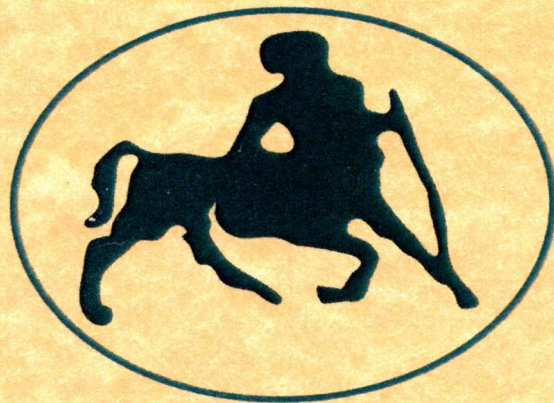


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ  
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ ΕΡΜΙΟΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

κα ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ  
κος ΣΜΥΡΝΑΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2014



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

Αριθ. Εισ.: 13472/1  
Ημερ. Εισ.: 16-12-2014  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2014  
ΠΑΠ

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Πτυχιακή Εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των υποχρεώσεων μου στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν στη διάρκεια των σπουδών μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή τους.

Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους διδάσκοντες μου, κυρία Βασιλάκη Ε. και κύριο Συρναίο Α., ως επιβλέποντες καθηγητές της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή τους σε όλα τα στάδια εκπόνησης αυτής της εργασίας, για τις χρήσιμες - εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους, καθώς επίσης και για την σημαντική υποστήριξή τους σε ανθρώπινο επίπεδο.

Επίσης, θεωρώ απαραίτητο να ευχαριστήσω το εκπαιδευτικό και το μαθητικό δυναμικό του 21<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου για το άριστο πλαίσιο συνεργασίας που αναπτύξαμε κατά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού στα πλαίσια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

Τέλος, τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω στην οικογένειά μου, σχετικά με τον χρόνο που τους στέρησα και το άγχος που τους μετέδωσα κυρίως κατά το τελευταίο στάδιο εκπόνησης της εργασίας αυτής, καθώς επίσης στην Χριστίνα, στην κα Έρση και στις φίλες μου για την πολύτιμη υποστήριξή τους όλο αυτό το διάστημα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετάται η συμβολή των στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κατανόηση και την παραγωγή αντίστοιχων κειμένων. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται μέχρι σήμερα όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, προβληματίζουν σε σημαντικό βαθμό και δεν ικανοποιούν αρκετά. Για τον λόγο αυτό μελετήθηκε η επίδραση μίας καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας – μάθησης για τα δεδομένα του συγκεκριμένου αντικειμένου, μέσω της χρήσης δύο συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης, του «Τεμαχισμού πρότασης» και των «Μηχανισμών Αναφοράς», η οποία βασίζεται στις προτάσεις της λειτουργικής γραμματικής του Halliday. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα Ε' τάξης Δημοτικού με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών αυτών κατά τη διδασκαλία, όσον αφορά την βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση εκ μέρους των μαθητών. Τα ιστορικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας αναφέρονταν στην περίοδο από την πρώτη Άλωση της Πόλης επί Φραγκοκρατίας (1204 μ.Χ) μέχρι την οριστική Άλωσή της από τους Τούρκους (1453 μ.Χ). Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού, σχεδιάστηκαν τρεις διαφορετικές φάσεις υλοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από τις οποίες συγκεντρώθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές κατανόησης ιστορικών κειμένων λειτούργησαν αρκετά ικανοποιητικά, καθώς οι μαθητές μέσω της μεγαλύτερης συμμετοχής τους και της βελτίωσής τους στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, έδειξαν να εξελίσσουν την ικανότητά τους ως προς την κατανόηση και ταυτόχρονα κι ως προς τη γραφή της ιστορικής γλώσσας.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

- Συστημική λειτουργική γλωσσολογία
- Αφαίρεση - Τεχνικότητα
- Ονοματοποίηση
- Στρατηγικές κατανόησης
- Τεμαχισμός πρότασης
- Μηχανισμοί αναφοράς
- Πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης
- Διδακτική εφαρμογή

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

EΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ – ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) .....	11
1.1. Σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος .....	11
1.2. Άξονες - Θεματικές Ενότητες, Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης, Γενικοί Στόχοι για όλες τις τάξεις του Δημοτικού πάνω στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας.....	11
1.3. Ειδικοί σκοποί πάνω στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας .....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ .....	22
2.1. Στόχοι - Χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου γενικότερα και κατ’ επέκταση του επιστημονικού πεδίου της Ιστορίας .....	22
2.2. Επιστημονικός Γραμματισμός .....	29
2.3. Αφαίρεση - Τεχνικότητα στον επιστημονικό κλάδο της Ιστορίας .....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ - ΣΤΡΑΤΗΓΗΚΕΣ ΜΕΣΩ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ - ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....	34
3.1. Ερευνητικό - Ενημερωτικό πρόγραμμα 1 <sup>ο</sup> .....	35
3.2. Ερευνητικό - Ενημερωτικό πρόγραμμα 2 <sup>ο</sup> .....	40
3.3. Ερευνητικό - Ενημερωτικό πρόγραμμα 3 <sup>ο</sup> .....	48
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	56
4.1. Εισαγωγή – Διατύπωση του προβλήματος .....	56
4.2. Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα .....	57
4.3. Είδος έρευνας .....	57
4.4. Μεθοδολογία/Σχεδιασμός της έρευνας .....	58

4.4.1. Επιλογή του δείγματος της έρευνας .....	58
4.4.2. Επιλογή υλικού (ιστορικών κειμένων) που κλήθηκαν να επεξεργαστούν οι μαθητές κατά την διεξαγωγή της έρευνας .....	59
4.4.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	59
4.4.4. Μέθοδος αξιολόγησης δεδομένων – Κατασκευή βαθμολογικής κλίμακας ... ..	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>62</b>
5.1. Το χρονοδιάγραμμα κι ο σχεδιασμός των διδασκαλιών – στάδια της ερευνητικής διαδικασίας .....	62
5.2. Πορεία υλοποίησης της έρευνας .....	63
5.2.1. Α' Φάση της έρευνας: Pre-Test .....	64
5.2.2. Β' Φάση της έρευνας: (Τέσσερις) Διδασκαλίες εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων .....	64
5.2.2.α Ανάλυση της ειδοποιούς διαφοράς μεταξύ της 1 <sup>ης</sup> , της 2 <sup>ης</sup> , της 3 <sup>ης</sup> και της 4 <sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών .....	67
5.2.3. Γ' Φάση της έρευνας: Post – Test .....	68
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>71</b>
6.1. Αποτίμηση των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας .....	71
6.2. Αξιολόγηση των φύλλων εργασίας – Test βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων .....	73
6.2.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων του Pre-Test (Α' Φάση της έρευνας) .....	74
6.2.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 1 <sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας).....	75
6.2.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 2 <sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας) .....	77
6.2.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 3 <sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας) .....	79
6.2.5. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 4 <sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας) .....	81

6.2.6. Ανάλυση αποτελεσμάτων του Post-Test (Γ' Φάση της έρευνας) .....	83
6.3. Ο μέσος όρος των φύλλων εργασίας – Test της ερευνητικής διαδικασίας .....	84
6.4. Η εξέλιξη της συνολικής επίδοσης των μαθητών έπειτα από την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας .....	85
6.5.Οι συνολικές σωστές/εν μέρει σωστές απαντήσεις των μαθητών ανά φύλλο εργασίας – Test .....	86
6.6. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των σωστών/εν μέρει σωστών απαντήσεων του Pre-Test, των Test 1, 2, 3, 4 και του Post-Test σε κάθε μία δραστηριότητα ξεχωριστά ....	90
6.7. Ο συνολικός μέσος όρος (Μ.Ο.) των σωστών/εν μέρει σωστών απαντήσεων όλων των φύλλων εργασίας – Test, όσον αφορά την κάθε μία δραστηριότητα ξεχωριστά .....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 .....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 .....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 .....	123
ΠΕΡΑΡΤΗΜΑ 7 .....	125



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως είναι ευρέως γνωστό, ένας λαός χωρίς ιστορική μνήμη αποτελεί ουσιαστικά λαό χωρίς μέλλον. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός λοιπόν πως η Ιστορία καθιστά καθοριστικό παράγοντα, όσον αφορά την αποφυγή ανεπανόρθωτων λαθών του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, σήμερα στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η ανάγκη για ουσιαστική γνώση της Ιστορίας είναι ιδιαίτερα επιτακτική, καθώς ανά τακτά διαστήματα γνωστοποιούνται πολεμικές ενέργειες μεταξύ των λαών και γενικότερα οι εξελίξεις παγκοσμίως λαμβάνουν χώρα με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Συνεπώς, για να θεωρείται κάποιος συνειδητοποιημένος πολίτης, είναι απαραίτητο να έχει επίγνωση των ιστορικών γεγονότων του παρελθόντος. Στο σημείο αυτό λοιπόν γίνεται αντιληπτό, πως για άλλη μια φορά ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σπουδαίος.

Το ίδιο το σχολείο ουσιαστικά αποτελεί έναν διάυλο μάθησης και επαφής των μαθητών με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ωστόσο πως η ουσιαστική διδασκαλία αυτού, αποτελεί μία δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Γενικά οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα αυτοί που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν την υποχρέωση να μεταβιβάσουν στους μαθητές όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια, ούτως ώστε να γίνουν στο μέλλον ικανοί αναγνώστες των ιστορικών κειμένων και παράλληλα να έχουν την δυνατότητα να αποδίδουν και γραπτά την ιστορική γλώσσα. Μόνο μέσα από την σωστή ανάγνωση και γραφή της τελευταίας, οι μαθητές θα είναι σε θέση να σκεφτούν κριτικά, να κατανοήσουν σε βάθος το ιστορικό περιεχόμενο και να έρθουν ταυτόχρονα σε επαφή με την αληθινή γνώση. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, πως τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας έχει προξενήσει μεγάλο ενδιαφέρον σε ερευνητικούς φορείς, αλλά και σε εκπαιδευτικούς. Αυτό εκδηλώνεται μέσα από ορισμένα σεμινάρια και ερευνητικά προγράμματα, τα οποία έλαβαν χώρα κυρίως στο εξωτερικό, διότι αυτά βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο στάδιο.

Παρόλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί, πως το σχολείο δεν φαίνεται να δίνει την επιβαλλόμενη έμφαση πάνω στον συγκεκριμένο τομέα. Κάτι τέτοιο έχει ως πολύ πιθανό αντίκτυπο, την οδήγηση των μαθητών σε προσωρινή και στείρα μάθηση. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται πως οι τελευταίοι αποκτούν σχετικά επιφανειακή γνώση και πως γενικότερα δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αυτόνομα ένα ιστορικό κείμενο. Επίσης λόγω της έλλειψης κατανόησης, αντιμετωπίζουν και πολλά

προβλήματα ως προς την γραφή της ιστορικής γλώσσας. Συνεπώς είναι επόμενο, να χρειάζονται τη συχνή βοήθεια του εκπαιδευτικού τους και γενικότερα να αντιμετωπίζουν με κακή διάθεση το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας.

Σύμφωνα πάντως με την εισαγωγή των νέων Α.Π.Σ., όλες οι προδιαγραφές του σχολικού θεσμού αποσκοπούν κυρίως στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και σκέψης μέσα από την αληθινή γνώση. Έτσι λοιπόν, θα περίμενε κανείς τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της Ιστορίας να είναι αρκετά θετικά. Ποια είναι, όμως, η σχολική πραγματικότητα και για ποιο λόγο η διερεύνηση της ιστορικής γλώσσας αποτελεί, και αποτελούσε και στο παρελθόν, ένα από τα δυσκολότερα έργα με το οποίο καλούνται να ασχοληθούν μαθητές και εκπαιδευτικοί;

Είναι γεγονός πως στις μέρες μας, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν την προσοχή τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα τρωτά σημεία του ιστορικού λόγου. Συγκεκριμένα αντί να χρησιμοποιούν μεθόδους κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, οι οποίες θα διευκόλυναν τους μαθητές στην αναγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών, δείχνουν να επιμένουν σε μία πιο επιφανειακή προσέγγιση του αντικείμενου της Ιστορίας. Συνεπώς παρατηρείται πως η διδασκαλία αυτού δεν χαρακτηρίζεται πάντοτε από υψηλό συντελεστή αποτελεσματικότητας, καθώς αιώτερο σκοπό της αποτελεί συνήθως η ακριβής αποστήθιση των γεγονότων από πλευράς των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό όμως δεν πλάθονται ικανοί αναγνώστες του ιστορικού λόγου, καθώς οι μαθητές δεν αποκτούν την ευχέρεια να σκέφτονται κριτικά και συνδυαστικά.

