφεύγει από τις πρακτικές παρατηρήσεις των απλών γεωργών και γίνεται υπόθεση των ιερέων⁹. Η στενή σύνδεση ημερολογίου και θρησκείας παραμένει για αιώνες. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι μεγάλες μεταρρυθμίσεις, που έγιναν για να διορθωθεί το ημερολόγιο που επικρατεί σήμερα στον πλανήτη, έγιναν η μία από τον Ιούλιο Καίσαρα, ο οποίος, μεταξύ άλλων, ήταν και Μέγας Ποντίφικας¹⁰, και η άλλη από τον Πάπα Γρηγόριο Γ'.

Για τη δημιουργία των διαφόρων ημερολογίων χρησιμοποιήθηκαν σαν βάση η κίνηση της Σελήνης, η κίνηση του Ήλιου, των αστερών, οι πλημμύρες του Νείλου και διάφορα άλλα φυσικά φαινόμενα και ο άνθρωπος κατάφερε από πολύ νωρίς να έχει αξιόπιστα ημερολόγια, στα οποία η διάρκεια του έτους ελάχιστα διαφέρει από τη σημερινή.

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη και τη σχετική ακρίβεια των ημερολογίων, που όριζαν κυρίως τον κυκλικό χρόνο ενός έτους, η χρονολόγηση, δηλαδή η τοποθέτηση των γεγονότων μέσα στο γραμμικό χρόνο, δε σημείωσε την ίδια πρόοδο. Οι ανάγκες των πολιτικών κοινωνιών οδήγησαν στη δημιουργία της χρονολόγησης που μπορούσε είχαν ανάγκη από μια χρονολόγηση, που να βάζει σε τάξη το παρελθόν και να επιτρέπει σχεδιασμούς για το μέλλον, να εξασφαλίζει, δηλαδή, τη συνέχεια του κράτους. Όμως, οι χρονολογήσεις της Αρχαιότητας ήταν δύσχρηστες, αφού έπρεπε να συνοδεύονται από καταλόγους αρχόντων, ιερέων, ιερειών, βασιλέων κλπ., ήταν πολλές - μία για κάθε κράτος - και αρκετά δύσκολες στο συγχρονισμό τους. Ο Θουκυδίδης, για παράδειγμα, προσπαθώντας να ορίσει τα γεγονότα του Πελοποννησιακού Πολέμου, αναγκάζεται να παραθέσει παράλληλες χρονολογήσεις, για να είναι κατανοητός από το κοινό, τουλάχιστον στις μεγάλες πόλεις-κράτη. Έτσι, για να ορίσει το

⁹Συλλογικό έργο. (χ.χ.). *Η Ιστορία της Ανθρωπότητας*, Τόμος Γ'. Αθήνα: ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, σ. 845.

¹⁰ M. Rostovtzeff. (1984). *Ρωμαϊκή Ιστορία*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 160.

χρόνο που επιτέθηκαν οι Θηβαίοι στους Πλαταιείς, αναφέρει ότι α) το έτος αυτό ήταν το δέκατο πέμπτο των «τριακοντούτων σπονδών», β) οι «τριακοντούται σπονδαί» έγιναν μετά την υποταγή της Εύβοιας, γ) στο Άργος η Χρυσίς διήγε το τεσσαρακοστό όγδοο έτος της ιερατείας της στο Ηραίο, δ) έφορος στη Σπάρτη ήταν ο Αινήσιος, ε) η επώνυμη αρχή του Πυθοδώρου στην Αθήνα θα έληγε σε τέσσερις μήνες, στ) δεκαέξι μήνες μετά τη μάχη στην Ποτειδαία και ζ) στην αρχή της άνοιξης¹¹. Εμείς σήμερα θα λέγαμε, την άνοιξη του 431 π.Χ. και αυτό θα το καταλάβαιναν όχι μόνο όλοι οι Έλληνες αλλά και κάθε κάτοικος του πλανήτη.

Η χρονολόγηση με την επικράτηση του Χριστιανισμού αρχίζει να ενοποιείται και σιγά σιγά φτάνουμε στην ενιαία χρονολόγηση του χριστιανικού κόσμου με βάση το έτος γέννησης του Χριστού. Η χρονολόγηση αυτή επικρατεί σήμερα παγκοσμίως και για να είναι θρησκευτικά ουδέτερη και να μπορεί να χρησιμοποιείται και από μη χριστιανούς, άτομα ή κράτη, ονομάζεται και «Κοινή Χρονολογία». Π.χ. το 431 π.Χ., που είδαμε παραπάνω, μπορεί να ονομάζεται και 431 π.Κ.Χ. (πριν την Κοινή Χρονολογία) ή 431 π.Κ.Ε. (πριν την Κοινή Εποχή) κλπ.

1.4 Φιλοσοφικές προσεγγίσεις του χρόνου

Μετά τις θρησκείες, απάντηση στο ερώτημα «τι είναι ο χρόνος», προσπάθησαν να δώσουν οι φιλόσοφοι, χρησιμοποιώντας τη λογική και όχι το μύθο.

Έτσι, ο Ηράκλειτος βλέπει την κίνηση ως γενικό κανόνα της ζωής, ξεφεύγοντας από την κυκλικότητα και θέτοντας το ζήτημα της κίνησης προς τα εμπρός, άρα της γραμμικότητας. Όπως μας πληροφορεί ο Πλάτωνας: «λέγει που Ηράκλειτος «τι “πάντα χωρεῖ καὶ οὐδὲν μένει,” καὶ ποταμοῦ ῥοῆ ἀπεικάζων τὰ ὄντα λέγει ὡς “δις ἐς τὸν αὐτὸν ποταμὸν οὐκ ἂν ἐμβαίης»¹².

Οι Ελεάτες, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η πραγματικότητα (το Είναι) είναι ακίνητη, αμετάβλητη και άχρονη και αυτό που βλέπουμε να κινείται εί-

¹¹Θουκυδίδου, *Ιστορίαι*, Β 2.1.

¹² Πλάτωνας, *Κρατύλος*, 402a.

ναι ψευδαίσθηση (το μη Είναι)¹³. Κι ο Πλάτωνας στον «Τίμαιο» μιλάει για το χρόνο, ως κινητή εικόνα της αιωνιότητας, η οποία είναι ακίνητη. Ο Δημιουργός έπλασε τον ουρανό και μαζί το χρόνο, δηλαδή την ημέρα, τη νύχτα, τους μήνες, τα έτη κλπ. Ο ουρανός και ο χρόνος, αν χρειαστεί, θα διαλυθούν, αφού δεν είναι αιώνια. Αν συνδυάσουμε την εικόνα του χρόνου που μας δίνει ο Πλάτωνας στον «Τίμαιο» με τη γενικότερη θεωρία του – των ιδεών – θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ουρανός είναι η ατελής εικόνα του Δημιουργού και ο χρόνος η ατελής εικόνα της Αιωνιότητας, η οποία βρίσκεται εκτός χρόνου.

Την πιο εμπειριστατωμένη θεωρία για τον χρόνο την έχει ο Αριστοτέλης. Σύμφωνα με αυτήν, *τοῦτο γάρ ἐστίν ὁ χρόνος, ἀριθμὸς κινήσεως κατὰ τὸ πρότερον καὶ ὕστερον*¹⁴, δηλαδή ο χρόνος δεν είναι κάτι που έχει υλική υπόσταση, αλλά είναι το μέτρο (αριθμός), με το οποίο εμείς μετράμε την κίνηση, η οποία, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, είναι διαρκής και πανταχού παρούσα στην πραγματικότητα (*«ἅπαν ἐν χρόνῳ κινεῖται»*¹⁵). Υπ' αυτό το πρίσμα, σύμφωνα πάντα με τον Αριστοτέλη, *«ἐν δὲ τῷ νῦν μηθέν»*¹⁶, δηλαδή, δεν υπάρχει παρόν, παρά μόνο παρελθόν και μέλλον, μια που το παρόν είναι απειροελάχιστο και δεν μπορεί να μετρηθεί.

Με την εμφάνιση του Χριστιανισμού και την επίδραση που αυτή είχε στο πεδίο των φιλοσοφικών αναζητήσεων, παρατηρούμε πως ο στοχασμός πάνω στο χρόνο αρχίζει να διαφοροποιείται. Η πρώιμη χριστιανική αντίληψη θεωρεί το χρόνο ως μέσο με το οποίο ο Θεός αποκαλύπτει το ευσπλαχνικό του έργο¹⁷. Ο κόσμος έχει μία αρχή και ένα τέλος και ο χρόνος ανάμεσα σ' αυτά τα δύο σημεία κυλά γραμμικά με τα γεγονότα να εμφανίζονται μοναδικά και ανεπανάληπτα. Το ιδανικότερο σχήμα για να περιγράψει τη νέα αντίληψη για τη ροή του χρόνου είναι αυτό της ευθείας γραμμής. Όπως γίνεται φανερό, ο χρόνος αυτός έχει μία διεύθυνση κι ένα νόημα: ξετυλίγεται ανεπιστρεπτί από τη δημιουργία προς το τέλος με κεντρικό σημείο αναφοράς την ενσάρκω-

¹³ Συλλογικό έργο. (1971). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* Τόμος Β', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σ.427-432.

¹⁴ Αριστοτέλης, *Φυσικά*, Δ11 219 b 2.

¹⁵ *Φυσικά*, Z10 241 a 15.

¹⁶ *Φυσικά*, Z10 241 a 15.

¹⁷ O. Cullmann. (1962). *Christ and Time*. London: SCMpressLTD, p. 51.

ση του Χριστού, η οποία χαρακτηρίζει την ανέλιξη του ως μια πρόοδο από την αρχική πτώση προς την τελική λύτρωση¹⁸.

1.5 Ο χρόνος στη νεότερη και σύγχρονη σκέψη και επιστήμη

Μπαίνοντας στη νεότερη εποχή, ο άνθρωπος αρχίζει να πλησιάζει τον κόσμο με όλο και πιο επιστημονικό τρόπο. Μεγάλες ανακαλύψεις από τον Κοπέρνικο, τον Κέπλερ, τον Γαλιλαίο και τέλος, και κυρίως, τον Νεύτωνα, δημιουργούν μια εικόνα του Σύμπαντος και της πραγματικότητας, η οποία θυμίζει καλοκουρδισμένο ρολόι μέσα στο οποίο όλα κινούνται αρμονικά και προγραμματισμένα. Η κίνηση αυτή οδηγεί στη σύλληψη της έννοιας του απόλυτου χρόνου και του απόλυτου χώρου, μέσα στους οποίους λαμβάνει χώρα η κίνηση. Ο χρόνος, κατά τον Νεύτωνα, τρέχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο και τις προσπάθειές του να τον μετρήσει¹⁹.

Η αντίληψη αυτή της επιστήμης της Φυσικής οδηγεί σε νέες προσπάθειες των φιλοσόφων να συλλάβουν τη φύση του χρόνου, μια που ο χρόνος μπορεί να χρησιμοποιείται και να μετριέται εμπειρικά, αλλά ως προς τη φύση του παραμένει ακαθόριστος, τόσο φιλοσοφικά, όσο και εμπειρικά. Εδώ αρχίζει μια διαμάχη ανάμεσα σε υλιστές και ιδεαλιστές φιλοσόφους. Οι ιδεαλιστές θεωρούν ότι ο χρόνος δεν υπάρχει αυθύπαρκτα, αλλά ως σύλληψη είτε του κάθε ατομικού, είτε ενός αντικειμενικού πνεύματος (συνήθως του Θεού). Οι υλιστές από την άλλη θεωρούν το χρόνο αυθύπαρκτο και συνδεδεμένο με την κίνηση μέσα στην αντικειμενική πραγματικότητα. Η υψηλότερη ανάπτυξη του υλισμού από τον Μαρξ και τον Ένγκελς, ο διαλεκτικός υλισμός, θεωρεί το χρόνο, όπως και το χώρο δεμένο με την ύλη και τη μορφή της ύπαρξής της. Δηλαδή χωρίς την ύλη δεν μπορεί να υπάρξει χρόνος και χώρος, ούτε και ύλη έξω από το χρόνο και το χώρο²⁰.

¹⁸G. Agamben. (2003). *Χρόνος και Ιστορία: Κριτική του στιγμιαίου και του συνεχούς* (Δ. Αρμάος, Μεταφ.). Αθήνα: Ίνδικτος, σ. 20.

¹⁹Κ. Μέλη. (2007). *Η έννοια του χρόνου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, σσ. 51-52.

²⁰Φ. Ένγκελς. (1997). *Διαλεκτική της φύσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σ. 214.

Η ανάπτυξη της Φυσικής κατά τον 20^ο αιώνα οδήγησε σε νέες επιστημονικές αντιλήψεις του χρόνου. Η κυριότερη από αυτές είναι η ενοποίηση του χρόνου με το χώρο και η δημιουργία του τετραδιάστατου χωροχρόνου. Ο χρόνος, δηλαδή, γίνεται η τέταρτη διάσταση του Σύμπαντος και αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες τρεις διαστάσεις και την ύλη. Αποκτά, τουλάχιστον θεωρητικά, νέες ιδιότητες, όπως η αντιστρεψιμότητα, η καμπύλωση, η κίνηση κλπ. Μεγάλες μορφές της επιστήμης, όπως ο Αϊνστάιν, ο Χόκινγκ κ.ά., μελέτησαν και μελετούν αυτά τα προβλήματα, αλλά μέχρι σήμερα τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά τη φύση και τις ιδιότητες του χρόνου, του χώρου και της ύλης είναι εντυπωσιακά μεν, ως προς την ανατρεπτικότητα τους, πενιχρά δε, ως προς τις εξηγήσεις που μας δίνουν²¹.

Ερωτήματα, λοιπόν, σχετικά με το χρόνο απασχόλησαν την ανθρώπινη ύπαρξη στο πέρασμα όλων αυτών των χιλιετιών, από τους φιλοσόφους της Αρχαιότητας μέχρι τους επιστήμονες της εποχής μας. Όπως φάνηκε από τη σύντομη ανάλυση που προηγήθηκε, οι προσεγγίσεις πάνω στην έννοια του χρόνου υπήρξαν ποικίλες και συχνά αντιφατικές μεταξύ τους. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στα ίδια τα χαρακτηριστικά του χρόνου, καθώς είναι μια έννοια γενική, που παρουσιάζει μεγάλη αφαίρεση. Όπως αναφέρει ο Kracauer: «*Η αντινομία στον πυρήνα του χρόνου είναι άλυτη. Ίσως η αλήθεια είναι ότι μπορεί να επιλυθεί μόνο στο τέλος του χρόνου*»²².

²¹ Δ. Π. Σιμόπουλος. (2015). *Χωροχρόνος*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 5, 2016, από <http://www.kathimerini.gr/830294/article/epikairothta/episthmh/xwroxronos>.

²² S. Kracauer. (1966). Time and History. *History and Theory*, Vol 6, p.77.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Ορισμός της Ιστορίας

Η λέξη ιστορία προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ουσιαστικό «ίστωρ» που σημαίνει κριτής, μάρτυρας, γνώστης. Πρώτη φορά χρησιμοποιείται από τον Ηρόδοτο, που θεωρείται και ο πατέρας της Ιστορίας, ο οποίος χαρακτηρίζει το έργο του «*ιστορίας απόδεξιν*», δηλαδή, έκθεση πειστηρίων, αποδείξεων²³.

Η Ιστορία ως επιστήμη, όπως αναφέρει ο Collingwood, είναι κατ' αρχήν «*ένα είδος έρευνας*»²⁴. Η έρευνα αυτή επιδιώκει να μελετήσει και να παραθέσει σημαντικά γεγονότα, καθώς, όπως λέει ο Paul Veyne, «*ιστορία είναι είτε μία αλληλουχία γεγονότων είτε η αφήγηση αυτής της αλληλουχίας γεγονότων*»²⁵. Δεν περιορίζεται όμως στην απλή εξέταση των γεγονότων αυτών, αλλά εμπεριέχει και το στοιχείο της ερμηνείας, καθώς αυτή είναι που εν τέλει καθορίζει ένα γεγονός ως ιστορικό²⁶. Έτσι, θα λέγαμε απλοϊκά ότι η ιστορία αποτελεί ουσιαστικά την έρευνα και την ερμηνεία σημαντικών γεγονότων ή φαινομένων.

Όμως για να έχουμε έναν ολοκληρωμένο και ορθό ορισμό της επιστήμης αυτής, είναι ανάγκη να τον συμπληρώσουμε με δύο πολύ σημαντικά στοιχεία. Εν πρώτοις, η Ιστορία αποτελεί μια κοινωνική επιστήμη και για το λόγο αυτό έχει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες ομάδες. Ο Bloch ορίζει την ιστορία ως «*επιστήμη των ανθρώπων*» και μάλιστα «*των ανθρώπων στο χρόνο*»²⁷, φανερώνοντας ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό της, το χρόνο. Η ιστορία έχει ανθρώπινο χαρακτήρα, εστιάζει στην ανθρώπινη δραστηριότητα και συμβάλλει στην κατανόηση του παρόντος μέσα από το παρελθόν, αλλά και του παρελθόντος μέσα από το παρόν²⁸.

²³ Ηρόδοτος, *Ιστορίες*, Κλειώ, προοίμιο.

²⁴ R. G. Collingwood. (1946). *The idea of history as a story*. Oxford: Clarendon Press, p. 8.

²⁵ Ζακ Λε Γκοφ. (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. (Γ. Κουμπουρλής, Μεταφ.). Αθήνα: Νεφέλη, σσ. 147-148.

²⁶ E. X. Karr. (1983). *Τι είναι η ιστορία;* (Φ. Λιάππα, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις 70-Πλανήτης, σ. 14.

²⁷ Marc Bloch. (1994). *Απολογία για την ιστορία: Το επάγγελμα του ιστορικού*. (Κ. Γαγανάκης, Μεταφ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, σ. 57.

²⁸ Λε Γκοφ, ό.π., σ. 154.

2.2 Χρόνος και Ιστορία

Η ιστορία είναι άρρηκτα δεμένη με το χρόνο. Σύμφωνα με τη Jordanova, «*Ιστορία είναι η συστηματική μελέτη του παρελθόντος και στην καρδιά της είναι ο χρόνος*»²⁹. Η φράση αυτή αποκαλύπτει με πολύ γλαφυρό τρόπο την εξέχουσα θέση την οποία ο χρόνος κατέχει στην ιστορία. Ο χρόνος είναι το στοιχείο που διαχωρίζει την ιστορία από τις άλλες επιστήμες που ασχολούνται με τη μελέτη της κοινωνίας και του πολιτισμού των ανθρώπων. Ο Romano εύστοχα αναφέρει πως «*έξω από το χρόνο δεν υφίσταται ιστορία*»³⁰, καθώς οτιδήποτε μελετάται από έναν ιστορικό σχετίζεται με το πέρασμα του χρόνου.

Για το λόγο αυτό, έχει επικρατήσει να θεωρείται η ιστορία ως η επιστήμη του παρελθόντος. Πράγματι, η ιστορία εξετάζει και αφηγείται γεγονότα που έχουν συμβεί σε παλαιότερες εποχές. Ωστόσο, ο Croce δήλωνε πως ολόκληρη η ιστορία είναι «*σύγχρονη ιστορία*»³¹. Με τη φράση αυτή εννοούσε πως η ιστορία ουσιαστικά συνίσταται στη θεώρηση του παρελθόντος με τα μάτια του παρόντος και υπό το πρίσμα των προβλημάτων του. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο Febvre αναφέρει χαρακτηριστικά πως «*σε συνάρτηση με τις παρούσες ανάγκες είναι που η ιστορία συγκομίζει συστηματικά και, στη συνέχεια, ταξινομεί και ομαδοποιεί τα παρελθόντα γεγονότα*»³², ενώ ο φιλόσοφος και ιστορικός Collingwood σημειώνει ότι «*το παρελθόν που ο ιστορικός ερευνά δεν είναι ένα νεκρό παρελθόν αλλά ένα παρελθόν που, κατά κάποια έννοια, εξακολουθεί να ζει στο παρόν*»³³.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως η σχέση παρόντος και παρελθόντος είναι κομβικής σημασίας στη προσέγγιση της ιστορίας από ιστορικούς και μαθητές. Γι' αυτό είναι ανάγκη να επιτευχθεί μια ισορροπία ανάμεσα στην απόλυτη κρίση του παρελθόντος με τα δικά μας πρότυπα και στον ολοκληρωτικό εγκλωβισμό του παρελθόντος στα χρονικά στεγανά της εποχής του. Διότι, αν υιοθετηθεί μια προσέγγιση που τείνει προς το παρόν,

²⁹L. Jordanova. (2000). *History in practice*. London: Arnold, pp. 27-28.

³⁰R. Romano. (1995). *Ο Braudel κι εμείς: Σκέψεις πάνω στην ιστορική παιδεία της εποχής μας*. (Σ. Παπασταύρου, Μεταφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 27.

³¹B. Croce. (1941). *History as the Story of Liberty*. (S. Sprigge, Trans.). London: George Allen and Unwin Limited, p. 19.

³²Λε Γκοφ, ό.π., σ. 156.

³³Καρρ, ό.π., σ. 24.

υπάρχει ο κίνδυνος να υπερτονιστούν ή να κατασκευαστούν συνέχειες, ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, που δεν υπάρχουν πραγματικά. Από την άλλη, η υιοθέτηση μιας ιστορικήστικής στάσης ή η επιβεβαίωση της ύπαρξης μιας ερμητικά κλειστής εποχιακής προσέγγισης της ιστορίας, απειλεί να αποκόψει κάθε νήμα που θα μπορούσε να συνδέσει το παρόν με το παρελθόν. Όσο δύσκολη κι αν είναι η επίτευξη μιας τέτοιας ισορροπίας για την αντίληψη του χρόνου, της αλλαγής και της συνέχειας, της ομοιότητας και της διαφοράς, είναι, ωστόσο, κεντρικής σημασίας για την κατανόηση της φύσης της ιστορίας³⁴.

2.3 Ο ιστορικός χρόνος

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, ο χρόνος αποτελεί θεμελιακό στοιχείο της ιστορίας. Ο Bloch ορίζει τον ιστορικό χρόνο ως «μία συμπαγή και ζώσα πραγματικότητα με μιαν αμετάκλητη ορμή προς τα εμπρός· ως το πλάσμα μέσα στο οποίο πλέουν τα γεγονότα και το πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου αυτά γίνονται καταληπτά»³⁵. Η φύση της έννοιας του χρόνου στην επιστήμη της Ιστορίας μπορεί να περιγραφεί από τη λειτουργία του μέσα στην επιστήμη αυτή, ενώ με τη σειρά της, η λειτουργία του μπορεί να γίνει κατανοητή από το αντικείμενο της επιστήμης. Έτσι, η έννοια του ιστορικού χρόνου διαφέρει από τη γενική έννοια του χρόνου, καθώς η επιστήμη της ιστορίας τον προσεγγίζει σύμφωνα με το δικό της αντικείμενο μελέτης³⁶.

Η παραδοσιακή ιστοριογραφία θεωρεί αντικείμενό της το σύντομο χρονικό διάστημα, το άτομο και το γεγονός της στιγμής, γι' αυτό χαρακτηρίζεται και ως συμβαντολογική³⁷. Στην κλασική ιστορία η ιδέα του ιστορικού χρόνου έχει γραμμική μορφή. Εμφανίζεται σαν ένας καθαρά γεωμετρικός άξονας συντεταγμένων, που πάνω του τοποθετούνται με χρονολογική σειρά γε-

³⁴ J. Black & D. D. MacRaild. (2000). *Studying history*. London: Macmillan, p. 18.

³⁵ Bloch, ό.π., σσ. 57-58.

³⁶ M. Heidegger. (1978). The concept of time in the science of history. (H. S. Taylor & H. W. Uffelmann, Trans.). *Journal of the British Society for Phenomenology*, Vol 9 (No 1), p. 4.

³⁷Θ. Βέικος. (1987). *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 53.

γονότα ταξινομημένα σχολαστικά³⁸. Η ροή αυτού του χρόνου δίνει την εντύπωση της συνέχειας και της ομοιογένειας, ενώ χαρακτηρίζεται από μια τάση συνεχούς προόδου. Ωστόσο, βασικό χαρακτηριστικό του χρόνου είναι η πολλαπλότητα και η πολυμορφία κι έτσι γίνεται φανερό πως η γραμμική του αναπαράσταση τον καθιστά πολύ περιορισμένο.

Οι εξελίξεις που επικράτησαν στο πεδίο της ιστοριογραφίας το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, οδήγησαν στην αντικατάσταση της γραμμικής αντίληψης του χρόνου από μια διαδοχή χρονικών τομών. Αντί της καθαρά γραμμικής αφαίρεσης «χρόνος-συντεταγμένη» παρουσιάζεται η έννοια ενός χρόνου που μπορεί να συγκριθεί, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Beaujouan, «μ' ένα δρόμο που πότε ανηφορίζει και πότε κατηφορίζει, εύκολο ή σπαρμένο με εμπόδια»³⁹. Η Νέα Ιστορία, που χαρακτηρίζεται ως κριτική, γιατί λειτουργεί σε βαθύτερα επίπεδα, αποσκοπώντας στην αποκάλυψη παραγόντων, δυνάμεων ή δομών που καθορίζουν την ιστορική διαδικασία, «ξεπερνά τα γεγονότα της στιγμής και την απλή αφήγησή τους και καταγίνεται με τη συγκυρία και τη μακρά διάρκεια»⁴⁰. Οι πολλαπλοί χρόνοι που εισήγαγε η Σχολή των Annales δεν επιτρέπουν μια ενιαία ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς σε κάθε δεδομένη στιγμή λειτουργούν οι παράλληλοι χρόνοι επάλληλων φαινομένων⁴¹.

Η πολλαπλότητα των χρονικοτήτων είναι συνδεδεμένη με το Γάλλο ιστορικό F. Braudel. Θεμελιώδες έργο του αποτελεί η «Μεσόγειος», της οποίας η σπουδαιότητα, εκτός των άλλων, έγκειται στο γεγονός ότι ο Braudel «εφευρίσκει» νέους ιστορικούς χρόνους, καθώς παρατηρεί πως είναι αδύνατο να χρησιμοποιήσουμε τον ίδιο χρόνο, για να μελετήσουμε διαφορετικά φαινόμενα. Έτσι, διακρίνει ένα χρόνο «αργό», για τη μελέτη φαινομένων μακράς και μακρότατης διάρκειας (κλίμα, ιστορία των ποταμών ή των ερήμων), έναν άλλον «μέσης διάρκειας», που κινείται με λίγο πιο γρήγορους ρυθμούς (κινήσεις νομισμάτων, τιμών, εμπορευμάτων, κύκλων παραγωγής) και τέλος, έναν

³⁸G. Beaujouan. (1979). Ο ιστορικός χρόνος. Στο C. Samaran, *Ιστορία και οι μέθοδοί της* Τόμος Α', (Ε. Στεφανάκη, Μεταφ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ. 87.

³⁹Beaujouan, ό.π., σσ.87-88.

⁴⁰Βέικος, ό.π., σ. 51.

⁴¹A. Λιάκος. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις, σ. 208.

ακόμα, πιο γρήγορο, «σύντομης διάρκειας» (μια μάχη, μια κήρυξη πολέμου, μια συνθήκη ειρήνης)⁴².

Ο Braudel δίνει έμφαση στην «έντονη, οικεία και αενάως επαναλαμβανόμενη»⁴³ αντίθεση ανάμεσα στη στιγμή και στο χρόνο που κυλά αργά. Σε σχέση με τη διάρκεια τονίζει την ιδιαίτερη αξία της μακράς διάρκειας, καθώς όπως αναφέρει ο Romano, «τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα εγχαράσσονται, βέβαια, πάνω στη φέρουσα δομή, εκείνη, όμως, διατηρείται μέσα στη μακρά διάρκεια»⁴⁴. Έτσι λοιπόν, βρισκόμαστε ουσιαστικά σε μια ιστορία σχεδόν ακίνητη. Επιπλέον, θεωρεί πως η εξοικείωση με την έννοια της μακράς διάρκειας μπορεί να επιτρέψει στον ιστορικό να έχει μια σφαιρική αντιμετώπιση της ιστορίας, έχοντας την επίγνωση πως δεν υπάρχει ιστορικό γεγονός απομονωμένο, αλλά αντίθετα, η ιστορία αποτελεί ένα σπονδυλωτό σύνολο και κατά την εξέταση ενός προβλήματος, πρέπει να έχει στη συνείδησή του ότι αυτό θέτει σε κίνηση και άπειρα άλλα προβλήματα⁴⁵. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως σύμφωνα με το Φερρό, η επανάσταση του Braudel ήταν τριπλή, καθώς πρώτον, εφάρμοσε κατ' ευθείαν στην ιστορία τη μέθοδο των επιστημών της φύσης και του ανθρώπου, δεύτερον, διεύρυνε το πεδίο του ιστορικού στην οικονομία και τη γεωγραφία και τρίτον, έθεσε ως κέντρο αναφοράς τη διάρκεια⁴⁶.

Ο ιστορικός χρόνος σχετίζεται με τις αντιλήψεις των ανθρώπων. Από την άποψη αυτή είναι υποκειμενικός, καθώς αποτελεί ανθρώπινο δημιούργημα. Η ιστορία αναφέρεται στον παρελθόντα χρόνο, που όμως δεν αντιστοιχεί στο πραγματικό πέρασμα του χρόνου, ούτε στο τι ακριβώς συνέβη. Αντίθετα, η συγγραφή της ιστορίας εμπλέκει την επιλογή, τη σύνθεση και την ερμηνεία του εκάστοτε ιστορικού. Επιπλέον, η ιστορία που βασίζεται στις ημερομηνίες και στις χρονολογίες είναι αποτυχημένη, εάν η μοναδική σύνδεση των γεγο-

⁴²Romano, ό.π., σ. 27.

⁴³F. Braudel. (1969). *Μελέτες για την ιστορία*. (Ο. Βαρών & Ρ. Σταμούλη, Μεταφ.). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, σ. 17.

⁴⁴Romano, ό.π., σ. 30.

⁴⁵Romano, ό.π., σ. 31

⁴⁶M. Ferro. (1985). *Η ιστορία υπό επιτήρηση: Επιστήμη και συνείδηση της ιστορίας*. (Β. Τομανάς, Μεταφ.). Αθήνα: Νησίδες, σ. 104.

νότων στηρίζεται στο ότι αυτά συνέβησαν τον ίδιο χρόνο ή ότι το ένα διαδέχθηκε το άλλο⁴⁷.

Ωστόσο, ο ιστορικός χρόνος έχει και την αντικειμενική του πλευρά, γιατί η χρονολόγηση μπορεί να μην είναι αποφασιστικής σημασίας για το σχήμα της αφήγησης, αλλά δεν μπορεί και να αγνοηθεί. Ο αντικειμενικός ημερολογιακός χρόνος πρέπει πάντα να συναντάται στην ιστορική αφήγηση. Ο Ricoeur υποστηρίζει πως η αφήγηση γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην υποκειμενική και αντικειμενική τάση του χρόνου, λέγοντας ότι «ο χρόνος γίνεται ανθρώπινος στο βαθμό που αρθρώνεται μέσω της αφήγησης και η αφήγηση επιτυγχάνει το πλήρες νόημά της όταν γίνεται προϋπόθεση της χρονικής ύπαρξης»⁴⁸.

2.3.1 Χρονολόγηση

Η ιστορία, όπως έχει γίνει ξεκάθαρο, έχει στενές σχέσεις με το χρόνο, καθώς αντικείμενό της είναι το ανθρώπινο παρελθόν. Για το λόγο αυτό, είναι ανάγκη ο ιστορικός χρόνος, όπως και κάθε άλλο είδος χρόνου, να μετρηθεί. Η διαδικασία αυτή αποτελεί εργασία του ιστορικού και γίνεται μέσω της χρονολόγησης. Ο ιστορικός «γνωρίζει να χειρίζεται τις σημερινές διαδικασίες χρονολόγησης και εκείνες των κοινωνιών του παρελθόντος, να τις αντιστοιχίζει μεταξύ τους-και, στην αρχαιολογία, να χρονολογεί με ακρίβεια τα διάφορα ευρήματα»⁴⁹.

Η χρονολόγηση επομένως, αποτελεί την απόδοση μιας χρονολογίας σε ένα τεκμήριο ή γεγονός και την τοποθέτησή του σε μια σειρά τεκμηρίων ή γεγονότων⁵⁰. Όπως αναφέρει ο Moniot, πρόκειται για μια «ταξινομική αρχή», καθώς τοποθετεί τα γεγονότα σε θέση προγενέστερου, μεταγενέστερου ή σύγχρονου, και μια διαδικασία με την εξοικείωση της οποίας παράγεται η «εντύ-

⁴⁷A. Wilschut. (2010). A forgotten key concept? Time in teaching and learning history. In *21st International Congress of Historical Sciences, 25th August*, Amsterdam, p. 8.

⁴⁸P. Ricoeur. (1983). *Time and Narrative*, Vol 1 (K. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.). Chicago and London: University of Chicago Press, p. 52.

⁴⁹H. Moniot. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (Ε. Κάννερ, Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 88-89.

⁵⁰A. Συμυρναίος. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδασκισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 108.

πωση της συνέχειας» της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό, οι πιο μικρές, αποσπασματικές ιστορίες εντάσσονται τόσο μέσα στο χρόνο όσο και σε ένα ενιαίο πλαίσιο κι έτσι «το ανθρώπινο παρελθόν καθίσταται πιο εύληπτο, ένα συμβατικά ομοιογενές έδαφος, όπου περιδιαβαίνουμε νοερά, όπως στο χώρο, όπου θέλουμε, ανεβαίνοντας ή κατεβαίνοντας...»⁵¹.

Η σημασία της χρονολόγησης για τη μελέτη της ιστορίας αποτυπώνεται και στα λόγια του Foucault, ο οποίος αναφέρει πως «η ιστορία δεν εξετάζει ένα γεγονός δίχως να ορίσει τη σειρά στην οποία αυτό ανήκει»⁵². Η αντίληψη αυτής της σειράς είναι θεμελιώδης για την κατανόηση εννοιών όπως η αιτία και η αλλαγή και των σχέσεων που συνδέουν τα γεγονότα. Έτσι, η χρονολόγηση «παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο ή χάρτη που δίνει νόημα και συνοχή στη μελέτη της ιστορίας»⁵³.

Το ημερολόγιο αποτελεί το βασικό όργανο χρονολόγησης και προσπαθεί να μετασχηματίσει τον κυκλικό χρόνο της φύσης σε γραμμικό. Η χρονολόγηση, που είναι «δανεισμένη» από το φυσικό χρόνο, είναι απαραίτητη για την εμπειρική αντίληψη της ιστορικής πραγματικότητας, είτε στηρίζεται στην απόλυτη ακρίβεια των δεδομένων, είτε στο σχετικό πριν ή μετά των γεγονότων⁵⁴. Ωστόσο, όπως τονίζει ο Bloch, «πρέπει να αποφύγουμε τη λατρεία του ειδώλου της πλασματικής ακρίβειας», γιατί «ακριβέστερη μέτρηση δεν είναι αναγκαστικά εκείνη που αναφέρεται στη μικρότερη χρονική μονάδα [...] αλλά αυτή που είναι καλύτερα προσαρμοσμένη στο χαρακτήρα των γεγονότων»⁵⁵.

2.3.2 Περιοδολόγηση

Οι ιστορικοί για να μελετήσουν την ιστορία, χρησιμοποιούν μικρότερες διακριτές χρονικές ενότητες, τις περιόδους. «Κάθε περίοδος έχει το δικό της πορτρέτο που της προσδίδει συγκεκριμένη σημασία, ενώ τη δική τους σημασία έ-

⁵¹Moniot, ό.π., σ. 90.

⁵²F. Dosse. (1987). *Η Ιστορία σε ψίχουλα: Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία»*. (Α. Βλαχοπούλου, Μεταφ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 200.

⁵³H. Bourdillon. (2003). *Teaching history*. London and New York: Routledge, p. 29.

⁵⁴R. Koselleck. (2002). *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts*. (T. S. Presner & others, Trans.). Stanford: Stanford University Press, p. 109.

⁵⁵Bloch, ό.π., σσ. 190-191.

χουν και οι περίοδοι που ακολουθούν»⁵⁶. Η διάκριση που γίνεται ανάμεσα σε διαφορετικές εποχές και η συνήθεια των ιστορικών να αποδίδουν ορισμένα μοναδικά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους συνδέεται με την περιοδολόγηση. Η περιοδολόγηση αποτελεί μια τεχνητή διαδικασία⁵⁷ και μια προσπάθεια «να ελεγχθεί το χάος του χρόνου»⁵⁸.