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως παρατηρούν αυτή την «μειονεξία» των μαθητών πάνω στο αντικείμενο της Ιστορίας και μάλιστα συνειδητοποιούν και οι ίδιοι (οι εκπαιδευτικοί) πως μετά από ένα μικρό χρονικό διάστημα το ιστορικό περιεχόμενο των κειμένων που διδάχτηκε στην ολομέλεια της τάξης, διαγράφεται σε μεγάλο βαθμό από την μνήμη των μαθητών. Ελάχιστοι είναι όμως οι εκπαιδευτικοί που προβληματίζονται πραγματικά έπειτα από αυτή την διαπίστωση, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς παραμένουν συνήθως παθητικοί και καταβάλουν σχεδόν μηδαμινές προσπάθειες προκειμένου να ανακαλύψουν τα βαθύτερα αίτια της συγκεκριμένης κατάστασης. Αρκετοί μάλιστα υποστηρίζουν πως για το γεγονός αυτό ευθύνονται κυρίως διάφοροι εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός

μαθητών στις σχολικές τάξεις, η έλλειψη κατάλληλων σχολικών τάξεων και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, πως η εκπόνηση της παρούσας εργασίας θα επιδιώξει να αντιστρέψει ως ένα βαθμό αυτές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και παράλληλα να τους προβληματίσει όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του ιστορικού λόγου βάσει της χρήσης των κατάλληλων μεθόδων για την ουσιώδη αποκωδικοποίησή του. Ουσιαστικά απώτερος σκοπός της μελέτης αυτής είναι να εξετάσει την επίδραση της χρήσης δύο συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων, όσον αφορά την ποιότητα της κατανόησης και κατ' επέκταση της γνώσης εκ μέρους των μαθητών, καθώς επίσης και να προτείνει την πραγματοποίηση των στρατηγικών αυτών ως μία αποτελεσματικότερη μέθοδο μάθησης πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Τις συγκεκριμένες στρατηγικές αποτελούν ο «Τεμαχισμός πρότασης» και οι «Μηχανισμοί αναφοράς».

Βασική αφορμή για τη μελέτη αυτή, στάθηκε ο προβληματισμός που δημιουργήθηκε στον ερευνητή – εκπαιδευτικού κατά τα πρώτα επίπεδα της πανεπιστημιακής πρακτικής άσκησης, για το τι ακριβώς θα έπρεπε να συμβεί κατά την διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος της Ιστορίας, έτσι ώστε η διδασκαλία αυτής να καθιστά μία διαδικασία ενδιαφέρουσα προς τους μαθητές και ταυτόχρονα να προωθεί την αποτελεσματική γνώση μέσω της ουσιαστικής κατανόησης. Επιπλέον το γεγονός ότι οι ερευνητικές μελέτες και τα αντίστοιχα προγράμματα, που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα, είναι περιορισμένα, κέντρισε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτη του θέματος. Όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, ο ερευνητής - εκπαιδευτικός στηρίχτηκε στο άρθρο «Literacy in history: Language and meaning» των Mary J. Schleppegrell, Stacey Greer και της Sarah Taylor, σύμφωνα με τις οποίες η εφαρμογή της χρήσης των προαναφερθέντων στρατηγικών διδασκαλίας της Ιστορίας είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.

Το περιεχόμενο της εργασίας είναι διαρθρωμένο σε δύο μέρη:

- Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο αυτής σε τρία κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο

προτεινόμενο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού σχολείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.), όσον αφορά την διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας. Αναλυτικότερα γίνεται η επισήμανση του βασικού στόχου του μαθήματος, καθώς επίσης και μία σύντομη αναφορά στους ειδικούς στόχους που αντιστοιχούν στο σύνολο των τάξεων. Επίσης, διευκρινίζονται οι άξονες – θεματικές ενότητες που παρουσιάζει το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της κάθε τάξης, καθώς επίσης και οι γενικοί στόχοι που προκύπτουν μέσα από αυτούς. Στην πορεία κατά το δεύτερο κεφάλαιο, θίγονται τα προβλήματα κατανόησης που προκύπτουν μέσω της ιστορικής επιστημονικής γλώσσας. Συγκεκριμένα επιχειρείται μία σύντομη ανάλυση των στόχων και των χαρακτηριστικών του επιστημονικού λόγου γενικότερα και κατ' επέκταση του επιστημονικού πεδίου της Ιστορίας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται αναφορά για τον επιστημονικό γραμματισμό, καθώς επίσης και για την αφαίρεση – τεχνικότητα που χαρακτηρίζουν την ιστορική γλώσσα. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, επισημαίνονται προτεινόμενες λύσεις – στρατηγικές μέσα από προγενέστερα ερευνητικά – ενημερωτικά προγράμματα, για την κατανόηση του ιστορικού λόγου. Τα ερευνητικά – ενημερωτικά προγράμματα που παρουσιάζονται, είναι τρία στον αριθμό.

- Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια, παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής. Αναλυτικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η περιγραφή της έρευνας, όπου διατυπώνεται το πρόβλημα, παρουσιάζονται ο βασικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματά της, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στο είδος της έρευνας και παρουσιάζεται η μεθοδολογία αυτής. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διεξαγωγή της έρευνας και πιο συγκεκριμένα το χρονοδιάγραμμα και η πορεία υλοποίησής της. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα και τέλος στο έβδομο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση κάποιων παραμέτρων του θέματος.

## ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ - ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ.)

#### 1.1. Σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό ([www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/), ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας, σ. 184), η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποσκοπεί στο να καταφέρουν οι μαθητές να εξελίξουν, από πλευράς τους, την ιστορική τους συνείδηση καθώς επίσης και την ιστορική τους σκέψη. Προϋπόθεση ούτως ώστε να αναπτυχθεί η ιστορική σκέψη αποτελεί η βαθιά κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από μια εξεταστική ματιά των αιτιών και των αποτελεσμάτων. Όσον αφορά την ιστορική συνείδηση, η τελευταία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της κατανόησης των ανθρώπινων συμπεριφορών σε κάποιες συγκεκριμένες καταστάσεις, καθώς και μέσω της διαμόρφωσης των ανάλογων στάσεων και αξιών, οι οποίες κατευθύνουν το άτομο σε εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς τόσο στο παρόν και όσο και στο μέλλον.

Ουσιαστικά, μέσα από την διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας ο μαθητής έχει την δυνατότητα να συνειδητοποιήσει πέρα από το γεγονός ότι συνέχεια του παρελθόντος αποτελεί ο σύγχρονος κόσμος, το ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας αφορά άμεσα την ζωή του. Συνεπώς, σκοπός της εκπαίδευσης μέσω της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης είναι να προετοιμάσει για την κοινωνία υπεύθυνους πολίτες.

#### 1.2. Άξονες - Θεματικές Ενότητες, Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής Προσέγγισης, Γενικοί Στόχοι για όλες τις τάξεις του Δημοτικού πάνω στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας

Όσον αφορά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δηλαδή την Α' και Β', θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν προβλέπεται βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ουσιαστικά, η τελευταία εντάσσεται στο διεπιστημονικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος ([www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/), ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας, σ. 188). Ωστόσο, κατά την διάρκεια των συγκεκριμένων τάξεων γίνεται μια προσπάθεια από τους

εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να θέσουν τις βάσεις και τα θεμέλια του συγκεκριμένου μαθήματος. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιείται αναφορά σε άξονες γνωστικού περιεχομένου που σχετίζονται κυρίως με τον άνθρωπο και τον χρόνο. Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται ακόμη, διάφορες ευκαιριακές ενότητες των διδασκόμενων μαθημάτων, οι οποίες κάνουν λόγο για έννοιες όπως ο πολιτισμός, η ελευθερία και η εθνική ανεξαρτησία. Ουσιαστικά οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης με τις οποίες καταπιάνονται οι μαθητές, είναι οι τρεις διαστάσεις του χρόνου (παρελθόν – παρόν – μέλλον), ο χώρος, η αλλαγή, καθώς επίσης και η διαδοχή των γεγονότων. Άλλες τέτοιες έννοιες αποτελούν η παράδοση, τα ήθη, τα έθιμα, η απελευθέρωση, η σκλαβιά και η ειρήνη.

Οι γενικοί στόχοι που τίθενται για τους μαθητές των δύο συγκεκριμένων τάξεων είναι να αντιληφθούν σε πρώτη φάση τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και της αλλαγής, να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον τους όσον αφορά το φυσικό και ταυτόχρονα το ανθρωπογενές περιβάλλον, καθώς επίσης και να δείξουν την ανάλογη εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στους αγώνες και στην ανθρώπινη δημιουργία του παρελθόντος. Μέσα από τις ευκαιριακές ενότητες, για τις οποίες έγινε αναφορά λίγο παραπάνω, οι μαθητές θα ήταν καλό να προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο τα στοιχεία της έννοιας πολιτισμός. Τέτοιου είδους στοιχεία αποτελούν η παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα. Τέλος, γενικότερος σκοπός αποτελεί να πραγματοποιηθεί από την πλευρά των μαθητών η προσέγγιση του όρου της ελευθερίας, ως ευρύτερης έννοιας και ταυτόχρονα να διευκρινιστεί η σημασία της για ένα λαό.

Σχετικά με την Γ' τάξη του Δημοτικού, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι μαθητές αρχίζουν πλέον και επισήμως να διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας. Το διδακτικό εγχειρίδιο της συγκεκριμένης τάξης, κινείται αρκετά στα πλαίσια της μυθολογίας, της προϊστορίας και της πρωτοϊστορίας. Όσον αφορά των άξονα της μυθολογίας, θίγονται κι εδώ σε σημαντικό βαθμό οι έννοιες του χώρου και του χρόνου, οι οποίες έχουν κάνει ήδη την εμφάνισή τους κατά την διάρκεια των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Άλλες έννοιες που εντάσσονται στον συγκεκριμένο άξονα είναι αυτές του παραμυθιού, του μύθου, του ήρωα, του άθλου, της εκστρατείας, του δωδεκάθεου, της φαντασίας και τέλος της πραγματικότητας. Αντίστοιχα στους άξονες της προϊστορίας και της πρωτοϊστορίας προσδιορίζεται στους μαθητές η χρονολογία της συγκεκριμένης εποχής, ο τόπος, όπου έλαβαν χώρα τα γεγονότα. Επιπλέον γίνεται λόγος για την θαλασσοκρατία και τους πρωτόγονους ανθρώπους της εποχής. Πέρα

όμως από αυτά τα βασικά στοιχεία, δίνονται πληροφορίες και για την τεχνολογία, τις ανακαλύψεις, τις αλλαγές, την εξελικτικότητα και την πρόοδο, που έλαβαν χώρα την συγκεκριμένη περίοδο.

Για την συγκεκριμένη τάξη, οι γενικοί στόχοι, που θέτει ένας εκπαιδευτικός σχετικά με το κομμάτι της μυθολογίας, αφορούν την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ελληνική μυθολογία και την επιρροή της γενικότερα στη γλώσσα, τη λογοτεχνία και την τέχνη. Επιπλέον, επιδίωξη του αποτελεί να γνωρίσουν οι τελευταίοι βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά. Έπειτα, στόχος του εκπαιδευτικού για τον άξονα της προϊστορίας και της πρωτοϊστορίας είναι να μπου οι μαθητές στην διαδικασία να προβούν σε συσχετίσεις και σε απλές γενικεύσεις, καθώς επίσης και να δείξουν τον ανάλογο προβληματισμό όσον αφορά την σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και τον αγώνα του με απώτερο σκοπό την πρόοδο.

Στην Δ' τάξη Δημοτικού, τα ιστορικά γεγονότα αφορούν κυρίως τα Γεωμετρικά, τα Αρχαϊκά, τα Κλασικά, τα Ελληνιστικά – Ρωμαϊκά χρόνια. Επιπλέον, στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται λόγος και σε θέματα που αφορούν την αρχαία ιστορία και την τοπική ιστορία. Σχετικά με τις δύο πρώτες εποχές, δηλαδή τα Γεωμετρικά και τα Αρχαϊκά χρόνια, γίνεται λόγος στους μαθητές για τον χώρο και τον χρόνο, έτσι ώστε να κατατοπιστούν πλήρως πάνω στο συγκεκριμένο κομμάτι της Ιστορίας, στο οποίο γίνεται αναφορά. Έπειτα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των συγκεκριμένων εποχών, κάνουν την εμφάνισή τους λέξεις κλειδιά όπως μεταβολή, συνεργασία, μετανάστευση, μετακίνηση, ενότητα, οργάνωση, αποικία και μητρόπολη. Οι τελευταίες χρησιμοποιούνται με σκοπό την καλύτερη περιγραφή των ιστορικών γεγονότων.