Οι περιοδολογήσεις είναι δύο ειδών και είναι απαραίτητο να τις διαχωρίσουμε. Το γνωστότερο είδος αποτελεί η «συμβατική περιοδολόγηση», η οποία στηρίζεται στη διαίρεση της δυτικής ιστορίας σε Αρχαιότητα, Μεσαίωνα, Νεότερους Χρόνους και Σύγχρονη Ιστορία. Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα ωστόσο, η έννοια του «αιώνα» επιβλήθηκε ως μια από τις σημαντικότερες μορφές των αναπαραστάσεων του χρόνου⁵⁹. Σε αντίθεση με τη συμβατική περιοδολόγηση, η οποία κατά κάποιον τρόπο «κληρονομείται», διακρίνονται οι περιοδολογήσεις τις οποίες χτίζει ο ιστορικός κατά τη διάρκεια της έρευνάς του⁶⁰. Το δεύτερο είδος λοιπόν, αποτελούν οι λεγόμενες «ζώσες περιοδολογήσεις», οι οποίες καταρτίζονται από τον εκάστοτε ιστορικό για τη μελέτη ενός συγκεκριμένου αντικειμένου και για τις ανάγκες της δικής του ιστορικής σύνθεσης.

Πολλοί μελετητές τονίζουν τη μεγάλη σημασία της περιοδολόγησης για τη μελέτη της ιστορίας, καθώς αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων, χωρίς την οποία ο ιστορικός χρόνος θα ήταν ένα είδος αδιάκοπης ροής κυριολεκτικά ακατανόητης. Το παρελθόν, λόγω της πολυπλοκότητας που το χαρακτηρίζει, μπορεί να γίνει κατανοητό, αφού πρώτα υποδιαιρεθεί σε διαχειρίσιμες και συνεκτικές μονάδες χρόνου⁶¹. Ωστόσο, υπάρχουν και ιστορικοί οι οποίοι υποτιμούν, ή ακόμη και αντιτίθενται ευθέως, στην αξία της περιοδολόγησης, ίσως για το λόγο ότι ασχολείται με εξαιρετικά σύνθετους τύπους διαδικαστικών, αναπτυξιακών και χρονικών

⁵⁶ Moniot, ό.π., σ. 91.

⁵⁷ D. Gerhard. (1956). Periodization in European History. *The American Historical Review*, Vol 61 (No 4), p. 900.

⁵⁸ Α. Σμυρναίος. (2013). *Ιστορίας Μάθησις: Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 155.

⁵⁹ G. Dufaud & H. Mazurel. (2004). *Οι λέξεις του ιστορικού: έννοιες-κλειδιά στη μελέτη της ιστορίας*. (N. Offenstadt, Edit., K. Γκότσηνας, Μεταφ.). Αθήνα: Κέδρος, σ. 160.

⁶⁰ Dufaud & Mazurel, ό.π., σ. 161.

⁶¹ W. A. Green. (1992). Periodization in European and World History. *Journal of World History*, Vol 3 (No 1), p. 13.

φαινομένων και ως εκ τούτου, απλοποιεί την ιστορική πραγματικότητα⁶². Παρά το γεγονός ότι η περιοδολόγηση έχει αμφισβητηθεί από αρκετούς, για πρακτικούς ή διδακτικούς λόγους έχει καθιερωθεί στις μέρες μας.

2.3.3 Αλλαγή και συνέχεια

Η αλλαγή αποτελεί μια έννοια η οποία συνδέεται άρρηκτα με το χρόνο και το αντίθετο. Οι αλλαγές πραγματοποιούνται στο πέρασμα του χρόνου, ενώ με τη σειρά του ο χρόνος γίνεται κατανοητός από την ύπαρξη ακριβώς αυτών των αλλαγών. Όπως αναφέρει ο Mattozzi, «ο χρόνος γίνεται αντιληπτός στο βαθμό που η μνήμη μάς επιτρέπει να καταγράψουμε και να διευθετούμε σε σειρά τις μεταβολές των πραγμάτων, των σωμάτων, των συναισθημάτων, των θεσμών, των αμοιβαίων τους σχέσεων...», ενώ χωρίς την αντίληψη των μεταβολών δε θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε ούτε την έννοια του μέλλοντος⁶³.

Οι κοινωνικές επιστήμες έχουν ως βασικό αντικείμενο μελέτης τον άνθρωπο μέσα στην κοινωνία, αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, το στοιχείο που διακρίνει την ιστορία από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες είναι η έννοια του χρόνου. Η Ιστορία επομένως, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες επιστήμες, δίνει έμφαση στην «αλλαγή διαμέσου του χρόνου». Ο ιστορικός εξετάζει σε τι διαφέρουν οι κοινωνίες μεταξύ τους σε διάφορες χρονικές στιγμές και πώς οι κοινωνίες αυτές μεταβάλλονται και εξελίσσονται στο πέρασμα του χρόνου⁶⁴. Η ιστορία και η αλλαγή, λοιπόν, είναι κι αυτές δύο έννοιες που συνδέονται πολύ στενά. Σύμφωνα με το Λιάκο, «η ενασχόληση με την ιστορία, η αίσθηση ιστορικότητας σημαίνει μια κοινωνία που έχει την αίσθηση ότι αλλάζει, ότι αφήνει πίσω της μορφές ζωής και αγκαλιάζει καινούργιες, ότι υφίσταται τομές και ρήξεις με το παρελθόν»⁶⁵. Οι αλλαγές μπορεί να είναι βαθμιαίες ή γρήγορες, ομαλές ή βίαιες,

⁶²L. E. Grinin. (2007). Production Revolutions and Periodization of History: A Comparative and Theoretic-mathematical Approach. *Social Evolution & History*, Vol 6 (No 2), p. 76.

⁶³I. Mattozzi. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας* (Π. Σκόνδρας, Μεταφ.-Θ. Κάββουρα, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 55.

⁶⁴A. Marwick. (1985). *Εισαγωγή στην Ιστορία*. (Κ. Τρίγκου, Μεταφ.). Αθήνα: Κουτσουμπός, σ. 29.

⁶⁵Λιάκος, ό.π., σ. 84.

ενώ οι άνθρωποι που ζουν μέσα σε αυτές μπορεί να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ότι αυτές συμβαίνουν⁶⁶.

Ωστόσο, οι αλλαγές δεν είναι ούτε στιγμιαίες, ούτε ολοκληρωτικές. Έτσι, ανάμεσα σε μια αλλαγή και μια άλλη παρεμβάλλονται διαστήματα όπου υπάρχει απουσία μεταβολών, τα οποία ονομάζονται αδράνειες ή συνέχειες. Οι αλλαγές αφορούν ορισμένες όψεις της πραγματικότητας, ενώ άλλες παραμένουν αμετάβλητες. Η συνέχεια, λοιπόν, αποτελεί μία ακόμη έννοια που σχετίζεται με το χρόνο και ενδιαφέρει τον ιστορικό. Η ιστορική συνέχεια μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα. Μπορεί να σημαίνει σταθερότητα ορισμένων στοιχείων σε έναν, κατά τα άλλα, μεταβαλλόμενο κόσμο. Ο ορισμός αυτός εγείρει ενδιαφέροντα προβλήματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ των σταθερών και των μεταβαλλόμενων στοιχείων στην ιστορική διαδικασία. Ωστόσο, υπάρχει και μια άλλη, ευρύτερη, ερμηνεία της συνέχειας, με την έννοια της σταθερότητας, ως κάτι που είναι ουσιαστικά εγγενές σε όλη την ανθρώπινη ιστορία⁶⁷.

Η ιστορία συχνά φαίνεται να ασχολείται μόνο με την αλλαγή, καθώς στις μέρες μας η ιστορία εξελίσσεται με πολύ ταχύ ρυθμό. Ωστόσο, η αλλαγή αποτελεί ένα μικρό μόνο κομμάτι της εικόνας της ανθρωπότητας. Εκτός από τα πράγματα που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, υπάρχουν κι εκείνα που παραμένουν σταθερά. Η έννοια της συνέχειας στην ιστορία αποτελεί θεμέλιο της πειθαρχίας και επιτρέπει στους ιστορικούς να βλέπουν τα προβλήματα σε μακροπρόθεσμη προοπτική. Στους παλαιότερους ιστορικούς, της αρχαιότητας και του μεσαίωνα, δεν συναντάται, αντίθετα εμφανίζεται το 19^ο αιώνα, όπου κυριαρχεί η ιδέα της συνεχούς σταδιακής αλλαγής στην ανθρώπινη κοινωνία και της ιστορίας ως διαδικασίας εξέλιξης. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι ιστορικοί, όταν μιλάνε για αλλαγές στις ανθρώπινες υποθέσεις, δεν εννοούν ότι όλο το παρελθόν με μιας εξαλείφεται, αλλά ότι ο ρυθμός της αλλαγής αυξάνεται απότομα. Πολλά πράγματα από το παρελθόν συνεχίζουν να παραμένουν σταθερά. Έτσι, για τη μελέτη της ιστορίας είναι απαραίτητη η

⁶⁶P. Burke. (1979). Introduction: Concepts of Continuity and Change in History. In P. Burke (Eds.), *The New Cambridge Modern History: XIII Companion Volume*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 7.

⁶⁷A. Gerschenkron. (1962). On the Concept of Continuity in History. *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol 106 (No 3), p. 195.

εξέταση και των δύο αυτών εννοιών, της αλλαγής και της συνέχειας, στις οποίες πρέπει να δίνεται εξίσου επαρκής προσοχή από κάθε ιστορική προσέγγιση⁶⁸.

2.4 Ο χρόνος στη διδασκαλία της ιστορίας

Ο χρόνος και η χρονολόγηση παίζουν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης του παιδιού, γι' αυτό και η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών μαζί τους αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ιστορικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Hodkinson, «ο χρόνος είναι ο αέρας που αναπνέει η ιστορία»⁶⁹. Η χρονολογική σκέψη βρίσκεται στην καρδιά της ιστορικής λογικής. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να τοποθετήσουν τις γνώσεις τους μέσα σε μια ευρύτερη εικόνα και να θυμούνται καλύτερα ιστορικά πρόσωπα, γεγονότα και περιόδους. Χωρίς μια ισχυρή αίσθηση της χρονολογίας, δηλαδή του πότε συνέβησαν τα γεγονότα και με ποια σειρά, οι μαθητές είναι αδύνατο να εξετάσουν τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων αυτών ή να εξηγήσουν την ιστορική αιτιότητα. Η χρονολόγηση παρέχει το σκελετό για την οργάνωση της ιστορικής σκέψης και χωρίς αυτήν η ιστορική κατανόηση των παιδιών παραμένει περιορισμένη. Γι' αυτό η ανάπτυξη της χρονολογικής κατανόησης θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας της ιστορίας⁷⁰.

Αρκετές πρόσφατες έρευνες έχουν συχνά επισημάνει την ανάγκη να αναπτυχθούν σκόπιμα στα παιδιά έννοιες που σχετίζονται με την κατανόηση του χρόνου. Η ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου μας επιτρέπει να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας σε μια σειρά από πλαίσια, όπως το οικογενειακό, το κοινωνικό, το εθνικό, το παγκόσμιο κλπ. Μας βοηθάει ακόμη να συνειδητοποιήσουμε τη θέση μας στη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας και να καταλάβουμε τη σχέση της σύγχρονης κοινωνίας στην κίνηση της ανθρώπινης πα-

⁶⁸ R. J. Shafer. (1969). *A Guide to Historical Method*. Chicago: The Dorsey Press, pp. 20-21.

⁶⁹ A. Hodkinson. *How to teach Chronology in KS1 & KS2*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 8, 2016, από http://www.teachprimary.com/learning_resources/view/how-to-teach-chronology-in-ks1-ks2.

⁷⁰ A. Hodkinson. (2004). Maturation and the Assimilation of the Concepts of Historical Time: A Symbiotic Relationship or Uneasy Bedfellows? An Examination of the Birth-date Effect on Educational Performance in Primary History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol 4 (No 2), p. 26.

ρουσίας στον πλανήτη. Επιπλέον, η ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τη ζωή μας και να κατανοήσουμε τα σύγχρονα ζητήματα⁷¹.

Την ιδιαίτερη σημασία που κατέχει ο χρόνος -και οι έννοιες που σχετίζονται με αυτόν- στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης για το παρελθόν τονίζει και ο Mattozzi λέγοντας πως «εκπαίδευση στην ιστορία και στη μελέτη της σημαίνει κατ' αρχάς χρονική εκπαίδευση»⁷². Περιλαμβάνει τη γνώση και την εξοικείωση με τις κατηγορίες του χρόνου που αφορούν όχι μόνο το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, αλλά και τη διαδοχή, τη συγχρονικότητα, τη χρονολογία, την περίοδο, τη μεταβολή, την αδράνεια, τη διάρκεια, τη μακρά διάρκεια, τη συγκυρία και τον κύκλο. Η κεντρική θέση του χρόνου έναντι των άλλων γνωστικών κατηγοριών της ιστορίας προκύπτει από τρία γεγονότα. Πρώτον, τα μελετώμενα φαινόμενα έχουν εξελιχθεί μέσα στο χρόνο και χαρακτηρίζονται και από τις χρονικές τους ιδιότητες. Δεύτερον, η χρήση όλων των εννοιών που σχετίζονται με την ιστορία υπόκειται στην κυριαρχία της έννοιας του χρόνου. Τρίτον, οι πληροφορίες του παρελθόντος, για να αποκτήσουν σημασία, αξία και οργάνωση, χρειάζεται να χρονολογηθούν. Ο στόχος της χρονικής εκπαίδευσης σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση είναι «η ενσυνείδητη χρήση του χρόνου με σκοπό την ανάλυση του παρελθόντος και την κατανόηση της ιστοριογραφικής γνώσης»⁷³.

Η ιστορία επομένως απαιτεί ένα αίσθημα και μια γνώση για την ανθρωπότητα και μια αίσθηση του χρόνου⁷⁴. Ωστόσο, η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου είναι γεμάτη δυσκολίες. Η διδασκαλία του χρόνου και της ανάπτυξης της χρονολογικής κατανόησης μπορεί να αποδειχθεί ένα τόσο ασαφές όσο και πολύπλοκο έργο, καθώς περιλαμβάνει έννοιες που είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τα παιδιά. Για το λόγο αυτό πρέπει να εισαχθεί στους μαθητές σταδιακά και με τον κατάλληλο τρόπο.

⁷¹S. Wood. (1995). Developing an Understanding of Time-sequencing issues. *Teaching History*, No 79, p. 11.

⁷²Mattozzi, ό.π., σ. 52.

⁷³Ο.π., σ. 53.

⁷⁴J. Lello. (1980). The Concept of Time, the Teaching of History and School Organization. *The History Teacher*, Vol 13 (No 3), p. 341.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου στο παιδί

Η ικανότητα της ιστορικής σκέψης αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας. Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη των ιστορικών εννοιών στα παιδιά έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών. Από το 1920 ερευνητές έχουν εξετάσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το χρόνο, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της έννοιας του χρόνου είναι μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Για το παιδί η κατανόηση του χρόνου σημαίνει αποδέσμευση από το παρόν και συνδέεται με την εκδήλωση της αντιστρεψιμότητας⁷⁵. Η οικοδόμηση της έννοιας του χρόνου γίνεται σταδιακά στο παιδί, ενώ η διάκριση του παρελθόντος και του παρόντος και η συστηματική εξοικείωση με αυτήν φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της συνείδησης του χρόνου.

3.1.1 Η γνωστική θεωρία του Piaget

Ξεκινώντας την ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για τη μελέτη της ανάπτυξης της έννοιας του χρόνου, αλλά και των ιστορικών εννοιών γενικότερα, συναντάμε πρώτα-πρώτα το έργο του μεγάλου ψυχολόγου J. Piaget. Για αρκετό διάστημα, το έργο του Piaget και η θεωρία του για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία σχεδιάστηκαν πολλές επιτυχημένες προσπάθειες για την ανάλυση της ψυχολογικής φύσης της ιστορικής σκέψης⁷⁶. Ο Piaget (1956), μέσα από τις έρευνες που πραγματοποίησε, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ιστορία δεν είναι κατάλληλο αντικείμενο διδασκαλίας για τα μικρά παιδιά. Υποστήριξε πως η έννοια του χρόνου από τα παιδιά μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο σε σχέση με την έννοια της ταχύτητας, της κίνησης και του χώρου και ότι η κατανόηση αυτής

⁷⁵Λε Γκοφ, ό.π., σ. 27.

⁷⁶M. A. Zaccaria. (1978). The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History. *The History Teacher*, Vol 11 (No 3), p. 324.

της σχέσης αναπτύσσεται αργά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μικροί μαθητές να μη μπορούν να κατανοήσουν ότι ο χρόνος μετριέται σε ίσα διαστήματα, καθώς επίσης ούτε να μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη διάρκεια των καταστάσεων σε σχέση με άλλες, αλλά και τις διαδικασίες της διαδοχής και της σύμπτωσης των γεγονότων⁷⁷. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη, τα παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας (7-12 ετών) βρίσκονται στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, που ενώ χαρακτηρίζεται από πραξιακή χρήση της λογικής, δεν τους επιτρέπει όμως να κατανοήσουν αμιγώς αφηρημένες ή υποθετικές ερωτήσεις και έννοιες⁷⁸. Έτσι, η ιστορική κατανόηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στην επόμενη περίοδο των τυπικών λογικών πράξεων που ξεκινά στην αρχή της εφηβείας, δηλαδή περίπου στα 12 έτη, και κατά την οποία το άτομο κατακτά την ικανότητα να σκέπτεται αφαιρετικά⁷⁹.

Με βάση τη θεωρία του Piaget, η γνωστική ανάπτυξη θεωρείται ως μια αυτόνομη διαδικασία οικοδόμησης μέσω των μηχανισμών προσαρμογής και εξισορρόπησης. Ο Piaget αναγνωρίζει μεν τον προσθετικό ρόλο που κατέχει η μαθησιακή διαδικασία στην προώθηση αυτής της ανάπτυξης, ωστόσο ισχυρίζεται πως η γνωστική ανάπτυξη δεν μπορεί ποτέ να είναι αποτέλεσμα μάθησης που προκαλείται από διδακτική παρέμβαση. Με βάση το σκεπτικό αυτό, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι επικεντρώθηκαν κυρίως στον καθορισμό αναπτυξιακών σταδίων που σχετίζονται με την ηλικία, για να περιγράψουν τη σταδιακή ανάπτυξη της κατανόησης της έννοιας του χρόνου από τα παιδιά⁸⁰. Οι Spiegler & Richards (1979), για παράδειγμα, εξέτασαν την κατανόηση των εννοιών του χρόνου, της ταχύτητας και της απόστασης, από άτομα ηλικίας 5, 8, 11 και 20 ετών. Διαπιστώθηκε πως τα πεντάχρονα παιδιά κατανοούσαν και τις τρεις έννοιες με τον ίδιο τρόπο, ενώ, από την άλλη, οι εικοσάχρονοι συμμετέχοντες κατανοούσαν και τις τρεις έννοιες ως ξεχωριστές ιδέες. Κατά τη

⁷⁷H. Cooper. (2003). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. In H. Bourdillon (Eds), *Teaching history*. London and New York: Routledge, p. 114.

⁷⁸R. S. Feldman. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά βίου ανάπτυξη* Τόμος Α' (Ζ. Αντωνοπούλου, Μεταφ.- Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg, σ. 368.

⁷⁹R. S. Feldman. (2010). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά βίου ανάπτυξη* Τόμος Β' (Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφ.- Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg, σ. 46.

⁸⁰E. Burny, M. Valcke & A. Desoete. (2009). Towards an agenda for studying learning and instruction focusing on time-related competences in children. *Educational Studies*, Vol 35 (No 5), p. 482.

μεταβατική περίοδο, παρατηρήθηκαν συγκεκριμένες συγχύσεις μεταξύ των τριών εννοιών, δηλαδή του χρόνου με την απόσταση, της απόστασης με το χρόνο και της ταχύτητας με την απόσταση. Πάντως, τόσο η έννοια της ταχύτητας όσο και της απόστασης φάνηκε να κατακτήθηκαν πολύ πριν από την έννοια του χρόνου⁸¹.

Σχετικά με την ιστορία έχει διαπιστωθεί πως υπάρχει μια μικρή καθυστέρηση στην εμφάνιση των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης⁸². Ο Hallam (1970), ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που δοκίμασε συστηματικά τη δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων του Piaget για τη λογική σκέψη, στη διαδικασία της ιστορικής σκέψης. Οι μελέτες του δείχνουν ότι και στην ιστορία τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί τα στάδια του Πιαζέ. Στην πρώτη φάση, της προ-λογικής νόησης, επικεντρώνουν σε ένα στοιχείο της ιστορικής αφήγησης και, κατόπιν, περνάν από το ένα μεμονωμένο στοιχείο στο άλλο μεμονωμένο στοιχείο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους άλλους παράγοντες. Στην επόμενη φάση, της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, τα παιδιά μπορούν να δώσουν μια οργανωμένη απάντηση, αλλά στηρίζονται μόνο σε ό,τι είναι εμφανές στο κείμενο. Τέλος, στη φάση της τυπικής λογικής σκέψης, αντιλαμβάνονται ένα πλήθος από υπαρκτές σχέσεις, υποθέτουν πολλές ενδεχόμενες ερμηνείες και καταλήγουν με λογικές σκέψεις σ' αυτή που θεωρούν σωστή, στηριζόμενα στα δεδομένα. Επίσης μπορούν να κινούνται από την πραγματικότητα στην υπόθεση και αντιστρόφως. Ωστόσο, στην ιστορία, τα παιδιά φτάνουν στο στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων αρκετά αργότερα απ' ό,τι όταν εργάζονται με τη φυσική ή τα μαθηματικά. Σύμφωνα με τον Hallam, η τυπική λογική σκέψη για την ιστορία αποκτάται από τους μαθητές περίπου στην ηλικία των 16 ετών, ενώ για τα μαθηματικά και τη φυσική επιτυγχάνεται 4 χρόνια νωρίτερα. Τη διαφορά αυτή αποδίδει στο γεγονός ότι η ιστορία πραγματεύεται καταστάσεις που είναι αρκετά απομακρυσμένες από τον άμεσο κόσμο των παιδιών⁸³. Για το λόγο αυτό επισημαίνει πως οι εκπαι-

⁸¹ R. S. Siegler, & D. D. Richards. (1979). Development of Time, Speed and Distance Concepts. *Developmental Psychology*, Vol 15 (No 3), pp. 288-298.

⁸² Σ. Σ. Μαρκιανός. (1984). *Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας*. Στο ΠΕΦ Σεμινάριο 3, Ιστορία, Αθήνα. σσ. 13-23.

⁸³ J. B. Poster. (1973). The Birth of the Past: Children's Perception of Historical Time. *The History Teacher*, Vol 6 (No 4), p. 594.

δευτικοί πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην προσπάθειά τους να επιταχύνουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών⁸⁴.

3.1.2 Ο Bruner και η διερευνητική μάθηση

Είναι φανερό, λοιπόν, πως οι ψυχολόγοι της σχολής του Piaget συμπέραναν πως η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου, αλλά και γενικότερα η ιστορική κατανόηση των μαθητών, εξαρτάται μόνο από βιολογικούς παράγοντες και όχι από το εκάστοτε περιβάλλον της μάθησης. Ωστόσο, οι απόψεις αυτές και τα συμπεράσματα των ερευνών του Piaget και των υποστηρικτών του δέχθηκαν κριτική από ερευνητές που επηρεάστηκαν κυρίως από το έργο του J. Bruner. Η κριτική αυτή εστίαζε κυρίως στη μη καταλληλότητα των μοντέλων των ερευνών, καθώς προέρχονταν από τις θετικές επιστήμες, όπως επίσης και στην υποτίμηση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων που λαμβάνουν χώρα κατά τη μάθηση⁸⁵.

Σύμφωνα με το Bruner, *«οποιαδήποτε γνώση, αν παρουσιαστεί με έντιμο και χρήσιμο τρόπο, είναι δυνατό να διδαχτεί μέσα στα πλαίσια της σκέψης των παιδιών της σχολικής ηλικίας»*⁸⁶. Στο βιβλίο του «The Process of Education» (1960) εξηγεί πως σε κάθε στάδιο ανάπτυξης, το παιδί έχει ένα χαρακτηριστικό τρόπο θέασης και εξήγησης του κόσμου. Το ουσιαστικότερο έργο της διδασκαλίας ενός αντικειμένου στο παιδί οποιασδήποτε ηλικίας είναι η προσαρμογή της δομής αυτού του αντικειμένου στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αυτό βλέπει τα πράγματα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να νοηθεί ως μια μορφή μετάφρασης του θέματος σε καταλληλότερες μορφές αναπαράστασης. Επομένως, οποιοδήποτε επιστημονικό θέμα, μεταξύ αυτών και η Ιστορία, μπορεί να διδαχθεί σε κάθε ηλικία, αρκεί η διδακτική μέθοδος να προσαρμόζει τις επιστημονικές απαιτήσεις του θέματος στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας⁸⁷. Η έμφαση στην ενεργητική μάθηση και η χρήση κατάλληλων εικόνων και γραφικών μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Μάλι-

⁸⁴ Zaccaria, ό.π., σ. 335.

⁸⁵ Σμυρναίος, *Η Διδακτική της Ιστορίας...*, ό.π., σσ. 78-79.

⁸⁶ J. Bruner. (1960). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press, p. 33.

⁸⁷ Ει. Νάκου. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 213.

στα, σκόπιμη κρίνεται και η συμμετοχή των μαθητών σε καταστάσεις και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τον απαραίτητο βαθμό δυσκολίας, ώστε να διατηρούν το ενδιαφέρον τους⁸⁸. Η θέση αυτή συνδέεται άμεσα και με τη θεωρία του Bruner για τη διερευνητική μάθηση, σύμφωνα με την οποία, η προσαρμογή της γνώσης στο στάδιο ανάπτυξης του μαθητή επιτρέπει τη μέγιστη δυνατή εμπλοκή από μέρους του στην ανακάλυψη αυτής της γνώσης.

Στο πλαίσιο αυτό, επηρεασμένος από το έργο του Bruner, ο M. Booth διαχωρίζει την ιστορική σκέψη από εκείνη των φυσικών επιστημών. Το αντικείμενο της μελέτης του ιστορικού, το ανθρώπινο παρελθόν, είναι ασυγκρίτως διαφορετικό από το αντικείμενο του φυσικού επιστήμονα και ο ιστορικός βασίζεται πολύ περισσότερο στις «αποφάσεις της κοινής λογικής» απ' ό, τι στις «αυστηρά λογικές συνεπαγωγές». Έτσι, η ιστορική σκέψη δεν είναι κατά κύριο λόγο παραγωγική. Δίνει ποικίλες σημασίες στα γεγονότα και δεν επιλύει προβλήματα, ούτε επιβεβαιώνει ή παράγει νόμους, αλλά συνδυάζει στοιχεία και γεγονότα, ώστε να κατασκευάσει με τον πιο δημιουργικό τρόπο το ιστορικό παρελθόν⁸⁹.

3.1.3 Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky

Τέλος, για να κατανοήσουμε τον τρόπο ανάπτυξης και κατανόησης των εννοιών, ιστορικών και μη, από τα παιδιά, είναι ανάγκη να αναφερθούμε στο έργο του Ρώσου ψυχολόγου L. Vygotsky. Ο Vygotsky πίστευε πως για να κατανοήσουμε τη γνωστική ανάπτυξη, πρέπει να εξετάσουμε τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες οι οποίες διαμορφώνουν τα παιδιά⁹⁰. Στη θεωρία του δίνει έμφαση στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις, καθώς ως ανάπτυξη νοείται η διαδικασία βαθμιαίας κατάκτησης των φυσικών λειτουργιών που προκύπτει μέσω των πολιτισμικών λειτουργιών. Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky τονίζει ότι η ανάπτυξη αποτελεί αμοιβαία συναλλαγή α-

⁸⁸Cooper, ό.π., σ. 117.

⁸⁹M. B. Booth. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, Vol 22 (No 4), p. 106.

⁹⁰S. N. Elliott, T. R Kratochwill, J. Littlefield Cook & J. F. Travers. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία- Αποτελεσματική Μάθηση* (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μεταφ.-Α. Λεονταρή&Ε. Συγκολλίτου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg, σ. 91.

νάμεσα στο παιδί και στους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, θεωρώντας το ρόλο του γονέα, του δασκάλου αλλά και των συνομηλίκων, κρίσιμο για τη διανοητική εξέλιξη του παιδιού. Σχετικά με τη διδασκαλία-μάθηση, υποστήριζε πως αποτελεί «αποφασιστικό παράγοντα κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, καθώς καθορίζει ολόκληρη τη μετέπειτα ψυχική και εννοιολογική ανάπτυξη»⁹¹. Ιδιαίτερη ήταν η σημασία που έδινε και στο λόγο, καθώς πίστευε πως είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, για να προοδεύσουν αναπτυξιακά. Υποστήριζε πως η προσεκτική χρήση της γλώσσας μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη των εννοιών και πως οι έννοιες που απαιτούν ειδική διδασκαλία μαθαίνονται πιο συνειδητά και ολοκληρωμένα⁹². Οι παρατηρήσεις αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς το αντικείμενό της σχετίζεται με τέτοιου είδους έννοιες.

3.2 Δεδομένα ερευνών για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Πέρα από τις ψυχολογικές έρευνες που διεξήχθησαν για τη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης και της οικοδόμησης των εννοιών, που συντελείται στα παιδιά, έχουν πραγματοποιηθεί και ορισμένες έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη της αντίληψης και της κατανόησης του ιστορικού χρόνου. Ο όγκος αυτών των ερευνών είναι αρκετά ικανοποιητικός και παρέχει πληροφορίες χρήσιμες για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας. Τις έρευνες αυτές μπορούμε να τις διακρίνουμε σε δύο κατηγορίες: οι πρώτες χαρακτηρίζονται από μια τάση στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων τους, ενώ οι μετέπειτα στηρίζονται σε πιο ποιοτικές μεθόδους, δίνοντας έμφαση στα λόγια και τις πράξεις των παιδιών και στην επιρροή που ασκεί το πλαίσιο πάνω τους.

⁹¹L. Vygotsky. (1994). The development of academic concepts in school aged children. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader*. Cambridge, MA: Blackwell, p. 366.

⁹²Cooper, ό.π., σ. 111.

3.2.1 Οι πρώτες έρευνες

Οι ερευνητές από το 1920 έως το 1970 υποστήριζαν ότι η ικανότητα και η κατανόηση των παιδιών, σχετικά με το χρόνο, δεν μπορεί να επιτευχθεί πριν από την ηλικία των δεκατεσσάρων ή δεκαπέντε χρονών. Με τις ποσοτικές μεθόδους που χρησιμοποιούσαν, έτειναν να επιβεβαιώσουν αυτού του είδους τις διαπιστώσεις και έκαναν λίγα για να αμφισβητήσουν αυτή την εγκαθιδρυμένη άποψη.

Οι Oakden & Sturt (1922) πραγματοποίησαν μία από τις πρώτες έρευνες για τη μελέτη της κατανόησης του χρόνου από τα παιδιά. Η προσέγγιση που ακολούθησαν ήταν η εξής: σε παιδιά κάτω των οκτώ ετών έγινε η ενδεικτική ιστορική ερώτηση: «Ο Robbin Hood έζησε το 1187. Ήταν η μητέρα σου ζωντανή τότε; Ήταν η γιαγιά σου;», ενώ από παιδιά πάνω από τα οκτώ, ζητήθηκε η τοποθέτηση σε σειρά των χρονολογιών που έζησαν πέντε ιστορικές προσωπικότητες. Το συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξαν με βάση το πρώτο σκέλος της έρευνας, ήταν ότι, πριν από την ηλικία των εννέα ετών, η αντίληψη των παιδιών για το χρόνο είναι πολύ ρηχή και, όσο προχωράνε προς τα πίσω, γίνεται ακόμα πιο θολή. Αντίθετα, διαπίστωσαν πως ένα σημείο καμπής για την ανάπτυξη των εννοιών του ιστορικού χρόνου εμφανίζεται κάπου στην ηλικία των έντεκα ετών. Έτσι, μόνο μετά από αυτή την ηλικία, το παρελθόν είναι δυνατό να διαφοροποιηθεί σε διακριτές ιστορικές περιόδους. Παρόλο που σήμερα αρκετές από τις μεθόδους που χρησιμοποίησαν οι Oakden & Sturt είναι ανοιχτές σε κριτική, ωστόσο οι μετέπειτα έρευνες, σε αρκετές χώρες, έχουν ουσιαστικά επιβεβαιώσει τα κύρια αυτά συμπεράσματά τους⁹³.

Ακολουθώντας παρόμοια μεθοδολογία, ο Friedman (1944) εξέτασε την κατανόηση σχετικά με το χρόνο 697 μαθητών, ηλικίας από το νηπιαγωγείο ως την έκτη δημοτικού. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποίησε ήταν δύο ειδών. Στους μαθητές από το νηπιαγωγείο ως την τρίτη δημοτικού έγιναν ερωτήσεις σχετικά με το ημερολόγιο και την ώρα, ενώ, στους μαθητές από την τετάρτη δημοτικού και πάνω, δόθηκε μια γραπτή δοκιμασία που αφορούσε τον ιστορικό χρόνο. Η μελέτη των αποτελεσμάτων των μαθητών της πρώτης ομάδας έδειξε τάση αύξησης των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στις μεγαλύτερες τά-

⁹³G. Jahoda. (1963). Children's concepts of Time and History. *Educational Review*, Vol 15 (No 2), pp. 95-97.

ξεις. Ακόμη, τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την αρχή ότι το παιδί αντιλαμβάνεται τις ιδέες που βρίσκονται πιο κοντά του χρονικά νωρίτερα απ' ό,τι αντιλαμβάνεται εκείνες που είναι απομακρυσμένες. Από τα αποτελέσματα της δοκιμασίας των μεγαλύτερων μαθητών, φάνηκε ότι η έννοια του μέλλοντος δυσκολεύει τα παιδιά πιο πολύ από αυτή του παρελθόντος, ενώ μεγαλύτερη δυσκολία συνάντησαν και στα σημεία της δοκιμασίας που περιελάμβαναν ημερομηνίες και την έννοια της «γενιάς». Στα γενικά συμπεράσματα αυτής της έρευνας μπορούμε να συγκαταλέξουμε την επιβεβαίωση της αρχής ότι η ανάπτυξη των εννοιών που σχετίζονται με το χρόνο αυξάνεται ανάλογα με την ωριμότητα και ότι από τη στιγμή που οι μαθητές φτάνουν στην έκτη δημοτικού διαθέτουν μια ικανοποιητική κατανόηση του συμβατικού συστήματος χρονολόγησης. Ωστόσο, αυτό, που έδειξε η έρευνα, είναι ότι η κατανόηση της σημασίας των χρονικών λέξεων και η ικανότητα τοποθέτησης γεγονότων σε χρονολογική σειρά, παρόλο που σημειώνουν πρόοδο ανάλογα με την αύξηση της εκπαιδευτικής βαθμίδας, φάνηκε να μη φτάνουν σε επίπεδο επάρκειας ακόμα και στην έκτη δημοτικού⁹⁴.

Βασικό μέσο για την ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου αποτελεί το λεξιλόγιο. Η Kelty (1925), σε έρευνα που πραγματοποίησε, έθεσε ως στόχο την εξέταση της κατανόησης του χρονικού λεξιλογίου από τα παιδιά. Στην πρώτη φάση της έρευνάς της εντόπισε τις χρονικές φράσεις που περιείχαν αντιπροσωπευτικά βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας και, σε επόμενη φάση, μελέτησε την κατανόησή τους από μαθητές τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού, μέσω πέντε γραπτών δοκιμασιών που δόθηκαν στους συμμετέχοντες⁹⁵. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των πέντε δοκιμασιών δείχνει πως η ικανότητα εντοπισμού των χρονικών εκφράσεων από τους μαθητές αυξάνεται σταθερά ανά τάξη, ενώ φαίνεται να γνωρίζουν πολύ περισσότερες χρονικές έννοιες από αυτές που συναντούν στα βιβλία. Σημαντικότερη πηγή της γνώσης αυτής αποτελεί η γενική εμπειρία των μαθητών, ωστόσο η σχολική διδασκαλία κρίνεται αναγκαία για την επαφή των μαθητών με το χρονικό λεξιλόγιο, το οποίο δεν είναι σε θέση να γνωρίσουν μέσω της καθημερινότητάς τους. Επιπλέον,

⁹⁴K. C. Friedman. (1944). Time Concepts of Elementary-School Children. *The Elementary School Journal*, Vol 44 (No 6), pp. 337-342.

⁹⁵M. G. Kelty. (1925a). Time expressions comprehended by children of the elementary school. I. *Elementary School Journal*, Vol 25 (No 7), pp. 522-528.

τα αποτελέσματα της τέταρτης δοκιμασίας επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση ότι οι ημερομηνίες δυσκολεύουν τους μαθητές, καθώς τα περισσότερα παιδιά φάνηκε να μη κατανοούν τι ακριβώς σημαίνουν, ενώ τα αποτελέσματα της πέμπτης δοκιμασίας δείχνουν πως, καθώς τα παιδιά προχωρούν από τάξη σε τάξη, χρησιμοποιούν σταθερά μεγαλύτερο αριθμό από σαφείς χρονικές εκφράσεις. Τέλος, η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα πως είναι ανάγκη να δίνονται στους μαθητές πολλές και ποικίλες ευκαιρίες εξοικείωσης με το λεξιλόγιο του χρόνου αλλά και πρακτικής χρήσης των χρονικών εκφράσεων⁹⁶.

Η ικανότητα κατανόησης του χρόνου και χρήσης του λεξιλογίου του αποτελεί σύμφωνα με τη Harrison (1934) μία από τις σημαντικότερες γνώσεις που πρέπει το παιδί να αποκτήσει από μικρή ακόμα ηλικία. Ωστόσο, η έννοια του χρόνου οικοδομείται αργά στα παιδιά, καθώς λόγω της μικρής τους ηλικίας, δε διαθέτουν εκτεταμένη εμπειρία που να τους επιτρέπει να καταλήγουν εύκολα σε συσχετισμούς και γενικεύσεις, αλλά και εξαιτίας της μεγάλης αφαίρεσης που παρουσιάζει η έννοια. Σε έρευνα που διεξήγαγε σε 160 μαθητές του νηπιαγωγείου και των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού, προσπάθησε να καθορίσει τη φύση και την ανάπτυξη των εννοιών που σχετίζονται με το χρόνο. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν, για ακόμη μια φορά, τη συνεχή και σταθερή αύξηση της ανάπτυξης της έννοιας του χρόνου από τάξη σε τάξη και τη μείωση της σύγχυσης και των λανθασμένων αντιλήψεων. Σημαντικό ρόλο, προς αυτή την κατεύθυνση, φάνηκε να παίζει η χρήση της γλώσσας, η οποία, καθώς αναπτύσσεται από τάξη σε τάξη, επηρεάζει θετικά και την ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου. Ένας άλλος παράγοντας, που διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται με την κατανόηση ορισμένων εννοιών που σχετίζονται με το χρόνο, είναι η ανάπτυξη της σημασίας του αριθμού και των αριθμητικών σχέσεων στη σκέψη του παιδιού. Με βάση τα παραπάνω, η ερευνήτρια συμπεραίνει πως η αυξανόμενη γλωσσική ικανότητα και η κατανόηση των πρωτογενών αριθμητικών εννοιών και σχέσεων, οι οποίες αποκτώνται σε ικανοποιητικό βαθμό στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμβάλλουν, ώστε έπειτα οι μαθητές να χρησιμοποιούν χρονικές φράσεις με νόημα και να αξιοποιούν τη χρήση του ημερολογίου για τη μέτρηση του χρόνου και των χρονικών σχέσε-

⁹⁶M. G. Kelty. (1925b). Time expressions comprehended by children of the elementary school. II. *Elementary School Journal*, Vol 25 (No 8), pp. 607-618.

ων. Τέλος, επιβεβαιώνεται ότι η πνευματική ανάπτυξη και η χρονολογική ηλικία σχετίζονται με την ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου⁹⁷.

Μία ακόμη έρευνα που παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου, είναι αυτή των Schecter, Symonds & Bernstein (1955), παρόλο που αφορά μικρότερες ηλικίες. Οι ερευνητές, χρησιμοποιώντας πέντε μεθόδους, εξέτασαν τις ιδέες παιδιών ηλικίας τριών έως έξι χρόνων, σχετικά με διάφορες έννοιες του χρόνου. Οι έννοιες αυτές κυμαίνονταν από την πρωταρχική αντίληψη παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος μέχρι τις πιο συμβατικές και αυθαίρετες έννοιες, όπως η ηλικία, οι μέρες, ο μήνας, το ρολόι κλπ. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι μικρότερες, ηλικιακά, ομάδες στηρίζονται περισσότερο στην άμεση προσωπική εμπειρία, ενώ η επίδραση των εξωτερικών παραγόντων αυξάνεται παράλληλα με την ηλικία. Όσο προχωράμε από τα τρίχρονα προς τα εξάχρονα παιδιά, υπάρχει μια εξέλιξη, από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, στην παρατήρηση του κόσμου και στη χρήση του ρολογιού και του ημερολογίου. Η αίσθηση του χρόνου φαίνεται να είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού, που ήδη διαθέτει τις δικές του προσωπικές εμπειρίες, και ενός «εξωτερικού κόσμου», που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των εξωτερικών φυσικών δυνάμεων, καθώς και εκείνες των σημαντικών τους ενηλίκων. Τέλος, σύμφωνα με τους ερευνητές, και κατ' επιβεβαίωση παλαιότερων ερευνών, δεν παρατηρήθηκε στους μαθητές ύπαρξη εννοιών, σχετικών με τον ιστορικό χρόνο και τη διάρκεια, καθώς αυτές οι έννοιες αναπτύσσονται πιο ολοκληρωμένα στις ηλικίες μεταξύ εννιά και δεκτριών ετών⁹⁸.

Τα ευρήματα των παραπάνω, αλλά και άλλων ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν εκείνο το διάστημα, παρέχουν αξιολογες και χρήσιμες πληροφορίες για τις ιδέες και την κατανόηση των παιδιών σχετικά με τις έννοιες του χρόνου. Ωστόσο, κάποιες από αυτές τις έρευνες, έχουν δεχθεί κριτική από νεότερους ερευνητές, κυρίως για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, για την έντονη εξάρτησή τους από το πλαίσιο που προσδιόρισε ο Piaget, αλλά και για τον περιορισμό στην παραγωγή μόνο περιγραφικών δεδομένων. Επίσης, σύμ-

⁹⁷ L. M. Harrison. (1934). The Nature and Development of Concepts of Time among Young Children. *The Elementary School Journal*, Vol 34 (No 7), pp. 507-514.

⁹⁸ D. E. Schecter, M. Symonds & I. Bernstein. (1955). Development of the Concept of Time in Children. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol 121 (No 4), pp. 301-310.

φωνα με τους Barton & Levstik (1996), ένα μειονέκτημα, που διακρίνει ένα μέρος αυτής της βιβλιογραφίας, είναι η στενή αντίληψη για το τι συνιστά την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, καθώς και η αδυναμία να μελετήσει σοβαρά την κατανόηση αυτή από μαθητές ηλικίας κάτω των οκτώ και εννέα ετών⁹⁹. Για τους παραπάνω λόγους, νεότεροι ερευνητές διαφοροποίησαν τη θέση τους, όσον αφορά την ανάπτυξη της χρονικής συνείδησης των παιδιών, και ως αφετηρία, στην έρευνά τους, έθεσαν την χρονική κατανόηση, που τα παιδιά ήδη έχουν, με σκοπό τη μελέτη της περαιτέρω εξέλιξης και αλλαγής της, με τη χρήση πιο ποιοτικών μεθόδων.

3.2.2 Οι νεότερες έρευνες

Από τη δεκαετία του 1970-1980 το πεδίο της έρευνας διευρύνεται και μαζί μ' αυτό προκύπτουν νέες στάσεις απέναντι στις δυνατότητες των παιδιών¹⁰⁰. Σε αντίθεση με τις παλαιότερες, οι πιο πρόσφατες έρευνες στο πεδίο διεύρυναν τις μεθόδους τους, αντικαθιστώντας τις δοκιμασίες ημερομηνιών και τις γραπτές εργασίες με ανοιχτές συνεντεύξεις και εργασίες στην τάξη, που βασίζονται, κυρίως, σε αφηγηματικό ή οπτικό υλικό και παρακινούν τους μαθητές να οργανώσουν, να κατηγοριοποιήσουν και να μιλήσουν για το παρελθόν¹⁰¹.

Οι Barton & Levstik (1996), με στόχο να εξετάσουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά, πραγματοποίησαν 58 ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις, σε μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι την έκτη δημοτικού. Για να μπορέσουν να αναπτύξουν το σκεπτικό τους, ζητήθηκε από τα παιδιά να τοποθετήσουν στη σειρά εικόνες από διάφορες περιόδους της Αμερικανικής ιστορίας. Διαπίστωσαν πως ακόμα και οι πιο μικροί μαθητές είχαν μια γνώση για το πώς ήταν τα πράγματα στο παρελθόν και μπορούσαν να κάνουν ορισμένες βασικές διακρίσεις σχετικά με τον ιστορικό χρόνο, οι οποίες αυξάνο-

⁹⁹ K. C. Barton & L. S. Levstik. (1996). "Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of History Time. *American Educational Research Journal*, Vol 33 (No 2), pp. 421-422.

¹⁰⁰ P. Hoodless. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Eds.), *History and English in Primary school: Exploiting the links*. London and New York: Routledge, p.103.

¹⁰¹ K. C. Barton. (2002). "Oh, That's a Tricky Piece!": Children, Mediated Action and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, Vol 103 (No 2), p. 162.

νταν ανάλογα με την ηλικία. Ωστόσο, οι ημερομηνίες είχαν μικρή σημασία για τα παιδιά πριν από την τρίτη τάξη, καθώς, παρόλο που οι μαθητές της τρίτης και της τετάρτης τάξης κατανοούσαν την αριθμητική βάση των ημερομηνιών, η σύνδεσή τους με συγκεκριμένες γνώσεις μπορούσε να γίνει εκτενώς μόνο από τους μαθητές της πέμπτης δημοτικού. Η σωστή τοποθέτηση των εικόνων στη σωστή σειρά από όλες τις ηλικίες, πράγμα που καταδεικνύει πως τα παιδιά διαθέτουν ένα σημαντικό υπόβαθρο κατανόησης της ιστορικής χρονολόγησης. Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν την ιστορία και πριν την τετάρτη ή πέμπτη δημοτικού. Επίσης, ότι η διδασκαλία της ιστορίας στις τάξεις του δημοτικού μπορεί να επικεντρωθεί παραγωγικά στο να βοηθήσει τους μαθητές να τελειοποιήσουν και να διευρύνουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει σχετικά με την ιστορία. Ωστόσο, οι πληροφορίες που βασίζονται στις ημερομηνίες φαίνεται μάλλον δύσκολο να ενεργοποιήσουν τη χρονική τους κατανόηση¹⁰².

Ο West (1981) υποστήριξε πως τα παιδιά αναπτύσσουν μια αίσθηση του χρόνου καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Σε έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές ηλικίας 7-11 ετών, διαπίστωσε πως τα μικρά παιδιά ταξινομούν με ακρίβεια αντικείμενα και εικόνες, συχνά με τη βοήθεια ιστορικών γνώσεων που αποκτώνται εκτός σχολείου, ενώ η εξάσκηση με τη βοήθεια των χρονογραμμών μπορεί να επεκτείνει σε μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα μέχρι την ηλικία των 12 ετών. Ο ίδιος ισχυρίζεται πως είναι απλώς η «αριθμητική» αίσθηση του χρόνου στην οποία συναντούν δυσκολία. Για το λόγο αυτό, καταλήγει πως οι δάσκαλοι θα πρέπει να δώσουν έμφαση στις ικανότητες που διαθέτουν και μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά¹⁰³. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Harnett (1993), έπειτα από προσωπικές συνεντεύξεις που πραγματοποίησε σε μαθητές ηλικίας πέντε, επτά, εννιά και έντεκα ετών. Από τα αποτελέσματα έγινε φανερό πως από μικρή ηλικία τα παιδιά έχουν μία ευδιάκριτη γνώση για το παρελθόν. Παρ' όλα αυτά, πολλοί από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή συνάντησαν δυσκολία

¹⁰² Barton & Levstik, ό. π., σσ. 419-454.

¹⁰³ J. West. (1982). Time Charts. *Education 3-13*, Vol 10 (No 1), pp. 48-50.

στην αναγνώριση της διάρκειας του χρόνου και στη σύνδεσή του με τον κατάλληλο αριθμό¹⁰⁴.

Σύμφωνα με τη Hoodless (1998): «*Η γλώσσα είναι ένα πολύ καλό όχημα για τη μελέτη της κατανόησης από τα παιδιά μιας τόσο αφηρημένης έννοιας όπως ο χρόνος*».¹⁰⁵ Για το λόγο αυτό, σε έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού, χρησιμοποίησε βιβλία και ιστορίες, για να ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την ιστορία, το χρόνο και τη χρονολογία. Οι συζητήσεις καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με βάση τις ενδείξεις που παρείχε η χρήση της γλώσσας για το χρόνο και τη χρονολογία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως ακόμη και οι πιο μικροί μαθητές κατανοούν την ανάγκη για μέτρηση του χρόνου και χρήση συγκεκριμένης ορολογίας γι' αυτό. Στη διάρκεια των συζητήσεων χρησιμοποίησαν λέξεις που είχαν να κάνουν με τη μέτρηση του χρόνου, ωστόσο όχι πάντα με ακριβή τρόπο. Η ικανότητα αυτή παρέμεινε περιορισμένη μέχρι την ηλικία των επτά ετών. Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές, από το νηπιαγωγείο ακόμα, διαθέτουν μια σχετική αίσθηση του ιστορικού χρόνου, αλλά και μια κατανόηση των εννοιών της αλλαγής και της συνέχειας. Από την εξέταση των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, το κυριότερο στοιχείο που αναδύθηκε ήταν η σχετική ικανότητα χρησιμοποίησης των ημερομηνιών. Τα παιδιά φάνηκε να γνωρίζουν ότι οι ημερομηνίες είναι σημαντικές και να μπορούν να τις τοποθετούν στη σειρά, ωστόσο αντιμετώπισαν δυσκολία στον ακριβή υπολογισμό των χρονικών διαστημάτων. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια καταλήγει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εστιάζουν στις ημερομηνίες και να τους εμπλέκουν σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν εκτιμήσεις και υπολογισμούς χρονικών διαστημάτων και περιόδων¹⁰⁶.

Σε μια παλαιότερη έρευνα, ο Poster (1973) προσπάθησε να μελετήσει τις δομές του εγκεφάλου που σχετίζονται με το παρελθόν. Για το σκοπό αυτό, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έκαναν μια σειρά από προκα-

¹⁰⁴ P. Harnett. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, Vol 23 (No 2), pp. 137-154.

¹⁰⁵ Hoodless, ό. π., σ. 103.

¹⁰⁶ Hoodless, ό.π., σ. 108-115.

θορισμένες ερωτήσεις σε 480 μαθητές ηλικίας έξι έως δεκατριών ετών. Αυτό που διαπιστώθηκε από τα δεδομένα είναι πως, ακόμη και στην ηλικία των δέκα ετών, όπου τα παιδιά βρίσκονται ήδη στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, εξακολουθεί να υπάρχει σύγχυση όσον αφορά το χρόνο και το παρελθόν. Παρόλο που οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις έννοιες της σειράς, της διάρκειας, της διαδοχής και της ταχύτητας, φαίνεται να μην είναι σε θέση να συσχετίσουν τις έννοιες του χρόνου και του παρελθόντος με τον ιστορικό χρόνο. Κλείνοντας, ο ερευνητής τονίζει πως πρέπει να αναθεωρηθεί ο τρόπος που διδάσκεται η ιστορία στα παιδιά¹⁰⁷.

Οι Smith & Tomlinson (1977) εξέτασαν την κατανόηση της ιστορικής διάρκειας από μαθητές ηλικίας 8 έως 15 ετών. Από τους συμμετέχοντες, αρχικά, ζητήθηκε να κατονομάσουν ένα ιστορικό πρόσωπο ή γεγονός και με βάση αυτό να αναφέρουν το λιγότερο τρία γεγονότα που συνέβησαν πριν ή μετά, ώστε να οριοθετήσουν μια ιστορική περίοδο. Η ερευνήτρια κατέγραψε αυτά τα στοιχεία σε κάρτες και ζήτησε από τους μαθητές να εκτιμήσουν τη διάρκεια της περιόδου. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε σε σχέση με μια δεύτερη ιστορική περίοδο. Έπειτα, οι μαθητές οργάνωσαν το πρώτο σύνολο καρτών σε χρονολογική σειρά, ενώ η ερευνήτρια ταξινόμησε το δεύτερο, τοποθετώντας το ακριβώς από κάτω, με τρόπο που να καλύπτει ακριβώς το ίδιο διάστημα. Σ' αυτό το σημείο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συγκρίνουν τη διάρκεια των δύο περιόδων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι κάποιοι μαθητές είτε δε μπορούσαν να εξηγήσουν τη βάση στην οποία στήριζαν τις χρονικές τους κρίσεις, είτε το σκεπτικό τους ήταν υπερβολικά ασαφές και αντιφατικό, με αποτέλεσμα οι λειτουργίες του να μην μπορούν να αναγνωριστούν από τους ερευνητές. Κάποιοι άλλοι φάνηκε να εξισώνουν τα ιστορικά διαστήματα με τον αριθμό των γεγονότων ή να σχετίζουν τη διάρκεια με τον αριθμό των γεγονότων ενός συγκεκριμένου τύπου (π.χ. αυτή η περίοδος κράτησε περισσότερο, γιατί είχε περισσότερους βασιλιάδες). Ωστόσο, υπήρχαν και οι μαθητές που αναγνώριζαν την ανάγκη μέτρησης του χρόνου με μια ανεξάρτητη κλίμακα, όπως τα ημερολογιακά χρόνια, καθώς και

¹⁰⁷Poster, ό.π., σσ. 587-598.

εκείνοι που ήταν σε θέση να οργανώνουν μαζί τα συγχρονικά ή μερικώς επικαλυπτόμενα διαστήματα, ούτως ώστε να διακρίνουν το μεγαλύτερο¹⁰⁸.

Ο Barton (2002) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 117 μαθητές ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών στη Νότια Ιρλανδία, μελέτησε την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές του δημοτικού. Μέσα από συνεντεύξεις, ζητήθηκε από τους μαθητές να οργανώσουν ένα σύνολο από ιστορικές φωτογραφίες σε χρονολογική σειρά και να εξηγήσουν το σκεπτικό τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τις βασικές πτυχές του ιστορικού χρόνου και ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν μια σειρά από συναφείς γνώσεις, αλλά η κατανόησή τους δε βασιζόταν στη χρονολογική ιστορική αφήγηση, ούτε εξαρτιόταν από τη γνώση του συμβατικού συστήματος χρονολόγησης. Αντί γι' αυτό, οι μαθητές χρησιμοποίησαν στρατηγικές που στηρίζονταν στην αξιοποίηση των πραγματολογικών πληροφοριών, των προσωπικών τους εμπειριών αλλά και στον εντοπισμό στοιχείων προόδου και ανάπτυξης. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να περιμένουν τα παιδιά να «αναπτύξουν» μόνα τους την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, αλλά θα πρέπει να τους δώσουν την ευκαιρία να γνωρίσουν ποικίλες ιστορικές περιόδους¹⁰⁹.

Ο Hodkinson (2004) εξετάζοντας κριτικά τις έρευνες που συσχετίζουν τις διαφορές απόδοσης με την ηλικία, υποστήριξε πως οι μεθοδολογικοί περιορισμοί των παλαιότερων ερευνών πρέπει να οδηγήσουν σε αμφισβήτηση το συμπέρασμα ότι η ωρίμανση και η γνωστική αφομοίωση είναι άρρηκτα δεμένες. Για το λόγο αυτό, πραγματοποίησε έρευνα, σε μαθητές ηλικίας οκτώ έως έντεκα ετών, με στόχο τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας και της χρονολογικής κατανόησης. Με βάση τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία δεν ενεργεί ως καθοριστικός παράγοντας απόδοσης στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της εκμάθησης της βασικής ιστορίας. Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την άποψη ότι τα προ-

¹⁰⁸L. N. Smith & P. Tomlinson. (1977). The Development of Children's Construction of Historical Duration. *Educational Research*, Vol 19 (No 3), pp. 163-170.

¹⁰⁹Barton, ό.π., σσ. 161-185.

γράμματα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας και όχι η ηλικία είναι οι κύριοι συντελεστές για τη γνωστική αφομοίωση¹¹⁰.

3.2.3 Διαστάσεις κατανόησης του ιστορικού χρόνου

Κλείνοντας αυτό το κομμάτι των ερευνών, θα ήταν καλό να αναφέρουμε συγκεντρωτικά ορισμένες βασικές διαστάσεις της κατανόησης του ιστορικού χρόνου που εντοπίσαμε και τις οποίες θα μελετήσουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας.

Λεξιλόγιο

Η ικανότητα κατανόησης και χρήσης χρονικών λέξεων και εκφράσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αντίληψης της έννοιας του χρόνου. Όπως έχει ήδη γίνει φανερό, αρκετές έρευνες σχετικά με το χρόνο έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη του λεξιλογίου. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών (Kelty, 1925· Friedman, 1944· Hoodless, 1998), διαπιστώνουμε πως οι μαθητές, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, κατανοούν την ανάγκη για μέτρηση του χρόνου και τη χρήση συγκεκριμένης ορολογίας γι' αυτό. Στις συζητήσεις τους χρησιμοποιούν λέξεις που έχουν να κάνουν με τη μέτρηση του χρόνου, αλλά όχι πάντα με ακριβή τρόπο. Η ικανότητα αυτή παραμένει περιορισμένη μέχρι την ηλικία των επτά ετών. Ωστόσο, προχωρώντας από τάξη σε τάξη τα παιδιά χρησιμοποιούν σταθερά μεγαλύτερο αριθμό από σαφείς χρονικές εκφράσεις.

Αλλαγή

Η αλλαγή αποτελεί μια έννοια η οποία συνδέεται άρρηκτα με το χρόνο και το αντίθετο. Η σπουδαιότητα της σχέσης αυτής φανερώνεται και από τους ειδικούς σκοπούς του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Ιστορίας για το Δημο-

¹¹⁰Hodkinson, ό.π., σσ. 23-36.

τικό σχολείο, όπου αναφέρεται πως οι μαθητές επιδιώκεται να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων. Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα του θέματος, οι έρευνες που μελέτησαμε παρέχουν λίγα μόνο στοιχεία για την ανάπτυξη της έννοιας αυτής. Σύμφωνα με τη Hoodless (1998) οι μαθητές, από το νηπιαγωγείο ακόμη, διαθέτουν μια σχετική κατανόηση των εννοιών της αλλαγής και της συνέχειας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Barton (2002), που παρατηρεί πως τα παιδιά αναζητούν στοιχεία αλλαγών σε μια σειρά από εικόνες, προκειμένου να βοηθηθούν να τις τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά.

Αντιστοίχιση χρονολογιών με αιώνες

Ο αιώνας είναι μια έννοια που εμφανίζεται συχνότατα κατά τη μελέτη της ιστορίας, αλλά και κατά τη διδασκαλία της στο δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές μπορούν εύκολα να κατανοήσουν τη σημασία της έννοιας, δηλαδή ότι ο αιώνας αντιστοιχεί σε εκατό χρόνια. Συχνά όμως μπερδεύει τους μαθητές το ποια ακριβώς περίοδο καλύπτει ένας αιώνας όταν εκφράζεται με τακτικό αριθμητικό. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Barton (2002) σε μαθητές δημοτικού παρατήρησε ότι κάθε μαθητής που χρησιμοποιούσε τακτικό αριθμό για να ορίσει έναν αιώνα το έκανε λάνθασμένα. Έτσι για παράδειγμα, ο 18^{ος} αιώνας αναφερόταν στην περίοδο 1800-1899, ο 17^{ος} αιώνας στην περίοδο 1700-1799, κ.ο.κ. Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτή η σύγχυση κρίνεται απαραίτητη η επεξεργασία του θέματος στο σχολείο.

Υπολογισμός χρονικών αποστάσεων

Ο υπολογισμός των χρονικών αποστάσεων αποτελεί μια διαδικασία με την οποία αναμένεται να μπορούν να καταπιαστούν οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Αυτός ο υπολογισμός, πέρα από την εξοικείωση με τις βασικές αριθμητικές πράξεις, την πρόσθεση και την αφαίρεση, προϋποθέτει και την κατανόηση της χρονολόγησης. Η Hood-

Iess (1998), σε έρευνα που πραγματοποίησε, παρατήρησε πως οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού γνωρίζουν ότι οι ημερομηνίες είναι σημαντικές και μπορούν να τις τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά, ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολία στον ακριβή υπολογισμό των χρονικών διαστημάτων. Γι' αυτό καταλήγει πως οι δάσκαλοι πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εστιάζουν στις ημερομηνίες και να τους εμπλέκουν σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν εκτιμήσεις και υπολογισμούς χρονικών διαστημάτων και περιόδων.

Προσανατολισμός στο χρόνο

Η ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο, δηλαδή η τοποθέτηση ιστορικών στοιχείων στον άξονα του χρόνου, σύμφωνα με τη Harnett (1993), αρχίζει να αναπτύσσεται, αποκτώντας μεγαλύτερη ακρίβεια, περίπου στην ηλικία των έντεκα ετών. Παρόλο που, όπως αναφέρει, τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν σαφώς μια αντίληψη για το παρελθόν, δυσκολεύονται στη σύνδεση του χρόνου με τον κατάλληλο αριθμό. Ωστόσο, στην ηλικία των έντεκα ετών, φαίνεται να έχουν πλέον αποκτήσει μια σημαντική επίγνωση του συμβατικού συστήματος χρονολόγησης.

Σειροθέτηση

Η κατανόηση της έννοιας του χρόνου δεν αποτελεί μια απλή ενέργεια, αλλά ένα συνδυασμό επιμέρους ενεργειών. Η χρονολογική σειροθέτηση ιστορικών στοιχείων αποτελεί μια διαδικασία πολύ σημαντική όχι μόνο για την κατανόηση της ιστορίας, αλλά και για την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και της ζωής. Για το λόγο αυτό, ερευνητές έχουν μελετήσει την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας από τους μαθητές. Η ικανότητα τοποθέτησης ιστορικών γεγονότων στη σειρά φαίνεται να σημειώνει πρόοδο ανάλογα με την αύξηση της ηλικίας, αν και σύμφωνα με τον Friedman (1944) η επάρκειά της δε φτάνει σε ικανοποιητικό επίπεδο, ακόμα και στην έκτη δημοτικού. Από την άλλη, σε πιο πρόσφα-

τη έρευνα, οι Barton & Levstik (1996) υποστηρίζουν πως οι μαθητές, ακόμα από την ηλικία των έξι ετών, είναι σε θέση να κρίνουν ένα ιστορικό στοιχείο ως προγενέστερο ή μεταγενέστερο από ένα άλλο και μάλιστα με μεγάλη ακρίβεια, αρκεί ο τρόπος παρουσίασης του να τους βοηθά. Για το λόγο αυτό προτείνει τη χρήση των εικόνων σε τέτοιες δραστηριότητες.

3.3 Προτάσεις διδασκαλίας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών που σχετίζονται με τη διδασκαλία του χρόνου αλλά και της ιστορίας γενικότερα, κατέστη σαφές πως η χρονική εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο για την επίτευξη της ιστορικής εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντικό να εξοικειωθούν οι μαθητές με το χρόνο και τη χρονολόγηση, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν οι ιστορικές τους προσλαμβάνουσες. Η εξοικείωση μάλιστα αυτή πρέπει να ξεκινά από μικρή ακόμη ηλικία. Όπως αναφέρει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο σχετικά με τη διάσταση του χρόνου, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας πρέπει να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες και να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων. Η αφήγηση ιστοριών μπορεί να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές να ανακαλύψουν τους παλαιούς χρόνους. Μάλιστα, όπως έδειξαν οι Alan Farmer και Anne Heeley, οι ιστορίες βοηθούν στην απόκτηση πρόωρων «χρονικών δεικτών», υποκινούν τη φαντασία και την περιέργεια, ενεργούν ως όχημα για το ιστορικό λεξιλόγιο, διαβιβάζουν σημαντικές πληροφορίες, ενώ αποτελούν ένα ουσιαστικό συστατικό στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του παρελθόντος¹¹¹.

Αλλά και αργότερα, κατά τη σχολική ηλικία, οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου εξαρτώνται, σε μεγάλο βαθμό, από τη διδασκαλία. Όπως αναφέρει ο Barton «πρέπει να δίνουμε στα παιδιά την ευκαιρία να πάρουν πληροφορίες για το παρελθόν, προκειμένου να αναπτύξουν την κατανόηση τους σε

¹¹¹Δ. Α. Σακκής & Σ. Τσιλιμένη. (2007). *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον: Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 30.

σχέση με τον ιστορικό χρόνο, αντί να περιμένουμε η κατανόηση αυτή να αναπτυχθεί από μόνη της»¹¹². Η μελέτη των ερευνών αυτών παρέχει χρήσιμες πληροφορίες, σχετικά τον τρόπο που μπορεί να προσεγγιστεί ο χρόνος κατά τη διδασκαλία, αλλά και τα εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

3.3.1 Ανάπτυξη του λεξιλογίου

Ένας παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει στην κατανόηση και την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του χρόνου, σχετίζεται με το λεξιλόγιο. Πολλοί ερευνητές (Kelty, West, Hoodless) υποστηρίζουν πως η ικανότητα κατανόησης και χρήσης χρονικών εκφράσεων και λέξεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αντίληψης της έννοιας του χρόνου. Τα παιδιά, από μικρή ακόμα ηλικία, όταν αρχίζουν να εξιστορούν τα προσωπικά καθημερινά τους βιώματα, είναι απαραίτητο να μάθουν να χρησιμοποιούν συνηθισμένες χρονικές εκφράσεις (όπως χθες, σήμερα, αύριο, πέρυσι, φέτος, μια φορά κι έναν καιρό, του χρόνου κ. α.) και με τη βοήθεια των δασκάλων να συνειδητοποιούν τη χρονική τους διάσταση¹¹³.

Στις μεγαλύτερες τάξεις, τα παιδιά είναι ανάγκη να εμπλέκονται σε δραστηριότητες, που να τα βοηθούν να εξοικειώνονται με το χρονικό λεξιλόγιο που συναντούν και να ενθαρρύνονται να το χρησιμοποιούν. Ορισμένες λέξεις, που είναι δύσκολο οι μαθητές να έρθουν μαζί τους σε επαφή και να γνωρίσουν στην καθημερινή τους εμπειρία, όπως δεκαετία, αιώνας, χιλιετία, κλπ., πρέπει να αποτελούν αντικείμενο συγκεκριμένης διδασκαλίας, ώστε να αποσαφηνιστεί το νόημα τους. Η διδασκαλία, ωστόσο, δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή γνώση και κατανόηση της σημασίας των λέξεων, αλλά να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να τις χρησιμοποιούν παραγωγικά, εντάσσοντάς τις σε προτάσεις¹¹⁴. Μια χρήσιμη δραστηριότητα, όπως αναφέρει ο West, θα ήταν να καταρτίζεται από τους μαθητές ένα γλωσσάρι με όρους, όπως γενιά,

¹¹²Barton, ό.π., σ. 177.

¹¹³ Σμυρναίος, *Ιστορίας Μάθησις...*, ό. π., σ. 160.

¹¹⁴Kelty, ό.π., σσ. 616-617.

δεκαετία, αιώνας, χιλιετία, προ Χριστού, περίοδος, ηλικία κ. α. και να χρησιμοποιείται στη συζήτηση στην τάξη, κατά το δυνατόν περισσότερο¹¹⁵.

3.3.2 Η έννοια της γενιάς

Η έννοια της γενιάς αναφέρεται σε ανθρώπους που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα. Άνθρωποι που ανήκουν σε διαφορετικές γενεές έχουν ζήσει και σε διαφορετικούς χρόνους. Ο Ricoeur παρατήρησε μία απόσταση ανάμεσα στα κοινά βιώματα του «εμείς» (της δικιάς μας γενιάς) και την ανωνυμία του «αυτοί» (άλλες γενιές) που συνήθως διαφεύγει της γνώση μας. «*Η σταδιακή διεύρυνση της σφαίρας των άμεσων διαπροσωπικών σχέσεων ώστε να συμπεριλάβει ανώνυμες σχέσεις επηρεάζει κάθε χρονική σχέση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος*»¹¹⁶. Οι άνθρωποι που έζησαν στο παρελθόν είναι ουσιαστικά διαφορετικοί από εμάς και η διάκριση αυτή έχει να κάνει με την ιστορική συνείδηση του χρόνου¹¹⁷.

Αρκετοί μελετητές έχουν τονίσει την αξία της διδασκαλίας της έννοιας της γενιάς και την αξιοποίησή της σε δραστηριότητες επεξεργασίας του χρόνου¹¹⁸. Σύμφωνα με το Norris (1952) μια καλή ιδέα είναι να δημιουργήσουν οι μαθητές διαγράμματα της ηλικίας τους, των γονιών τους, των παππούδων τους, και -σε ορισμένες περιπτώσεις- των προπάππων και προγιαγιάδων. Στη συνέχεια, ορισμένα γεγονότα μπορούν να συνδεθούν με τη ζωή αυτών των ατόμων. Οι συγκρίσεις αυτού του τύπου κάνουν πιο σαφή το χρόνο στο μυαλό των μικρών παιδιών. Ο χρόνος των διαφόρων γεγονότων μπορεί να γίνει πιο κατανοητός όταν αυτά συγκρίνονται με τη διάρκεια της ζωής ατόμων που τα παιδιά γνωρίζουν ή με τη χρονική απόσταση του όποιου δεδομένου γεγονότος από το παρόν. Είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο το να κάνει κανείς χρήση των

¹¹⁵West, ό. π., σ. 50.

¹¹⁶P. Ricoeur. (1988). *Time and Narrative* Vol.3 (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). Chicago and London: University of Chicago Press, p. 112.

¹¹⁷Wilschut, ό. π., σ. 10.

¹¹⁸L. J. Norris. (1952). *Analysis of the dates in six fifth grade American history texts used between 1930 and 1935 and a comparison with six texts in use at the present time*. Boston University, Boston, p. 10.

βασικών εμπειριών των παιδιών, όπως η γνωριμία με ένα ηλικιωμένο άτομο του περιβάλλοντός τους.

3.3.3 Αξιοποίηση των εικόνων

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την πλήρη εισβολή της εικόνας στη ζωή μας. Η πραγματικότητα αυτή δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση, ιδιαίτερα την πρωτοβάθμια, όπου η χρήση της εικόνας, ως μέσου διδασκαλίας, έχει λάβει εξέχουσα θέση. Παρά τους κινδύνους που εγκυμονεί η χωρίς περιορισμούς και υπερβολική χρήση της, δε μπορεί να αμφισβητηθεί το ότι η εικόνα αποτελεί ένα χρήσιμο διδακτικό εργαλείο, καθώς η βασική διδακτική λειτουργία της είναι *«να θέτει προβλήματα, να παρωθεί τα παιδιά και μέσω ερεθισμών και πληροφοριών να ενεργοποιεί τις νοητικές λειτουργίες τους»*. Ακόμη, με την εικόνα δίνεται στο παιδί η δυνατότητα *«να αποσαφηνίσει έννοιες, να συμπληρώσει και να επεκτείνει τις εμπειρίες του, να κάνει μεταφορά της μάθησης και υπέρβαση της γνώσης σε τόπο και χρόνο»*¹¹⁹. Επιπλέον, η εμπλοκή σε δραστηριότητες, που αξιοποιούν την εικόνα ή μια σειρά εικόνων, μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές και να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους.

Με τον όρο εικόνα εννοείται η πιστή απεικόνιση ή η σχηματική αναπαράσταση της πραγματικότητας (πράγματα, έμβια όντα, καταστάσεις, λειτουργίες, διαδικασίες, σχέσεις, μεγέθη, γεγονότα κτλ.). Στις εικόνες συγκαταλέγονται όλα τα είδη φωτογραφικής και ζωγραφικής αναπαράστασης, τα σχέδια, τα σκίτσα, οι αναπαραστάσεις χώρου, οι γραφικές παραστάσεις και τα μοντέλα¹²⁰. Οι εικόνες και οι φωτογραφίες, όπως τα κείμενα και οι προφορικές καταθέσεις, αποτελούν σημαντική μορφή ιστορικής μαρτυρίας. Όπως αναφέρει ο Burke αποτελούν τους *«βουβούς μάρτυρες»* της ιστορίας, *«επιδρούν στην ιστορική φαντασία»*, *«μας επιτρέπουν να φανταστούμε το παρελθόν πιο παραστατικά»* και *«να έρθουμε πρόσωπο με πρόσωπο με την ιστορία»*. Ωστόσο, ο ίδιος επισημαίνει πως *«για να χρησιμοποιήσει κανείς τις μαρτυρίες των εικόνων με ασφάλεια, ή τουλάχιστον αποτελεσματικά, είναι ανάγκη – όπως και*

¹¹⁹Ι. Χριστιάς. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 115-117.