Οι γενικοί στόχοι, που τίθενται κατά την διδασκαλία των δύο αυτών ιστορικών εποχών, αφορούν την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών της αξία της συνεργασίας και των κοινών δεσμών μεταξύ των ανθρώπων, καθώς επίσης και το να κρατήσουν μια στάση ευαισθησίας απέναντι στα δημιουργήματα των εποχών αυτών.

Όσον αφορά τα Κλασικά και τα Ελληνιστικά – Ρωμαϊκά χρόνια, αρχικά γίνεται κι εδώ από τον εκπαιδευτικό μία χρονική – τοπική προσέγγιση των γεγονότων. Κατά την διδασκαλία της Κλασικής εποχής, δίνεται ιδιαίτερη σημασία

στους όρους πολίτευμα, συμμαχία, αιτία – αφορμή, οργάνωση, σύστημα, ηγεμονία, τέχνη και πολιτισμός. Θα πρέπει να επισημανθεί, πως στους δύο τελευταίους όρους η έμφαση είναι μεγάλη διότι σημάδεψαν σε σημαντικό βαθμό τα Κλασικά χρόνια. Στην ανάλυση έπειτα των Ελληνιστικών – Ρωμαϊκών χρόνων κυρίαρχη θέση, έχουν οι έννοιες της σύγκρουσης, της μεταβολής, της εισβολής, της επανάστασης, της ανεξαρτησίας, του εμφυλίου πολέμου, της Ρωμαιοκρατίας καθώς και της συμπολιτείας

Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός μέσω της διδασκαλίας και της συζήτησης, που πραγματοποιείται μέσα στην αίθουσα για την εποχή των Κλασικών χρόνων, επιδιώκει την συσχέτιση των γεγονότων της κλασικής εποχής με ανάλογα γεγονότα του σήμερα και την αναζήτηση δυνητικών γενικεύσεων από μέρος των μαθητών. Ακόμα ένας εξίσου σπουδαίος στόχος, που τίθεται, αποτελεί η αναγνώριση της αξίας της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Αντίστοιχα, οι γενικοί στόχοι, που έχουν οριστεί για τα ιστορικά γεγονότα της Ελληνιστικής – Ρωμαϊκής εποχής, είναι να γίνουν κατανοητές στους μαθητές οι κύριες ιστορικές έννοιες, οι οποίες προκύπτουν από τα σημαντικότερα γεγονότα της εποχής, καθώς επίσης να επέλθει η συνειδητοποίηση της σημασίας της ανάγκης των λαών για ειρήνη και συνύπαρξη.

Τέλος, μέσα από τα Θέματα της αρχαίας και τοπικής ιστορίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα διάφορα ήθη και έθιμα, στα μνημεία, στην παράδοση και γενικότερα στην κληρονομιά του τόπου. Εδώ οι εκπαιδευτικοί στόχοι, που θέτονται, έχουν να κάνουν ως επί το πλείστον με την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με την καθημερινότητα των ανθρώπων στην αρχαιότητα και με την συνειδητοποίηση της ανεκτίμητης πολιτισμικής τους κληρονομιάς ([www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/), ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας, σ. 184).

Στην Ε' Δημοτικού, η πολυπλοκότητα και η ποικιλία των περιεχομένων του σχολικού εγχειριδίου αυξάνεται αισθητά. Συγκεκριμένα, σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να διδαχθούν ιστορικά γεγονότα, που αφορούν κατά βάση την Βυζαντινή αυτοκρατορία και την εξέλιξή της μέσα στο πέρασμα των χρόνων. Κάποιοι από τους κυρίαρχους άξονες – θεματικές ενότητες, πάνω στους οποίους κινείται το σχολικό εγχειρίδιο, αποτελούν «Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι», «Η αυτοκρατορία αλλάζει πρωτεύουσα», «Το Βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και αναπτύσσεται», «Το Βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί», «Το Βυζάντιο φτάνει



στην ακμή του», «Το Βυζάντιο παρακμάζει», «Θέματα από τη βυζαντινή ιστορία – τοπική ιστορία».

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, «Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι», θα πρέπει να τονιστεί πως κατά την διάρκεια της διδασκαλίας γίνεται ειδική προσέγγιση πάνω στις βασικές έννοιες του χρόνου και του χώρου, όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα. Ακόμα, οι κύριες έννοιες που συνθέτουν το περιεχόμενο της ενότητας είναι η σύγκρουση, η κυριαρχία, η υποταγή, η οργάνωση, η ανάπτυξη, η ειρήνη, η ασφάλεια, η αυτοκρατορία, ο πολιτισμός και η πολυπολιτισμική κοινωνία. Σχετικά με τον δεύτερο άξονα, θα πρέπει να αναφερθεί πως διευκρινίζεται κι εδώ η σχετική χρονολογία καθώς επίσης και η νέα τοποθεσία στην οποία μεταφέρεται η πρωτεύουσα της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Επιπλέον, σε αυτή την ενότητα ο εκπαιδευτικός κάνει ουσιαστικά λόγο σε όρους όπως μεταβολή, επιλογή, σχεδιασμός, διαίρεση, επιδρομή, σύστημα, ανεξιθρησκία, πολιτισμός, εξελληνισμός, εκχριστιανισμός και οργάνωση.

Οι γενικοί στόχοι που αντιστοιχούν στον πρώτο άξονα του γνωστικού περιεχομένου, για τον οποίο έγινε λόγος παραπάνω, αφορούν κυρίως την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών του πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, την συνειδητοποίηση της παγκόσμιας προσφοράς της τελευταίας και τον σεβασμό - αποδοχή απέναντι σε διαφορετικές παραδόσεις, αντιλήψεις και ιδέες. Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, σκοπό της εκπαίδευσης αποτελεί ο προβληματισμός σχετικά με τα ουσιώδη γεγονότα της περιόδου για τον ελληνισμό και την παγκόσμια ιστορία, ο σεβασμός προς τις πεποιθήσεις, τις παραδόσεις άλλων λαών καθώς επίσης κι η αποδοχή του δικαιώματος της ανεξιθρησκίας.

Στον τρίτο άξονα, «Το Βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και αναπτύσσεται», επικρατούν κυρίως οι όροι οργάνωση, αλλαγή, σύστημα, νομοθεσία, διοίκηση, στάση επέκταση, επανάσταση, εκστρατεία, ανάπτυξη, εικονομαχία, εικονολατρία και θέμα. Σε αυτή την θεματική ενότητα, γίνεται ουσιαστικά για πρώτη φορά λόγος στους μαθητές για το μεγάλο ιστορικό γεγονός της Εικονομαχίας κι έτσι οι τελευταίοι ενημερώνονται για την ροή των γεγονότων όσον αφορά τον χριστιανισμό. Στον αμέσως επόμενο άξονα, που παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο πραγματοποιείται για άλλη μια φορά ο προσδιορισμός του χώρου και του χρόνου. Ακόμα γίνεται αναφορά στους θρυλικούς ακρίτες, στις επιδρομές και τις προσπάθειες των διαφόρων

λαών για πολιορκία της Πόλης, στην άμυνα των Βυζαντινών, στην συνθηκολόγηση, διπλωματία που έλαβε χώρα, καθώς επίσης και στον εκχριστιανισμό των Σέρβων.

Σχετικά με τους γενικούς στόχους των δύο παραπάνω αξόνων, οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ηγέτες στα ιστορικά γεγονότα, να κατανοήσουν την μέγιστη σημασία της ειρήνης, της συνεργασίας και της ασφάλειας, να ενημερωθούν σχετικά με τους γειτονικούς λαούς της Βυζαντινής αυτοκρατορίας και τις σχέσεις που φρόντισε να αναπτύξει με αυτούς και τέλος να παρατηρήσουν την πολιτική που ακολούθησαν από την πλευρά τους οι Βυζαντινοί απέναντι στους λαούς αυτούς.

Στην έκτη θεματική ενότητα, «Το Βυζάντιο φτάνει στην ακμή του», γίνεται ουσιαστικά λόγος για μεταβολή, για αιτίες κι αποτελέσματα, για την νομοθεσία που θεσπίστηκε, για την γενικότερη ακμή της περιόδου, για ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη και πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται στο μυαλό των παιδιών η σύνδεση όλων εκείνων των ιστορικών γεγονότων της συγκεκριμένης ευνοϊκής εποχής για το Βυζάντιο. Αμέσως μετά ακολουθεί ο άξονας, που αφορά την περίοδο παρακμής της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Οι κεντρικοί όροι που λαμβάνουν χώρα στην συγκεκριμένη θεματική ενότητα είναι η σύγκρουση, η παρακμή, η συνεργασία, η αναρχία, ο ανταγωνισμός, η πολιορκία, η άλωση, η σταυροφορία, ο πολιτισμός κι οι παραδόσεις. Ουσιαστικά η ενότητα αυτή είναι καταλυτική, ούτως ώστε να γνωρίσουν επαρκώς οι μαθητές τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι Βυζαντινοί εξαιτίας της επιμονής των Οθωμανών να πολιορκήσουν την Πόλη, η οποία και πέρασε οριστικά υπό την εξουσία τους. Στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου προτείνεται μία θεματική ενότητα, η οποία είναι σχετική με τα θέματα της βυζαντινής και της τοπικής ιστορίας. Εδώ ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί και να προκαλέσει μία συζήτηση γύρω από έννοιες όπως η μεταβολή, η αλληλεπίδραση, τα ήθη – έθιμα, η παράδοση και η πολιτισμική κληρονομιά των ανθρώπων του Βυζαντίου.

Σύμφωνα με τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, που προκύπτουν από τις τρεις παραπάνω θεματικές ενότητες, θα πρέπει να επισημανθεί πως είναι μεγάλης σημασίας η κατανόηση και γενικότερα η εμπέδωση ορισμένων πολύ βασικών ιστορικών εννοιών, οι οποίες σχετίζονται με τα γεγονότα της εποχής για την οποία γίνεται λόγος. Απαραίτητη, επίσης, από πλευράς των μαθητών είναι η αξιολόγηση

των γεγονότων με βάση την δική τους κριτική ματιά, καθώς και η οδήγησή τους σε διάφορες γενικεύσεις μέσα από την ροή των γεγονότων. Ακόμα, είναι ουσιώδες να συνειδητοποιήσουν τις αξίες της ανθρώπινης ζωής και της δικαιοσύνης. Αυτοί οι στόχοι αφορούν κυρίως το κομμάτι της περιόδου ακμής για το Βυζάντιο. Ενώ μέσα από τον άξονα, στον οποίο συγκαταλέγεται η παρακμή της αυτοκρατορίας, σκοπός αποτελεί να τους γίνει κατανοητό το μέγεθος της προσφοράς του Βυζαντίου στον παγκόσμιο πολιτισμό και να εκτιμήσουν την ανάγκη που υπάρχει για διεθνή συνεργασία. Με την τελευταία θεματική ενότητα που ορίζει το σχολικό εγχειρίδιο, η εκπαίδευση στοχεύει στο να δείξουν οι μαθητές σχετικό ενδιαφέρον για την καθημερινότητα των Βυζαντινών επίσης και τον ανάλογο σεβασμό ως προς τον πολιτισμό και τις παραδόσεις όλων των λαών στις διάφορες ιστορικές εποχές και τέλος να ασχολούνται με θέματα της ιστορίας του τόπου τους ([www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/), ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας, σ. 185).

Στην ΣΤ΄ Δημοτικού, προκειμένου να ολοκληρωθεί η γενική ανάλυση του περιεχομένου και των στόχων, που τίθενται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι βασικές ενότητες της Ιστορίας με τις οποίες καταπιάνονται οι μαθητές είναι «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια», «Ο ελληνισμός μετά την Άλωση», «Η επανάσταση του 1821», «Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος», «Η Ελλάδα τον 20<sup>ο</sup> αιώνα».