¹²⁰Ο. π., σ. 114.

στην περίπτωση κάθε άλλου είδους πηγών – να είναι ενήμερος για τις αδυναμίες τους»¹²¹.

Η δυνατότητα αξιοποίησης των εικόνων στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως και η συνεισφορά που μπορούν να έχουν στην ιστορική κατανόηση του παρελθόντος, έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αξία των εικόνων, ως πηγών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια του τρόπου ζωής στο παρελθόν. Η μάθηση μέσω των εικόνων αναγνωρίζεται ως σημαντικός τρόπος ανάπτυξης των ιστορικών δεξιοτήτων, καθώς και της ιστορικής κατανόησης και γνώσης των μαθητών. Σύμφωνα με τη Harnett «οι εικόνες παρέχουν στα παιδιά άμεσες συνολικές εντυπώσεις της ζωής στο παρελθόν, καθώς και ευκαιρίες για πιο εμπειριστατωμένη μελέτη και λεπτομερή ιστορική έρευνα»¹²². Επίσης, οι Barton & Levstik, έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησαν για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, τόνισαν ότι οι εικόνες και οι φωτογραφίες μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο βοηθητικό υλικό στη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για το παρελθόν¹²³. Όσον αφορά τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου, οι εικόνες μπορούν να φανούν χρήσιμες σε δραστηριότητες σύγκρισης του παρόντος με το παρελθόν, ώστε να συνδεθεί ο χρόνος με τις έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας. Επίσης, εικόνες και φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να εμπλουτίσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με τις χρονολογικές γραμμές.

3.3.4 Χρονογραμμές

Βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης των παιδιών αποτελεί η χρονολόγηση, καθώς έννοιες όπως η αιτιότητα, η αλλαγή και η συνέχεια, απαιτούν τη γνώση της χρονολόγησης και της ορθής αλληλουχίας των γεγονότων. Για το λόγο αυτό η Harnett αναφέρει πως οι δάσκαλοι που σχεδιάζουν τα εθνικά προγράμματα σπουδών της ιστορίας πρέπει να αναλογί-

¹²¹P. Burke. (2003). *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (Α. Π. Ανδρέου, Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 16-18.

¹²²P. Harnett. (1998). Children working with pictures. In P. Hoodless (Eds.), *History and English in Primary school: Exploiting the links*. London and New York: Routledge. p. 70.

¹²³ Barton & Levstik, ό. π., σ. 445.

ζονται «πώς θα υποστηρίξουν τα παιδιά στο να χτίσουν το δικό τους χρονολογικό πλαίσιο, που θα περιλαμβάνει τις δικές τους προσωπικές ιστορικές εμπειρίες και μια σειρά από ιστορικές πληροφορίες»¹²⁴. Μάλιστα, προτείνει τη χρήση χρονολογικών γραμμών, αλλά και δραστηριότητες που σχετίζονται με την ταξινόμηση γεγονότων, ιστοριών, εικόνων κ.α., οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να χτίσουν έναν προσωπικό χρόνο κι ένα χρονολογικό πλαίσιο.

Οι χρονογραμμές αποτελούν έναν απλό τρόπο οπτικής αναπαράστασης της σχέσης μιας αφηρημένης έννοιας, του χρόνου, με την ανθρώπινη δραστηριότητα, διατάσσοντας κατά μήκος μιας γραμμής πρόσωπα, γεγονότα, τοποθεσίες, συγκυρίες, μεγάλες και μακρές διάρκειες. Με τον τρόπο αυτό, προμηθεύουν τους μαθητές με υλικό για διανοητικές διεργασίες, που μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόησή του¹²⁵. Επιπλέον, ως διδακτικά εργαλεία, συνεισφέρουν στην οργάνωση και τη σταδιακή αισθητοποίηση του χρόνου από τους μαθητές, απεικονίζοντας τις ποικίλες αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σε αυτόν. Οι χρονογραμμές βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου, αφού το ιστορικό υλικό που διατάσσεται κατά μήκος τους αναπαριστά με συγκεκριμένους τρόπους το χρόνο, πράγμα που διευκολύνει τους μαθητές στο σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αναπαραστάσεων, που με την πάροδο του χρόνου αποκτούν και βιωματικό χαρακτήρα.

Οι χρονογραμμές μπορούν να εμφανιστούν σε διάφορες μορφές, ανάλογα τους στόχους και άλλα κριτήρια που θέτει κάθε εκπαιδευτικός, ενώ η κατασκευή τους μπορεί να γίνει με απλά και συμβατικά υλικά. Μερικές από τις πιο συνηθισμένες μορφές χρονογραμμών είναι οι εξής:

- *Χρονογραμμή τοίχου*: Η χρονογραμμή αυτού του τύπου καλύπτει την επιφάνεια ενός τοίχου και παρέχει μεγάλο χώρο για προσθήκη υλικού. Σε αυτήν τοποθετούνται καρτέλες για κάθε καταχώριση. Επιπλέον, κάθε ιστορική περίοδος μπορεί να έχει διαφορετικό χρώμα.

¹²⁴Harnett, ό. π., σ. 152.

¹²⁵Γ. Κασκαμανίδης. (2013). Κατανόηση του ιστορικού χρόνου: σχεδιασμός, ανάπτυξη και διδακτική αξιοποίηση χρονογραμμών. Φλώρινα. Διαθέσιμο στο: <http://kaskas.mysch.gr/timelines.pdf>

- *Σημειωματάριο*: Για την κατασκευή αυτής της χρονογραμμής, χρειάζεται ένα σπιράλ με λευκές σελίδες, χωρίς γραμμές, στη μέση των οποίων χαράσσεται η γραμμή του χρόνου και σημειώνονται οι χρονολογικές ενδείξεις, οι οποίες συνεχίζονται στις επόμενες σελίδες. Το υλικό καταχωρείται πάνω και κάτω από τη χρονογραμμή. Αν οι σελίδες βγουν από το σπιράλ, μπορούν να τοποθετηθούν στη σειρά, αναπαριστώντας τη ροή του χρόνου.
- *Κάρτες ευρετηρίου*: Οι κάρτες ευρετηρίου αποτελούν μικρές κάρτες από χαρτόνι, στο επάνω μέρος των οποίων αφήνεται μια μικρή προεξοχή, όπου θα αναγράφεται η χρονολογία. Οι κάρτες τοποθετούνται σε μια χαρτονένια θήκη, με χρονολογική σειρά.
- *Το νήμα του χρόνου*: Για τη δημιουργία αυτής της χρονογραμμής, απαιτούνται μικρά κομμάτια χαρτιού (καρτέλες), π.χ. μέγεθος Α5, σε καθένα από τα οποία καταχωρούνται τα στοιχεία που αφορούν ένα πρόσωπο ή ένα γεγονός. Οι καρτέλες κρεμώνται, με συνδετήρες ή μανταλάκια, κατά χρονολογική σειρά, σε μια χοντρή κλωστή κατά μήκος ενός τοίχου ή διαγώνια στην αίθουσα.
- *Πόστερ*: Αν δεν υπάρχει διαθέσιμος τοίχος, υπάρχει η δυνατότητα κατασκευής σε χαρτί του μέτρου ή χαρτόνι, μιας μεγάλης χρονογραμμής, η οποία θα είναι φορητή.

Ωστόσο, η δημιουργία και η ανάπτυξη χρονογραμμών, από εκπαιδευτικούς και μαθητές, είναι δυνατή και μέσω του υπολογιστή, με τη βοήθεια διάφορων εφαρμογών λογισμικού που είναι διαθέσιμες.

Οι χρονογραμμές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ποικίλες δραστηριότητες και, όπως προαναφέρθηκε, να βοηθήσουν στην κατανόηση μιας σειράς εννοιών, που σχετίζονται με το χρόνο. Όπως τονίζει ο Friedman, το εργαλείο αυτό μπορεί να φανεί πιο χρήσιμο και να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα, αν η κατασκευή των χρονογραμμών γίνει από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές από κοινού¹²⁶. Επίσης, ο West επισημαίνει πως στα παιδιά πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να τοποθετούν γεγονότα και πρόσωπα στη σειρά και

¹²⁶Friedman, ό.π., σ. 342.

η εργασία στις χρονογραμμές να δίνει έναυσμα για προφορική συζήτηση¹²⁷. Για να έχουν όμως νόημα και όφελος οι δραστηριότητες αυτές, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να εργάζονται πάνω στις χρονογραμμές και να εξασκηθούν στη διαδικασία αυτή¹²⁸.

¹²⁷West, ό.π., σ. 50.

¹²⁸O. L. Davis, Jr. (1968). Usefulness of a Time-Line-with Historical Text. *Educational Leadership Research Supplement*, Vol 25 (No 8), p. 753.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Το θέμα της διδακτικής παρέμβασης και το κίνητρο επιλογής του

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε επιχειρεί να προσεγγίσει την έννοια του ιστορικού χρόνου και την κατανόησή της από μαθητές που φοιτούν στην Ε΄τάξη του δημοτικού σχολείου.

Όπως είπαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η σχέση της ιστορίας με το χρόνο είναι άρρηκτα δεμένη, γι' αυτό είναι αυτονόητο ότι η κατανόηση του χρόνου είναι απαραίτητη για τη μελέτη της ιστορίας. Δεδομένου ότι όλη η ιστορία αφορά το παρελθόν και το αντικείμενο της εστιάζει στην ακολουθία των γεγονότων, οι μαθητές είναι ανάγκη να κατανοούν το χρόνο, προκειμένου να μπορούν να δώσουν νόημα στο περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης και να μπορούν να το τοποθετούν χρονικά αναφορικά με το παρόν¹²⁹. Σε αρκετές έρευνες έχει τονιστεί η ανάγκη να αναληφθούν ενέργειες που θα αναπτύξουν στα παιδιά έννοιες που σχετίζονται με την κατανόηση του χρόνου (Hodkinson, 2004· Barton, 2002· Barton & Levstik, 1996, κ.α.). Ωστόσο, ο χρόνος είναι μια έννοια που οικοδομείται στα παιδιά αργά και σταδιακά και η διδασκαλία του αποτελεί μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Για το λόγο αυτό, η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που προάγουν την εξοικείωση με τον ιστορικό χρόνο παίζει σημαντικό ρόλο για την απόκτηση χρονικής συνείδησης από μέρους των μαθητών.

Ο όγκος των έρευνων που έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να μελετήσουν την ανάπτυξη της αντίληψης των παιδιών σχετικά με τον ιστορικό χρόνο είναι αρκετά ικανοποιητικός. Ορισμένες από τις κυριότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο και οι οποίες παρουσιάστηκαν αναλυτικότερα στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας είναι, κατά χρονολογική σειρά, αυτές των Hodkinson (2004), Barton (2002), Hoodless (1998), Levstik & Bar-

¹²⁹Barton, ό.π., σ. 161.

ton (1996), Harnett (1993), Thornton & Vukelich (1988), West (1981), Smith & Tomlinson (1977), Poster (1973), Schechter, Symonds & Bernstein (1955), Friedman (1944), Harrison (1934), Oakden & Sturt (1922) κ.α. Οι έρευνες αυτές παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά και καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι προτάσεις και οι υποδείξεις που δίνουν περιορίζονται σε ένα θεωρητικό επίπεδο, χωρίς να έχει δοκιμαστεί η εφαρμογή τους στην τάξη.

4.2 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αρχικά να σχεδιάσει - με βάση τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και τις έρευνες που μελετήθηκαν - κι έπειτα να εφαρμόσει και να αξιολογήσει μια διδακτική παρέμβαση για την εξοικείωση των μαθητών με τον ιστορικό χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που τίθενται αφορούν:

- Την επαφή των μαθητών με έννοιες που σχετίζονται με τον ιστορικό χρόνο, όπως π.χ. η χρονολόγηση, η αλλαγή, η διάρκεια, κλπ.
- Την ανάπτυξη της χρονικής αίσθησης και ικανοτήτων προσανατολισμού στο χρόνο και σειροθέτησης, υπολογισμού χρονικών αποστάσεων, αντιστοίχισης χρονολογιών-αιώνων, καθώς και την κατανόηση του χρονικού λεξιλογίου.
- Την εμπλοκή σε δραστηριότητες επεξεργασίας των εννοιών αυτών, κυρίως βιωματικού και συνεργατικού χαρακτήρα.
- Την ανάδειξη των αντιλήψεων των μαθητών και τον εντοπισμό τυχόν δυσκολιών.
- Την αξιολόγηση της παρέμβασης και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο σκοπός αυτός στηρίζεται στην υπόθεση πως, παρόλο που η έννοια του ιστορικού χρόνου είναι πολύπλοκη και δυσνόητη για τα παιδιά, ένα οργανωμένο διδακτικό πρόγραμμα, που στηρίζεται σε βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς και στην αξιοποίηση οπτικών μέσων διδασκαλίας, μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατανόησης μιας τόσο σύνθετης έννοιας. Εξάλλου, όπως τονίζει ο Barton, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δι-

νουν οι ίδιοι την ευκαιρία στους μαθητές να «αναπτύξουν μια αίσθηση του ιστορικού χρόνου αντί να περιμένουν να αναπτυχθεί από μόνη της»¹³⁰.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα μιας τέτοιου είδους ερευνητικής εργασίας μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδακτική πράξη, κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η αναγκαιότητα δε και η αξία της ενισχύεται από το γεγονός ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τον ιστορικό χρόνο, οι οποίες είναι στη συντριπτική πλειοψηφία τους ξένες, αφορούν κυρίως την κατανόησή του, αφήνοντας έτσι τα ευρήματα για τη διδασκαλία του «φτωχά» και ως εκ τούτου ανοικτά προς διερεύνηση.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσπαθήσαμε να δώσουμε απαντήσεις, λόγω της μεγάλης έκτασης και της πληθώρας των διαστάσεων του θέματος, δεν μπορούσαν παρά να είναι ενδεικτικά. Εξάλλου ο διαθέσιμος για την πραγματοποίηση της έρευνας χρόνος δεν επαρκούσε για πιο ενδελεχή μελέτη. Έτσι, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καταλήξαμε είναι τα εξής:

- Μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν ικανοποιητικά το βασικό λεξιλόγιο μέτρησης του ιστορικού χρόνου; Ποιες δυσκολίες συναντούν;
- Η αλλαγή αποτελεί μια έννοια την οποία οι μαθητές είναι σε θέση συνδέσουν με το χρόνο; Ποιες δυσκολίες συναντούν;
- Είναι σε θέση οι μαθητές να αντιστοιχίσουν μια χρονολογία με τον αιώνα στον οποίο ανήκει; Ποιες δυσκολίες συναντούν;
- Μπορούν οι μαθητές να επεξεργαστούν χρονολογικές ενδείξεις ώστε να επιλύσουν προβλήματα υπολογισμού χρονικών διαστημάτων; Ποιες δυσκολίες συναντούν;

¹³⁰Barton, ό.π., σ. 161.

- Διαθέτουν οι μαθητές την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο και ταξινόμησης χρονικών στοιχείων; Ποιες δυσκολίες συναντούν;
- Μια οργανωμένη και εστιασμένη στην επεξεργασία της έννοιας του χρόνου διδακτική παρέμβαση μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση των παραπάνω διαστάσεων της έννοιας;

4.4 Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική εμπειρική έρευνα, διότι βασίζεται σε παρατηρήσεις και μετρήσεις, προσεγγίζει όμως το θέμα από την ποιοτική του σκοπιά, προσπαθώντας να περιγράψει και να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα και όχι να τα αναλύσει στατιστικά. Πιο συγκεκριμένα, μελετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές ενός τμήματος τη; Ε΄ δημοτικού, μέσα από την οποία προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για την κατανόηση και τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου.

4.4.1 Συμμετέχοντες

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στους μαθητές της Ε΄τάξης του 29^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λάρισας, τον Απρίλιο του 2016. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν 21. Από αυτούς, οι δώδεκα (12) ήταν αγόρια και οι εννέα (9) κορίτσια. Η καταγωγή των δεκαοκτώ (18) μαθητών ήταν ελληνική, ενώ υπήρχαν και τρεις (3) μαθητές που κατάγονταν από την Αλβανία.

Σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, το γνωστικό επίπεδο όλων των μαθητών ήταν σε γενικές γραμμές πολύ καλό. Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα το μάθημα της Ιστορίας, το γνωστικό τους επίπεδο χαρακτηρίστηκε επίσης πολύ καλό. Επίσης, δεν έγινε αναφορά για κάποιο μαθητή που να αντιμετωπίζει ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες.

Σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, αυτή χαρακτηρίστηκε από πολύ καλή έως άριστη. Η δασκάλα, βέβαια, ανέφερε πως τα αγόρια είναι λίγο ζωηρά και ορισμένες φορές μιλάνε μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με τα κορίτσια που είναι πάρα πολύ ήσυχα, ωστόσο δεν αναφέρθηκε κάποιος μαθητής με ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό επιβεβαιώθηκε και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όπου όλοι οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία, βοηθώντας στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος.

Τέλος, είναι ανάγκη σ' αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι οι μαθητές, κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, είχαν μάθει να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και η διάταξη των θρανίων στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν τέτοια που να εξυπηρετεί αυτό το σκοπό. Οι ομάδες ήταν μικτές και πέντε στον αριθμό, τέσσερις τετραμελείς και μία πενταμελής. Για το λόγο αυτό, τόσο η διάταξη και η σύνθεση των ομάδων, όσο και ο τρόπος εργασίας τους, δεν άλλαξε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης, καθώς κάτι τέτοιο ενδεχομένως να προκαλούσε σύγχυση στους μαθητές.

4.4.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην έρευνά μας συνδυάστηκαν διάφορες μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Πριν την έναρξη της ερευνητικής παρέμβασης δώσαμε στους μαθητές να συμπληρώσουν μια έντυπη δοκιμασία (pre-test) με σκοπό να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις, τις γνώσεις αλλά και τις δυσκολίες τους σε σχέση με τα βασικά στοιχεία του ιστορικού χρόνου. Η ίδια δοκιμασία δόθηκε ξανά, μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, ως post-test, για να διαπιστώσουμε αν έγινε τροποποίηση των αντιλήψεων και των δυσκολιών των μαθητών έπειτα από την παρέμβαση.

Ακόμη, στο τέλος του προγράμματος, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, με σκοπό την αξιολόγηση των στάσεων και των αντιλήψεών τους, σε σχέση με τη διδακτική παρέμβαση και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Οι ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές στη συμπλήρωσή του, αλλά και ανοικτού τύπου, που αποσκοπούσαν στην ανίχνευση ιδεών σχετικά με το θέμα.

Επιπλέον, για τη συλλογή των δεδομένων βασιστήκαμε στην παρατήρηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Για το λόγο αυτό, κρατήθηκαν από την ερευνήτρια σημειώσεις πεδίου, με σκοπό τη μεταφορά όλων όσων διαδραματίστηκαν, σε μια προσπάθεια να σχηματίσει μια εικόνα αυτού που συνέβη. Οι σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν σύντομες και κωδικοποιημένες. Ωστόσο, αμέσως μετά τη λήξη κάθε διδασκαλίας, χωρίς καθυστέρηση, ακολουθούσε η καταγραφή αναλυτικών περιγραφικών σημειώσεων¹³¹.

Τέλος, εξετάστηκαν συμπληρωματικά οι απαντήσεις στα φύλλα εργασίας που επεξεργάστηκαν και συμπλήρωσαν οι μαθητές ανά ομάδες κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

4.4.3 Περιγραφή της αρχικής-διερευνητικής και της τελικής δοκιμασίας (pre-test και post-test)

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των αντιλήψεων, των γνώσεων αλλά και των δυσκολιών των μαθητών σε σχέση με τα βασικά στοιχεία του ιστορικού χρόνου, με τα οποία επρόκειτο να τους φέρουμε σε επαφή, έτσι ώστε η παρέμβαση να μπορέσει να εστιάσει περισσότερο στα σημεία που συναντούν δυσκολίες και, αν χρειαστεί, να τροποποιηθεί κατάλληλα. Για το λόγο αυτό δόθηκε στους μαθητές μια έντυπη δοκιμασία (pre-test) πριν την έναρξη του προγράμματος. Η ίδια δοκιμασία δόθηκε ξανά, μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών για να διαπιστώσουμε αν έγινε τροποποίηση των αντιλήψεων και των δυσκολιών των μαθητών έπειτα από την παρέμβαση.

Η δοκιμασία περιελάμβανε πέντε ασκήσεις. Για την επιλογή των ασκήσεων εφαρμόσαμε το κριτήριο της *καταλληλότητας για το σκοπό*¹³², δηλαδή, το κατά πόσον οι συγκεκριμένες ασκήσεις ήταν κατάλληλες για να παρουσιάσουν καλύτερα τα δεδομένα. Για το λόγο αυτό οι ασκήσεις ήταν διαφορετικών τύπων και κάθεμία συνδέεται με ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα

¹³¹Γ. Ο. Σαραφίδου. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 54.

¹³²L. Cohen, L. Manion & K. Morrison. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 551.

που έχουμε θέσει και εξετάζουμε. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των ασκήσεων και των σκοπών που επιτελούν .

1^η άσκηση: Στην 1^η άσκηση ζητήθηκε από τους μαθητές να τοποθετήσουν τέσσερα ιστορικά γεγονότα, δύο από την προ Χριστού και δύο από τη μετά Χριστόν εποχή, σε μια ιστορική γραμμή, που ήταν σχεδιασμένη στο φύλλο της δοκιμασίας. Τα γεγονότα αυτά ήταν: 1) ο Πελοποννησιακός πόλεμος (431-404 π.Χ.), 2) τα εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης (330 μ.Χ.), 3) η πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Άραβες (717 μ.Χ.) και 4) η γέννηση του Μ. Αλεξάνδρου (356 π.Χ.). Σκοπός της ήταν να προσδιορίσει την κατανόηση του χρονολογικού συστήματος και τον προσανατολισμό των μαθητών στο χρόνο.

2^η άσκηση: Η 2^η άσκηση ζητούσε από τους μαθητές να αναφέρουν σε ποιον αιώνα συνέβη καθένα από τα τέσσερα γεγονότα, που προηγουμένως είχαν τοποθετήσει στην ιστορική γραμμή. Η άσκηση αυτή τέθηκε με σκοπό την κατανόηση της έννοιας του αιώνα και την αντιστοίχιση των αιώνων με τα χρόνια που αυτοί περιλαμβάνουν.

3^η άσκηση: Η 3^η άσκηση αποτελούνταν από τα εξής χρονικά προβλήματα:

- 1) Η Ιωνική Επανάσταση ξεκίνησε το 499 π.Χ. και έληξε το 493 π.Χ. Πόσα χρόνια διάρκεσε η Ιωνική Επανάσταση;
- 2) Οι εργασίες για το χτίσιμο της Αγίας Σοφίας ξεκίνησαν το 532 μ.Χ. και ολοκληρώθηκαν 5 χρόνια μετά. Ποια χρονιά ολοκληρώθηκε η κατασκευή της Αγίας Σοφίας;

Η άσκηση αυτή τέθηκε με σκοπό τον υπολογισμό χρονικών διαστημάτων του παρελθόντος, τόσο για την προ Χριστού όσο και για τη μετά Χριστόν εποχή.

4^η άσκηση: Στην 4^η άσκηση οι μαθητές κλήθηκαν να αποδώσουν τη σημασία τεσσάρων χρονικών λέξεων. Οι λέξεις αυτές ήταν: 1) δεκαετία, 2) χιλιετία, 3) αιώνας, 4) γενιά. Σκοπός της άσκησης αυτής ήταν να προσδιορίσει τη γνώση του βασικού λεξιλογίου μέτρησης του ιστορικού χρόνου.

5^η άσκηση: Στην 5^η άσκηση ζητήθηκε από τους μαθητές να βάλουν σε χρονολογική σειρά, από την παλαιότερη στη νεότερη, εικόνες έξι διαφορετι-

κών εποχών. Η 1^η εικόνα αφορούσε τη σύγχρονη εποχή, η 2^η τη Βυζαντινή εποχή, η 3^η την Αρχαία εποχή, η 4^η το μέλλον, η 5^η την εποχή του Λίθου και η 6^η τη δεκαετία του '50. Η άσκηση αυτή τέθηκε με σκοπό τον εντοπισμό στοιχείων που υποδηλώνουν την αλλαγή και την τοποθέτησή τους σε χρονολογική σειρά.

4.4.4 Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Στόχοι

Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης τέθηκαν με βάση τη βιβλιογραφία και τις έρευνες που μελετήθηκαν σχετικά με το θέμα και αφορούν την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του ιστορικού χρόνου, μέσα από την πραγματοποίηση βιωματικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση οπτικού υλικού. Παράλληλα, είναι σύμφωνοι με το ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003) για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας της Ε΄τάξης του δημοτικού σχολείου, όπου στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος, σχετικά με την έννοια του χρόνου, τίθενται οι εξής στόχοι:

- Να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων.
- Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων.

Πιο συγκεκριμένα, οι γενικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης που διαμορφώθηκαν είναι οι παρακάτω:

- Η επαφή και η εξοικείωση των μαθητών με έννοιες που σχετίζονται με τον ιστορικό χρόνο, όπως η χρονολόγηση, η αλλαγή, η διάρκεια.
- Η ανάπτυξη της χρονικής αίσθησης και της ικανότητας προσανατολισμού στο χρόνο.
- Η κατανόηση και η χρήση του χρονικού λεξιλογίου.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας.

- Η ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα.

Μέθοδος διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν ήταν η βιωματική και η ομαδοσυνεργατική. Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία και η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τη Δεδούλη¹³³, οι κυριότερες αρχές της μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

- Αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, ή προκαλεί νέα.
- Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ' αυτό.
- Τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του.
- Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
- Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά.
- Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στα μοντέλα συνεργατικής μάθησης η μαθησιακή διαδικασία μετατοπίζεται από τα χέρια του δασκάλου σε εκείνα των μαθητών. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται μέσα σε ομάδες, τα μέλη των οποίων ανήκουν και στα δύο φύλα, εμφανίζουν διαφορετική ικανότητα και επίδοση και αξιολογούνται με βάση την επιτυχία των ομάδων τους. Έρευνες, που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, γύρω από τη χρήση των μοντέλων αυτών, έδειξαν ότι η συνεργατική ομαδική διαδικασία προάγει τις ενδοομαδικές σχέσεις των μαθητών, την κοινωνική τους συμπεριφορά αλλά και τη

¹³³ Μ. Δεδούλη (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6,145-159., σ. 148.

συνοχή της ομάδας¹³⁴. Ακόμη, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κάτω από ορισμένες συνθήκες, ενισχύει την ακαδημαϊκή μάθηση¹³⁵.

4.4.5 Διαδικασία

Το θέμα της διδακτικής παρέμβασης αφορούσε την επαφή και την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του ιστορικού χρόνου. Η συνολική της διάρκεια ήταν έξι (6) διδακτικές ώρες και αποτελούνταν από τέσσερις μονόωρες και μία δίωρη διδασκαλία. Πριν από την πραγματοποίηση της παρέμβασης προηγήθηκε μια ωριαία συνάντηση με τους μαθητές, κατά την οποία συμπλήρωσαν την αρχική διερευνητική δοκιμασία (pre-test). Επίσης, μετά το τέλος των μαθημάτων, χρειάστηκε άλλη μία διδακτική ώρα, ώστε οι μαθητές να απαντήσουν στην τελική δοκιμασία (post-test) και στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης. Έτσι, η έρευνα ξεκίνησε την 1^η Απριλίου και ολοκληρώθηκε στις 12 Απριλίου του 2016, ενώ διήρκεσε συνολικά οκτώ (8) διδακτικές ώρες.

Η πρώτη συνάντηση με τους μαθητές είχε ως στόχο τη γνωριμία μαζί τους και τη συμπλήρωση των διερευνητικών ερωτηματολογίων. Στην αρχή της ώρας έγιναν οι συστάσεις με τους μαθητές, τους εξηγήσαμε πιο αναλυτικά με τι θα ασχοληθούμε στις επόμενες μας συναντήσεις και είχαμε μια μικρή συζήτηση, ώστε να δημιουργηθεί ένα πιο οικείο κλίμα. Στη συνέχεια της ώρας πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση του διερευνητικού ερωτηματολογίου (pre-test). Αφού μοιράσαμε τα φύλλα σε όλους τους μαθητές, δώσαμε τις οδηγίες των ασκήσεων και προφορικά. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε ομαλά, σε χρονικό διάστημα περίπου 20 λεπτών.

Την επόμενη εβδομάδα ξεκίνησε η διδακτική παρέμβαση. Η 1^η ώρα αφορούσε την κατανόηση και την επεξεργασία του λεξιλογίου του χρόνου. Οι μαθητές ήταν καθισμένοι ανά ομάδες στα θρανία τους. Αρχικά, έγινε μια μικρή συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το χρόνο,

¹³⁴ Θ. Α. Τριλιανός. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη* Τόμος Β'. Αθήνα, σ. 41.

¹³⁵ Ι. Παναγάκος (2002). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, σ. 82.

η οποία σταδιακά προσανατολίστηκε προς τη μέτρηση του χρόνου και έγινε η προβολή παρουσίασης Power Point με τις μονάδες μέτρησης του χρόνου, κατά τη διάρκεια της οποίας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εξήγηση της λέξης «γενιά», καθώς από τις διερευνητικές δοκιμασίες (pre-test) οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε να μη γνωρίζουν αυτή τη λέξη. Αφού τελείωσε η παρουσίαση, συζητήσαμε για τη σχέση της ιστορίας με το χρόνο και για το ποιες λέξεις χρησιμοποιούμε συνήθως για την περιγραφή του χρόνου στην ιστορία. Η συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση ήταν πολύ ικανοποιητική. Έπειτα, σε κάθε ομάδα μοιράστηκε το φύλλο εργασίας λεξιλογίου. Οι ομάδες δούλεψαν ήσυχα, χωρίς να δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα και χωρίς να συναντήσουν κάποια δυσκολία. Η συμπλήρωση του φύλλου εργασίας ολοκληρώθηκε σύντομα και σχεδόν ταυτόχρονα από όλες τις ομάδες. Ακολούθησε η ανακοίνωση των απαντήσεων. Για κάθε ερώτημα έπαιρνε το λόγο ο εκπρόσωπος μιας ομάδας, ωστόσο όλες οι ομάδες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους, αν υπήρχε κάποια διαφωνία. Μετά τη συζήτηση των απαντήσεων, ακολούθησε μια μικρή ανακεφαλαίωση.

Η 2^η διδασκαλία αποτελούσε ένα ενιαίο διδακτικό δίωρο, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές ασχολήθηκαν με ιστορικά γεγονότα, χρόνια, αιώνες, υπολογισμούς και χρονογραμμές. Οι μαθητές, όπως πάντα, ήταν καθισμένοι στις θέσεις τους κατά ομάδες. Ξεκινήσαμε με μια δραστηριότητα που είχε ως στόχο να αντιστοιχίσουν οι μαθητές τους αιώνες με τα χρόνια τα οποία περιλαμβάνουν. Για το λόγο αυτό, ζητήσαμε από δέκα μαθητές να σηκωθούν και να σταθούν μπροστά από τον πίνακα, σχηματίζοντας μια σειρά, όπου κάθε μαθητής παρίστανε έναν αιώνα. Οι πέντε μαθητές παρίσταναν τους πέντε πρώτους αιώνες προ Χριστού και οι υπόλοιποι πέντε μαθητές τους πέντε πρώτους αιώνες μετά Χριστόν. Κάθε μαθητής είχε κρεμασμένο από το λαιμό του ένα χαρτόνι, στο οποίο αναγράφονταν τα χρόνια που περιελάμβανε ο συγκεκριμένος αιώνας. Αφού συζητήσαμε με τους μαθητές για τη μέτρηση των αιώνων, για τις ονομασίες τους και τα χρόνια που περιλαμβάνουν, μοιράσαμε στους υπόλοιπους έντεκα μαθητές που κάθονταν στα θρανία από μια κάρτα που απεικόνιζε κάποιο ιστορικό πρόσωπο ή γεγονός, καθώς και τις χρονολογίες που έζησε ή συνέβη, αντίστοιχα. Οι πέντε από αυτούς τους μαθητές σηκώθηκαν με τη σειρά και αντιστοιχισαν τα ιστορικά πρόσωπα ή γε-

γονότα που είχαν με τον αιώνα κατά τον οποίο συνέβησαν, κολλώντας την κάρτα τους στο χαρτόνι του παιδιού που παρίστανε αυτόν τον αιώνα. Όταν ολοκληρώθηκε αυτή η δραστηριότητα, οι μαθητές επέστρεψαν στα θρανία τους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους έξι μαθητές που δε συμμετείχαν στην προηγούμενη δραστηριότητα, να τοποθετήσουν τις δικές τους κάρτες σε μια μεγάλη ιστορική γραμμή που ήταν κρεμασμένη στον πίνακα.

Με βάση τα γεγονότα που βρίσκονταν τοποθετημένα στην ιστορική γραμμή μετά την ολοκλήρωση της προηγούμενης δραστηριότητας, συζητήσαμε με τους μαθητές για τον υπολογισμό των χρονικών αποστάσεων. Έπειτα, σε κάθε ομάδα μοιράστηκε ένα φύλλο εργασίας με τρεις ασκήσεις επεξεργασίας. Η πρώτη δραστηριότητα περιελάμβανε την τοποθέτηση γεγονότων στην ιστορική γραμμή, η δεύτερη την αντιστοίχιση των γεγονότων αυτών με τους αιώνες στους οποίους ανήκουν και η τρίτη τον υπολογισμό των χρονικών αποστάσεων ανάμεσα σε ορισμένα γεγονότα. Η συνεργασία στις ομάδες ήταν ικανοποιητική, καθώς συμμετείχαν, όσο μπορούσαν, όλα τα μέλη στη επίλυση των προβλημάτων και το επίπεδο φασαρίας ήταν αρκετά χαμηλό. Επίσης, οι μαθητές επίλυσαν τις ασκήσεις χωρίς τη δική μας παρέμβαση, καθώς δε συνάντησαν κάποια δυσκολία. Στο τέλος ανακοινώθηκαν οι απαντήσεις και σε ένα ερώτημα, στο οποίο μπερδεύτηκε μία ομάδα, δόθηκαν οι απαραίτητες επεξηγήσεις. Οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν συνεργάσιμοι και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες και στις συζητήσεις.

Η 3^η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε μία διδακτική ώρα και αφορούσε την επεξεργασία της έννοιας της αλλαγής και τη σύνδεσή της με το χρόνο. Οι μαθητές, χωρισμένοι στις ομάδες τους, κάθονταν στα θρανία. Η διδασκαλία ξεκίνησε με μια σύντομη συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές εξήγησαν πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αλλαγής και ανέφεραν προσωπικά τους βιώματα, χρησιμοποιώντας παραδείγματα αλλαγών σε σχέση με το παρελθόν, από τη δική τους ζωή. Έπειτα, σε κάθε ομάδα μοιράστηκαν από δύο εικόνες - διαφορετικού θέματος για κάθε ομάδα - και το φύλλο εργασίας για την έννοια της αλλαγής. Οι ομάδες συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας με τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μελών, ενώ το επίπεδο ησυχίας ήταν αρκετά ικανοποιητικό. Αφού τελείωσαν, κάθε ομάδα παρουσίασε το θέμα της. Στις ομάδες είχε προηγουμένως μοιραστεί ένα φύλλο που περιελάμβανε όλες τις εικό-

νες, ώστε να μπορούν οι μαθητές να παρακολουθούν τις παρουσιάσεις και να συμπληρώνουν στοιχεία. Στο τέλος, οι μαθητές ζωγράφισαν το θέμα που επεξεργάστηκε η ομάδα τους, όπως το φαντάζονται στο μέλλον. Ωστόσο, επειδή δεν είχε μείνει και πολύς χρόνος, χρειάστηκαν και δέκα λεπτά από την επόμενη ώρα προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.

Η 4^η διδασκαλία χρειάστηκε μία διδακτική ώρα για να πραγματοποιηθεί και είχε ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της γενιάς, την ανάπτυξη της αίσθησης της διάρκειας και της χρονικής απόστασης των γεγονότων, καθώς και την επεξεργασία και ταξινόμηση στοιχείων με βάση τις χρονολογικές τους ενδείξεις. Οι μαθητές βρίσκονταν καθισμένοι στα θρανία τους κατά ομάδες. Αρχικά, ζητήσαμε από τους μαθητές να εκτιμήσουν και να προσδιορίσουν με λέξεις τη χρονική απόσταση που μας χωρίζει από το 1940. Έπειτα, για να ελέγξουμε τις απαντήσεις, δημιουργήσαμε μια βιοματική χρονογραμμή με τη βοήθεια δύο μαθητών, όπου ο καθένας αντιστοιχούσε σε μια γενιά. Στη συνέχεια, σε κάθε ομάδα, μοιράσαμε από ένα φάκελο με έξι κάρτες και από ένα φύλλο εργασίας. Οι κάρτες αυτές αποτελούσαν τα μέλη μιας οικογένειας, με έναν εκπρόσωπο ανά γενιά. Κάθε κάρτα είχε πάνω την εικόνα από το πρόσωπο και έγραφε ορισμένα στοιχεία, όπως το όνομά του και τις χρονολογίες γέννησης και θανάτου. Οι ομάδες αρχικά έβαλαν σε χρονολογική σειρά τις κάρτες και στη συνέχεια συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας. Η ταξινόμηση των καρτών έγινε με σχετική ευκολία από τους μαθητές, ωστόσο, κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, χρειάστηκαν βοήθεια και καθοδήγηση για την επίλυση ορισμένων ασκήσεων. Στο τέλος, διαβάστηκαν οι απαντήσεις των ομάδων σε όλη την τάξη.

Η 5^η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε μία διδακτική ώρα. Είχε ως στόχο να παρακινήσει τους μαθητές να κάνουν εκτιμήσεις σχετικά με το χρόνο και να περιγράψουν χρονικές αποστάσεις, χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο του χρόνου, να γνωρίσουν ορισμένες εποχές του παρελθόντος μέσα από έναν πιο βιοματικό τρόπο, να αναπτύξουν μια αίσθηση της χρονικής απόστασης και της διάρκειας και να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι όλο το παρελθόν εξίσου και αδιαφοροποίητα μακρινό. Στην αρχή ρωτήσαμε τους μαθητές αν θα ήθελαν να κάνουν ένα ταξίδι στο παρελθόν και σε ποια εποχή θα ήθελαν να βρεθούν. Έπειτα, τους ανακοινώσαμε ότι θα προσπαθήσουμε να κάνουμε

μαζί ένα φανταστικό ταξίδι στο παρελθόν. Για το λόγο αυτό, εκείνη τη στιγμή, τους μοιράσαμε από ένα καπέλο-χρονομηχανή. Οι μαθητές φόρεσαν τα καπέλα και δώσαμε τις οδηγίες της δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας οι μαθητές καλούνταν σε κάθε σταθμό-εποχή να περιγράψουν το χώρο, τα πρόσωπα και τα γεγονότα που βλέπουν να εκτυλίσσονται, καθώς και να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με το χρόνο, τους αιώνες, τις χρονικές αποστάσεις. Οι μαθητές ήταν συνεργάσιμοι και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα. Στο τέλος, μαζέψαμε τα καπέλα και ζητήσαμε από τους μαθητές να θυμηθούν τις εποχές τις οποίες επισκεφθήκαμε.

Με τη διεξαγωγή της 5^{ης} διδασκαλίας ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση. Ωστόσο, για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων της εργασίας μας, χρειάστηκε να πραγματοποιήσουμε άλλη μία, τελευταία, ωριαία συνάντηση με τους μαθητές. Την ώρα αυτή, μοιράσαμε την τελική δοκιμασία (post-test) και το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης και ζητήσαμε από τους μαθητές να τα συμπληρώσουν ατομικά. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώθηκε η έρευνά μας.

4.5 Ανάλυση δεδομένων

Το στάδιο της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων, αποτέλεσε ένα πολύ απαιτητικό και δύσκολο κομμάτι της εργασίας, καθώς συλλέξαμε έναν αρκετά μεγάλο όγκο πληροφοριών που προέρχονταν από ποικίλες πηγές.

Αρχικά, επεξεργαστήκαμε την αρχική-διερευνητική δοκιμασία (pre-test). Αφού βαθμολογήσαμε κάθε άσκηση της δοκιμασίας βάζοντας σε κάθε σωστή απάντηση έναν (1) βαθμό και σε κάθε λάθος μηδέν (0), οργανώσαμε τα στοιχεία σε ένα αρχείο excel και δημιουργήσαμε το αντίστοιχο γράφημα για κάθε άσκηση. Η ίδια ακριβώς διαδικασία επαναλήφθηκε και για την οργάνωση των στοιχείων της τελικής δοκιμασίας (post-test). Έπειτα, για κάθε άσκηση ενώσαμε τις πληροφορίες και δημιουργήσαμε συγκριτικά διαγράμματα ώστε να διαπιστώσουμε εάν

υπήρξε αλλαγή στις απαντήσεις των μαθητών και εάν σημειώθηκε πρόοδος.

Στη συνέχεια, προκειμένου να απαντήσουμε σε καθένα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα χρειάστηκε να συνεξετάσουμε τις απαντήσεις των δοκιμασιών, τις σημειώσεις που κρατήθηκαν από τις διδασκαλίες, τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας και τις απαντήσεις των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ερευνητικό ερώτημα αρχικά ανατρέξαμε στην αντίστοιχη άσκηση των δοκιμασιών για να μελετήσουμε τις απαντήσεις. Έπειτα, διαβάζοντας προσεκτικά τις περιγραφικές σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τις διδασκαλίες προσπαθήσαμε να βρούμε τα σημεία που σχετίζονται με το κάθε φορά υπό εξέταση ερώτημα και να τα ερμηνεύσουμε. Επιπλέον, το ίδιο κάναμε και με τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας και των ερωτηματολογίων ικανοποίησης. Συνδυάζοντας όλα αυτά τα στοιχεία προσπαθήσαμε να σχηματίσουμε μια συνολική εικόνα του κάθε ερωτήματος.

Τέλος, μελετήσαμε τα ερωτηματολόγια ικανοποίησης προκειμένου να αξιολογήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με τη διδακτική παρέμβαση και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Για το λόγο αυτό οργανώσαμε τις απαντήσεις των μαθητών σε ένα αρχείο excel, δημιουργώντας για κάθε ερώτηση το αντίστοιχο γράφημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

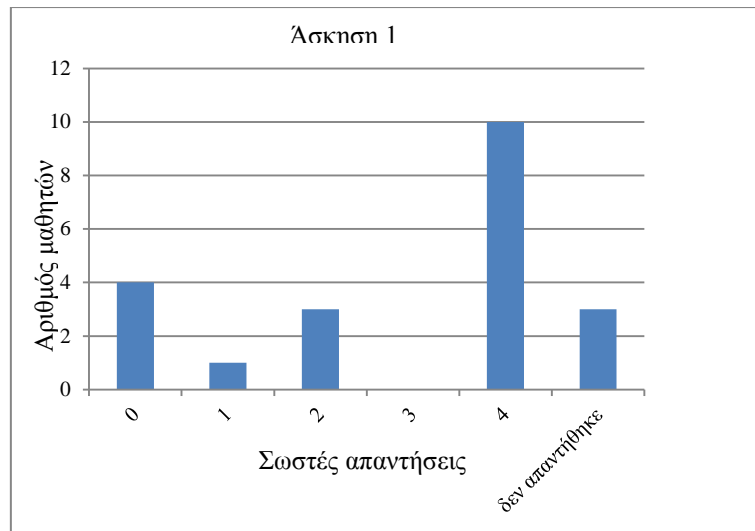
5.1 Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής παρέμβασης που πραγματοποιήσαμε. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν μετά από τη μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στη διερευνητική και την τελική δοκιμασία (pre-test και post-test) και στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, από την ανάλυση των σημειώσεων που κρατήθηκαν στην τάξη, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, και από την εξέταση των φύλλων εργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές.

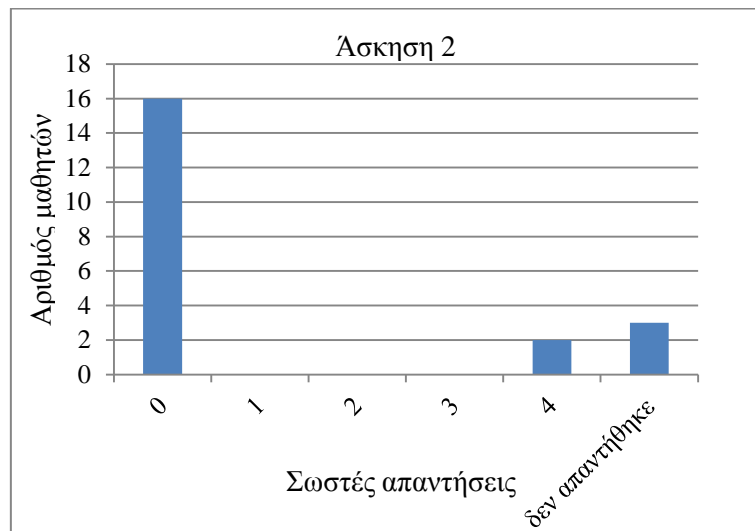
5.1.1 Διερευνητική δοκιμασία (pre-test)

Η διερευνητική δοκιμασία, όπως ήδη έχει αναφερθεί, περιείχε πέντε ασκήσεις. Οι ασκήσεις αυτές διέφεραν μεταξύ τους ως προς τον τύπο και το περιεχόμενο αλλά όχι και ως προς το βαθμό δυσκολίας. Για το λόγο αυτό, κατά τη μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ασκήσεις, κάθε σωστή απάντηση βαθμολογήθηκε με έναν (1) βαθμό, ενώ κάθε λανθασμένη με μηδέν (0). Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, για κάθε άσκηση ξεχωριστά, συνοδευόμενη από το αντίστοιχο διάγραμμα:

1^η άσκηση: Στην 1^η άσκηση οι μαθητές έπρεπε να τοποθετήσουν στην ιστορική γραμμή τέσσερα ιστορικά γεγονότα. Από το σύνολο των μαθητών, οι δέκα (10/21) τοποθέτησαν όλα τα γεγονότα στο σωστό σημείο. Τρεις μαθητές (3/21) τοποθέτησαν σωστά δύο γεγονότα. Μία μαθήτρια (1/21) τοποθέτησε σωστά ένα γεγονός, τέσσερις (4/21) δεν τοποθέτησαν κανένα γεγονός σωστά, ενώ τρεις μαθητές (3/21) δεν απάντησαν καθόλου στην άσκηση.

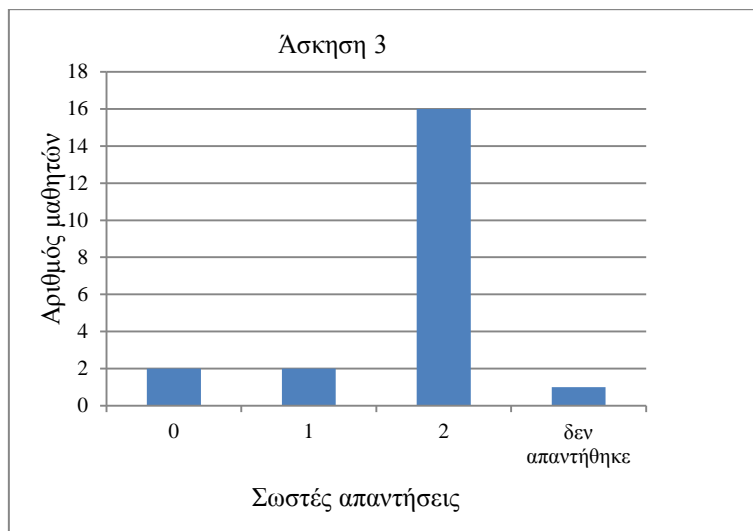


2^η άσκηση: Η 2^η άσκηση ζητούσε από τους μαθητές να αναφέρουν σε ποιον αιώνα ανήκει καθένα από τα προηγούμενα τέσσερα γεγονότα. Από το σύνολο των μαθητών δύο μαθητές (2/21) απάντησαν σωστά σε όλα τα ζητούμενα, τρεις μαθητές (3/21) δεν απάντησαν καθόλου στην άσκηση και οι υπόλοιποι δεκαέξι (16/21) δεν απάντησαν σωστά σε κανένα ζητούμενο.

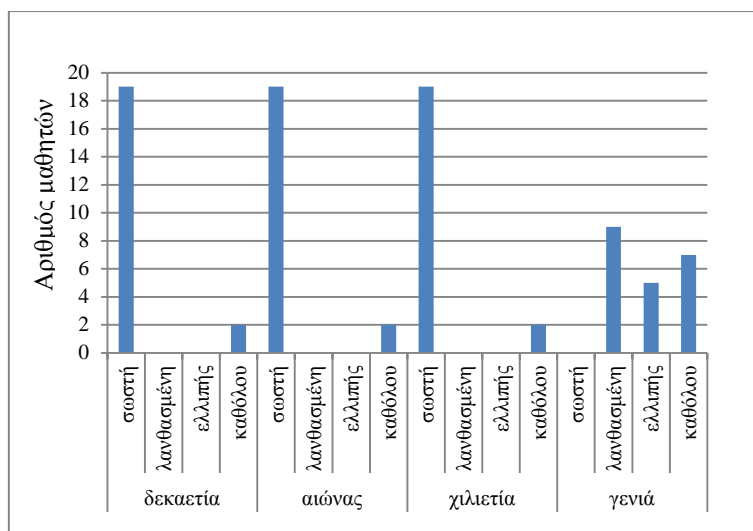


3^η άσκηση: Στην 3^η άσκηση οι μαθητές καλούνταν να επιλύσουν δύο χρονικά προβλήματα. Από το σύνολο των μαθητών, οι δεκαέξι (16/21) έλυσαν σωστά και τα δύο προβλήματα. Δύο μαθητές (2/21) έλυσαν σωστά μόνο το ένα από

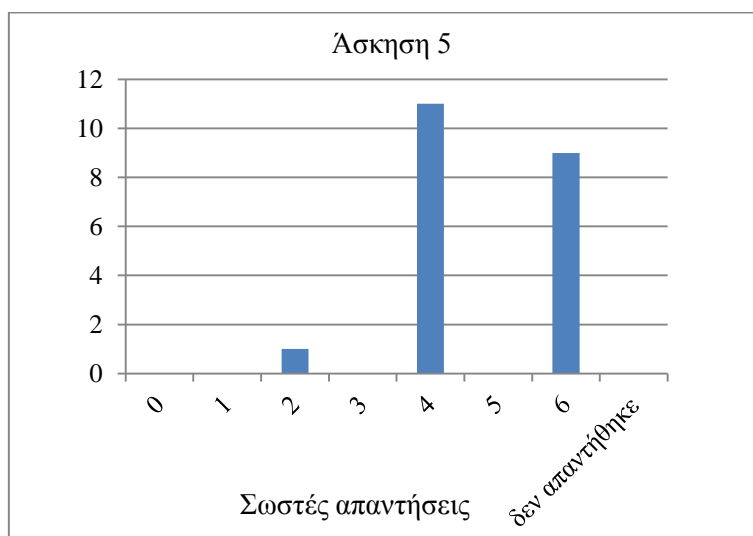
τα δύο προβλήματα, δύο μαθητές (2/21) δεν έλυσαν κανένα από τα προβλήματα σωστά, ενώ ένας μαθητής (1/21) δεν απάντησε καθόλου στην άσκηση.



4^η άσκηση: Η 4^η άσκηση ζητούσε από τους μαθητές να δώσουν με λίγα λόγια τη σημασία τεσσάρων χρονικών λέξεων. Από τους μαθητές, δεκαεννέα (19/21) βρήκαν τη σωστή σημασία τριών από τις τέσσερις λέξεις, ενώ δύο (2/21) δεν απάντησαν καθόλου στην άσκηση. Από τα αποτελέσματα αυτά φάνηκε πως, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών γνωρίζει τη σημασία των λέξεων δεκαετία, αιώνας και χιλιετία, σχεδόν κανένας δε γνώριζε τι ακριβώς σημαίνει η λέξη γενιά. Δεκατέσσερις (14/21) μαθητές έδωσαν ορισμό σε αυτή τη λέξη, συνδέοντάς την με τους προπαππούδες, τη δημιουργία, τη ζωή, ωστόσο και αυτοί οι ορισμοί είτε ήταν λανθασμένοι, είτε ήταν αρκετά ελλιπείς, αόριστοι και αποσπασματικοί.



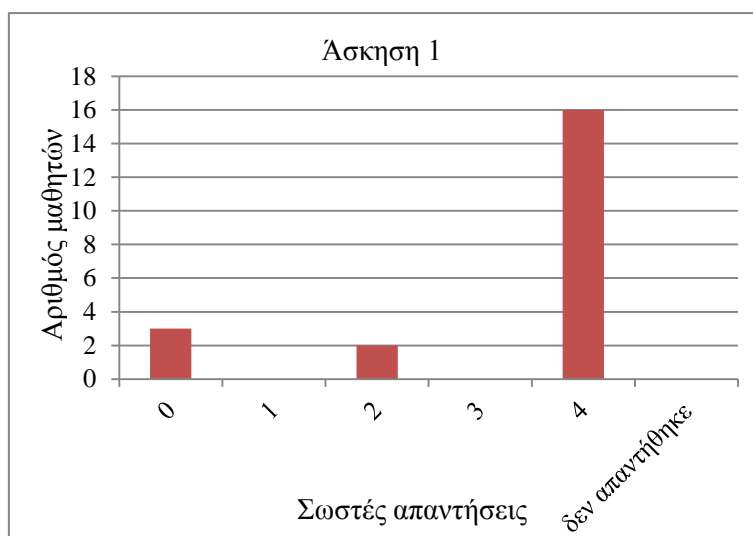
5^η άσκηση: Στην 5^η άσκηση, οι μαθητές έπρεπε να βάλουν στη σειρά, από την παλαιότερη στη νεότερη, έξι εικόνες διαφορετικών εποχών. Εννέα μαθητές (9/21) ταξινόμησαν όλες τις εικόνες σωστά. Έντεκα μαθητές (11/21) ταξινόμησαν τέσσερις από τις έξι εικόνες σωστά, ενώ ένας μαθητής (1/21) έβαλε στη σωστή σειρά δύο από τις έξι εικόνες. Οι εικόνες από την Αρχαία και τη Βυζαντινή εποχή φάνηκε να μπερδεύουν περισσότερο τους μαθητές, καθώς δεκατρείς από αυτούς έβαλαν σε αντίστροφη σειρά αυτές τις δύο εικόνες.



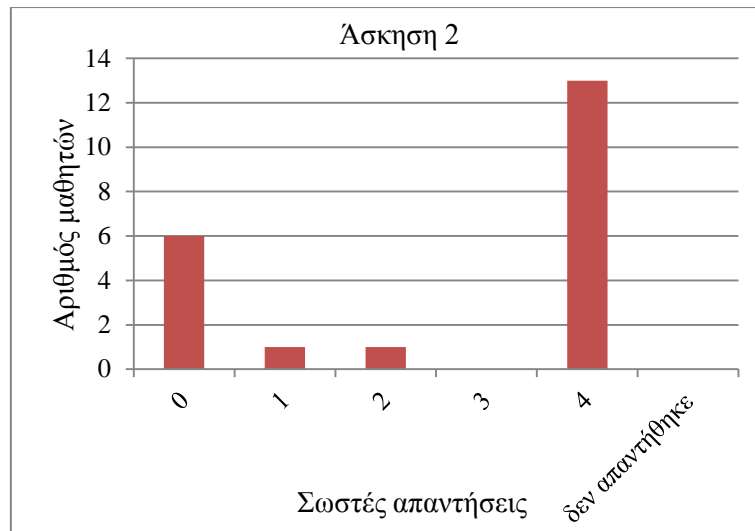
5.1.2 Τελική δοκιμασία (post-test)

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της τελικής δοκιμασίας (post-test), όπως προέκυψαν από τη μελέτη των απαντήσεων των μαθητών:

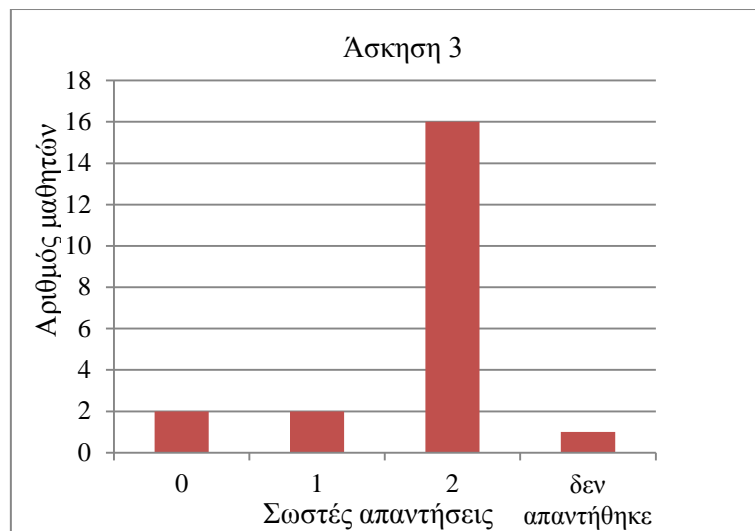
1^η άσκηση: Στην 1^η άσκηση, οι μαθητές έπρεπε να τοποθετήσουν στην ιστορική γραμμή τέσσερα ιστορικά γεγονότα. Από το σύνολο των μαθητών, δεκαέξι (16/21) τοποθέτησαν όλα τα γεγονότα σωστά. Δύο μαθητές (2/21) τοποθέτησαν δύο γεγονότα σωστά και τρεις μαθητές (3/21) δεν τοποθέτησαν κανένα γεγονός σωστά.



2^η άσκηση: Η 2^η άσκηση ζητούσε από τους μαθητές να αναφέρουν σε ποιον αιώνα ανήκει καθένα από τα προηγούμενα τέσσερα γεγονότα. Δεκατρείς μαθητές (13/21) απάντησαν σωστά σε όλα τα παραδείγματα. Μία μαθήτριά (1/21) απάντησε σωστά σε δύο από τα τέσσερα παραδείγματα, ένας μαθητής (1/21) σε ένα από τα τέσσερα παραδείγματα, ενώ έξι (6/21) δεν απάντησαν σωστά σε κανένα παράδειγμα.

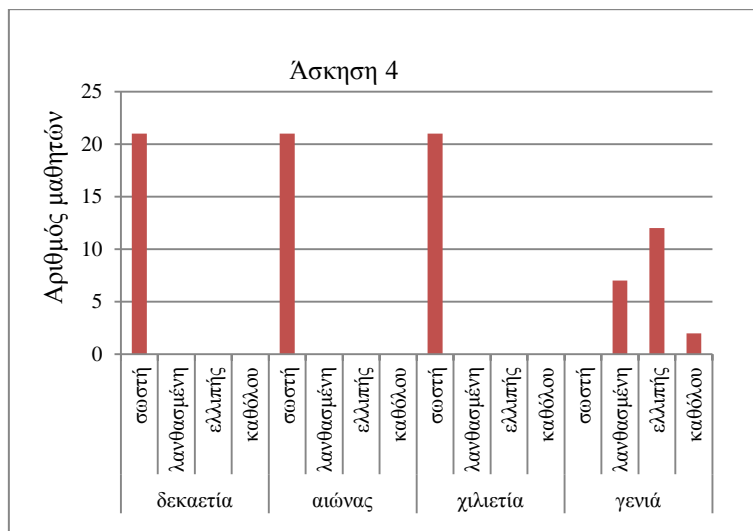


3^η άσκηση: Στην 3^η άσκηση, οι μαθητές καλούνταν να επιλύσουν δύο χρονικά προβλήματα. Από το σύνολο των μαθητών, οι δεκαέξι (16/21) έλυσαν σωστά και τα δύο προβλήματα. Δύο μαθητές (2/21) έλυσαν σωστά μόνο το ένα από τα δύο προβλήματα. Δύο μαθητές (2/21) έλυσαν κανένα από τα προβλήματα σωστά, ενώ ένας μαθητής (1/21) δεν απάντησε καθόλου στην άσκηση.

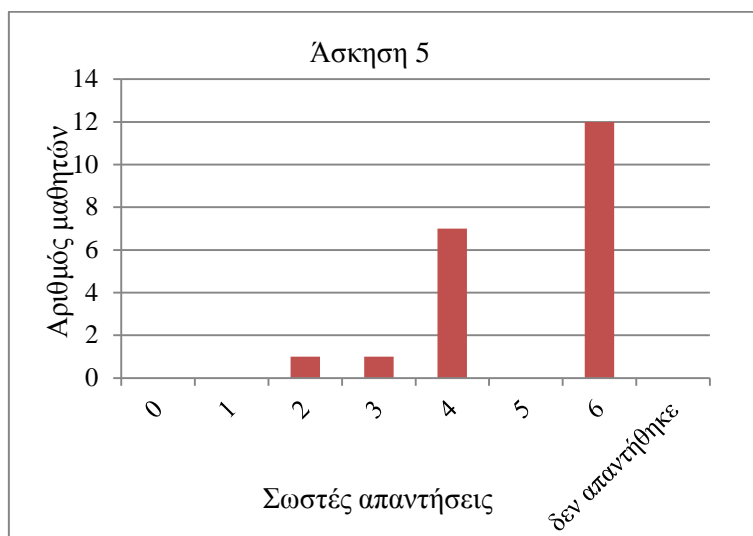


4^η άσκηση: Η 4^η άσκηση ζητούσε από τους μαθητές να δώσουν με λίγα λόγια τη σημασία τεσσάρων χρονικών λέξεων. Όλοι οι μαθητές (21/21) έδωσαν σωστό νόημα στις λέξεις δεκαετία, αιώνας και χιλιετία. Όσον αφορά τη λέξη γενιά, δύο μαθητές (2/21) δεν έδωσαν κανέναν ορισμό. Επτά μαθητές (7/21) α-

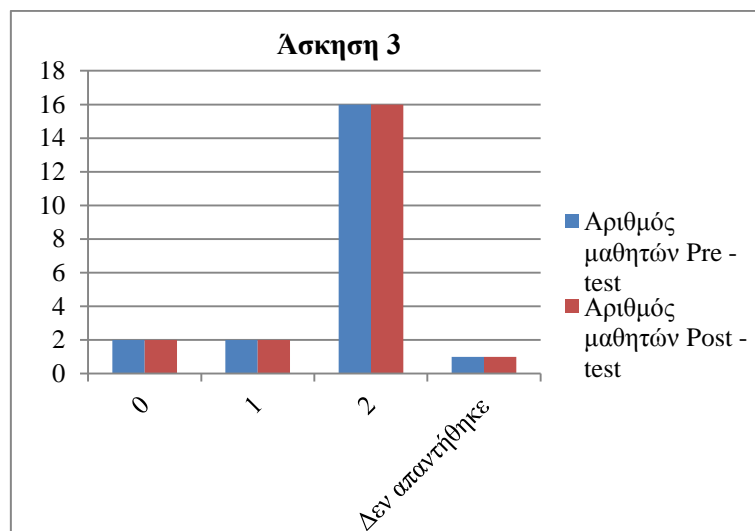
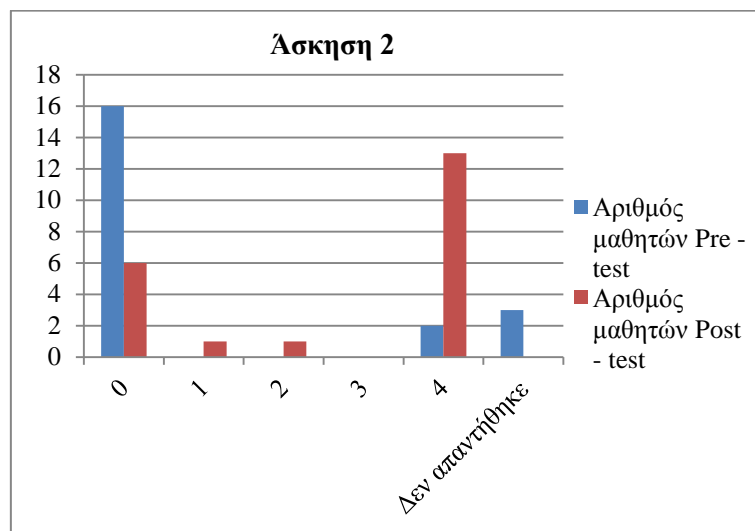
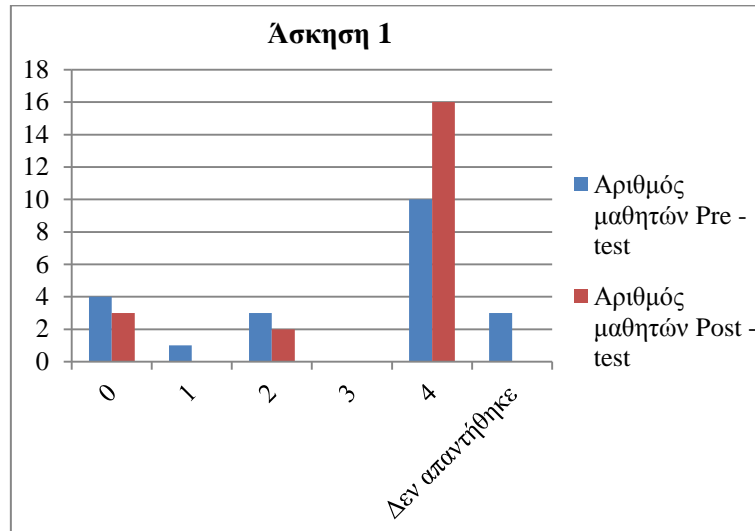
πέδωσαν λανθασμένες σημασίες στη λέξη και δώδεκα μαθητές (12/21) έδωσαν ελλιπείς ορισμούς.

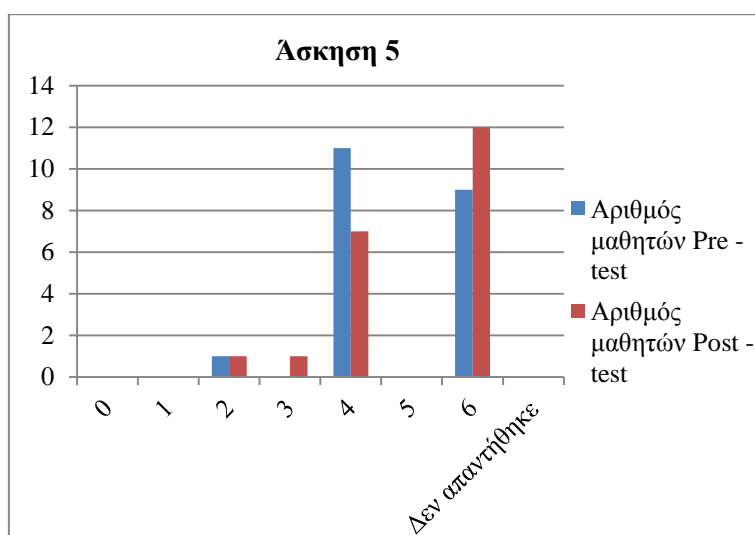
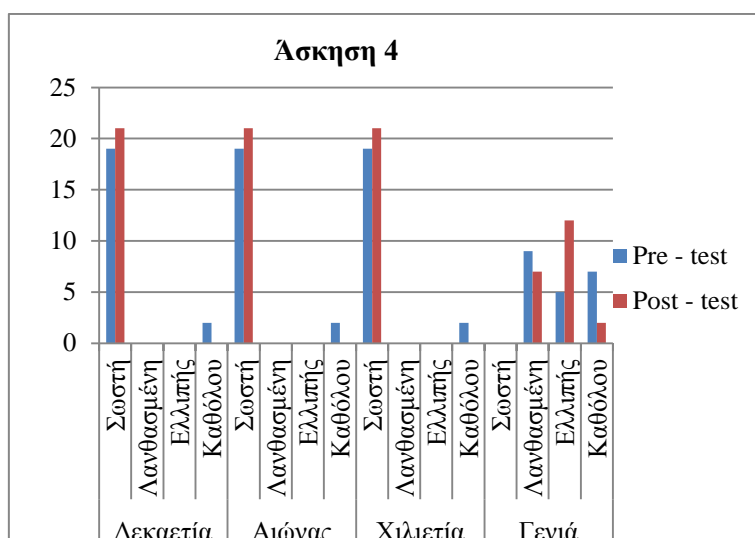


5^η άσκηση: Στην 5^η άσκηση, οι μαθητές έπρεπε να βάλουν στη σειρά, από την παλαιότερη στη νεότερη, έξι εικόνες διαφορετικών εποχών. Δώδεκα μαθητές (12/21) ταξινόμησαν όλες τις εικόνες σωστά. Επτά (7/21) ταξινόμησαν τέσσερις από τις έξι εικόνες σωστά. Ένας μαθητής (1/21) τοποθέτησε τρεις από τις έξι εικόνες σωστά και ένας (1/21) δύο από τις έξι. Αξίζει να σημειωθεί πως το πιο σύνηθες λάθος, το οποίο καταγράφηκε στις απαντήσεις έντεκα μαθητών, ήταν, και πάλι, το να ταξινομούν ανάποδα τις εικόνες της Αρχαίας και της Βυζαντινής εποχής.



5.1.3 Γραφήματα συγκριτικής παρουσίασης αποτελεσμάτων αρχικής και τελικής δοκιμασίας (pre-test και post-test)





5.1.4 Διδακτική Παρέμβαση

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα των διδασκαλιών, όπως προέκυψαν από την παρατήρηση και τις σημειώσεις που κρατήθηκαν μέσα στην τάξη, αλλά και από την επεξεργασία των φύλλων εργασίας:

1^η διδασκαλία

Η 1^η διδασκαλία αφορούσε την επεξεργασία του λεξιλογίου του χρόνου. Κατά την αρχική συζήτηση που έγινε με τους μαθητές, η συμμετοχή, τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια, υπήρξε πολύ ικανοποιητική. Ακολουθεί η

παρουσίαση των ερωτήσεων που έγιναν κατά τη συζήτηση και οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές:

- Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη χρόνος;

Απαντήσεις μαθητών: «Οι 12 μήνες», «365 μέρες», «Οι εποχές», «Οι ώρες και τα λεπτά».

- Τον μετράμε το χρόνο; Σε τι;

Στην ερώτηση αυτή, οι απαντήσεις που ακούστηκαν από τους μαθητές είναι πως τον μετράμε σε ώρες και σε λεπτά.

- Η ιστορία έχει σχέση με το χρόνο;

Μία μαθήτρια σήκωσε το χέρι και ανέφερε πως η ιστορία μας μιλάει για «γεγονότα του χρόνου». Της ζητήσαμε να επεξηγήσει λίγο την απάντησή της και πρόσθεσε πως από την ιστορία «μαθαίνουμε για πράγματα που έγιναν παλιά, στο παρελθόν».

- Ποιες λέξεις χρησιμοποιούμε για να μετρήσουμε το χρόνο στην ιστορία;

Εδώ, οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές είναι: «αιώνες», «προ Χριστού και μετά Χριστόν» και «χρόνια».

Φύλλα εργασίας

Όσον αφορά τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, αυτή πραγματοποιήθηκε ομαλά. Οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις ασκήσεις σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς να συναντήσουν κάποια δυσκολία και χωρίς να κάνουν κανένα λάθος.

2^η διδασκαλία

Η 2^η διδασκαλία αποτελούσε ένα ενιαίο διδακτικό δίωρο, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές ασχολήθηκαν με ορισμένα ιστορικά γεγονότα, τα χρό-

νια, τους αιώνες, υπολογισμούς και χρονογραμμές. Κατά την εισαγωγική ερώτηση «Ο Μέγας Αλέξανδρος πέθανε το 323 π. Χ. και ο Μέγας Κωνσταντίνος έκανε τα εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης το 330 μ.Χ. Ποιον αιώνα πέθανε ο Μ. Αλέξανδρος και ποιον αιώνα έγιναν τα εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης;» η απαντήση που δόθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ήταν «τον 3^ο π. Χ. και τον 3^ο μ. Χ. αιώνα», ενώ μόνο δύο μαθητές απάντησαν «τον 4^ο π.Χ. και τον 4^ο μ. Χ. αιώνα».

Ακολούθησαν οι δραστηριότητες της αντιστοίχισης των ετών με τους αιώνες, της ένταξης προσώπων στον αιώνα που έζησαν και της τοποθέτησης γεγονότων στην ιστορική γραμμή. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιήθηκαν με ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή από τους μαθητές, χωρίς την ύπαρξη κάποιου ιδιαίτερου προβλήματος. Οι περισσότεροι από αυτούς, δε δυσκολεύτηκαν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων, ενώ μόνο δύο μαθητές χρειάστηκαν πρόσθετη βοήθεια για να συνδέσουν τα έτη που περιλαμβάνει ένας αιώνας με την ονομασία του.