Σχετικά με την πρώτη θεματική ενότητα, «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια», πραγματοποιείται συζήτηση πάνω στους όρους πολιτισμός, εξέλιξη, ανάπτυξη, ανακάλυψη, αναγέννηση, μεταρρύθμιση, διαφωτισμός, μεταβολή, επανάσταση. Ουσιαστικά οι μαθητές μαθαίνουν για πρώτη φορά πληροφορίες για τα δύο σημαντικά ρεύματα, αυτά της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού, που σημάδεψαν ολόκληρη την Ευρώπη κι ενημερώνονται με βάση τους παραπάνω κεντρικούς όρους για το πώς εξελίχθηκαν τα ιστορικά γεγονότα της εποχής. Στον επόμενο άξονα του σχολικού εγχειριδίου, «Ο ελληνισμός μετά την Άλωση», γίνεται αναφορά στην πολύχρονη ελληνική σκλαβιά, καθώς η Ελλάδα βρέθηκε και υπό λατινικής και υπό τουρκικής κυριαρχίας, στον τόπο και την χρονολογία των διαφόρων γεγονότων, στην τουρκοκρατία, καθώς επίσης και στις έννοιες παροικία, αυτοδιοίκηση, εξέγερση, ειρήνη, ελευθερία, ανθρώπινα δικαιώματα και πολιτισμός. Έτσι λοιπόν με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές πληροφορούνται σχετικά με τις διάφορες δυσκολίες που αντιμετώπισε το ελληνικό έθνος στο άμεσο παρελθόν, όσο ήταν υποδουλωμένο σε

άλλους λαούς, καθώς επίσης και για επαναστατικά κινήματα που είχαν οργανωθεί εκείνη την εποχή.

Απότερος σκοπός ενός εκπαιδευτικού, που διδάσκει τα ιστορικά γεγονότα των δύο παραπάνω αξόνων, είναι να αντιληφθούν οι μαθητές κάποιες ουσιαστικές ιστορικές έννοιες, που συνδέονται με την συγκεκριμένη ιστορική περίοδο για την οποία γίνεται λόγος, να συνειδητοποιήσουν επιπλέον το μέγεθος της προσφοράς από την πλευρά της Ευρώπης στον παγκόσμιο πολιτισμό και την ανυπολόγιστη σημασία της διεθνούς ειρήνης και συνεργασίας. Επιπρόσθετα, είναι ουσιώδες να πληροφορηθούν για τα γεγονότα εκείνα που έλαβαν χώρα στον ελληνικό χώρο από την Άλωση έως την Επανάσταση του '21, καθώς επίσης και να αναγνωρίσουν την αξία της ελευθερίας, της ειρήνης, της συνεργασίας μεταξύ των λαών και της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του καθενός ξεχωριστά.

Στην επόμενη θεματική ενότητα, «Η Επανάσταση του 1821», πραγματοποιείται πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με την σύγκρουση μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων, γίνεται αναφορά στο μεγάλο γεγονός της Επανάστασης του ελληνικού έθνους, καθώς και στην χρονολογία και τον τόπο, όπου συνέβησαν τα γεγονότα. Ακόμα στον συγκεκριμένο άξονα κάνουν την εμφάνισή τους όροι όπως Ιερή Συμμαχία, Ιερός Λόχος, πολιορκία, έξοδος, εθνοσυνέλευση, φιλελληνισμός, συνθήκη και σύνταγμα. Ουσιαστικά, εδώ θίγεται ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια της ελληνικής ιστορίας, γι' αυτό τον λόγο λοιπόν η τοποθέτηση των μαθητών πάνω στα ιστορικά αυτά γεγονότα είναι αρκετά κατατοπιστική. Όσον αφορά τον τέταρτο άξονα του σχολικού εγχειριδίου, « Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος», κάποιοι από τους κεντρικούς όρους που κυριαρχούν και συνθέτουν το περιεχόμενο των ιστορικών γεγονότων είναι η μεταβολή, η σύγκρουση, η προσάρτηση, η αυτονομία, η ανεξαρτησία, η ουδέτερη στάση, το κίνημα, η ανασυγκρότηση και η εθνική ολοκλήρωση. Συγκεκριμένα, ορισμένα από τα σημαντικότερα γεγονότα της ενότητας αυτής, για τα οποία λαμβάνουν οι μαθητές ουσιώδεις πληροφορίες, αποτελούν η βασιλεία του Όθωνα και του Γεωργίου Α', καθώς επίσης και η δράση των δύο ιδιαίτερων προσωπικοτήτων, του Ιωάννη Κωλέττη και του Χαριλάου Τρικούπη, οι οποίοι με την σειρά τους συνέβαλαν καθοριστικά στην εξέλιξη της ιστορίας του έθνους.

Τέλος, η ύλη των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ολοκληρώνεται με την ενότητα «Η Ελλάδα τον 20<sup>ο</sup> αιώνα». Στο σημείο αυτό οι μαθητές πληροφορούνται για γεγονότα, που αφορούν σε σημαντικό βαθμό την παγκόσμια ιστορία. Συγκεκριμένα κάποια ενδεικτικά θέματα, για τα οποία και γίνεται λόγος, αποτελούν το κίνημα στο Γουδί και η κυβέρνηση Βενιζέλου, ο Α' - Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και η στάση που κράτησε η Ελλάδα, η Μικρασιατική καταστροφή, το Κυπριακό ζήτημα. Επιπρόσθετα, κατά την περιγραφή των ιστορικών γεγονότων γίνεται αναφορά στις έννοιες του χώρου και του χρόνου, του αγώνα, των πολέμων, του παγκοσμίου πολέμου, του μεσοπολέμου, του φασισμού, του ναζισμού, του σοσιαλισμού, του κομμουνισμού, της Εθνικής Αντίστασης, της κατοχής, του εμφυλίου, της δικτατορίας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κατανοούν σε γενικά πλαίσια νοήματα εννοιών που μέχρι τώρα δεν γνώριζαν την σημασία τους.

Όσον αφορά τις τρεις αυτές ενότητες, το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποσκοπεί στην πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με τα σημαντικότερα κοινωνικά, οικονομικά, στρατιωτικά, οικονομικά, διπλωματικά και πολιτικά γεγονότα από τις παραμονές της επανάστασης του '21, έως και την δολοφονία του Καποδίστρια, καθώς επίσης και στην αναγνώριση των αγώνων των Ελλήνων για ελευθερία και εθνική ανεξαρτησία. Επιπλέον, ουσιώδες είναι να προβούν οι μαθητές σε επεξεργασία της έννοια της εθνικής ολοκλήρωσης και να συνειδητοποιήσουν τις προσπάθειες του ελληνικού λαού για εθνική ανεξαρτησία και κοινωνική δικαιοσύνη. Βασική του επιδίωξη ακόμα αποτελεί η ενημέρωση των μαθητών για τις εξελίξεις και τα σπουδαιότερα γεγονότα που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό και τον παγκόσμιο χώρο κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και τέλος η ανάπτυξη της θετικής τους στάσης για τη διεθνή ειρήνη, συνδυάζοντας τον σεβασμό προς το δημοκρατικό πολίτευμα ([www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/)), ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας, σ. 185, 186).

### **1.3. Ειδικοί σκοποί πάνω στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας**

Στην Α' και Β' Δημοτικού, όπως ήδη έχει προαναφερθεί (υποκεφάλαιο 1.2.), δεν είναι ενσωματωμένο επισήμως το μάθημα της Ιστορία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κι εντάσσεται στην Μελέτη Περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, για τον λόγο αυτό δεν έχουν οριστεί ειδικοί στόχοι, παρά μόνο κάποιοι γενικοί.

Αντίθετα, στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις, δηλαδή την Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, θα πρέπει να τονιστεί πως η Ιστορία αποτελεί από μόνη της ένα ξεχωριστό

διδασκτικό αντικείμενο. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ([www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/), ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας, σ. 188), μέσω της διδασκαλίας της επιδιώκεται να γνωρίσουν οι μαθητές τους σπουδαιότερους ελληνικούς μύθους και ιδιαίτερα αυτούς που έχουν την μεγαλύτερη απήχηση σε όλο τον κόσμο, να πληροφορηθούν για τα αξιοσημείωτα ιστορικά γεγονότα του ελληνικού έθνους από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς επίσης και για τα χαρακτηριστικά της Ιστορίας άλλων πολιτισμών και εθνών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να πραγματοποιούν τον ανάλογο παραλληλισμό και να γνωρίσουν τις στοιχειώδεις ιστορικές έννοιες, στις οποίες γίνεται μεγαλύτερη ή μικρότερη αναφορά, να προβαίνουν σε συσχετισμό τους και να οδηγούνται σε γενικεύσεις.

Ένας ακόμη ειδικός σκοπός που θέτεται στους μαθητές μέσω του συγκεκριμένου διδασκτικού αντικειμένου αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας τους σχετικά με το κομμάτι της κατανόησης του χρόνου. Επίσης ιδιαίτερα σημαντικό είναι να κατανοήσουν την αλλαγή που γίνεται αντιληπτή στην καθημερινότητα των ανθρώπων μέσα σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων, να αναγνωρίσουν τον καθοριστικό ρόλο του γεωγραφικού παράγοντα σχετικά με τη διαμόρφωση της εξέλιξης των ιστορικών γεγονότων ενός τόπου, καθώς επίσης να πληροφορηθούν επαρκώς σχετικά με τις κοινωνικές, εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών που μελετούν και συγκεκριμένα να αποδέχονται όλες αυτές τις διαφοροποιήσεις ως βασικό δικαίωμα των ανθρώπων σε μια κοινωνία με δημοκρατικό πολίτευμα.

Επιπρόσθετα, στο μάθημα της Ιστορίας επιδιώκεται η ενημέρωση σχετικά με τα πιστεύω, τις ιδέες και τις στάσεις των ατόμων στην ιστορική τους πορεία, η απόκτηση εθνικής συνείδησης, η αγάπη των μαθητών για την πατρίδα και η διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς. Ουσιαστικά μελήματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού αποτελούν ακόμα η δημιουργία προσωπικής άποψης, ώριμης στάσης για τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα κοινωνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, πάντα σε σημείο που αυτό βέβαια είναι εφικτό, καθώς επίσης και η ενασχόληση των μαθητών με την Ιστορία της περιοχής τους, μέσω της αξιοποίησης διαφόρων ειδών ευκαιριών που προκύπτουν. Οι τελευταίοι με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να εντάξουν την τοπική τους Ιστορία στον ευρύτερο χώρο της εθνικής Ιστορίας.

Με βάση τους ειδικότερους στόχους που αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται φανερό ότι στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν παράλληλα με γνωστικές δεξιότητες που αφορούν το αντικείμενο και γλωσσικές δεξιότητες. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εξάσκησης των μαθητών στην οργάνωση και την ανακοίνωση των ιστορικών τους γνώσεων είτε γραπτά είτε προφορικά, κάνοντας χρήση τεχνικών του αναφορικού και του περιγραφικού λόγου, αλλά και μέσω της απόκτησης από την πλευρά τους μεγαλύτερης οικειότητας, όσον αφορά την ορολογία της ιστορικής επιστήμης, αναπτύσσοντας το απαραίτητο λεξιλόγιο. Επιπλέον άλλοι ειδικοί σκοποί που εξυπηρετούν στην βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελούν η πραγματοποίηση ερωτήσεων και αντίστοιχα απαντήσεων εκ μέρους τους σχετικά με την διδασκόμενη ύλη της Ιστορίας, καθώς επίσης και η επιλογή, ο εντοπισμός, η οργάνωση απλών πληροφοριών ανάμεσα σε μια ποικιλία ιστορικών πηγών, κάνοντας χρήση της τεχνολογίας ή άλλων εύκαιρων μέσων με σκοπό την ανακοίνωση απλών ιστορικών θεμάτων.

Για να καταφέρουν ωστόσο οι μαθητές να αποκτήσουν τις ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες μέσα από το συγκεκριμένο αντικείμενο, είναι αναγκαίο πέρα από τους ειδικούς στόχους που μόλις αναφέρθηκαν, να επιτευχθεί η κατανόηση των χαρακτηριστικών της ιστορικής επιστημονικής γλώσσας καθώς επίσης και των «προβλημάτων», που αυτή συχνά παρουσιάζει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

### 2.1. Στόχοι - Χαρακτηριστικά του Επιστημονικού Λόγου γενικότερα και κατ' επέκταση του επιστημονικού πεδίου της Ιστορίας

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα πραγματοποιηθούν ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με την γλώσσα της επιστήμης, οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στις θεωρητικές επεξεργασίες των γλωσσολόγων Halliday & Martin, οι οποίοι κινήθηκαν ουσιαστικά για το έργο τους πάνω στις αρχές της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας (systemic functional linguistics).