Φύλλα εργασίας

Η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας έγινε αρκετά γρήγορα από τους μαθητές και χωρίς να χρειαστεί κάποια δική μας παρέμβαση. Κατά τον έλεγχο των απαντήσεων, παρατηρήθηκαν δύο μόνο λάθη από δύο ομάδες. Το πρώτο ήταν ένα υπολογιστικό λάθος που έγινε από μια ομάδα σε ένα από τα προβλήματα της τρίτης άσκησης, ενώ στο ίδιο πρόβλημα, μια άλλη ομάδα χρησιμοποίησε λάθος πράξη επίλυσης. Οι μαθητές, έπειτα από την απαραίτητη εξήγηση, έδειξαν να καταλαβαίνουν τα λάθη τους.

3^η διδασκαλία

Η 3^η διδασκαλία αφορούσε την επεξεργασία της έννοιας της αλλαγής και τη σύνδεσή της με το χρόνο. Κατά την αρχική συζήτηση, στις δύο πρώτες ερωτήσεις, υπήρξε μικρή συμμετοχή από μέρους των μαθητών, καθώς λίγοι ήταν αυτοί που θέλησαν να πάρουν το λόγο. Στις υπόλοιπες τρεις ωστόσο, οι ο-

ποιές αφορούσαν πιο προσωπικά βιώματα των μαθητών, σχεδόν όλοι μπόρεσαν να εμπλακούν ενεργά στη συζήτηση. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των ερωτήσεων και των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές:

- Τι σημαίνει η λέξη αλλαγή; Τι εννοούμε, όταν λέμε αλλαγή;

Δύο μαθητές σήκωσαν το χέρι. Μια μαθήτρια πήρε το λόγο και ανέφερε πως «ότι κάτι αλλάζει σημαίνει πως γίνεται κάπως αλλιώς» και ένας μαθητής συμφώνησε μαζί της.

- Η αλλαγή έχει σχέση με το χρόνο; Τα πράγματα αλλάζουν καθώς περνάει ο χρόνος;

Πολλοί μαθητές κούνησαν καταφατικά το κεφάλι ή ψιθύρισαν ναι. Ένας μαθητής ανέφερε πως «με το χρόνο αλλάζουν τα πράγματα», ενώ μια άλλη μαθήτρια συμπλήρωσε πως «έχουμε εξέλιξη».

- Στη δική σας ζωή ποια πράγματα έχουν αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν;

Σ' αυτή την ερώτηση μίλησαν σχεδόν όλοι οι μαθητές. Οι απαντήσεις που ακούστηκαν αφορούσαν το ύψος και το πάχος των μαθητών, το μέγεθος του παπουτσιού, το σπίτι που μένουν, την πόλη κατοικίας, την τάξη στην οποία φοιτούν, το σχολείο που πηγαίνουν.

- Ποια πράγματα έχουν παραμείνει ίδια;

Και στην ερώτηση αυτή υπήρξε μεγάλη συμμετοχή και πλήθος παραδειγμάτων. Ορισμένοι μαθητές ανέφεραν πως παρέμεινε ίδιο το χρώμα των μαλλιών τους, των ματιών τους, η κατοικία τους, οι γονείς τους και το όνομά τους.

- Τα πράγματα στο παρελθόν ήταν όπως τα γνωρίζουμε εμείς σήμερα ή άλλαξαν; Φέρετε μερικά παραδείγματα.

Οι μαθητές υποστήριξαν πως έχουν αλλάξει. Ένας μαθητής ανέφερε πως οι άνθρωποι παλιά κατοικούσαν σε σπηλιές, ενώ τώρα μένουμε σε σπίτια, ενώ

ένας άλλος ότι στο παρελθόν χρησιμοποιούσαν τα άλογα για να μετακινηθούν, ενώ τώρα έχουμε αυτοκίνητα.

Φύλλα εργασίας

Η εργασία στις ομάδες έγινε με τη συνεργασία όλων των μαθητών, χωρίς ιδιαίτερη φασαρία και προβλήματα. Οι μαθητές εντόπισαν αρκετές αλλαγές και οι εικόνες φάνηκε να τους βοηθούν σε αυτό. Επίσης, τέσσερις από τις πέντε ομάδες, συνέδεσαν τις αλλαγές που παρατήρησαν στις εικόνες, μεταξύ άλλων, και με την έννοια του χρόνου και το πέρασμα του. Οι απαντήσεις των ομάδων εμπλουτίστηκαν ακόμα περισσότερο στη συζήτηση που έγινε μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, με τη συνεισφορά όλων των μαθητών. Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στις ζωγραφιές των μαθητών, σχετικά με το πώς φαντάζονται το μέλλον των θεμάτων που επεξεργάστηκαν (ενδυμασία, μέσα μεταφοράς, κτλ). Οι περισσότερες, με πολλή φαντασία και ευστοχία, αποτυπώνουν μια ενδιαφέρουσα διάσταση του μέλλοντος και των αλλαγών που αυτό θα επιφέρει.

4^η διδασκαλία

Κατά την 4^η διδασκαλία, οι μαθητές ασχολήθηκαν με την έννοια της γενιάς, καθώς και με την επεξεργασία και την ταξινόμηση στοιχείων με βάση τις χρονολογικές τους ενδείξεις. Στην αρχική ερώτηση «πόσο μακριά πιστεύετε ότι βρίσκεται το 1940 από τις μέρες μας», οι μαθητές υποστήριξαν πως δε βρίσκεται και πολύ μακριά. Κατά την αιτιολόγηση αυτού του ισχυρισμού, μια μαθήτρια ανέφερε πως πρόσφατα είχαν επισκεφθεί με το σχολείο μια συγγραφέα που τους είχε πει ότι ζούσε εκείνη την εποχή, ενώ ένας άλλος μαθητής πρόσθεσε πως ο παππούς του ήταν παιδί την περίοδο της Κατοχής.

Φύλλα εργασίας

Προκειμένου να συμπληρώσουν οι μαθητές τα φύλλα εργασίας, έπρεπε προηγουμένως να ταξινομήσουν σε χρονολογική σειρά ένα σετ από έξι κάρτες που απεικόνιζαν τα μέλη μιας οικογένειας. Τέσσερις από τις πέντε ομάδες ζήτη-

σαν βοήθεια σε αυτή τη δραστηριότητα, καθώς ορισμένοι μαθητές είτε δεν κατάλαβαν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν με τις κάρτες, είτε πώς έπρεπε να εργαστούν. Εξηγήσαμε στους μαθητές τι ακριβώς παριστάνουν οι κάρτες και τι πρέπει να κάνουν μ' αυτές και επίσης τους προτρέψαμε να αξιοποιήσουν τις χρονολογικές ενδείξεις στο κάτω μέρος των καρτών, ώστε να εκτελέσουν την εργασία τους. Έπειτα από αυτό, όλες οι ομάδες κατάφεραν να ολοκληρώσουν την ταξινόμηση.

Ακολούθησε η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας. Η συνεργασία στις ομάδες και η ησυχία διατηρήθηκαν σε αρκετά καλό επίπεδο, ωστόσο η εργασία υπήρξε σχετικά αργή, καθώς οι μαθητές έδειξαν να προβληματίζονται σε ορισμένα σημεία και να χρειάζονται τη δική μας παρέμβαση, για να προχωρήσουν. Με βάση την παρατήρηση στην τάξη και τη μελέτη των απαντήσεων των μαθητών στα φύλλα εργασίας, διαπιστώθηκε πως δύο ομάδες δυσκολεύτηκαν να αντιστοιχίσουν τα πρόσωπα των καρτών με το ρόλο που επιτελούν μέσα στην οικογένεια. Μία ομάδα δεν κατόρθωσε να διακρίνει τον αριθμό των γενεών που εκπροσωπούν τα μέλη της οικογένειας. Στα προβλήματα υπολογισμού των χρόνων και των ηλικιών δεν παρατηρήθηκε δυσκολία σε καμία από τις ομάδες.

5^η διδασκαλία

Κατά την 5^η διδασκαλία, οι μαθητές έκαναν εκτιμήσεις σχετικά με το χρόνο, χρησιμοποίησαν το λεξιλόγιο του χρόνου, για να περιγράψουν χρονικές αποστάσεις και γνώρισαν ορισμένες εποχές του παρελθόντος μέσα από έναν πιο βιωματικό τρόπο. Στην εισαγωγική ερώτηση εάν θα ήθελαν να πραγματοποιήσουν ένα ταξίδι στο παρελθόν και σε ποια εποχή θα ήθελαν να ταξιδέψουν, όλες οι απαντήσεις που πήραμε ήταν καταφατικές. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν πως θα ήθελαν να γυρίσουν στην βρεφική και νηπιακή τους ηλικία, ορισμένοι πως θα ήθελαν να επισκεφθούν την εποχή των δεινοσαύρων, ενώ ένας την Αρχαία Ελλάδα.

Κατά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας, η αρχική ερώτηση που γινόταν σε κάθε εποχή-σταθμό ήταν η περιγραφή του τόπου, των προσώπων

και των γεγονότων που βλέπουν οι μαθητές να συμβαίνουν. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως οι μαθητές ήταν σε θέση να περιγράψουν με μεγαλύτερη ευκολία το σκηνικό που συνθέτει τις πιο κοντινές στο σήμερα εποχές. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των μαθητών ανά σταθμό υπήρξαν οι εξής:

1821: Ένας μαθητής ανέφερε πως βλέπει να γίνεται πόλεμος, ένας άλλος συμπλήρωσε πως οι Έλληνες πολεμούν με τους Τούρκους, ενώ μια μαθήτρια πρόσθεσε πως πολλοί άνθρωποι σκοτώνονται.

1453: Μια μαθήτρια ανέφερε πως βρισκόμαστε στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης και ένας μαθητής συμπλήρωσε πως είναι εδώ ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος, ο τελευταίος αυτοκράτορας του Βυζαντίου.

532 μ. Χ.: Στο σταθμό αυτό, αρχικά επικράτησε μια αμηχανία στους μαθητές. Για το λόγο αυτό, τους παρακινήσαμε να σκεφτούν σε ποια εποχή βρισκόμαστε και ποιος είναι ο αυτοκράτορας. Ένας μαθητής απάντησε πως βρισκόμαστε στο Βυζάντιο και μια μαθήτρια πρόσθεσε πως αυτοκράτορας είναι ο Ιουστινιανός και γίνεται η «Στάση του Νίκα». Ακόμη, ένας μαθητής ανέφερε πως χτίζεται ο ναός της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη.

5^{ος} π. Χ. αιώνας: Μια μαθήτρια αμέσως ανέφερε πως βρισκόμαστε στο Χρυσό αιώνα του Περικλή. Ωστόσο, στη συνέχεια δεν υπήρξε κάποια άλλη απάντηση, γι' αυτό προτρέψαμε τους μαθητές να σκεφτούν κάποια σπουδαία έργα της εποχής. Μετά από λίγη σκέψη, ένας μαθητής πήρε το λόγο και είπε πως χτίστηκε η Ακρόπολη και μια μαθήτρια ανέφερε πιο συγκεκριμένα τον Παρθενώνα.

Εποχή του Λίθου: Οι μαθητές φάνηκαν κάπως μπερδεμένοι, γιατί δε μπορούσαν να προσδιορίσουν για ποια εποχή πρόκειται. Αφού δώσαμε τις απαραίτητες εξηγήσεις, ένας μαθητής ανέφερε πως οι άνθρωποι κυνηγούσαν τα ζώα, για να τραφούν και ένας άλλος πρόσθεσε πως ζούσαν σε σπηλιές.

Όσον αφορά τις χρονικές ερωτήσεις που έγιναν σε κάθε σταθμό, αυτές δε φάνηκε να δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές. Σε κάθε ερώτηση, αρκετοί ήταν εκείνοι που ήθελαν να πάρουν το λόγο και οι απαντήσεις που ακούστηκαν ήταν στην πλειοψηφία τους ορθές, χωρίς να παρουσιάζεται κάποια παρανόηση του θέματος από τους μαθητές.

5.1.5 Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης

Για την αξιολόγηση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών σε σχέση με τη διδακτική παρέμβαση και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές μετά το πέρας των διδασκαλιών. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις, έξι εκ των οποίων ήταν πολλαπλής επιλογής και δύο ανοικτού τύπου. Παρακάτω, παρουσιάζονται ανά ερώτηση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των δεδομένων.

1^η ερώτηση: «Πόσο σου άρεσε το μάθημα;»

Από το σύνολο των μαθητών της τάξης, δεκαέξι (16/21) έδωσαν την απάντηση «πάρα πολύ». Πέντε (5/21) απάντησαν «πολύ».



2^η ερώτηση: «Πώς σου φάνηκε η εργασία σε ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;»

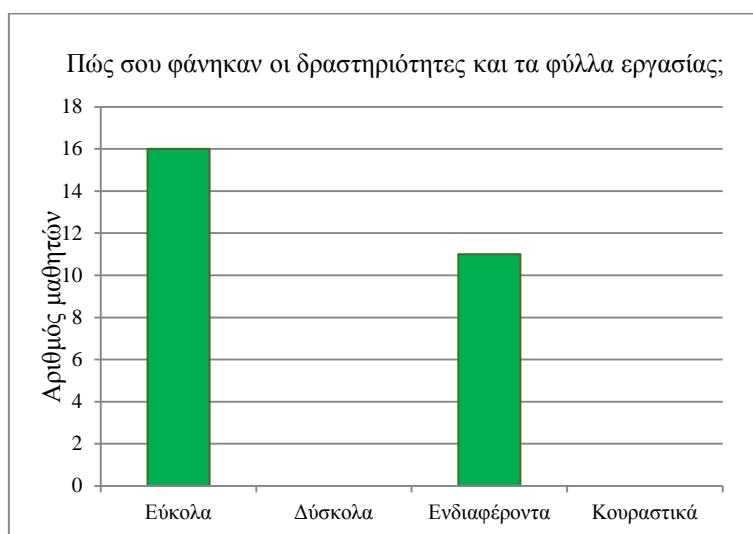
Στην ερώτηση αυτή, δέκα μαθητές (10/21) απάντησαν «ενδιαφέρουσα», εκ των οποίων μια μαθήτρια συμπλήρωσε επίσης ότι ήταν όμορφο που έγιναν ομάδες και έκαναν ασκήσεις με τους συμμαθητές τους. Έξι μαθητές (6/21) απάντησαν «εύκολη», από τους οποίους ένας ανέφερε πως ήταν και πολύ δια-

σκεδαστική. Τέλος, πέντε μαθητές (5/21) απάντησαν ότι ήταν «εύκολη» και «ενδιαφέρουσα», σημειώνοντας και τις δύο επιλογές.



3^η ερώτηση: «Πώς σου φάνηκαν οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας;»

Σε σχέση με τις δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας, δέκα μαθητές (10/21) έδωσαν την απάντηση «εύκολα», εκ των οποίων μία μαθήτρια συμπλήρωσε ότι μάθανε και καινούρια πράγματα. Πέντε μαθητές (5/21) επέλεξαν την απάντηση «ενδιαφέροντα». Έξι (6/21) απάντησαν «εύκολα» και «ενδιαφέροντα», σημειώνοντας και τις δύο αυτές ενδείξεις. Από τους τελευταίους, μια μαθήτρια συμπλήρωσε επίσης σημαντικά κι ένας μαθητής υπέροχα.



4^η ερώτηση: «Θεωρείς ότι οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας σε βοήθησαν να γνωρίσεις καλύτερα την έννοια του χρόνου;»

Στην ερώτηση αυτή, καταγράφηκαν δεκαέξι (16/21) επιλογές «πάρα πολύ», τέσσερις (4/21) επιλογές «πολύ», ενώ μία μαθήτρια (1/21) σημείωσε την επιλογή «αρκετά».



5^η ερώτηση: «Τι σου άρεσε περισσότερο σε αυτό το πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας στο οποίο συμμετείχες;»

Από το σύνολο των μαθητών, πέντε (5/21) απάντησαν πως τους άρεσαν όλες οι δραστηριότητες. Πέντε μαθητές (5/21) ανέφεραν πως τους άρεσε που δούλεψαν σε ομάδες, εκ των οποίων μία μαθήτρια σημείωσε, επίσης, πως της άρεσαν οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας. Τρεις μαθητές (3/21) βρήκαν διασκεδαστικές τις δραστηριότητες αντιστοίχισης προσώπων και γεγονότων με τους αιώνες, εκ των οποίων ο ένας ανέφερε πως του άρεσε που μιλήσαμε και για το χρόνο. Επίσης, δύο ακόμη μαθητές (2/21) ανέφεραν πως τους άρεσε που έμαθαν και γνώρισαν καλύτερα τους αιώνες. Σε δύο μαθητές (2/21) άρεσε περισσότερο η δραστηριότητα με τις χρονομηχανές, κατά την οποία γυρίζαμε πίσω στο χρόνο. Ένας μαθητής (1/21) ανέφερε πως του άρεσε που θυμήθηκε σημαντικά γεγονότα τα οποία είχε ξεχάσει, ενώ μία μαθήτρια (1/21) πως έμαθε καινούρια πράγματα και ήρθε πιο κοντά με τους συμμαθη-

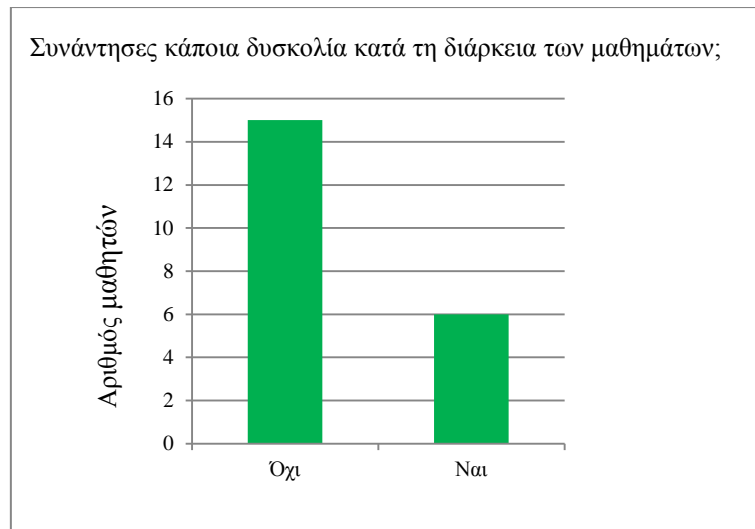
τές της. Έπιπλέον, σε έναν μαθητή (1/21) άρεσαν οι δραστηριότητες τοποθέτησης γεγονότων στην ιστορική γραμμή, ενώ σε μία μαθήτρια (1/21) η δραστηριότητα με τη σύγκριση καρτών παρελθόντος και παρόντος.

6^η ερώτηση: «Τι δε σου άρεσε σε αυτό το πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας στο οποίο συμμετείχες;»

Στην ερώτηση αυτή, δέκα μαθητές (10/21) απάντησαν πως τους άρεσαν όλα, χωρίς να υπάρχει κάτι που να μην τους άρεσε. Πέντε μαθητές (5/21) δεν απάντησαν στην ερώτηση. Δύο μαθήτριες (2/21) ανέφεραν πως δεν τους άρεσε η δραστηριότητα κατά την οποία έπρεπε να βάλουν σε χρονολογική σειρά τις κάρτες με τα μέλη μιας οικογένειας, ενώ σε άλλους δύο (2/21) δεν άρεσε η δραστηριότητα με τις χρονομηχανές. Τέλος, ένας μαθητής (1/21) ανέφερε πως δεν του άρεσε ο χρόνος, ενώ σε έναν άλλο (1/21) δεν άρεσε η σύγκριση του παρελθόντος με το παρόν.

7^η ερώτηση: «Συνάντησες κάποια δυσκολία; Αν ναι, ποια ήταν αυτή;»

Από το σύνολο των μαθητών, οι δεκαπέντε (15/21) απάντησαν αρνητικά σε αυτή την ερώτηση, δηλώνοντας πως δε συνάντησαν κάποια δυσκολία κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι υπόλοιποι έξι μαθητές (6/21) απάντησαν θετικά στην ερώτηση. Δύο από αυτούς εξήγησαν πως στην αρχή τους δυσκόλεψε το πώς να βρίσκουν και να ονομάζουν τους αιώνες, ωστόσο στη συνέχεια το κατανόησαν. Επίσης, ένας μαθητής δήλωσε πως δυσκολεύτηκε στη δραστηριότητα αντιστοίχισης των προσώπων ή γεγονότων με τους αιώνες. Ένας μαθητής σημείωσε πως του φάνηκε δύσκολο να αναγνωρίσει τις γενιές, στη δραστηριότητα με τα μέλη της οικογένειας, ενώ μια άλλη μαθήτρια, στην ίδια δραστηριότητα, δυσκολεύτηκε στην τοποθέτηση των προσώπων σε χρονολογική σειρά. Τέλος, ένας μαθητής σημείωσε πως τον δυσκόλεψαν τα Μαθηματικά, τα οποία απαιτούνταν για την επίλυση ορισμένων εργασιών.



8^η ερώτηση: «Θα ήθελες να συμμετέχεις ξανά σε κάποιο ανάλογο πρόγραμμα;»

Στην τελευταία αυτή ερώτηση, το σύνολο των μαθητών (21/21) απάντησε «ναι», ενώ μια μαθήτρια συμπλήρωσε πως θα το ήθελε πολύ.

5.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Λεξιλόγιο

Οι μαθητές, ήδη από τη μελέτη της διερευνητικής δοκιμασίας, φάνηκε να γνωρίζουν το βασικό λεξιλόγιο μέτρησης του ιστορικού χρόνου, καθώς δεκαεννέα από αυτούς έδωσαν τη σωστή σημασία στις λέξεις δεκαετία, αιώνας και χιλιετία, ενώ μόνο δύο δεν απάντησαν στην άσκηση. Μετά τη λήξη της παρέμβασης, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της τελικής δοκιμασίας, όλοι οι μαθητές ήταν, πλέον, σε θέση να κατανοούν τις τρεις αυτές λέξεις. Επιπλέον, από τις σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά την 1^η διδασκαλία, προκύπτει πως οι μαθητές κατανοούν και μπορούν να ανακαλέσουν λέξεις που σχετίζονται με τη μέτρηση του ιστορικού χρόνου, ενώ η εξέταση των φύλλων ερ-

γασίας, που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκειά της, δείχνει πως με ευκολία μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ορθά.

Ωστόσο, αυτό που παρατηρήθηκε είναι μια δυσκολία στη σύλληψη και την ολική κατανόηση της έννοιας της γενιάς. Στη διερευνητική δοκιμασία, δεκαέξι μαθητές είτε δεν έδωσαν κανέναν ορισμό σε αυτή τη λέξη, είτε η σημασία που δώσανε ήταν εντελώς λανθασμένη. Πέντε μαθητές συνέδεσαν την έννοια της γενιάς με την οικογένεια και τους προπαπούδες, δίνοντας ορισμούς που προσεγγίζουν εν μέρει το νόημα της έννοιας, ωστόσο όχι εντελώς επιτυχώς. Κατά τη διάρκεια της 4^{ης} διδασκαλίας, όπου οι μαθητές ασχολήθηκαν με δραστηριότητες που αφορούσαν την έννοια της γενιάς, διαπιστώθηκε και πάλι δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας, ενώ κατά τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, χρειάστηκε δική μας παρέμβαση, ώστε οι ομάδες να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Επιπλέον, ένας μαθητής, στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, αναφέρει πως αυτό που τον δυσκόλεψε περισσότερο στο πρόγραμμα ήταν να αναγνωρίσει τις γενιές. Τέλος, όπως αποτυπώνεται στις τελικές δοκιμασίες, οι μαθητές, ακόμη και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν ολοκληρωτικά την έννοια. Είναι βέβαια ανάγκη, σ' αυτό το σημείο, να αναφερθεί πως ο αριθμός των μαθητών που δεν έδωσαν ορισμό στην έννοια ή απάντησαν εντελώς λανθασμένα, μειώθηκε στους επτά. Από τους υπόλοιπους, μία μαθήτρια απάντησε σωστά μεν, μερικώς δε, ότι γενιά είναι τα τριάντα χρόνια, ενώ δεκατρείς συνέδεσαν την έννοια με την οικογένεια και τα μέλη της.

Αλλαγή

Οι μαθητές, από την έναρξη της 3^{ης} διδασκαλίας, φάνηκε να αντιλαμβάνονται την έννοια της αλλαγής και να είναι σε θέση να εντοπίσουν αλλαγές, τόσο στην προσωπική τους ζωή, όσο και γενικότερα στην ιστορία. Από μια μαθήτρια μάλιστα η αλλαγή ταυτίστηκε με την έννοια της εξέλιξης. Η αξιοποίηση του οπτικού υλικού (εικόνες προς σύγκριση), κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, βοήθησε πολύ στην επεξεργασία και στην κατανόηση αυτής της έννοιας. Όλοι οι μαθητές μπόρεσαν να δουν το θέμα που είχαν να μελετήσουν πιο παραστατικά και συγκεκριμένα και όχι γενικά και αόριστα. Αυτό είχε ως

αποτέλεσμα, έπειτα από την προσεκτική επεξεργασία των εικόνων, οι μαθητές να μπορέσουν να εντοπίσουν ποικίλα στοιχεία αλλαγών για κάθε θέμα και να δραστηριοποιηθούν ενεργά ακόμα και οι πιο διστακτικοί μαθητές.

Επίσης, από τη συζήτηση στην τάξη αλλά και την εξέταση των φύλλων εργασίας, διαπιστώσαμε πως οι μαθητές συνδέουν την έννοια της αλλαγής με το χρόνο. Τέσσερις, από τις πέντε, ομάδες ανέφεραν στα φύλλα εργασίας, που συμπλήρωσαν, ότι ένας λόγος, που τα πράγματα άλλαξαν σε σχέση με το παρελθόν, είναι και το πέρασμα του χρόνου. Αξίζει τέλος να σημειώσουμε πως από τις ζωγραφιές των παιδιών στο τέλος της διδασκαλίας, όπου τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν τα θέματα που μελέτησαν όπως τα φαντάζονται στο μέλλον, φάνηκε πως η αλλαγή είναι μια έννοια την οποία συσχετίζουν και με τη διάσταση του μέλλοντος.

Αντιστοίχιση χρονολογιών με αιώνες

Από τη μελέτη της 2^{ης} άσκησης της αρχικής δοκιμασίας (pre-test), παρατηρήθηκε πως η αντιστοίχιση χρονολογιών με τους αιώνες, στους οποίους ανήκουν, μπερδεύει αρκετά τους μαθητές. Οι δεκατρείς από τους δεκαέξι, που απάντησαν λανθασμένα στην άσκηση αυτή, φάνηκε να τοποθετούν μια χρονολογία σε έναν αιώνα με βάση το πρώτο της ψηφίο, για παράδειγμα τον Πελοποννησιακό πόλεμο (431-404 π. Χ.) τον τοποθέτησαν στον 4^ο π. Χ. αιώνα. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, τρεις μαθητές ανέφεραν πως αυτό, που τους δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ήταν το να βρίσκουν ποια χρόνια περιλαμβάνει κάθε αιώνας και να τους αντιστοιχίζουν με χρονολογίες.

Ωστόσο, δύο από τους μαθητές αυτούς, ανέφεραν πως μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε κατάφεραν να ξεπεράσουν αυτή τη δυσκολία. Επιπλέον, από την παρατήρηση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν και τη μελέτη των φύλλων εργασίας που συμπληρώθηκαν κατά τη 2^η διδασκαλία, φάνηκε πως οι μαθητές μπορούν, με τις κατάλληλες δραστηριότητες, να κατανοήσουν ποια χρόνια περιλαμβάνει κάθε αιώνας και γιατί. Τέλος, από την εξέταση της 2^{ης} άσκησης της τελικής δοκιμασίας (post-test)

και τη σύγκρισή της με την αρχική δοκιμασία (pre-test), προκύπτει πως, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές οι οποίοι απάντησαν σωστά στην άσκηση από δύο αυξήθηκαν σε δεκατρείς, ενώ οι μαθητές που απάντησαν λανθασμένα ή δεν απάντησαν καθόλου, από δεκαεννέα μειώθηκαν σε έξι.

Υπολογισμός χρονικών αποστάσεων

Ο υπολογισμός χρονικών αποστάσεων και η επίλυση χρονικών προβλημάτων φάνηκε να αποτελούν για τους μαθητές μια διαδικασία απλή, με την οποία ήταν αρκετά εξοικειωμένοι. Η 3^η άσκηση του αρχικού ερωτηματολογίου έδειξε πως οι περισσότεροι μαθητές, πριν ακόμα ξεκινήσει η παρέμβαση, ήταν σε θέση να επιλύσουν με επιτυχία προβλήματα υπολογισμού και μέτρησης χρόνου, καθώς δεκαέξι από αυτούς απάντησαν και στα δύο προβλήματα σωστά, δύο απάντησαν σωστά στο ένα, ενώ μόνο τρεις μαθητές δεν απάντησαν καθόλου στην άσκηση ή δεν έλυσαν σωστά κανένα πρόβλημα. Τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν ακριβώς τα ίδια και στο τελικό ερωτηματολόγιο, χωρίς να παρουσιαστεί κάποια μεταβολή. Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως, στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, ένας μαθητής ανέφερε πως αυτό που τον δυσκόλεψε περισσότερο στο πρόγραμμα ήταν η επίλυση ασκήσεων που χρειάζονταν Μαθηματικά. Τέλος, κάτι ακόμα που παρατηρήθηκε, κατά τη διάρκεια της 2^{ης} διδασκαλίας και κατά τη μελέτη των αντίστοιχων φύλλων εργασίας των μαθητών, είναι ότι η επίλυση προβλημάτων που περιλαμβάνουν χρονολογίες τόσο προ, όσο και μετά Χριστόν, δυσκολεύουν περισσότερο τους μαθητές και χρειάζονται προσεκτική διδασκαλία και εξήγηση.

Προσανατολισμός στο χρόνο

Αρκετοί μαθητές, πριν από την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, φάνηκε πως διαθέτουν μια ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο. Πιο συγκριμένα, από τη μελέτη της 1^{ης} άσκησης των διερευνητικών δοκιμασιών, παρατηρήθηκε πως δέκα μαθητές ήταν σε θέση να τοποθετήσουν με ευκολία διάφορα ιστορικά γεγονότα στο σωστό σημείο πάνω στον άξονα του χρόνου. Τέσσερις

μαθητές μπόρεσαν να ανταποκριθούν μερικώς σε αυτή τη δραστηριότητα, μη τοποθετώντας σωστά όλα τα γεγονότα που τους ζητήθηκε, ενώ τέσσερις δε μπόρεσαν να τοποθετήσουν κανένα. Τρεις μαθητές δεν απάντησαν καθόλου στην άσκηση. Αξίζει να σημειωθεί, σ' αυτό το σημείο, ότι από τους οκτώ συνολικά μαθητές που έκαναν λάθη στην άσκηση, οι τέσσερις φάνηκε να μη λαμβάνουν υπόψη τους τις ενδείξεις «π. Χ.» και «μ. Χ» στις χρονολογίες των γεγονότων.

Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από την εξέταση της αντίστοιχης άσκησης του τελικού ερωτηματολογίου δείχνουν πως η ικανότητα του προσανατολισμού στο χρόνο, ενισχύθηκε και βελτιώθηκε με τη διδακτική παρέμβαση. Ο αριθμός των μαθητών που απάντησαν εξ ολοκλήρου σωστά στην άσκηση αυξήθηκε στους δεκαέξι, ο αριθμός των μαθητών που απάντησαν μερικώς σωστά μειώθηκε στους δύο, ενώ οι μαθητές που δε μπόρεσαν να τοποθετήσουν σωστά καμία χρονολογία μειώθηκαν στους τρεις. Από την παρατήρηση στην τάξη και τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, διαπιστώσαμε πως η αξιοποίηση των ιστορικών γραμμών για την ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χρόνο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και βοηθητική για τους μαθητές, ενώ παράλληλα, κυρίως όταν συνοδεύεται από την ύπαρξη οπτικού υλικού, αποτελεί μια διασκεδαστική κι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές δραστηριότητα. Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως, στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, ένας μαθητής ανέφερε πως η αγαπημένη του δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ήταν η τοποθέτηση γεγονότων στην ιστορική γραμμή.

Σειροθέτηση

Η σειροθέτηση, που βασίζεται στην παρατήρηση οπτικού υλικού, φάνηκε να αποτελεί μια διαδικασία με την οποία όλοι οι μαθητές είναι αρκετά εξοικειωμένοι και την οποία εκτελούν με ευκολία. Στην 5^η άσκηση του αρχικού ερωτηματολογίου, η οποία ζητούσε από τους μαθητές να οργανώσουν έξι εικόνες από διαφορετικές ιστορικές περιόδους στη σειρά, με βάση την παλαιότητά τους, παρατηρήθηκε πως δεν υπήρξε κανένας μαθητής που να μην απαντήσει στην άσκηση ή να απαντήσει εντελώς λανθασμένα. Αντίθετα, εννέα μαθητές

ταξινομήσαν όλες τις εικόνες σωστά, έντεκα μαθητές ταξινομήσαν τέσσερις από τις έξι εικόνες σωστά, ενώ ένας μαθητής δύο από τις έξι εικόνες. Από τη μελέτη της αντίστοιχης άσκησης του τελικού ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε πως, μετά τη λήξη της παρέμβασης, οι μαθητές που ταξινομήσαν όλες τις εικόνες σωστά αυξήθηκαν στους δώδεκα, οι μαθητές που ταξινομήσαν τέσσερις από τις έξι εικόνες σωστά μειώθηκαν στους επτά, ενώ υπήρξε ένας μαθητής που ταξινομήσε σωστά τρεις από τις έξι εικόνες κι ένας δύο από τις έξι.

Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης προκύπτει πως η διδακτική παρέμβαση ικανοποίησε, σε πολύ μεγάλο βαθμό, τους μαθητές, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν ότι τα μαθήματα, που πραγματοποιήσαμε, τους άρεσαν πάρα πολύ και οι υπόλοιποι πολύ, ενώ όλοι οι μαθητές σημείωσαν πως θα ήθελαν να συμμετέχουν ξανά σε κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα. Στην πλειοψηφία των μαθητών, οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας φάνηκαν εύκολα, σε κάποιους άλλους ενδιαφέροντα, ενώ υπήρξαν και μαθητές που τα βρήκαν τόσο εύκολα, όσο και ενδιαφέροντα. Η ομαδική εργασία, επίσης, άρεσε στους μαθητές, καθώς οι περισσότεροι ανέφεραν πως τη βρήκαν ενδιαφέρουσα, κάποιοι άλλοι ενδιαφέρουσα αλλά και εύκολη, ενώ οι υπόλοιποι τη χαρακτήρισαν εύκολη.

Όσον αφορά την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του χρόνου, φαίνεται κι αυτή να επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν πως η διδακτική παρέμβαση τους βοήθησε πάρα πολύ να γνωρίσουν καλύτερα το χρόνο, τέσσερις μαθητές πολύ, ενώ υπήρξε και μια μαθήτρια, η οποία δήλωσε πως βοηθήθηκε αρκετά. Επιπλέον, η πλειοψηφία των μαθητών σημείωσε πως δεν συνάντησε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ από τους μαθητές, που ανέφεραν ύπαρξη δυσκολιών στην αρχή, ορισμένοι τόνισαν πως μπόρεσαν, με το πέρας των μαθημάτων, να τις ξεπεράσουν

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Συμπεράσματα

Η έρευνα που διεξήγαμε στηρίχθηκε στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης, που στόχο είχε να εξοικειώσει τους μαθητές με την έννοια του ιστορικού χρόνου. Οι διδασκαλίες, που πραγματοποιήσαμε, βασίζονταν σε βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αλλά και στην αξιοποίηση οπτικών μέσων διδασκαλίας. Τα δεδομένα που συλλέξαμε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, έπειτα από προσεκτική επεξεργασία, μας οδήγησαν στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων που περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, θα προσπαθήσουμε, σ' αυτό το σημείο, να διατυπώσουμε τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήξαμε, συσχετίζοντάς τα με πορίσματα προηγούμενων ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί στο ίδιο θέμα.

Αρχικά, αυτό που διαπιστώνουμε, από την εξέταση των αποτελεσμάτων της διερευνητικής δοκιμασίας, είναι πως οι μαθητές, ήδη πριν από την έναρξη της παρέμβασης, διέθεταν, σε γενικές γραμμές, μια ικανοποιητική εξοικείωση με την έννοια του ιστορικού χρόνου αλλά και μια κατανόηση βασικών πτυχών του. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από την παρατήρηση των διδασκαλιών, κατά τη διάρκεια των οποίων αναδύθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τ ο χρόνο, ενώ αξίζει να σημειώσουμε πως η επεξεργασία της έννοιας, μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε και τα φύλλα εργασίας, φάνηκε εύκολη και ενδιαφέρουσα στους μαθητές. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα που κατέληξαν και οι Oakden & Sturt (1922) ότι οι μαθητές σε αυτή την ηλικία, των έντεκα ετών, είναι σε θέση να αναπτύξουν την κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με τον ιστορικό χρόνο¹³⁶.

Με βάση τα αποτελέσματα που καταγράψαμε, τόσο από τη σύγκριση των αρχικών και των τελικών δοκιμασιών, όσο και από την παρατήρηση κατά

¹³⁶Jahoda, ό.π., σσ. 95-97.

τη διάρκεια των διδασκαλιών, προκύπτει η επαλήθευση της υπόθεσης που θέσαμε στην αρχή της έρευνας, ότι δηλαδή ένα οργανωμένο διδακτικό πρόγραμμα μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια ικανοποίησης, όπου οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν πως οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν και τα φύλλα εργασίας τα οποία επεξεργάστηκαν τους βοήθησαν στο μέγιστο βαθμό να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου. Η παραπάνω διαπίστωση συμφωνεί με το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ο Hodkinson (2004), σύμφωνα με το οποίο τα προγράμματα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας, και όχι η ηλικία, είναι αυτά που βασικά συντελούν στην κατανόηση και τη γνωστική αφομοίωση της έννοιας του χρόνου¹³⁷.

Σχετικά με το λεξιλόγιο, διαπιστώνουμε, όπως και η Hoodles (1998), ότι οι μαθητές γνωρίζουν και μπορούν με ευκολία να ανακαλέσουν λέξεις που σχετίζονται με τη μέτρηση του ιστορικού χρόνου, αλλά και να τις χρησιμοποιήσουν ορθά¹³⁸. Ακόμη, κατανοούν τις έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας και είναι σε θέση να τις συνδέσουν με τη διάσταση του χρόνου. Εν αντιθέσει, ωστόσο, με τη δική της έρευνα, όπου αναφέρει την ύπαρξη δυσκολίας στον ακριβή υπολογισμό χρονικών διαστημάτων, εμείς συμπεραίνουμε πως οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν και να επιλύσουν χρονικά προβλήματα και υπολογισμούς χρονικών διαστημάτων με αρκετή ευκολία.

Οι μαθητές σε αυτή την ηλικία δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια της γενιάς και, ως εκ τούτου, η αξιοποίησή της για την εξοικείωση των μαθητών με το χρόνο, αποτελεί μια μάλλον όχι και τόσο κατάλληλη επιλογή. Σε παρόμοια διαπίστωση κατέληξε και ο Friedman (1944), καθώς παρατήρησε σε έρευνα που διεξήγαγε, πως οι μαθητές συνάντησαν δυσκολία στα σημεία που αφορούσαν την έννοια της γενιάς¹³⁹.

Η αξιοποίηση οπτικού υλικού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου. Οι εικόνες παρουσιάζουν πλήθος χρονολογικών πληροφοριών και μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να οδηγηθούν σε μια ευρύτερη και πιο βαθιά κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με το χρόνο, ενώ

¹³⁷Hodkinson, ό. π., σσ. 23-36.

¹³⁸Hoodless, ό. π., σ. 103.

¹³⁹Friedman, ό. π., σσ. 337-342.

παράλληλα έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Ενδεικτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες που επεξεργάζονται την έννοια της αλλαγής και της συνέχειας ή στη χρονολογική σειροθέτηση. Την έμφαση στη χρήση εικόνων για τη διδασκαλία του χρόνου έχουν προτείνει και οι Barton & Levstik (1996), έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησαν για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου σε παιδιά Δημοτικού¹⁴⁰.

Ένα ακόμη χρήσιμο οπτικό εργαλείο, που διαπιστώσαμε πως μπορεί να εξυπηρετήσει θετικά τη διδασκαλία και την κατανόηση στοιχείων του ιστορικού χρόνου, είναι η ιστορική γραμμή. Παρατηρήσαμε πως η ιστορική γραμμή βοηθά σημαντικά τους μαθητές να προσανατολιστούν στο χρόνο, να ταξινομήσουν και να συσχετίσουν χρονολογίες, αλλά και να υπολογίσουν χρονικά διαστήματα. Τη χρησιμότητα της ιστορικής γραμμής αλλά και των χρονογραμμών γενικότερα έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές, ανάμεσα σ' αυτούς και ο West (1981), σύμφωνα με τον οποίο η εξάσκηση στις χρονογραμμές μπορεί να επεκτείνει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου¹⁴¹.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε υπήρξε επιτυχημένη.

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ενώ, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, τους ικανοποίησε πάρα πολύ και θα ήθελαν να συμμετέχουν ξανά σε κάποιο ανάλογο πρόγραμμα. Ενεπλάκησαν ενεργά στις δραστηριότητες, τις οποίες βρήκαν εύκολες και ενδιαφέρουσες, καθώς επίσης ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές τους.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, προσπαθήσαμε κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων να περιορίσουμε, όσο είναι δυνατό, τον υποκειμενικό παράγοντα και να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα με βάση τις πληροφορίες που πραγματικά μας παρέχουν. Ακόμη, μετά την πρώτη επεξεργασία και ανάλυση ακολούθησε επανέλεγχος των εξα-

¹⁴⁰ Barton & Levstik, ό. π., 419-454.

¹⁴¹ West, ό. π., σσ. 48-50.

γόμενων αποτελεσμάτων. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα οποία περιγράψαμε αναλυτικά, δώσαμε παραδείγματα από τις απαντήσεις των μαθητών και αριθμητικά στοιχεία σε διαγράμματα, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να ελέγξει τα συμπεράσματά μας.

6.2 Περιορισμοί

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να επισημάνουμε και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Κατ' αρχήν, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού ενός δημοτικού σχολείου της Λάρισας και το δείγμα το οποίο συμμετείχε ήταν αρκετά μικρό (21 μαθητές). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι τόσο λόγω του περιορισμένου δείγματος, όσο και της ποιοτικής σκοπιάς από την οποία προσεγγίστηκε το υπό μελέτη θέμα, είναι επισφαλές να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας για όλο το μαθητικό πληθυσμό που ανήκει σ' αυτή την κατηγορία.

Επιπλέον, οι παρατηρήσεις που έγιναν σχετικά με τις διδασκαλίες βασίστηκαν στις σημειώσεις που κράτησε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων. Συνεπώς, η ύπαρξη ενός εξωτερικού παρατηρητή ενδεχομένως να εξασφάλιζε πιο λεπτομερείς και ακριβέστερες πληροφορίες.

Τέλος, για την εξαγωγή των συμπερασμάτων στηριχθήκαμε και στα αποτελέσματα που μας έδωσαν η αρχική και η τελική δοκιμασία (pre και post-test), οι οποίες δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια. Επομένως, σε άλλου τύπου δοκιμασίες είναι πιθανό οι μαθητές να παρουσιάσουν διαφορετική εικόνα.

6.3 Προοπτικές

Η έρευνά μας επιχείρησε να μελετήσει την κατανόηση του ιστορικού χρόνου και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε στους μαθητές ενός τμήματος της Ε΄ Δημοτικού. Θα ήταν σκό-

πιμη μια μελλοντική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών που θα μπορούσαν να προέρχονται από διαφορετικές σχολικές μονάδες (κέντρο, προάστια) της ίδιας ή διαφορετικών πόλεων ή και από περιοχές διαφορετικού τύπου περιοχές (αστική, ημιαστική, αγροτική), ώστε να δημιουργηθεί πληρέστερη εικόνα του τρόπου κατανόησης του ιστορικού χρόνου ανάλογα με τη σχολική μονάδα και την περιοχή.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η κατανόηση του ιστορικού χρόνου και σε άλλες ηλικιακές ομάδες. Έρευνες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς και στους εφήβους που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, πιστεύουμε πως ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων για την εξοικείωση των μαθητών με τον ιστορικό χρόνο κρίνεται ακόμα πιο αναγκαίος για τις μικρότερες ηλικίες, όπου η κατανόηση του χρόνου είναι σαφώς πιο περιορισμένη. Ευελπιστούμε ότι η έρευνα που πραγματοποιήσαμε θα αποτελέσει ενδιαφέρον βοήθημα για όσους επιθυμούν να ασχοληθούν με τη διδακτική προσέγγιση του ιστορικού χρόνου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη

Agamben, G. (2003). *Χρόνος και Ιστορία: Κριτική του στιγμιαίου και του συνεχούς* (Δ. Αρμάος, Μεταφ.). Αθήνα: Ίνδικτος.

Barton, K. C. (2002). “Oh, That’s a Tricky Piece!”: Children, Mediated Action and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, Vol 103 (No 2), 161-185.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). “Back When God Was Around and Everything”: Elementary Children’s Understanding of History Time. *American Educational Research Journal*, Vol 33 (No 2), 419-454.

Beaujouan, G. (1979). Ο ιστορικός χρόνος. Στο C. Samaran (Διευθ.), *Ιστορία και οι μέθοδοί της, Τόμος Α΄*, (Ε. Στεφανάκη, Μεταφ.), (σσ. 87-107). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Black, J. & MacRaid, D. D. (2000). *Studying history*. London: Macmillan.

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

Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children’s Historical Thinking. *History and Theory*, Vol 22 (No 4), 101-117.

Bourdillon, H. (2003). *Teaching history*. London and New York: Routledge.

Braudel, F. (1969). *Μελέτες για την ιστορία*. (Ο. Βαρών & Ρ. Σταμούλη, Μεταφ.). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.

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

Burke, P. (1979). Introduction: Concepts of Continuity and Change in History. In P. Burke (Eds.), *The New Cambridge Modern History: XIII Companion Volume* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Burny, E., Valcke, M. & Desoete, A. (2009). Towards an agenda for studying learning and instruction focusing on time-related competences in children. *Educational Studies*, Vol 35 (No 5), 481-492.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history as a story*. Oxford: Clarendon Press.

Cooper, H. (2003). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. In H. Bourdillon (Eds), *Teaching history* (pp. 101-121). London and New York: Routledge.

Croce, B. (1941). *History as the Story of Liberty*. (S. Sprigge, Trans.). London: George Allenand Unwin Limited.

Cullmann, O. (1962). *Christ and Time*. London: SCM press LTD.

Davis, Jr., O. L. (1968). Usefulness of a Time-Line-with Historical Text. *Educational Leadership Research Supplement*, Vol 25 (No 8), 750-753.

Dosse, F. (1987). *Η Ιστορία σε ψίχουλα: Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία»*. (Α. Βλαχοπούλου, Μεταφ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Dufaud, G. & Mazurel, H. (2004). *Οι λέξεις του ιστορικού: έννοιες-κλειδιά στη μελέτη της ιστορίας*. (N. Offenstadt, Edit., Κ. Γκότσινας, Μεταφ.). Αθήνα: Κέδρος.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία-Αποτελεσματική Μάθηση* (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μεταφ.-Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Ένγκελς, Φ.** (1997). *Διαλεκτική της φύσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Feldman, R. S.** (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά βίου ανάπτυξη Τόμος Α΄* (Ζ. Αντωνοπούλου, Μεταφ.- Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Feldman, R. S.** (2010). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά βίου ανάπτυξη Τόμος Β΄* (Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφ.- Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ferro, M.** (1985). *Η ιστορία υπό επιτήρηση: Επιστήμη και συνείδηση της ιστορίας*. (Β. Τομανάς, Μεταφ.). Αθήνα: Νησίδες.
- Friedman, K. C.** (1944). Time Concepts of Elementary-School Children. *The Elementary School Journal*, Vol 44 (No 6), 337-342.
- Gerhard, D.** (1956). Periodization in European History. *The American Historical Review*, Vol 61 (No 4), 900-913.
- Gerschenkron, A.** (1962). On the Concept of Continuity in History. *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol 106 (No 3), 195-209.
- Green, W. A.** (1992). Periodization in European and World History. *Journal of World History*, Vol 3 (No 1), 13-53.
- Grinin, L. E.** (2007). Production Revolutions and Periodization of History: A Comparative and Theoretic-mathematical Approach. *Social Evolution & History*, Vol 6 (No 2), 75-120.
- Harnett, P.** (1998). Children working with pictures. In P. Hoodless (Eds.), *History and English in Primary school: Exploiting the links* (pp. 69-86). London and New York: Routledge.
- Harnett, P.** (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, Vol 23 (No 2), 137-154.
- Harrison, L. M.** (1934). The Nature and Development of Concepts of Time among Young Children. *The Elementary School Journal*, Vol 34 (No 7), 507-514.

- Heidegger, M.** (1978). The concept of time in the science of history. (H. S. Taylor & H. W. Uffelmann, Trans.). *Journal of the British Society for Phenomenology*, Vol 9 (No 1), 3-10.
- Hodkinson, A.** (2004). Maturation and the Assimilation of the Concepts of Historical Time: A Symbiotic Relationship or Uneasy Bedfellows? An Examination of the Birth-date Effect on Educational Performance in Primary History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol 4 (No 2), 23-36.
- Hoodless, P.** (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Eds.), *History and English in Primary school: Exploiting the links* (pp. 103-115). London and New York: Routledge.
- Jahoda, G.** (1963). Children's concepts of Time and History. *Educational Review*, Vol 15 (No 2), 87-104.
- Jordanova, L.** (2000). *History in practice*. London: Arnold.
- Καρρ, Ε. Χ.** (1983). *Τι είναι η ιστορία;* (Φ. Λιάππα, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις 70-Πλανήτης.
- Kelty, M. G.** (1925a). Time expressions comprehended by children of the elementary school. I. *Elementary School Journal*, Vol 25 (No 7), 522-528.
- Kelty, M. G.** (1925b). Time expressions comprehended by children of the elementary school. II. *Elementary School Journal*, Vol 25 (No 8), 607-618.
- Koselleck, R.** (2002). *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts*. (T. S. Presner & others, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Kracauer, S.** (1966). Time and History. *History and Theory*, Vol 6, 65-78.
- Λε Γκοφ, Ζ.** (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. (Γ. Κουμπουρλής, Μεταφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Lello, J.** (1980). The Concept of Time, the Teaching of History and School Organization. *The History Teacher*, Vol 13 (No 3), 341-350.

- Marwick, A.** (1985). *Εισαγωγή στην Ιστορία*. (Κ. Τρίγκου, Μεταφ.). Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Mattozzi, I.** (2006). *Εκπαιδύοντες αναγνώστες ιστορίας* (Π. Σκόνδρας, Μεταφ.-Θ. Κάββουρα, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moniot, H.** (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (Ε. Κάννερ, Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Norris, L. J.** (1952). *Analysis of the dates in six fifth grade American history texts used between 1930 and 1935 and a comparison with six texts in use at the present time*. Boston University, Boston.
- Poster, J. B.** (1973). The Birth of the Past: Children's Perception of Historical Time. *The History Teacher*, Vol 6 (No 4), 587-598.
- Ricoeur, P.** (1983). *Time and Narrative Vol.1* (Κ. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P.** (1988). *Time and Narrative Vol.3* (Κ. Blamey & D. Pellauer, Trans.). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Romano, R.** (1995). *Ο Braudel κι εμείς: Σκέψεις πάνω στην ιστορική παιδεία της εποχής μας*. (Σ. Παπασταύρου, Μεταφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rostovtzeff, M.** (1984). *Ρωμαϊκή Ιστορία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Schechter, D. E., Symonds, M. & Bernstein I.** (1955). Development of the Concept of Time in Children. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol 121 (No 4), 301-310.
- Shafer, R. J.** (1969). *A Guide to Historical Method*. Chicago: The Dorsey Press.
- Siegler, R. S. & Richards, D. D.** (1979). Development of Time, Speed, and Distance Concepts. *Developmental Psychology*, Vol 15 (No 3), 288-298.
- Starr, Ch. G.** (1966). Historical and Philosophical time. *History and Theory*, Vol 6, 24-35.

Smith, L. N. & Tomlinson, P. (1977). The Development of Children's Construction of Historical Duration. *Educational Research*, Vol 19 (No 3), 163-170.

Vygotsky, L. (1994). The development of academic concepts in school aged children. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader*, (pp. 355-370). Cambridge, MA: Blackwell.

West, J. (1982). Time Charts. *Education 3-13*, Vol 10 (No 1), 48-50.

Wilschut, A. (2010). A forgotten key concept? Time in teaching and learning history. In *21st International Congress of Historical Sciences, 25th August*, Amsterdam.

Wood, S. (1995). Developing an Understanding of Time-sequencing issues. *Teaching History*, No 79, 11-14.

Zaccaria, M. A. (1978). The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History. *TheHistoryTeacher*, Vol 11 (No 3), 323-340.

Ελληνική

Αριστοτέλης. *Φυσικά, Βιβλία Γ'-Δ'* (Β. Μπετσάκος, Μεταφ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Βέικος, Θ. (1987). *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Λεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, 145-159.

Ησίοδος. *Θεογονία* (Σ. Βλάχος & Α. Βλάχος, Μεταφ.). Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.

Θεοδοσίου, Σ. & Δανέζης, Μ. (1996). *Μετρώντας τον άχρονο χρόνο: Ο χρόνος στην αστρονομία*. Αθήνα: Δίαυλος.

Θουκυδίδης. *Ιστορία Τόμος Α'* (Α. Βλάχος, Μεταφ.). Αθήνα: Ηριδανός.

- Κακριδής, Ι. Θ.** (1986). *Ελληνική Μυθολογία Τόμος 2*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Λιάκος, Α.** (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Μαρκιανός, Σ. Σ.** (1984). Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ Σεμινάριο 3, Ιστορία, Αθήνα.
- Μεγαλομμάτης, Κ.** (1989). Τσις. Στο Ε. Ρούσσος (Επιμ.) *Παγκόσμια Μυθολογία* (σσ. 236-240). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μέλη, Κ.** (2007). *Η έννοια του χρόνου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Νάκου, Ει.** (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παναγάκος, Ι.** (2002). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, 80-90.
- Πλάτων.** *Κρατύλος* (Γ. Κεντρώτης, Μεταφ.). Αθήνα: Πόλις.
- Σακκής, Δ. Α. & Τσιλιμένη, Σ.** (2007). *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον: Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σαραφίδου, Γ. Ο.** (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμυρναίος, Α.** (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σμυρναίος, Α.** (2013). *Ιστορίας Μάθησις: Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Συλλογικό έργο.** (χ.χ.). *Η Ιστορία της Ανθρωπότητας Τόμος Γ΄*. Αθήνα: ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ.

Συλλογικό έργο. (1971). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους Τόμος Β΄*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Τριλιανός, Θ. Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη Τόμος Β΄*. Αθήνα.

Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου, Αθήνα.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>.

Ηρόδοτος. *Ιστορίαι, Βιβλίο Α΄: Κλειώ*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 13, 2016, από http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=30.

Hodkinson, A. *How to teach Chronology in KS1 & KS2*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 8, 2016, από http://www.teachprimary.com/learning_resources/view/how-to-teach-chronology-in-ks1-ks2.

Hodkinson, A. KS2 History-Chronology Workshop. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 15, 2016, από <https://www.youtube.com/watch?v=UciWOLEC3v0>.

Hodkinson, A. KS2 History-Teaching Chronology. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 15, 2016, από https://www.youtube.com/watch?v=Q0M1yNcn_Xs.

Ian Dawson. Chronological Understanding. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 17, 2016, από <http://www.thinkinghistory.co.uk/chronology/index.htm>.

Κασκαμανίδης, Γ. (2013). *Κατανόηση του ιστορικού χρόνου: σχεδιασμός, ανάπτυξη και διδακτική αξιοποίηση χρονογραμμών*. Φλώρινα. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 20, 2016, από <http://kaskas.mysch.gr/timelines.pdf>.

NSW Department of Education and Training. (2010). *History for those new to teaching the subject*. Διαθέσιμο στο:

http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/secondary/hsie/assets/new_teachers/teach_history.pdf.

Παλαιά Διαθήκη: Γένεσις. Ανακτήθηκε Ιούνιος 7, 2016, από http://users.sch.gr/aiasgr/Palaia_Diathikh/Genesis/Genesis.htm.

Seixas, P. (2014). *Learning about continuity and change*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 17, 2016 από https://tc2.ca/uploads/sections/thinking_about_history/continuity_and_change_elementary.pdf.

Σιμόπουλος, Δ. Π. (2015). *Χωροχρόνος*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 5, 2016, από <http://www.kathimerini.gr/830294/article/epikairothta/episthmh/xwroxronos>.

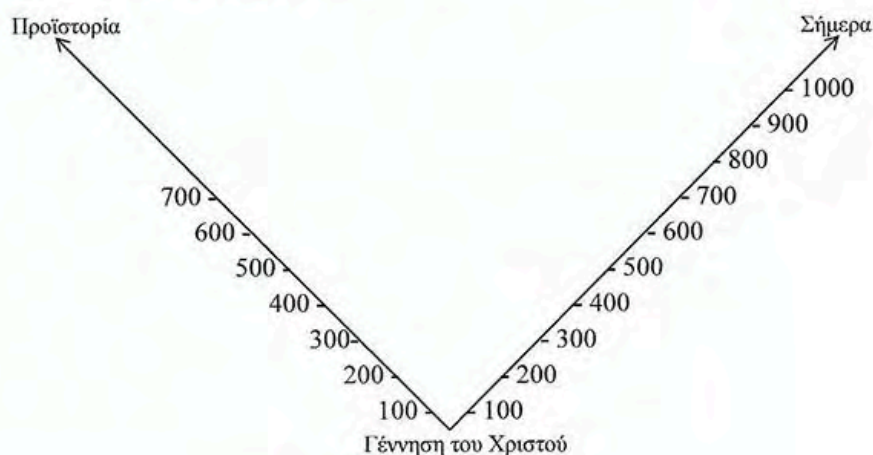
UCLA Department of History: <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards/historical-thinking-standards/1.-chronological-thinking>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΑΡΧΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ (PRE-TEST)

1. Τοποθέτησε τα παρακάτω γεγονότα στην ιστορική γραμμή.

1. Πελοποννησιακός πόλεμος (431-404 π. Χ.)
2. Εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης (330 μ. Χ.)
3. Πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Άραβες (717 μ. Χ.)
4. Γέννηση Μ. Αλεξάνδρου (356 π. Χ.)



2. Σε ποιον αιώνα συνέβη καθένα από τα παρακάτω γεγονότα:

1. Πελοποννησιακός πόλεμος (431-404 π. Χ.) →
2. Εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης (330 μ. Χ.) →
3. Πολιορκία Κων/πολης από τους Άραβες (717 μ. Χ.) →
4. Γέννηση Μ. Αλεξάνδρου (356 π. Χ.) →

3. Υπολόγισε:

α) Η Ιωνική Επανάσταση ξεκίνησε το 499 π. Χ. και έληξε το 493 π. Χ. Πόσα χρόνια διάρκεσε η Ιωνική Επανάσταση;

β) Οι εργασίες για το χτίσιμο της Αγίας Σοφίας ξεκίνησαν το 532 μ. Χ. και ολοκληρώθηκαν 5 χρόνια μετά. Ποια χρόνια ολοκληρώθηκε η κατασκευή της Αγίας Σοφίας;

4. Τι σημαίνουν οι λέξεις:

- α) δεκαετία:
- β) χιλιετία:
- γ) αιώνας:
- δ) γενιά:

5. Βάλτε στη σειρά τις εικόνες από την παλαιότερη στη νεότερη, βάζοντας από κάτω αριθμούς από το 1 ως το 6 αντίστοιχα.



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 1

Στόχοι

Γενικοί

- Να προσεγγίσουν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες την έννοια του χρόνου.
- Να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο του χρόνου.
- Να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ομάδες.
- Να εμπλακούν όλοι οι μαθητές ενεργά σε δραστηριότητες μάθησης.

Ειδικοί

- Να διακρίνουν το λεξιλόγιο του χρόνου που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή και στην ιστορία.
- Να εντοπίζουν το λεξιλόγιο μέτρησης του χρόνου στο λόγο και να το κατανοούν.
- Να χρησιμοποιούν το πιο κατάλληλο λεξιλόγιο για την περιγραφή του χρόνου.

Διάρκεια

1 διδακτική ώρα

Μέσα διδασκαλίας-υλικά

Υπολογιστής (powerpoint), φύλλα εργασίας

Σχεδιάγραμμα μαθήματος

Προβολή powerpoint (15 λεπτά)

Επεξεργασία φύλλου εργασίας (15 λεπτά)

Απαντήσεις φύλλου εργασίας-συμπεράσματα (15 λεπτά)

Αναλυτική περιγραφή

Οι μαθητές είναι καθισμένοι στα θρανία τους σε ομάδες. Ξεκινώντας, κάνουμε μία εισαγωγική συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το χρόνο και τη μέτρησή του με άξονα τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι καταλαβαίνετε, όταν ακούτε τη λέξη χρόνος;
- Τον μετράμε το χρόνο;
- Σε τι μετράμε το χρόνο; Τι μονάδες χρησιμοποιούμε, για να μετρήσουμε το χρόνο;

Περιμένουμε τις ανταποκρίσεις των μαθητών και συνεχίζουμε με την προβολή του powerpoint, όπου παρουσιάζονται μονάδες μέτρησης του χρόνου, από τις πιο μικρές στις μεγαλύτερες, δηλαδή δευτερόλεπτα, λεπτά, ώρα, μέρα, βδομάδα, μήνας, χρόνος, δεκαετία, γενιά, αιώνας, χιλιετία. Εστιάζουμε κυρίως στις λέξεις δεκαετία, γενιά, αιώνας και χιλιετία και για κάθεμιά από αυτές τις λέξεις συζητάμε με τους μαθητές τη σημασία της. Έπειτα τους ρωτάμε:

- Ποιες από τις λέξεις αυτές τις λέξεις χρησιμοποιούμε για την περιγραφή του χρόνου στην καθημερινότητά μας; Αναφέρετε μερικά παραδείγματα.
- Ο τρόπος που μετράμε το χρόνο στην καθημερινή μας ζωή είναι ο ίδιος με αυτόν που μετράμε στην ιστορία;
- Στην ιστορία ποιες λέξεις χρησιμοποιούμε, για να μετρήσουμε το χρόνο;

Στη συνέχεια, μοιράζεται σε κάθε ομάδα το φύλλο εργασίας λεξιλογίου. Όση ώρα οι μαθητές το συμπληρώνουν, εμείς επισκεπτόμαστε τις ομάδες να δούμε πώς δουλεύουν κι αν υπάρχει κάποια δυσκολία.

Αφού το φύλλο εργασίας συμπληρωθεί από όλες τις ομάδες, οι απαντήσεις ανακοινώνονται σε όλη την τάξη. Προηγουμένως, κάθε ομάδα έχει ορίσει έναν εκπρόσωπο. Για κάθε παράδειγμα ζητάμε από τον εκπρόσωπο μιας ομάδας να ανακοινώσει την απάντηση της ομάδας του. Αν υπάρχει κάποια διαφωνία από τις άλλες ομάδες, μπορεί να την εκφράσει ο εκπρόσωπός τους. Οπου χρειαστεί παρεμβαίνουμε και διορθώνουμε ανάλογα με τις ανάγκες. Στο

τέλος ανακεφαλαιώνουμε, ζητώντας από τους μαθητές να θυμηθούν τις λέξεις για τις οποίες μιλήσαμε και τη σημασία τους.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Συμπληρώστε τα κενά χρησιμοποιώντας την κατάλληλη από τις παρακάτω λέξεις:

χρόνος, έτος, δεκαετία, αιώνας, χιλιετία, ημέρα

α) Η Ιστορία του Βυζαντίου (330-1453) διαρκεί:

1153

ή λίγο παραπάνω από μία

β) Η Τουρκοκρατία (1453-1821) διάρκεσε:

368

ή σχεδόν 4

γ) Οι Περσικοί πόλεμοι (492-449 π. Χ.) διάρκεσαν:

43

ή 4

δ) Η Ναυμαχία της Σαλαμίνας (22 Σεπτεμβρίου του 480 π. Χ.) κράτησε:

Μία

ε) Η γερμανική κατοχή στην Ελλάδα (Απρίλιος 1941 – Οκτώβριος 1944) κράτησε:

4,5

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 2

Στόχοι

Γενικοί

- Να προσεγγίσουν μέσα από βιοματικές δραστηριότητες την έννοια του χρόνου.
- Να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο του χρόνου.
- Να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ομάδες.
- Να εμπλακούν όλοι οι μαθητές ενεργά σε δραστηριότητες μάθησης.
- Να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της ιστορικής γραμμής.

Ειδικοί

- Να κατανοήσουν τις έννοιες π. Χ. και μ. Χ.
- Να εξοικειωθούν με τη μέτρηση των χρόνων και των αιώνων π. Χ και μ. Χ.
- Να τοποθετούν ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα στη σειρά και στην ιστορική γραμμή.
- Να αναγνωρίζουν ποια χρόνια περιέχει κάθε αιώνας και να τοποθετούν χρονολογίες στον αντίστοιχο αιώνα.
- Να υπολογίζουν τις χρονικές αποστάσεις μεταξύ διαφορετικών χρονολογιών, κυρίως μεταξύ χρονολογιών π. Χ. και μ. Χ.

Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

Μέσα διδασκαλία-Υλικά

Ιστορική γραμμή, κάρτες με εικόνες, κόλλες Α4, φύλλα εργασιών

Σχεδιάγραμμα μαθήματος

Εισαγωγική ερώτηση(5 λεπτά)

Βιοματική χρονογραμμή (15 λεπτά)

Δραστηριότητα επεξεργασίας με κάρτες(15 λεπτά)

Δραστηριότητα στην ιστορική γραμμή (15 λεπτά)

Υπολογισμός χρονικών αποστάσεων (15 λεπτά)

Συμπλήρωση φύλλου εργασίας (15 λεπτά)

Απαντήσεις-Ανακεφαλαίωση (10 λεπτά)

Αναλυτική περιγραφή

Ξεκινάμε κάνοντας στους μαθητές μια εισαγωγική ερώτηση. Τους λέμε: «Ο Μέγας Αλέξανδρος πέθανε το 323 π. Χ. και ο Μέγας Κωνσταντίνος έκανε τα εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης το 330 μ. Χ. Ποιον αιώνα πέθανε ο Μ. Αλέξανδρος και ποιον αιώνα έγιναν τα εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης;». Περιμένουμε τις απαντήσεις των μαθητών και τις σημειώνουμε στον πίνακα.

Στη συνέχεια, ζητάμε από δώδεκα μαθητές να σηκωθούν και να σταθούν μπροστά από τον πίνακα σε σειρά, με ελαφρά ημικυκλική διάταξη, ώστε να μπορούν να βλέπονται και μεταξύ τους. Καθένας από τους μαθητές παριστάνει έναν αιώνα, οι έξι π. Χ. και οι υπόλοιποι έξι μ. Χ. Επίσης, κάθε μαθητής κρατά ένα χαρτί Α4 που είναι χωρισμένο στη μέση με μία οριζόντια γραμμή. Στο πάνω μέρος αναγράφεται ποια χρόνια περιλαμβάνει ο αιώνας που παριστάνει, πχ. 1-100, 101-200 κλπ. και κάτω είναι κενό. Ανάμεσα στους μαθητές του π. Χ. και μ. Χ. αφήνουμε ένα διάστημα. Συζητάμε με τους μαθητές για το τι πρέπει να μπει στο διάστημα. Τοποθετούμε μια εικόνα με τη γέννηση του Χριστού. Ρωτάμε: «Τι σημαίνει το π.Χ. και το μ.Χ.;».

Επιστρέφουμε στους μαθητές που αποτελούν τη χρονογραμμή. Εξηγούμε πως κάθε μαθητής αναπαριστά έναν αιώνα. Ρωτάμε: «Πόσα χρόνια δι-

αρκεί ένας αιώνας;». Ξεκινώντας από τον πρώτο μαθητή ρωτάμε: «Ποιος αιώνας μ. Χ. είσαι;». Η απάντηση είναι ο πρώτος, γιατί είναι πρώτος στη σειρά. Το τονίζουμε και γράφουμε στο κάτω μέρος του χαρτιού το 1. Συνεχίζουμε το ίδιο με το 2^ο μαθητή, ο οποίος πρέπει να μας απαντήσει πως είναι ο 2^ο. Για να γίνει πιο σαφές, δείχνουμε μπερδεμένοι και ρωτάμε: «Αφού στο χαρτί σου γράφει από το 101-200 πώς είσαι ο 2^ο αιώνας;». Ξεκινάμε τη μέτρηση από την αρχή, από τη γέννηση του Χριστού, για να γίνει κατανοητό από όλους τους μαθητές. Έπειτα, και οι υπόλοιποι μαθητές με τη σειρά τους λένε ποιον αιώνα παριστάνουν και ποια χρόνια περιλαμβάνουν.

Με τον ίδιο τρόπο, εργαζόμαστε και για τους αιώνες π. Χ. Αφού τελειώσουμε τη διαδικασία, συζητάμε με τους μαθητές για τη μέτρηση των χρόνων π.Χ και μ. Χ., ότι δηλαδή μ.Χ. μετράμε κανονικά, ενώ π. Χ. ανάποδα και ότι ο 1^ο αι. μ.Χ. είναι 1-100, ενώ π. Χ. 100-1. Στον πίνακα έχουμε από πριν τοποθετήσει μια μεγάλη τεθλασμένη ιστορική γραμμή. Δείχνουμε στους μαθητές ότι κατ' αντίστοιχο τρόπο με τη δραστηριότητα που πραγματοποιήσαμε εργαζόμαστε και στην ιστορική γραμμή.

Έπειτα, στους μαθητές που κάθονται στα θρανία, δέκα στο σύνολο, μοιράζουμε από μία κάρτα που δείχνει είτε ένα ιστορικό πρόσωπο είτε ένα ιστορικό γεγονός και τις χρονολογίες που έζησε ή συνέβη αντίστοιχα. Κατά την πρώτη δραστηριότητα με τις κάρτες, πέντε από τους μαθητές θα πρέπει να ταιριάξουν την κάρτα τους με το κατάλληλο παιδί, δηλαδή αιώνα, στη βιοματική χρονογραμμή. Αυτό θα γίνει με σειρά και με τη δική μας καθοδήγηση. Πιο συγκεκριμένα, αφού μοιράσουμε τις κάρτες στους μαθητές, τους προτρέπουμε να τις παρατηρήσουν. Ξεκινάμε με την πρώτη ερώτηση:

- Ποιος έχει στην κάρτα του ένα πρόσωπο που γεννήθηκε το 69 π. Χ. και πέθανε το 30 π. Χ.;

Ο μαθητής αυτός που έχει την κάρτα αυτή σηκώνεται και διαβάσει σε όλη την τάξη ποιο πρόσωπο είναι, στη συγκεκριμένη περίπτωση η Κλεοπάτρα, καθώς και κάποιες πληροφορίες για το πρόσωπο αυτό που δίνονται στο κάτω μέρος της κάρτας. Έπειτα, ζητάμε από το μαθητή να κατευθυνθεί στη χρονογραμμή που αποτελείται από τους μαθητές και να δώσει την κάρτα στο μαθητή που παριστάνει τον αιώνα που έζησε η Κλεοπάτρα. Η ίδια διαδικασία ακολουθεί-

ται και για τους υπόλοιπους τέσσερις μαθητές. Οι ερωτήσεις που θα γίνουν με βάση τα πρόσωπα και τα γεγονότα των καρτών είναι οι εξής:

- Ψάχνουμε ένα πρόσωπο που γεννήθηκε 500 χρόνια μετά τη γέννηση του Χριστού; Ποιο είναι αυτό; Ποιον αιώνα έζησε;
- Ποιος έχει στην κάρτα του ένα πρόσωπο που έζησε τον 4^ο αιώνα μ. Χ.; Ποια χρόνια έζησε αυτό το πρόσωπο;
- Ποιος έχει ένα πρόσωπο που έζησε από το 356 ως το 323 π. Χ.; Ποιον αιώνα έζησε;
- Ποιος έχει ένα σημαντικό πρόσωπο του 5^{ου} αιώνα π. Χ.; Δηλαδή ποια χρόνια έζησε;

Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους. Ζητάμε από τους μαθητές να κοιτάζουν την ιστορική γραμμή που είναι σχεδιασμένη στον πίνακα. Ακολουθεί η δεύτερη δραστηριότητα με κάρτες, όπου συμμετέχουν οι υπόλοιποι πέντε μαθητές που δε σηκώθηκαν πριν. Η διαδικασία είναι πάλι η ίδια, δηλαδή κάνουμε μια ερώτηση, ο μαθητής με την αντίστοιχη κάρτα διαβάζει τις πληροφορίες σε όλη την τάξη, μόνο που αυτή τη φορά τοποθετεί την κάρτα στην ιστορική γραμμή που είναι σχεδιασμένη στον πίνακα. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

- Ποιο σημαντικό γεγονός συνέβη το 146 π. Χ.;
- Ποιος έχει ένα πρόσωπο που γεννήθηκε 575 χρόνια μετά τη γέννηση του Χριστού;
- Ποιος έχει ένα πρόσωπο που γεννήθηκε και πέθανε σε διαφορετικό αιώνα;
- Ποιος έχει ένα πρόσωπο που γεννήθηκε 445 χρόνια πριν τη γέννηση του Χριστού;
- Ποια σημαντική ανακάλυψη έγινε το 15^ο αιώνα;

Αφού τοποθετήσουν όλοι οι μαθητές τις κάρτες τους, επιστρέφουν στα θρανία τους. Τους προτρέπουμε να παρατηρήσουν την ιστορική γραμμή που είναι στον πίνακα. Επιλέγουμε δύο γεγονότα και ρωτάμε τους μαθητές πόσα περίπου χρόνια παρεμβάλλονται ανάμεσα σε αυτά. Ξεκινάμε με γεγονότα μ. Χ. και έπειτα π. Χ. Στο τέλος, επιλέγουμε υπολογισμούς ανάμεσα σε ένα γεγονός

π. Χ. και ένα μ. Χ. Συζητάμε με τους μαθητές για τον τρόπο υπολογισμού αυτών των γεγονότων και για τις πράξεις που κάνουμε.