Βασικό στόχο της επιστήμης αποτελεί καταρχήν η περιγραφή και στο εξής η εξήγηση και η ερμηνεία των αντικειμένων και των φαινομένων αντίστοιχα που κάνουν την εμφάνισή τους στην κοινωνική ή φυσική πραγματικότητα. Κατά βάση λοιπόν, η κάθε επιστήμη δημιουργεί το δικό της ξεχωριστό γνωστικό πεδίο χάρη στις διαδικασίες της περιγραφής και της εξήγησης. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του επιστημονικού κλάδου της Ιστορίας. Ο ρόλος που διεξάγει γενικότερα η γλώσσα, όσον αφορά την οικοδόμηση ενός πεδίου, είναι καθοριστικός. Το γεγονός όμως ότι η γλώσσα είναι επιστημονική, έχει ως επακόλουθο την αναγκαιότητα αποκωδικοποίησης ορισμένων επαναλαμβανόμενων, σημαντικών χαρακτηριστικών όσον αφορά την δομή της. Τα χαρακτηριστικά αυτά την καθιστούν σε ικανοποιητικό βαθμό διαφορετική συγκριτικά με την κοινή γλώσσα και χάρη σε αυτά χαρακτηρίζεται ως «δύσκολη» και πολλές φορές «ακατανόητη» από την πλευρά των ατόμων, που καταπιάνονται με την μελέτη της. Τα πιο αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά, που διέπουν γενικότερα την επιστημονική γλώσσα, είναι οι ταξινομήσεις, οι τεχνικοί όροι, οι ορισμοί, οι ταξινομήσεις διαδικασιών και η ονοματοποίηση (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα οι ταξινομήσεις αποτελούν ουσιαστικά μια συστηματική κατηγοριοποίηση φαινομένων σε δομές που προσδιορίζονται από ιεραρχία (ταξινομίες). Η κατηγοριοποίηση αυτή βασίζεται κατ' ουσίαν στις αρχές της υπερωνυμίας (σχέση γενών – ειδών) ή της σύνθεσης (σχέση μερών – όλου). Θα πρέπει να επισημανθεί πως η αναπαράσταση των δύο αυτών ειδών ταξινομήσεων πραγματοποιείται μέσα από διαγράμματα. Πολλές φορές η χρήση τους παρατηρείται και στα σχολικά εγχειρίδια. Μέσω των ταξινομήσεων οργανώνεται πρακτικά και με



οικονομικό τρόπο η πραγματικότητα. Οι τελευταίες χρησιμοποιούνται σε σημαντικό βαθμό στην καθημερινότητα μέσω της διαδικασίας κατονομασίας των αντικειμένων και των φαινομένων. Σχετικά με την ουσιαστική διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ των επιστημονικών και μη ειδικών ταξινομήσεων, θα πρέπει να τονιστεί πως αυτή έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι οι επιστημονικές ταξινομήσεις κατηγοριοποιούν με καινούριο τρόπο μέσα από την κατονομασία τους και όχι τόσο στο ότι δίνουν νέες ονομασίες στα φαινόμενα και τα αντικείμενα. Είναι αλήθεια πως ο εκάστοτε μαθητής στην καθημερινότητά του είναι σε θέση να αναγνωρίζει εμπειρικά τις συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις, ωστόσο επιβάλλεται να κάνει μια αναπροσαρμογή στον τρόπο με τον οποίο τις προσλαμβάνει για τις ανάγκες της σχολικής τάξης.

Τους τεχνικούς όρους, θα πρέπει να επισημανθεί πως τους αποτελούν συνήθως ονόματα ή ονοματικά σύνολα, τα οποία δημιουργούνται κυρίως μέσω της ονοματοποίησης διαφόρων πραγμάτων και διαδικασιών. Συγκεκριμένα στην επιστημονική γλώσσα λέξεις που θα εκφράζονταν στην κοινή γλώσσα με ρηματική μορφή, αποδίδονται με ονοματικές δομές. Η όλη διαδικασία κατασκευής μιας τεχνικής ορολογίας έχει ως σκοπό την ονομασία ενός φαινομένου. Αυτό πραγματοποιείται τόσο μέσα από την χρήση λεξιλογίου της καθομιλουμένης ή του επιστημονικού λόγου όσο και μέσω της δόμησης μιας νέας λέξης. Επακόλουθο λοιπόν μιας τέτοιας διαδικασίας αποτελεί ένας ειδικός, τεχνικός όρος.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό επίσης της επιστημονικής γλώσσας είναι η χρήση ορισμών. Συγκεκριμένα, η πιο συνηθισμένη γλωσσική δομή που χρησιμοποιείται για την παραγωγή ενός ορισμού είναι μία πρόταση που ισούται με μια άλλη, δηλαδή  $a = \beta$ . Τις περισσότερες φορές οι ορισμοί χαρακτηρίζονται από μία κυκλικότητα, με αποτέλεσμα ο ένας όρος να προσδιορίζει τον άλλο και αντίστροφα. Ο κάθε μελετητής λοιπόν είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσει το πλέγμα και τις σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των εννοιών, προκειμένου στην πορεία να χρησιμοποιήσει τους ορισμούς αυτούς για την δημιουργία νέων. Συμπληρωματικά, θα πρέπει να αναφερθεί πως η δόμηση ενός τεχνικού όρου μπορεί να πραγματοποιηθεί επίσης και μέσω της ανάπτυξης ενός όρου ή ενός ορισμού.

Όσον αφορά την ταξινόμηση διαδικασιών, είναι σημαντικό να ειπωθεί πως για να συγκροτηθεί ένα επιστημονικό πεδίο δεν αρκεί μόνο η κατονομασία και η ταξινόμηση των διαφόρων πραγμάτων και φαινομένων, αλλά σημαντικό ρόλο

καθιστά και το κομμάτι της ερμηνείας των μεταξύ τους σχέσεων. Έτσι λοιπόν η ταξινόμηση των διαδικασιών συμβάλλει στην τοποθέτηση των πραγμάτων σε μία λογική ακολουθία. Το γεγονός ότι οι επιστήμονες κωδικοποιούν και οι μαθητές από την πλευρά τους αποκωδικοποιούν τις ακολουθίες αυτές, δηλώνει ουσιαστικά σε πρώτο στάδιο τον εντοπισμό των γλωσσικών κατηγοριών και στο εξής την τακτοποίησή τους σε ένα δίκτυο. Δηλαδή πραγματοποιείται μια αναζήτηση των μέσων, των φορέων, των διαδικασιών, των συνθηκών που καθιστούν δυνατή την εμφάνιση ενός φαινομένου και τέλος γίνεται εύρεση των αποτελεσμάτων του. Εδώ καθοριστική είναι και η συμβολή της ονοματοποίησης, διότι η τελευταία δίνει την δυνατότητα μεταπήδησης με ένα αρκετά συνεπτυγμένο τρόπο από την μία εξήγηση στην άλλη.

Με αφορμή την αναφορά στην ονοματοποίηση, που έγινε μόλις παραπάνω, θα πρέπει να επισημανθεί πως η τελευταία αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικότερα και συνηθέστερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, η ονοματοποίηση αποτελεί μία τάση για δημιουργία και χρήση ονοματικών δομών με αποτέλεσμα την μείωση ρηματικών φράσεων. Πρόκειται λοιπόν για μια γραμματική «μεταφορά» υπό την έννοια ότι η ρηματική δομή δίνει την θέση της στην ονοματική. Σε καμία περίπτωση δεν παίζει τον ρόλο ρητορικού τεχνάσματος, αντιθέτως έχει μια συγκεκριμένη λειτουργία και χρηστικότητα. Η ιδιαιτερότητα που λαμβάνει χώρα κατά κύριο λόγο στην επιστημονική γλώσσα είναι το γεγονός ότι οι διάφορες διαδικασίες και ενέργειες εκφράζονται μέσω των ονοματικών δομών, πράγμα που δεν συμβαίνει συνήθως στην κοινή γλώσσα της απλής καθημερινότητας. Σε διάφορα ιστορικά βιβλία για παράδειγμα στα οποία γίνεται αναφορά σε συμβάντα της Βυζαντινής Ιστορίας, γίνεται αντιληπτό πως στο ιστορικό κείμενο καταγράφεται κυρίως η φράση «Η πολιορκία της Πόλεως» παρά η ρηματική δομή «Οι Τούρκοι πολιορκήσαν την Πόλη» (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001).

Στα ιστορικά κείμενα η μέθοδος της ονοματοποίησης χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς, προκειμένου να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν πληροφορίες του παρελθόντος. Σύμφωνα μάλιστα με τον Martin (1993, όπ. αναφ. στο de Oliveira, 2010, σ. 193), η ονοματοποίηση αποτελεί ένα από τα απαραίτητα εργαλεία του ιστορικού λόγου. Μέσω της διαδικασίας αυτής, οι συγγραφείς υποβοηθούνται:

- στη σύμπτυξη πληροφοριών των διαφόρων γεγονότων σε ένα και μοναδικό ουσιαστικό [π.χ. «*Η Άλωση της Κων/πόλης από του Τούρκους*» (Γλεντής et

al., 2011, σ. 110): Σε αυτό το ονοματικό σύνολο συνοψίζονται ταυτόχρονα πολλά γεγονότα, που έλαβαν χώρα στις 29 Μαΐου του 1453.],

- στην διεύρυνση εξηγήσεων μέσω της παρουσίασης των ουσιαστικών ως το κεντρικό σημείο έναρξης μιας πρότασης [π.χ. *«Το πέρασμα των τεσσάρων караβιών στον Κεράτιο όργισε πολύ το Μωάμεθ που αποφάσισε να συνάψει την πολιορκία.»* (Γλεντής et al., 2011, σ. 110): Το περιληπτικό ουσιαστικό «Το πέρασμα των τεσσάρων караβιών στον Κεράτιο» αποτελεί το υποκείμενο της πρότασης που πραγματοποιεί την πράξη της «δημιουργίας».]
- και στην οργάνωση των διαφόρων συλλογισμών και σκέψεων, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψιν το νόημα που προκύπτει μέσα από το σύνολο των προηγούμενων προτάσεων [π.χ. *«Από την Κερκόπορτα, μία μικρή πόλη του εσωτερικού τείχους, που βρέθηκε ανοιχτή, μπήκε στην Πόλη μια μεγάλη ομάδα γενιτσάρων. (Αυτοί) Χτύπησαν πισώπλατα τους υπερασπιστές κι άνοιξαν κάποιες από τις μεγάλες πόλες των τειχών. Τα πλήθη των πολιορκητών όρμησαν ακράτητα στην Πόλη και στις επάλξεις. Κι εκεί έγιναν μάχες σκληρές σώμα με σώμα.»* (Γλεντής et al., 2011, σ. 111): Στο συγκεκριμένο ιστορικό απόσπασμα παρατηρείται πως στις τρεις πρώτες προτάσεις το υποκείμενο είναι ουσιαστικά το ίδιο, ωστόσο στην πρώτη και την τρίτη πρόταση δεν χρησιμοποιείται το ίδιο ονοματικό σύνολο, ενώ στην δεύτερη πρόταση το υποκείμενο δεν υπάρχει καθώς αυτό εννοείται. Το γεγονός αυτό καθιστά το ιστορικό κείμενο περισσότερο περίπλοκο, με αποτέλεσμα να ανεβαίνει ο πήχης δυσκολίας για τον αναγνώστη.].

Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι αυτές οι λειτουργίες εμφανίζονται συνήθως ταυτόχρονα στον ιστορικό λόγο. Τα συγκεκριμένα παραδείγματα που μόλις παρατέθηκαν για κάθε μία από τις τρεις περιπτώσεις, περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης Δημοτικού.

Όσον αφορά την σύμπτυξη της πληροφορίας, αξίζει να αναφερθεί πως οι διάφορες εκτενείς πληροφορίες συμπυκνώνονται σε ένα μόνο ουσιαστικό, το οποίο στη πραγματικότητα αναφέρεται σε μια σειρά γεγονότων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα ονοματοποίησης που μπορεί να αναφερθεί εδώ, είναι το ονοματικό σύνολο «Η Βιομηχανική Επανάσταση». Η τελευταία δεν αποτελεί μια μεμονωμένη στιγμή της επανάστασης, αλλά αντιθέτως στην υπόσταση αυτού του ονοματικού συνόλου συνοψίζονται πολλά γεγονότα και ενέργειες. Έχει ιδιαίτερη σημασία,

λοιπόν, ο κάθε μελετητής - μαθητής να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει το πώς λειτουργεί ένα ονοματικό σύνολο και να κατανοήσει ότι αυτό μπορεί να αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών και γεγονότων που έχουν συμπυκωθεί σε ένα και μοναδικό στοιχείο (de Oliveira, 2010, σ. 193).