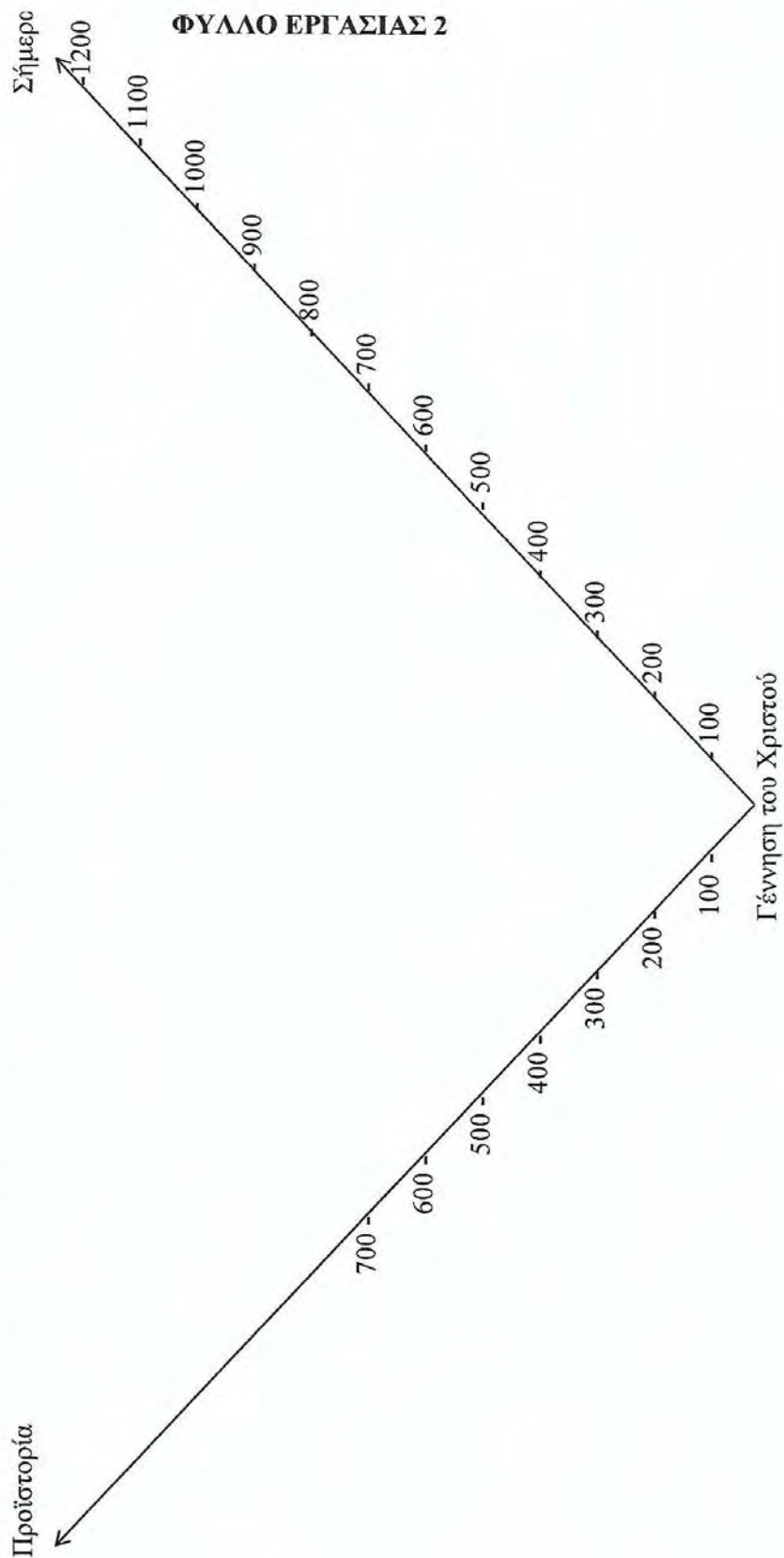
Έπειτα, μοιράζουμε το φύλλο εργασίας που αποτελείται από τρεις δραστηριότητες και το οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται ομαδικά. Η πρώτη δραστηριότητα περιλαμβάνει την τοποθέτηση γεγονότων στην ιστορική γραμμή, η δεύτερη την αντιστοίχιση των γεγονότων αυτών με τους αιώνες στους οποίους ανήκουν και η τρίτη τον υπολογισμό των χρονικών αποστάσεων ανάμεσα σε ορισμένα γεγονότα.

Αφού το φύλλο εργασίας συμπληρωθεί από όλες τις ομάδες, οι απαντήσεις ανακοινώνονται σε όλη την τάξη. Προηγουμένως, κάθε ομάδα έχει ορίσει έναν εκπρόσωπο. Για κάθε παράδειγμα, ζητάμε από τον εκπρόσωπο μιας ομάδας να ανακοινώσει την απάντηση της ομάδας του. Αν υπάρχει κάποια διαφωνία από τις άλλες ομάδες, μπορεί να την εκφράσει ο εκπρόσωπός τους. Όπου χρειαστεί παρεμβαίνουμε και διορθώνουμε ανάλογα με τις ανάγκες.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

1. Τοποθετήστε τα παρακάτω γεγονότα στην ιστορική γραμμή.

1. Μάχη των Θερμοπυλών (480 π. Χ.)
2. Διάταγμα των Μεδιολάνων (313 μ. Χ.)
3. Οι Ρωμαίοι κατακτούν την Ελλάδα (146 π. Χ.)
4. Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους (1204 μ. Χ.)



2. Σε ποιον αιώνα ανήκουν τα γεγονότα;

1. Μάχη των Θερμοπυλών (480 π. Χ.) → _____
2. Διάταγμα των Μεδιολάνων (313 μ. Χ.) → _____
3. Οι Ρωμαίοι κατακτούν την Ελλάδα (146 π. Χ.) → _____
4. Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους (1204 μ. Χ.) →

3. Υπολογίστε τις χρονικές αποστάσεις μεταξύ των παρακάτω γεγονότων:

1. Από τη μάχη των Θερμοπυλών (480 π. Χ.) μέχρι την κατάκτηση της Ελλάδας από τους Ρωμαίους (146 π. Χ.) πέρασαν _____ χρόνια.
2. Από την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους (1204 μ. Χ) μέχρι την επανάσταση του 1821 πέρασαν _____ χρόνια.
3. Από την κατάκτηση της Ελλάδας από τους Ρωμαίους (146 π. Χ.) μέχρι το διάταγμα των Μεδιολάνων (313 μ. Χ.) πέρασαν _____ χρόνια.

Εδώ μπορείς να κάνεις τους υπολογισμούς:



ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 3

Στόχοι

Γενικοί

- Να συνδέσουν την αλλαγή και τη συνέχεια με το χρόνο.
- Να προσεγγίσουν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες την έννοια του χρόνου.
- Να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο του χρόνου.
- Να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ομάδες.
- Να εμπλακούν όλοι οι μαθητές ενεργά σε δραστηριότητες μάθησης.

Ειδικοί

- Να εντοπίζουν την αλλαγή και τη συνέχεια στο χρόνο, μέσα από την παρατήρηση οπτικού υλικού.
- Να συνδέσουν την έννοια της αλλαγής με τη διάσταση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος.
- Να παρατηρήσουν ότι η αλλαγή πραγματοποιείται σε ποικίλους τομείς.

Διάρκεια

1 διδακτική ώρα

Μέσα διδασκαλίας-Υλικά

Εικόνες, φύλλα εργασιών, μαρκαδόροι-ξυλομπογιές

Σχεδιάγραμμα μαθήματος

Εισαγωγική συζήτηση (10 λεπτά)

Επεξεργασία φύλλου εργασίας (20 λεπτά)

Παρουσίαση ομάδων-Συμπεράσματα (15 λεπτά)

Αναλυτική περιγραφή

Οι μαθητές κατά ομάδες είναι καθισμένοι στις θέσεις τους. Ξεκινάμε με μία εισαγωγική συζήτηση για την έννοια της αλλαγής. Αρχικά, ρωτάμε τους μαθητές:

- Τι σημαίνει αλλαγή; Τι καταλαβαίνετε, όταν ακούτε τη λέξη αλλαγή;

Προτρέπουμε τους μαθητές να αναφέρουν προσωπικά τους βιώματα, χρησιμοποιώντας παραδείγματα αλλαγών σε σχέση με το παρελθόν από τη δική τους ζωή. Το πρώτο παράδειγμα το δίνουμε εμείς και τους παρακινούμε να σκεφτούν παραδείγματα από την οικογένεια, τους φίλους, το σχολείο, τον τόπο που μένουν κ. α. Τους ζητάμε επίσης να αναφέρουν και ορισμένα στοιχεία της ζωής τους που δεν έχουν αλλάξει. Έπειτα, προσπαθούμε να γενικεύσουμε λιγάκι τη συζήτηση με τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τα πράγματα στο παρελθόν ήταν όπως τα γνωρίζουμε εμείς σήμερα ή έχουν αλλάξει στο πέρασμα του χρόνου;
- Προσπαθήστε να φέρετε ορισμένα παραδείγματα.

Περιμένουμε τις ανταποκρίσεις των μαθητών και σημειώνουμε τα παραδείγματά τους στον πίνακα. Αν οι μαθητές δυσκολευτούν και δεν αναφέρουν κάτι προχωράμε κατευθείαν παρακάτω, προτείνοντας τους να ερευνήσουμε ορισμένα μαζί.

Μοιράζουμε σε κάθε ομάδα δύο εικόνες που παρουσιάζουν ένα θέμα στο παρελθόν και στο παρόν. Τα θέματα είναι η κατοικία, η ενδυμασία, τα μέσα μεταφοράς, ένας αρχαίος ναός και μία πλατεία. Επίσης, κάθε ομάδα έχει ένα φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις επεξεργασίας των εικόνων που είναι κοινές για όλες τις ομάδες. Οι ομάδες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας. Εμείς επισκεπτόμαστε τις ομάδες και όπου υπάρχει κάποια δυσκολία ή παρανόηση βοήθουμε και εξηγούμε. Στο τέλος, κάθε μαθητής σε ένα φύλλο ζωγραφίζει πώς φαντάζεται το θέμα που επεξεργάστηκε στο μέλλον.

Αφού γίνει η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας από όλες τις ομάδες, μοιράζεται σε όλες τις ομάδες ένα φύλλο που περιλαμβάνει τις εικόνες των θεμάτων όλων των ομάδων. Ακολουθεί παρουσίαση και συζήτηση σε όλη την τάξη. Κάθε ομάδα με τη σειρά της ανακοινώνει το θέμα που επεξεργάστηκε και το παρουσιάζει με βάση τις απαντήσεις που κατέγραψε στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Σε αυτό το σημείο, μπορούν και οι μαθητές των υπόλοιπων ομάδων να παρέμβουν συμπληρώνοντας ή διατυπώνοντας τη δική τους γνώμη. Αφού παρουσιάσουν όλες οι ομάδες τις απαντήσεις τους, διατυπώνουμε τις παρακάτω ερωτήσεις, ώστε να βγουν πιο καθαρά ορισμένα συμπεράσματα από τη διαδικασία που προηγήθηκε.

- Στο πέρασμα του χρόνου τα πράγματα μένουν σταθερά ή αλλάζουν;
- Οι αλλαγές είναι πάντοτε προς το καλύτερο ή μπορεί να είναι και αρνητικές;
- Αναφέρετε ορισμένα ακόμη παραδείγματα στοιχείων που άλλαξαν σε σχέση με το παρελθόν και στοιχείων που παρέμειναν ίδια.
- Αυτά τα στοιχεία θα παραμείνουν για πάντα έτσι;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Τι δείχνουν οι εικόνες;

.....
.....

Ποια ανήκει στο παρόν και ποια στο παρελθόν;

.....
.....

Ποιες αλλαγές παρατηρείτε;

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

Γιατί πιστεύετε ότι έγιναν αυτές οι αλλαγές;

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

Ποια στοιχεία παρέμειναν ίδια;

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

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 4

Στόχοι

Γενικοί

- Να προσεγγίσουν μέσα από βιοματικές δραστηριότητες την έννοια του χρόνου.
- Να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο του χρόνου.
- Να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ομάδες.
- Να εμπλακούν όλοι οι μαθητές ενεργά σε δραστηριότητες μάθησης.
- Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με την έννοια της γενιάς.

Ειδικοί

- Να παρατηρήσουν ότι το παρόν συνδέεται με το παρελθόν, μέσα από την αξιοποίηση της έννοιας της γενιάς.
- Να αναπτύξουν μια αίσθηση της διάρκειας και της χρονικής απόστασης των γεγονότων.
- Να επεξεργάζονται και να ταξινομούν στοιχεία με βάση τις χρονολογικές τους ενδείξεις.

Διάρκεια

1 διδακτική ώρα

Μέσα διδασκαλίας-Υλικά

Μουστάκι, μαγκούρα, κάρτες με πρόσωπα, φύλλα εργασιών

Σχεδιάγραμμα μαθήματος

Εισαγωγική ερώτηση (5 λεπτά)

Δραστηριότητα με γενιές (10 λεπτά)

Επεξεργασία φύλλου εργασίας (20 λεπτά)

Ανακοίνωση απαντήσεων-συζήτηση (10 λεπτά)

Αναλυτική περιγραφή

Αρχικά ζητάμε από τους μαθητές να θυμηθούν πότε ξεκίνησε στην Ελλάδα ο πόλεμος με τους Ιταλούς. Αν δε θυμάται κανένας, τότε τους το λέμε εμείς. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κάνουν εκτιμήσεις σχετικά με την απόσταση αυτού του γεγονότος από το σήμερα, ρωτώντας: «Πόσο μακριά πιστεύετε ότι βρίσκεται το 1940 από τις μέρες μας;» και να χρησιμοποιήσουν χρονικές λέξεις για να το περιγράψουν. Αφού σημειώσουμε στον πίνακα τις απαντήσεις των μαθητών, κάνουμε την παρακάτω δραστηριότητα, ώστε να ελέγξουμε τις εκτιμήσεις.

Με αφετηρία εμάς, δημιουργούμε μία χρονογραμμή όπου κάθε γενιά αντιστοιχεί σε έναν μαθητή. Ζητάμε από έναν μαθητή να σηκωθεί και να σταθεί δίπλα μας. Για να γίνει πιο παραστατικό και αληθινό, του βάζουμε ένα ψεύτικο μουστάκι και λέμε: «Αυτός είναι ο πατέρας μου, ο Δημήτρης, που γεννήθηκε το 1958 στην Αθήνα». Έπειτα, ζητάμε από έναν ακόμη μαθητή να σηκωθεί και να σταθεί παραδίπλα. Του δίνουμε να κρατήσει μια μαγγούρα και λέμε: «Αυτός είναι ο Κώστας, ο πατέρας του πατέρα μου, δηλαδή ο παππούς μου. Γεννήθηκε το 1915, άρα το 1940 ήταν 25 χρονών, δηλαδή όσο είμαι εγώ σήμερα». Συζητάμε με τους μαθητές πόσες γενιές πίσω πήγαμε, για να φτάσουμε ως το 1940 και τους προτρέπουμε να αναλογιστούν αν τελικά η απόσταση είναι τόσο μικρή ή τόσο μεγάλη όσο πίστευαν.

Έπειτα, σε κάθε ομάδα μοιράζουμε έξι κάρτες και ένα φύλλο εργασίας. Κάθε κάρτα έχει πάνω την εικόνα από ένα πρόσωπο και αναγράφει ορισμένα στοιχεία για το πρόσωπο αυτό, όπως το όνομά του και τη χρονολογία γέννησης και θανάτου. Με βάση τα στοιχεία αυτά, τα παιδιά προσπαθούν να βάλουν στη σειρά τις κάρτες αυτές που αποτελούν τα μέλη μίας οικογένειας, με έναν εκπρόσωπο ανά γενιά. Αφού βάλουν τις κάρτες στη σει-

ρά,συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει ερωτήσεις επεξεργασίας του χρόνου που σχετίζονται κυρίως με την έννοια της γενιάς και της διάρκειας.

Αφού το φύλλο εργασίας συμπληρωθεί από όλες τις ομάδες, οι απαντήσεις ανακοινώνονται σε όλη την τάξη. Προηγουμένως, κάθε ομάδα έχει ορίσει έναν εκπρόσωπο. Για κάθε παράδειγμα, ζητάμε από τον εκπρόσωπο μιας ομάδας να ανακοινώσει την απάντηση της ομάδας του. Αν υπάρχει κάποια διαφωνία από τις άλλες ομάδες, μπορεί να την εκφράσει ο εκπρόσωπός τους. Όπου χρειαστεί παρεμβαίνουμε, διευκρινίζουμε και διορθώνουμε ανάλογα με τις ανάγκες.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Βρισκόμαστε στο **634** μ. Χ. Ο Θεόδωρος Ευγενικός είναι ένα παιδί που ζει με την οικογένειά του στην Κωνσταντινούπολη.



Μπροστά σας έχετε 6 κάρτες που παρουσιάζουν το Θεόδωρο και ορισμένους από τους άμεσους προγόνους του. Αφού τις βάλετε σε χρονολογική σειρά, προσπαθήστε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι έχει ο Θεόδωρος το καθένα από τα παρακάτω άτομα (πατέρα, παππού, κλπ.):

Θεοδοσία Ευγενική:

Ιωάννης Ευγενικός:

Βασίλειος Ευγενικός:

Ειρήνη Ευγενική:

Κωνσταντίνος Ευγενικός:

- Σε πόσες γενιές ανήκουν τα άτομα αυτής της οικογένειας που έχεις μπροστά σου;

.....

.....

- Πόσα χρόνια καλύπτουν οι ζωές τους μέχρι το σημείο που βρισκόμαστε, δηλαδή το 634 μ. Χ.;

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

- Ποια από τα μέλη της οικογένειας που έχεις μπροστά σου ζούσαν το 626 μ. Χ. και τι ηλικία είχαν;

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

Το 626 μ. Χ., ενώ ο αυτοκράτορας Ηράκλειος βρισκόταν σε εκστρατεία εναντίον των Περσών, οι Άβαροι και οι Πέρσες πολιορκήσαν την Κωνσταντινούπολη.

- Ποια από τα παραπάνω μέλη μπορεί να πήραν μέρος στην εκστρατεία και ποια μπορεί να βρίσκονταν στην Κωνσταντινούπολη κατά την πολιορκία; Γιατί;

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

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 5

Στόχοι

Γενικοί

- Να προσεγγίσουν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες την έννοια του χρόνου.
- Να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο του χρόνου.
- Να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ομάδες.
- Να εμπλακούν όλοι οι μαθητές ενεργά σε δραστηριότητες μάθησης.
- Να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της ιστορικής γραμμής.

Ειδικοί

- Να κάνουν εκτιμήσεις σχετικά με το χρόνο και να περιγράψουν χρονικές αποστάσεις, χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο του χρόνου.
- Να γνωρίσουν ορισμένες εποχές του παρελθόντος μέσα από έναν πιο βιωματικό τρόπο.
- Να αναπτύξουν μια αίσθηση της χρονικής απόστασης και της διάρκειας.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι το παρελθόν δεν είναι εξίσου και αδιαφοροποίητα μακρινό.

Διάρκεια

1 διδακτική ώρα

Μέσα διδασκαλίας-Υλικά

Καπέλα-χρονομηχανές από χαρτόνι, ιστορική γραμμή

Σχεδιάγραμμα μαθήματος

Εισαγωγή-μοίρασμα υλικών (5 λεπτά)

Ταξίδι με τις χρονομηχανές (35 λεπτά)

Ανακεφαλαίωση (5 λεπτά)

Αναλυτική περιγραφή

Οι μαθητές κατά ομάδες κάθονται στα θρανία τους. Εισαγωγικά τους ρωτάμε:

- Θα θέλατε να ταξιδέψετε στο παρελθόν;
- Σε ποια εποχή;
- Πώς μπορούμε να πραγματοποιήσουμε ένα φανταστικό ταξίδι στο χρόνο;

Ανακοινώνουμε στους μαθητές πως ήρθε η ώρα να κάνουμε ένα ταξίδι σε κάποιους σταθμούς του παρελθόντος. Για το λόγο αυτό θα χρειαστούμε χρονομηχανές που θα μας γυρίσουν πίσω στο παρελθόν. Μοιράζουμε σε όλους τους μαθητές από ένα καπέλο-χρονομηχανή. Τους εξηγούμε πως το ταξίδι που θα κάνουμε θα έχει πέντε σταθμούς. Σε κάθε εποχή που θα σταματάμε, θα προσπαθούμε να περιγράψουμε τι βλέπουμε να συμβαίνει σ' αυτή την εποχή και θα συζητάμε κάποια πράγματα για το χρόνο. Αν σε κάποιους από τους σταθμούς οι μαθητές δυσκολεύονται να θυμηθούν στοιχεία, τους δείχνουμε κάποιες χαρακτηριστικές εικόνες, για να βοηθηθούν. Θα ξεκινήσουμε από την πιο κοντινή και θα καταλήξουμε στην πιο μακρινή εποχή. Στη συνέχεια, κάνουμε στην άκρη τα θρανία και τις καρέκλες και όλοι οι μαθητές έρχονται όρθιοι στο κέντρο.

Σ' αυτό το σημείο εξηγούμε ξανά στους μαθητές ποια είναι η διαδικασία. Ότι δηλαδή, φορώντας τη χρονομηχανή θα ξεκινήσουμε να ταξιδεύουμε πίσω στο χρόνο. Κάθε φορά θα τους λέμε μία εποχή, για να σταματήσουμε και να γνωρίσουμε. Σε κάθε στάση επίσης κάνουμε και ορισμένες ερωτήσεις που θα ωθήσουν τους μαθητές να κάνουν εκτιμήσεις και υπολογισμούς του χρόνου, αλλά και να χρησιμοποιήσουν το σχετικό λεξιλόγιο. Είμαστε πλέον έτοιμοι να αρχίσουμε, οπότε ζητάμε από όλους τους μαθητές να φορέσουν τις χρονομηχανές τους. Τους προτρέπουμε μέσα από ήχους και κινήσεις να ξεκινήσουν το ταξίδι τους.

Όση ώρα οι μαθητές πραγματοποιούν το «ταξίδι», τους αναφέρουμε τον πρώτο σταθμό της χρονομηχανής που είναι το 1822. Τότε σταματάνε τους

ήχους και κατεβαίνουν από τη χρονομηχανή τους. Έπειτα, ρωτάμε όλους τους μαθητές:

- Σε ποιο μέρος βρισκόμαστε και τι βλέπουμε;
- Πόσα περίπου χρόνια πίσω πήγαμε;
- Σε ποιον αιώνα;

Ζητάμε από τους μαθητές να βάλουν πάλι μπρος τις μηχανές τους. Αυτή τη φορά σταματάμε στο 1453. Στη συνέχεια ρωτάμε:

- Σε ποιο μέρος βρισκόμαστε και τι συμβαίνει εδώ;
- Πόσα περίπου χρόνια πίσω από τον προηγούμενό μας σταθμό γυρίσαμε;
- Σας φαίνεται μεγάλο ή μικρό αυτό το διάστημα;
- Σε ποιον αιώνα βρισκόμαστε;

Λέμε στους μαθητές να προετοιμαστούν για ένα λίγο πιο μακρύ ταξίδι αυτή τη φορά. Τους λέμε ότι θα ταξιδέψουμε στον 6^ο αιώνα. Ρωτάμε:

- Βρισκόμαστε στο 15^ο αιώνα. Πόσους αιώνες πίσω θα γυρίσουμε;

Μετά την απάντηση, ξεκινάει το ταξίδι. Λέμε στους μαθητές να σταματήσουν στο 532 μ. Χ. Ρωτάμε:

- Σε ποιο μέρος βρισκόμαστε; Περιγράψτε τι βλέπετε.
- Η εποχή που έζησε ο Ιουστινιανός βρίσκεται πιο κοντά στην δική μας εποχή ή στην εποχή που έζησε ο Χριστός; Γιατί;

Έπειτα, συνεχίζουμε με τον επόμενο σταθμός που είναι η Αθήνα του 5^{ου} π. Χ. αιώνα. Ρωτάμε τους μαθητές:

- Πού βρισκόμαστε;
- Ποια χρόνια περιλαμβάνει ο αιώνας που βρισκόμαστε;
- Πόσους αιώνες μακριά από την προηγούμενη στάση, δηλαδή τον 6^ο μ. Χ. αιώνα, βρισκόμαστε;

Τέλος, ανακοινώνουμε στους μαθητές ότι αυτή τη φορά θα κάνουμε ένα πολύ πολύ μακρινό ταξίδι, καθώς θα ταξιδέψουμε στην εποχή του λίθου. Έπειτα ρωτάμε:

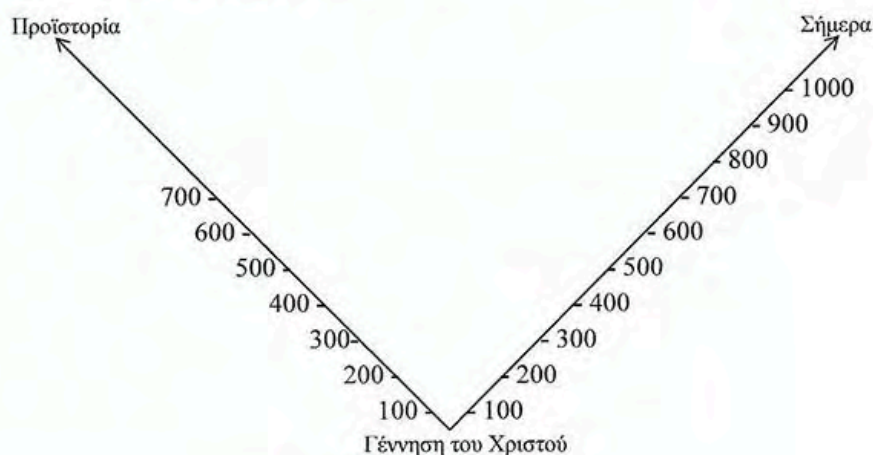
- Περιγράψτε τι βλέπετε γύρω σας.
- Πότε περίπου οι άνθρωποι ζούσαν έτσι;
- Μπορούμε να προσδιορίσουμε με ακρίβεια το χρόνο αυτής της εποχής; Γιατί;
- Με τι χρονική μονάδα μπορούμε να μετρήσουμε την απόσταση από αυτή την εποχή; Με χρόνια; Με αιώνες; Με χιλιετίες;

Έπειτα, ζητάμε από τους μαθητές να επιβιβαστούν στις μηχανές τους και να έρθουν στο σήμερα. Μαζεύουμε τα καπέλα και οι μαθητές επιστρέφουν στα θρανία τους. Τους ζητάμε να θυμηθούν τις εποχές που ταξιδέψαμε. Για κάθε εποχή σηκώνουμε ένα μαθητή, για να τοποθετήσει την αντίστοιχη εικόνα στην ιστορική γραμμή που βρίσκεται στον πίνακα.

ΤΕΛΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ (POST-TEST)

1. Τοποθέτησε τα παρακάτω γεγονότα στην ιστορική γραμμή.

1. Πελοποννησιακός πόλεμος (431-404 π. Χ.)
2. Εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης (330 μ. Χ.)
3. Πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Άραβες (717 μ. Χ.)
4. Γέννηση Μ. Αλεξάνδρου (356 π. Χ.)



2. Σε ποιον αιώνα συνέβη καθένα από τα παρακάτω γεγονότα:

1. Πελοποννησιακός πόλεμος (431-404 π. Χ.) →
2. Εγκαίνια της Κωνσταντινούπολης (330 μ. Χ.) →
3. Πολιορκία Κων/πολης από τους Άραβες (717 μ. Χ.) →
4. Γέννηση Μ. Αλεξάνδρου (356 π. Χ.) →

3. Υπολόγισε:

α) Η Ιωνική Επανάσταση ξεκίνησε το 499 π. Χ. και έληξε το 493 π. Χ. Πόσα χρόνια διάρκεσε η Ιωνική Επανάσταση;

β) Οι εργασίες για το χτίσιμο της Αγίας Σοφίας ξεκίνησαν το 532 μ. Χ. και ολοκληρώθηκαν 5 χρόνια μετά. Ποια χρόνια ολοκληρώθηκε η κατασκευή της Αγίας Σοφίας;

4. Τι σημαίνουν οι λέξεις:

- α) δεκαετία:
- β) χιλιετία:
- γ) αιώνας:
- δ) γενιά:

5. Βάλτε στη σειρά τις εικόνες από την παλαιότερη στη νεότερη. Βάζοντας από κάτω αριθμούς από το 1 ως το 6 αντίστοιχα.



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:



Αριθμός:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

29^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας

Τάξη Ε΄

Αγαπητή μαθήτριά, αγαπητέ μαθητή,

σε παρακαλώ να διαβάσεις προσεκτικά τις ερωτήσεις και να συμπληρώσεις με ειλικρίνεια το παρακάτω ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Σε ευχαριστώ για τη συνεργασία σου.

Σημείωσε με ένα Χ την άποψή σου ή γράψε ελεύθερα τις παρατηρήσεις σου.

Κορίτσι

Αγόρι

1) Πόσο σου άρεσε το μάθημα;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Ελάχιστα Καθόλου

2) Πώς σου φάνηκε η εργασία σε ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Εύκολη Δύσκολη Ενδιαφέρουσα Κουραστική

Άλλο τι:.....

3) Πώς σου φάνηκαν οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας;

Εύκολα Δύσκολα Ενδιαφέροντα Κουραστικά

Άλλο τι:.....

4) Θεωρείς ότι οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας σε βοήθησαν να γνωρίσεις καλύτερα την έννοια του χρόνου;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Ελάχιστα Καθόλου

5) Τι σου άρεσε περισσότερο σε αυτό το πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας στο οποίο συμμετείχες;

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

6) Τι δε σου άρεσε σε αυτό το πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας στο οποίο συμμετείχες;

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

7) Συνάντησες κάποια δυσκολία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποια ήταν αυτή;.....

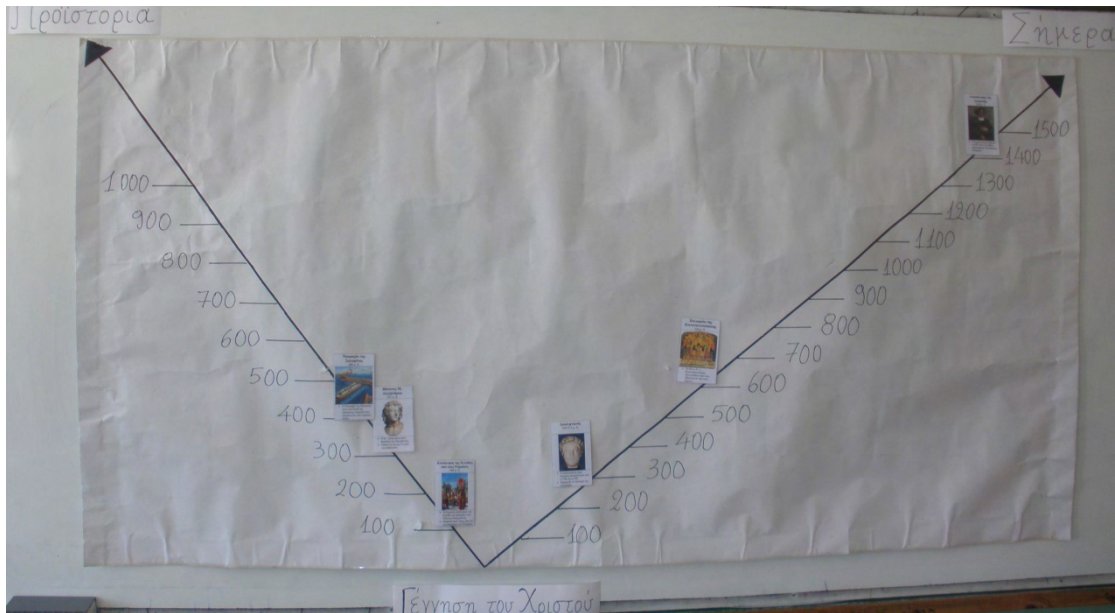
.....
.....

8) Θα ήθελες να συμμετέχεις ξανά σε κάποιο ανάλογο πρόγραμμα;

Ναι Όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

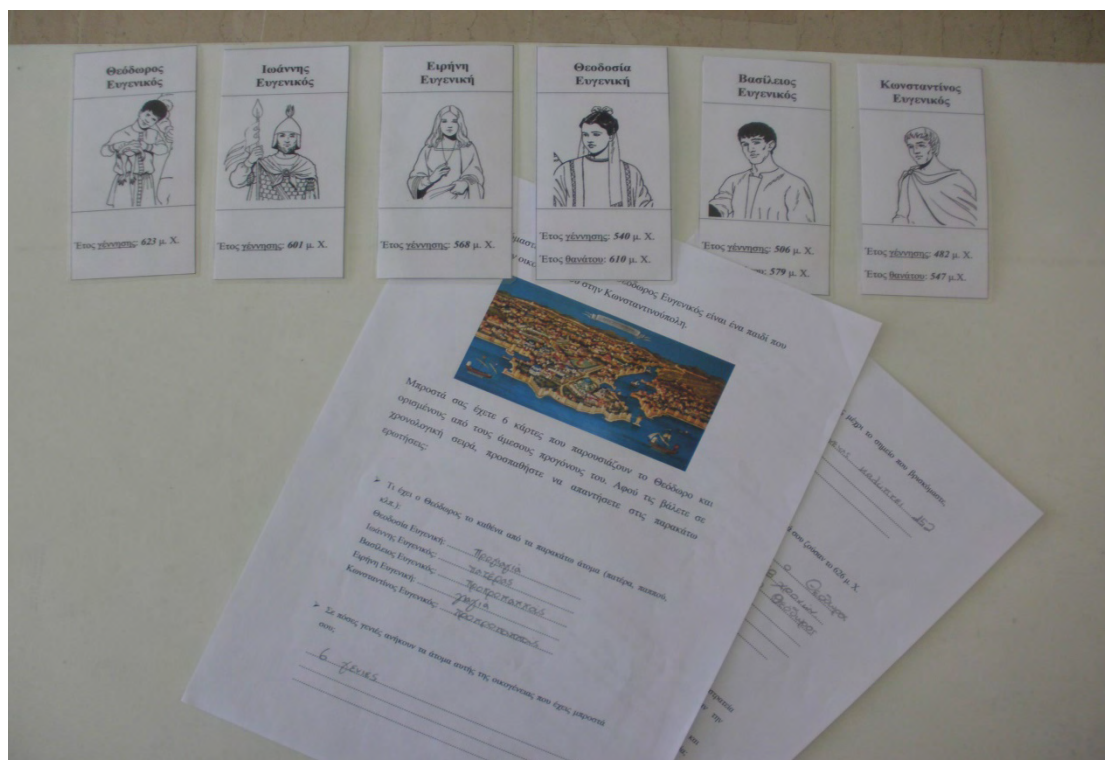
ΥΛΙΚΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΡΑΜΜΗ



ΕΙΚΟΝΕΣ ΓΙΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗ



ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΕΥΓΕΝΙΚΩΝ



ΧΡΟΝΟΜΗΧΑΝΕΣ