Σχετικά με την διεύρυνση των εξηγήσεων, γίνεται αντιληπτό ότι και αυτό αποτελεί μια εξέχουσα λειτουργία των ουσιαστικών. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία που παρουσιάζονται γραμματικά είτε ως διαδικασίες είτε ως ιδιότητες, στον ιστορικό λόγο παρουσιάζονται ως οντότητες. Πολλές φορές λοιπόν, πράγματα χρησιμοποιούνται ως υποκείμενα. Το γεγονός αυτό, δηλαδή ο συγγραφέας να παρουσιάζει τις διαδικασίες και τις ιδιότητες ως οντότητες, καθιστά εφικτή την διεύρυνση της σημασίας, καθώς με αυτό τον τρόπο προστίθενται περισσότερες πληροφορίες όπως περιγραφές, αριθμοί, ταξινομήσεις κ.α. (Martin & Rose, 2003, όπ. αναφ. στο de Oliveira, 2010, σ.194).

Τέλος, η οργάνωση του συλλογισμού και γενικότερα των σκέψεων, που προκύπτει από την ονοματοποίηση, συντελεί σε σημαντικό βαθμό στην ροή της πληροφορίας μέσα στο κείμενο (de Oliveira, 2010, σ. 194).

Μέσω της ονοματοποίησης εκλαμβάνεται επίσης ως δεδομένη η εκάστοτε ενέργεια, διαδικασία και δεν αναφέρεται αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε. Ουσιαστικά η κοινή γλώσσα χαρακτηρίζεται από μία μεγαλύτερη πληθωρικότητα και περιγραφικότητα, αντιθέτως στον επιστημονικό λόγο όλες οι εκτενείς πληροφορίες πάνω σε ένα συμβάν συγκεντρώνονται και μετατρέπονται σε ένα απλό γεγονός, το οποίο εκφράζεται μέσω μιας κατανοητής και ξεκάθαρης για τα επιστημονικά δεδομένα ονοματικής φράσης. Είναι σημαντικό ωστόσο να επισημανθεί πως τις περισσότερες φορές συμβαίνει τα αντικείμενα αναφοράς μιας ονοματοποίησης να πραγματώνονται μέσα από περίπλοκες διαδικασίες, στις οποίες μεσολαβούν διάφορα υποκείμενα και μάλιστα μέσα από αυτές προκύπτουν και κάποια συνεπαγόμενα (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001). Όπως παρατηρείται όμως μέσα από την ιστορική γλώσσα, τίποτα από όλα αυτά δεν δηλώνεται με άμεσο τρόπο, συνεπώς η χρήση της ονοματοποίησης μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη σε διάφορα τροχοπέδια κατά την διάρκεια της προσπάθειας του για κατανόηση.

Στο επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας είναι γεγονός πως δεν πραγματοποιείται χρήση όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών, που γενικότερα δομούν σε σημαντικό βαθμό την επιστημονική γλώσσα. Ο κάθε επιστημονικός κλάδος ανάλογα με τις ανάγκες του, δομείται από ορισμένα ή ενίοτε κι από όλα τα χαρακτηριστικά, που προσάπτονται στον επιστημονικό λόγο. Συγκεκριμένα, στο πεδίο της Ιστορίας παρατηρείται πάρα πολύ έντονα η χρήση της ονοματοποίησης. Η τελευταία αποτελεί ένα από τα βασικότερα μέσα για την εξιστόρηση των ιστορικών γεγονότων, έτσι ώστε ο λόγος να μην περικλείεται από περιττές και ανούσιες πληροφορίες. Γενικότερα στα ιστορικά κείμενα λόγω της φύσης του επιστημονικού αντικειμένου, δεν παρατηρείται σχεδόν ποτέ η χρήση ταξινομήσεων, ορισμών, ταξινόμησης διαδικασιών. Ορισμένες φορές μόνο γίνονται αντιληπτοί κάποιοι βασικοί τεχνικοί όροι, οι οποίοι συμβάλλουν στην καλύτερη δόμηση του περιεχομένου.

Οι γλωσσικές αυτές δομές, για τις οποίες έγινε λόγος μόλις παραπάνω, αποδίδουν με την σειρά τους κάποια αξιολογικά χαρακτηριστικά στην επιστημονική γλώσσα. Συγκεκριμένα, της προσδίδουν λεξική πυκνότητα, σημασιολογική ασυνέχεια και συντακτική αμφισημία (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001).

Όσον αφορά το πρώτο χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου, την λεξική πυκνότητα, είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως γίνεται αντιληπτή η συχνότατη χρήση και η μεγάλη ποικιλία λέξεων περιεχομένου, σε αντίθεση με τις γραμματικές λέξεις όπως είναι για παράδειγμα τα μόρια και οι σύνδεσμοι, οι οποίες απουσιάζουν σε σημαντικό βαθμό. Οι τελευταίες παίζουν καθοριστικό ρόλο, όσον αφορά την υποβοήθηση της κατανόησης. Το γεγονός ότι απουσιάζουν από την επιστημονική γλώσσα δηλώνει πως αυξάνεται κατακόρυφα ο βαθμός δυσκολίας της. Συνεπώς, ο επιστημονικός λόγος χαρακτηρίζεται να μην από ένα πνεύμα αφαιρετικότητας και αποστασιοποίησης από τα υποκείμενα που παίρνουν μέρος σε διάφορες ενέργειες, πράγμα που θα ήταν απαραίτητο στην περίπτωση της ρηματικής δομής, ωστόσο αυξάνει τον δείκτη δυσκολίας όσον αφορά την κατανόηση με αποτέλεσμα να υπάρχουν μειωμένες δυνατότητες οικειοποίησης από πλευράς των μαθητών.

Στην σημασιολογική ασυνέχεια βασίζεται το γεγονός, ότι η παλιότερη πληροφορία δεν συνδέεται συνήθως με την νέα που προστίθεται στον επιστημονικό λόγο. Αυτό συμβαίνει, διότι ο επιστήμονας γενικότερα δεν επιδιώκει η νέα

πληροφορία να κάνει την εμφάνισή της μέσα από μία λογική σύνδεση των κοινωνικών καταστάσεων και πραγμάτων, αλλά μέσω της ανταπόκρισής της στις ανάγκες λογικής σύνδεσης, που έχει το θέμα. Ως ανάλογο παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η σχέση μεταξύ των γεγονότων της αύξησης του αριθμού των εργοστασίων, της αύξησης της περιβαλλοντικής ρύπανσης και της βελτίωσης σε σημαντικό βαθμό της αντιρρυπαντικής νομοθεσίας. Είναι σχεδόν δεδομένο πως σε ένα επιστημονικό κείμενο θα αποφεύγονταν τα ενδιάμεσα - δευτερεύοντα εκείνα στάδια που θα αφορούσαν τις ανάλογες κινητοποιήσεις των κατοίκων ενάντια στην περιβαλλοντική ρύπανση, την αύξηση του αριθμού των θανάτων εξαιτίας του παράγοντα της ρύπανσης και την αύξηση του κέρδους που θα σημείωνε η αντιρρυπαντική βιομηχανία.

Τέλος, η συντακτική αμφισημία αφορά κυρίως την τάση χρησιμοποίησης της ονοματικής δομής, η οποία αποφεύγει την αναφορά υποκειμένων. Κάτι που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ρηματική δομή. Είναι φανερό πάντως πως οι νέοι μαθητές και γενικότερα οι ομιλητές της κοινής γλώσσας προτιμούν να κάνουν χρήση κυρίως της τελευταίας δομής (ρηματικής), καθώς ο λόγος είναι πιο απτός και κατανοητός λόγω τις ύπαρξης υποκειμένων και άλλων γραμματικών λέξεων. Για παράδειγμα στο άκουσμα της έκφρασης «..το αυξανόμενο ποσοστό θανάτων από καρκίνο του πνεύμονος..», δεν γίνονται πλήρως σαφείς ορισμένες πληροφορίες ως προς την κατανόηση. Πραγματοποιούνται λοιπόν αναπόφευκτα στο μυαλό του καθενός κάποιες υποθέσεις όπως το αν οι άνθρωποι λόγω του καρκίνου πεθαίνουν πιο γρήγορα ή αν πεθαίνουν περισσότεροι σε αριθμό εξαιτίας του καρκίνου ή εάν η πλειοψηφία των ανθρώπων καπνίζει ή αν καπνίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι άνθρωποι ή και τα δύο. Συνεπώς γίνεται αντιληπτό πως μέσω της επιστημονικής γλώσσας μπορεί κάποιος πολύ εύκολα να οδηγηθεί σε παρανόηση, εξαιτίας ορισμένων ασαφών σημείων του λόγου.

Τα χαρακτηριστικά, που μόλις αναφέρθηκαν, μπορούν είτε να συνυπάρχουν μεταξύ τους ταυτόχρονα είτε να εμφανίζεται το καθένα από αυτά ξεχωριστά στην επιστημονική γλώσσα. Είναι γεγονός πάντως πως η παρουσία τους προσδίδει στην τελευταία χαρακτήρα τυπικής τελετουργίας και την καθιστά ουσιαστικά σύμβολο κοινωνικού στάτους. Κατά συνέπεια τα χαρακτηριστικά αυτά δίνουν την δυνατότητα στην επιστήμη να απευθύνεται κατά κύριο λόγο στην ελίτ μορφωμένων ατόμων παρά στο ευρύτερο κοινό μιας κοινωνίας (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, και για τον κλάδο της Ιστορίας, τόσο η σημασιολογική ασυνέχεια, όσο και η συντακτική αμφισημία μαζί με την λεξική πυκνότητα καθιστούν την ιστορική γλώσσα περισσότερο περίπλοκη, απαιτητική και δυσκολονόητη προς το αναγνωστικό της κοινό. Αυτά τα τρία στοιχεία συντελούν στο να γίνεται ο λόγος αρκετά απρόσιτος. Για τον λόγο αυτό είναι σχεδόν αναγκαίο, οι μελετητές του συγκεκριμένου επιστημονικού αντικειμένου, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται και οι μικροί μαθητές, να ακολουθούν ορισμένες αποτελεσματικές στρατηγικές για καλύτερη αποκωδικοποίηση και πληρέστερη κατανόηση των κειμένων αυτών.

## **2.2. Επιστημονικός Γραμματισμός**

Είναι γεγονός πως για να γίνει εφικτή η επιστημονική σύλληψη του κόσμου, θα πρέπει πρώτα το εκάστοτε άτομο να έχει κατανοήσει αρκετά καλά την ιδιαίτερη «γλώσσα» που έχει δημιουργηθεί με σκοπό να την αναλύσει. Έτσι λοιπόν ο γραμματισμός στις επιστήμες αποτελεί να μεν την κατάκτηση ενός επιστημονικού πεδίου, δηλαδή την αποκόμιση της ιδιαίτερης γνώσης, ωστόσο αποτελεί και την εξοικείωση με το είδος του λόγου βάσει του οποίου πραγματοποιείται η οργάνωση και η μετάδοση της γνώσης. Για τον λόγο αυτό, η τεχνικότητα, η λειτουργικότητα και ο αφηρημένος χαρακτήρας των διαφόρων επιστημονικών κειμενικών ειδών θα πρέπει να μην αφήνουν ανεπηρέαστους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Συγκεκριμένα το επίπεδο ενός μαθητή πάνω στα διάφορα επιστημονικά πεδία, καθώς επίσης και η σχολική επιτυχία που ακολουθεί, απαιτούν σε μεγάλο βαθμό την εξοικείωση του με τον επιστημονικό λόγο και σε επίπεδο κατανόησης αλλά αντίστοιχα και σε επίπεδο παραγωγής (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001). Θα πρέπει κάπου εδώ να αναφερθεί, πως με βάση ορισμένες αναλύσεις, που πραγματοποιήθηκαν πάνω σε σχολικά κείμενα διαφορετικών αντικειμένων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, παρατηρήθηκε ότι η διαφορά στην χρήση λεξικογραμματικής και σημασιολογικής οργάνωσης του λόγου δημιουργεί μία ξεχωριστή κάθε φορά μορφή ιδιαίτερης γνώσης και συνεπώς και διαφορετικούς τρόπους όσον αφορά την επίγνωση του κόσμου (Martin, 2005).

Στο σχολείο γενικότερα, ο γραμματισμός είναι συνδεδεμένος άμεσα με την αναμόρφωση της προσωπικής εμπειρίας, που διαθέτει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά. Η μετάβαση από την καθημερινή στην συστηματική εκπαιδευτική γνώση

πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την μετάβαση από καθημερινή ή αλλιώς προφορική γλώσσα στην γραπτή ταξινομική και αφαιρετική γλώσσα, που χρησιμοποιείται στο σχολείο (Halliday 1996· 1998, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 304). Σχετικά με το επίπεδο της γνώσης, η μετάβαση υλοποιείται από την καθημερινή σε ένα διαφορετικό είδος γνώσης, στο οποίο συγκαταλέγονται διάφορες δράσεις, οντότητες, σχέσεις οι οποίες δεν γίνονται εύκολα παρατηρήσιμες, δεν εξαρτώνται γενικότερα από εμπειρικά δεδομένα, είναι αποκομμένες από το κομμάτι της καθημερινής εμπειρίας, είναι ευρέως αναγνωρίσιμες και αρκετά καλά ταξινομημένες (Painter 1999, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 304).

Κάπου εδώ είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως ο σχολικός γραμματισμός πραγματοποιεί την ανανοηματοδότηση της εμπειρίας μέσω δύο διαδοχικών «κυμάτων» (Halliday 1996· 2000, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 304). Το πρώτο «κύμα» αφορά κυρίως την ουσιαστική επαφή των παιδιών με το γραπτό κομμάτι του λόγου, από όπου πηγάζει σημαντικό μερίδιο της σχολικής γνώσης στο Δημοτικό. Όσον αφορά το δεύτερο «κύμα», αυτό κάνει την εμφάνισή του κυρίως κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας των παιδιών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι στο συγκεκριμένο «κύμα» αναμόρφωσης της εμπειρίας καθοριστικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η ονοματοποίηση. Η τελευταία καθιστά εφικτή την αναδιατύπωση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της γραμματικής και της σημασιολογίας. Ουσιαστικά λοιπόν, η ονοματοποίηση αποτελεί από μόνη της έναν δείκτη πρόβλεψης σχετικά με την ηλικία των παιδιών και ταυτόχρονα μέσω αυτής γίνεται αισθητή η εμπειρία τους πάνω σε γραπτά κείμενα, που παρουσιάζουν μία ανάλογη αφαιρετικότητα και έναν συγκεκριμένο βαθμό τεχνικότητας (Halliday 1996· 1998, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 304).

Η αντιμετώπιση πάντως του γραμματισμού από την γλωσσολογική πλευρά των πραγμάτων (Halliday, 1996, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 304) στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, για τα οποία έγινε αναφορά στο υποκεφάλαιο 2.1. της εργασίας αυτής. Κάποια από αυτά αποτελούν η συχνή λεξική πυκνότητα, η οργάνωση του μέσα από ονοματικά σύνολα, η γραμματική μεταφορά και κυρίως η ονοματοποίηση, η οποία φροντίζει κατά βάση να συμπτύσσει τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα στον κόσμο. Συγκεκριμένα, η τελευταία παρουσιάζει μεγάλη συμβολή ως προς την αναδιοργάνωση του γλωσσικού νοήματος και συντελεί στην αναπλαισίωση του



προφορικού στον γραπτό λόγο. Γενικότερα, η δημιουργία της νέας σημασιολογικής κατηγορίας, που πραγματώνεται μέσα από την διαδικασία της ονοματοποίησης, έχει ως επακόλουθο την συνολική αναδιατύπωση της σχέσης που παρουσιάζεται μεταξύ της σημασιολογίας και της γραμματικής (Halliday 1996, Halliday & Matthiessen 1999, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 304).

### **2.3. Αφαίρεση - Τεχνικότητα στον επιστημονικό κλάδο της Ιστορίας**

Όσον αφορά τις ανθρωπιστικές επιστήμες και πιο συγκεκριμένα την Ιστορία, σε αντίθεση βέβαια με τις φυσικές επιστήμες, θα πρέπει να αναφερθεί πως ο λόγος που χρησιμοποιείται, δεν χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη τεχνικότητα. Την εμφάνισή τους κάνουν ελάχιστοι τεχνικοί όροι, όπως για παράδειγμα όροι οι οποίοι σχετίζονται με την διάκριση μεταξύ ιστορικών περιόδων. Συνήθως, συμβαίνει οι τεχνικοί όροι της Ιστορίας να είναι κοινότυποι σε αντίστοιχα συναφή επιστημονικά πεδία. Η όλη διαδικασία της ανάγνωσης ενός κειμένου από το πεδίο της Ιστορίας αφήνει να εννοηθεί πως η γλώσσα που χρησιμοποιείται, βρίσκεται πολύ κοντά σε σχέση με την γλώσσα της καθημερινής ζωής (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001).

Αυτό ωστόσο που παρατηρείται σε έντονο βαθμό και χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την ιστορική γλώσσα, είναι η αφαίρεση. Η τελευταία δεν γίνεται αντιληπτή τόσο μέσα από τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των προτάσεων μέσω της χρήσης διαφόρων δεικτών και συνδέσμων, αλλά κυρίως λόγω των σχέσεων στο εσωτερικό τους, όπου γίνεται χρήση της διαδικασίας της ονοματοποίησης (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001). Ουσιαστικά μέσω της αφαίρεσης πραγματοποιείται η αναφορά σε διάφορους μετέχοντες και περιστάσεις, οι οποίες δεν συνάδουν σε σημαντικό βαθμό με τις εμπειρίες της καθημερινότητας, είναι εν δυνάμει απτές και όχι ιδιαίτερα συγκεκριμένες οντότητες και κυρίως εκπροσωπούνται μέσα από όρους γενικών κατηγοριών (Halliday & Martin 2000, Wignell 1998, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 305).

Σύμφωνα με τον Martin (2005, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 305), ο οποίος σχολιάζει την «γραμματική» της αφαίρεσης, υποστηρίζεται πως η αφαίρεση επηρεάζει αρκετά ικανοποιητικά την λεξικογραμματική. Συγκεκριμένα, γίνεται αντιληπτό πως το κείμενο προβαίνει σε κωδικοποίηση της εμπειρίας σαν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των διαφόρων αντικειμένων. Έτσι λοιπόν μέσω αυτής της διαδικασίας, έρχονται σε πρώτη θέση οι διαδικασίες συσχέτισης σε βάρος των

υλικών, καθώς επίσης και τα ονοματικά σύνολα εις βάρος των προτασιακών συνόλων. Γενικότερα η αφαίρεση αποτελεί από μόνη της σημαντικό παράγοντα όσον αφορά την δημιουργία της ανάλογης απόστασης από το εξωγλωσσικό πλαίσιο (Wignell 1998· Eggins, Martin & Wignell 1993, όπ. αναφ. στο Μάνιου & Κονδύλη, 2011, σ. 305).

Θα πρέπει πάντως να τονιστεί πως η περιγραφή, που αποτελεί με την σειρά της έναν επιστημονικό στόχο, στις ανθρωπιστικές επιστήμες και κατ' επέκταση στον ιστορικό κλάδο αποτελεί κατά κύριο λόγο γενίκευση πάνω στις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις η περιγραφή αφορά την ταξινόμηση των γενικών κατηγοριών με καινούριους τρόπους. Εν αντιθέσει στις φυσικές επιστήμες η περιγραφή σχετίζεται κυρίως με τον ορισμό, την κατονομασία και την ταξινόμηση με απώτερο σκοπό την εκ νέου υλοποίηση ενός ταξινομικού συστήματος. Όσον αφορά τον δεύτερο πολύ σημαντικό επιστημονικό στόχο, την εξήγηση, είναι αναγκαίο να ειπωθεί πως σε ένα ιστορικό κείμενο και γενικότερα σε ένα κείμενο των ανθρωπιστικών επιστημών οι σχέσεις που δομούνται μεταξύ των γεγονότων, χαρακτηρίζονται κατά κανόνα ως εσωτερικές και αφορούν ουσιαστικά την εσωτερική δομή του κειμένου. Την ειδοποιό διαφορά που υπάρχει ως προς την εξήγηση στις φυσικές επιστήμες, αποτελεί το γεγονός ότι η τελευταία πραγματώνεται μέσω των εξωτερικών σχέσεων που δομούνται μεταξύ των γεγονότων. Γι' αυτό τον λόγο εξάλλου παρατηρείται στα αντίστοιχα κείμενα ρητή χρήση της αιτιακής και χρονικής συνδεσμολογίας (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2001).

Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να διευκρινιστεί πως τόσο οι ανθρωπιστικές όσο και οι φυσικές επιστήμες κάνουν χρήση του γραπτού λόγου, ούτως ώστε να πραγματοποιήσουν μια σχετική ανάλυση του κόσμου γύρω μας και πιο συγκεκριμένα της κοινωνικής και της φυσικής πραγματικότητας. Βασική τους διαφορά, η οποία γίνεται αισθητή και μέσω της κειμενικής τους δομής, αποτελεί το γεγονός ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες από την πλευρά τους θέτουν ως στόχο την ερμηνεία κατηγοριών που υπάρχουν ήδη, αντιθέτως οι φυσικές αποσκοπούν στην απόδοση ενός τεχνικού χαρακτήρα όσον αφορά τα φαινόμενα και τις σχέσεις που τα διέπουν. Με αυτό τον τρόπο η κοινή λογική μετατρέπεται αυτομάτως σε ειδική. Έτσι λοιπόν, για ένα άτομο που ασχολείται με τον επιστημονικό κλάδο της Ιστορίας, τα κείμενα πραγματοποιούν την ερμηνεία του κόσμου μέσα από μία ονοματική ματιά, αντιθέτως για έναν επιστήμονα πάνω στο αντικείμενο της Φυσικής τα κείμενα προχωρούν σε

ανακατασκευή του κόσμου, ο οποίος μετατρέπεται σε έναν χώρο όπου γίνεται έντονα αισθητή η σύνδεση μεταξύ των αντικειμένων (Αραποπούλου & Γιαννιλοπούλου, 2001). Σίγουρα δεν είναι εφικτό να προσπεραστεί η διάκριση ανάμεσα στην Ιστορία και τις Θετικές επιστήμες, ωστόσο υπάρχουν ανάλογες μελέτες οι οποίες δηλώνουν πως στην πραγματικότητα υπάρχει μία συνέχεια από πλευράς τους, όσον αφορά τον τρόπο απόδοσης νοήματος στον κόσμο. Συγκεκριμένα στα ιστορικά κείμενα παρατηρείται πως ο κόσμος ερμηνεύεται μέσα από μία ονοματική σκοπιά, ενώ αντίστοιχα τα κείμενα των φυσικών επιστημών προχωρούν σε ανασυγκρότηση του κόσμου, στον οποίο γίνεται αισθητή η σχέση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων οντοτήτων (Martin, 2005).

Όπως γίνεται αντιληπτό, με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η κατανόηση ενός ιστορικού αποσπάσματος απαιτεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την επανάληψη ως προς την ανάγνωση των διαφόρων σημασιών, που κάνουν την εμφάνισή τους μέσα στο κείμενο. Όπως επισημαίνουν οι Αραποπούλου & Γιαννιλοπούλου (2001), σε τέτοιου είδους κείμενα τα επιχειρήματα, οι βαθύτεροι σκοποί και αιτίες βρίσκονται «θαμμένα» και φανερόνται κυρίως έμμεσα. Με τον τρόπο αυτό παρεμποδίζονται οι σχέσεις μεταξύ των σημασιών και των γεγονότων, οι οποίες αποτελούν βασικό γνώρισμα του προφορικού και συγχρόνως αυθόρμητου λόγου. Ο βασικότερος παράγοντας, που ευθύνεται γι' αυτή την διάλυση των σχέσεων, είναι η διαδικασία της ονοματοποίησης. Για να δηλωθεί λοιπόν μία ενέργεια καταργείται η χρήση ρημάτων και την θέση τους την παίρνουν τα ονόματα. Μέσα σε ένα ιστορικό κείμενο θα μπορούσε να παρατηρήσει κάποιος να αναγράφεται το εξής : «η αναχώρησή του (στρατηγού)» και όχι «ο στρατηγός έφυγε». Σχετικά με τα όσα ειπώθηκαν, πολύ εύστοχα διατυπώνει ο Halliday (1978, όπ. αναφ. στο Αραποπούλου & Γιαννιλοπούλου, 2001) :

*«καθώς μεγαλώνουμε, μαθαίνουμε ότι τα ουσιαστικά είναι για τους ανθρώπους και τα πράγματα, ενώ τα ρήματα για τις δράσεις και τα γεγονότα... Τώρα πρέπει να αναδομήσουμε την νοητική εικόνα του κόσμου έτσι ώστε να γίνει ένας κόσμος που είναι φτιαγμένος από πράγματα, παρά ένας κόσμος που γίνονται πράγματα, όπως είχαμε συνηθίσει.»*

Έτσι λοιπόν γίνεται φανερό, πως η αφαιρετικότητα αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο εμπόδιο ως προς την κατανόηση της ιστορικής γλώσσας και σίγουρα θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν από τον καθένα.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ – ΣΤΡΑΤΗΓΗΚΕΣ ΜΕΣΩ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ-ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΟΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Σύμφωνα με τα όσα αναλύθηκαν στο 2ο Κεφάλαιο, ουσιαστική προϋπόθεση για να είναι οι μαθητές ενεργοί αναγνώστες των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, είναι να έχουν την δυνατότητα να διαβάζουν «σωστά» (Britt et al., 1994, όπ. αναφ. στο de Oliveira, 2010, σ. 191). Για να μπορέσει βέβαια να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, είναι αναγκαίο να έχουν επίγνωση όλων εκείνων των ουσιωδών χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν την ιστορική γλώσσα, περί των οποίων έχει γίνει ήδη λόγος (de Oliveira, 2010, σ. 191). Ένα άλλο μέσο, που είναι εξίσου απαραίτητο στους μαθητές για την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου και συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου και συγκεκριμένα με την αποκωδικοποίησή τους, είναι οι στρατηγικές. Οι τελευταίες παίζουν καταλυτικό ρόλο, όσον αφορά την βελτίωση των μαθητών στο κομμάτι της ανάγνωσης και της γραφής της ιστορικής γλώσσας. Σε όλη αυτή την δύσκολη λοιπόν διαδρομή, που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές, σημαντική αποτελεί η συμβολή των εκπαιδευτικών τους. Οι τελευταίοι είναι αυτοί που θα τους καθοδηγήσουν και θα τους ενισχύσουν ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές τις ανάλογες στρατηγικές.

Στο εξής θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση τριών ενδεικτικών ερευνητικών-ενημερωτικών προγραμμάτων, τα οποία έλαβαν χώρα στα πλαίσια ενός μεγαλύτερου πανεπιστημιακού προγράμματος, αυτού της Κοινωνικής Επιστήμης και Ιστορίας της Καλιφόρνιας και βασίστηκαν κατά κύριο λόγο στις στρατηγικές της λειτουργικής γραμματικής του Halliday. Στο σημείο αυτό θα αξίζει να επισημανθεί, πως πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα της λειτουργικής αποκωδικοποίησης των ιστορικών κειμένων από την πλευρά των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές τέτοιου είδους ερευνητικές – ενημερωτικές ενέργειες. Παρατηρείται πως όσες από αυτές έγιναν, έλαβαν χώρα κυρίως στην Βόρεια Αμερική. Παράλληλα έχουν πραγματοποιηθεί δημοσιεύσεις τους σε περιοδικά της Αυστραλίας. Είναι γεγονός λοιπόν, ότι οι ενέργειες αυτές βρίσκονται ακόμη σε ένα αρκετά πρώιμο στάδιο. Οι τελευταίες επιδίωξαν ουσιαστικά, να ακολουθήσουν μια προσέγγιση εστίασης πάνω στο ιστορικό περιεχόμενο μέσα από την γλώσσα, παρά της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο. Σύμφωνα με τους Garner & Borg (2005), στην ιστορική γλώσσα το επίκεντρο βρίσκεται στην ποικιλότητα, την πολυπλοκότητα των

ονοματικών συνόλων – συστημάτων, την διαδικασία, την αλληλεπίδραση που επικρατεί μεταξύ όλων αυτών, και όχι σε συστήματα περιληπτικών κανόνων και σχέσεων.

### **3.1. Ερευνητικό - Ενημερωτικό πρόγραμμα 1<sup>ο</sup>** (de Oliveira, 2010, σ. 191- 203)

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστεί η δουλειά που πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα Πρόγραμμα Κοινωνικής Επιστήμης και Ιστορίας της Καλιφόρνιας, το οποίο έλαβε χώρα στο Πανεπιστημίου του Davis. Το τελευταίο οργάνωσε έναν αριθμό καλοκαιρινών σεμιναρίων για καθηγητές Ιστορίας σε διάφορα Ινστιτούτα, έτσι ώστε να τους προσφέρει καθοδήγηση στην εφαρμογή στρατηγικών που αναπτύσσουν την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης των μαθητών, καθώς επίσης και να τους βοηθήσει να ενσωματώσουν τις στρατηγικές αυτές στην δικιά τους διδασκαλία, κάνοντας έτσι πιο προσιτό το περιεχόμενο του επιστημονικού αντικειμένου της Ιστορίας στους μαθητές.

Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένοι για τις προκλήσεις που εμφανίζει ο ιστορικός λόγος. Ουσιαστικά λοιπόν, απαραίτητη θα πρέπει να αποτελεί από την πλευρά τους η επιδίωξη, να μεταφέρουν τα ιστορικά κείμενα των σχολικών βιβλίων με έναν τρόπο όσο το δυνατόν πιο οικείο και ελκυστικό γίνεται, διότι η πολυπλοκότητα που παρουσιάζουν πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο για την ανάγνωση τους, ιδίως για τους μη εξοικειωμένους μαθητές. Είναι γεγονός, ότι τα βιβλία Ιστορίας αναπτύσσουν μια μπερδεμένη και όχι ιδιαίτερα ξεκάθαρη ροή των γεγονότων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την σύνδεση τους και να μην κατανοούν σε ικανοποιητικό βαθμό το περιεχόμενο τους. Υπάρχει συνεπώς η αντίληψη, πως η ανάπτυξη της ικανότητάς ως προς την κατανόηση της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς κειμένων και οι ιστορικοί, θα συντελέσει στην ανάπτυξη της γνώσης του περιεχόμενου.

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ακόμη, πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα για την υλοποίησή του στηρίχτηκε στις αρχές της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, σύμφωνα με την οποία η γραμματική αποτελεί το μέσο που αναδεικνύει την γνώση του περιεχομένου. Βάσει της συγκεκριμένης γλωσσικής οπτικής γωνίας, υποστηρίζεται πως ένα από τα κυριότερα τυπικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν

οι ιστορικοί συγγραφείς, αποτελεί η διαδικασία της ονοματοποίησης, δηλαδή η πολυάριθμη χρήση ουσιαστικών, καθώς επίσης και ονοματικών συνόλων.

Γενικότερα, στα ιστορικά κείμενα η παρουσίαση μιας καινούριας ιδέας σε μια πρόταση ή σε μια προηγούμενη παράγραφο και η επανεμφάνιση ακριβώς της ίδιας πληροφορίας, ως ένα ονοματοποιημένο στοιχείο σε μια επόμενη πρόταση, είναι ένα αρκετά συνηθισμένο χαρακτηριστικό, που παρατηρείται έντονα. Έτσι λοιπόν προκύπτει η πολυπλοκότητα της οργάνωσης ενός κειμένου και χαρακτηρίζεται ως Ζιγκ-Ζαγκ Κίνηση. Ως παράδειγμα παρουσιάζεται από την Luciana C. de Oliveira (2010, σ. 198) το ακόλουθο απόσπασμα από το βιβλίο της παγκόσμιας Ιστορίας (μεταφρασμένο από την γράφουσα).

**Σχήμα 1. Απόσπασμα από παγκόσμιο βιβλίο Ιστορίας (Beck et al., 2003, όπ. αναφ. στο de Oliveira, 2010, σ. 198)**

**(Ζιγκ-Ζαγκ Κίνηση)**

**Ο Χίτλερ αφηφά την Συνθήκη των Βερσαλλιών**

- 1- *Ο Χίτλερ είχε από καιρό δεσμευτεί να αναιρέσει την Συνθήκη των Βερσαλλιών. Μεταξύ των διατάξεων της η Συνθήκη περιόριζε και το μέγεθος του Γερμανικού στρατού. Τον Μάρτιο του 1935, ο Φύρερ ανακοίνωσε ότι η Γερμανία δεν θα υπακούσει σε τέτοιους περιορισμούς. **Στην πραγματικότητα η Γερμανία είχε ήδη αρχίσει την ανοικοδόμηση των ένοπλων δυνάμεων της. Η Ένωση εξέδωσε μόνο μια ήπια καταδίκη.***
- 2- ***Η αποτυχία της Ένωσης να σταματήσει την Γερμανία να ανοικοδομεί τις ένοπλες δυνάμεις** έπεισε τον Χίτλερ να πάρει ακόμη μεγαλύτερα ρίσκα. Η συνθήκη απαγόρευσε στα Γερμανικά στρατεύματα να εισέλθουν σε απόσταση μεγαλύτερη των 30 μιλίων και από τις δύο πλευρές του ποταμού Ρήνου δημιουργώντας μια ζώνη μεταξύ Γερμανίας και Γαλλίας γνωστή ως Ρηνανία. Η Ρηνανία ήταν επίσης μια σημαντική βιομηχανική περιοχή. Στις 7 Μαρτίου του 1936, **τα Γερμανικά στρατεύματα προσχώρησα στην Ρηνανία. Εμβρόντητοι οι Γάλλοι, ήταν πρόθυμοι να ξεκινήσουν πόλεμο. Οι Βρετανοί παρότρυναν κατευνασμό, ενδίδοντας στους επιτιθέμενους για να διατηρήσουν την ειρήνη.***
- 3- *Ο Χίτλερ αργότερα παραδέχθηκε ότι θα υποχωρούσε εάν οι Γάλλοι και οι Βρετανοί τον είχαν προκαλέσει. **Η Γερμανική ανακατάληψη της Ρηνανίας** σηματοδότησε μια κρίσιμη καμπή στην πορεία του πόλεμου. **Πρώτον, ενίσχυσε την δύναμη και το κύρος του Χίτλερ στην Γερμανία. Επιφυλακτικοί στρατηγοί που τον είχαν παροτρύνει να συγκρατηθεί τώρα συμφώνησαν να τον ακολουθήσουν. Δεύτερον, ο ζυγός των δυνάμεων άλλαξε υπέρ της Γερμανίας. Η Γαλλία και το Βέλγιο ήταν πλέον ανοιχτές να επιτεθούν από το πλευρό των Γερμανικών στρατευμάτων. Τελικά, **η αδύναμη απάντηση από την Γαλλία και την Βρετανία** ενθάρρυνε τον Χίτλερ και επέσπευσε την στρατιωτική και εδαφική του επέκταση.***
- 4- ***Η αυξανόμενη δύναμη του Χίτλερ** έπεισε τον Μουσολίνι ότι πρέπει να επιδιώξει μια συμμαχία με την Γερμανία. Τον Οκτώβριο του 1936, οι δύο δικτάτορες έκαναν μια συμφωνία που έγινε γνωστή ως Άξονας Βερολίνου-Ρώμης. Ένα μήνα αργότερα η Γερμανία έκανε ακόμη μια συμφωνία, αυτή την φορά με την Ιαπωνία. Η Γερμανία, η Ιταλία και Ιαπωνία έγιναν γνωστές ως οι Δυνάμεις του Άξονα.*

Βάσει του Προγράμματος Κοινωνικής Επιστήμης και Ιστορίας της Καλιφόρνιας, προτείνονται δύο χρήσιμες στρατηγικές, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν γενικότερα από τους εκπαιδευτικούς κατά την διδασκαλία της Ιστορίας. Αρχικά, η πρώτη αφορά την προσοχή που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα ουσιαστικά και ονοματικά σύνολα που συμπτύσσουν πληροφορίες, διευρύνουν εξηγήσεις και οργανώνουν τον συλλογισμό στην ιστορία. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να βοηθηθούν οι μαθητές σε σημαντικό βαθμό και να εντοπίσουν τα νοήματα που βρίσκονται ενσωματωμένα στα ιστορικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί θα είχαν την δυνατότητα στην αρχή να υπογραμμίζουν τα διάφορα ονοματικά σύνολα και ουσιαστικά και έπειτα να αναθέτουν στους μαθητές τον σχεδιασμό βελών από το ουσιαστικό προς το μέρος του κείμενου, στο οποίο αναφέρεται. Η συγκεκριμένη στρατηγική θα βοηθήσει στην εξοικείωση των μαθητών με την ονοματοποίηση και το πλάσιμο των ιστορικών κειμένων. Επιπλέον, η τελευταία ευνοεί πέρα από την κατανόηση του ιστορικού λόγου και την ανάπτυξη της ικανότητας της γραφής των μαθητών.

Επιπρόσθετα, μια άλλη στρατηγική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί η επικέντρωση των τελευταίων σε ουσιαστικά ή ονομαστικά σύνολα που γίνονται αντιληπτά μέσα στα κείμενα, αλλά δεν είναι ανθρώπινα όντα. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να βοηθούν τους μαθητές στον εντοπισμό των πραγματικών ιστορικών δραστών κάνοντας μια σειρά από ερωτήσεις, του τύπου «ποιος ενεργεί;», «σε ποιόν έχει αντίκτυπο η ενέργειά του;», «ποιος είναι ο πραγματικός ιστορικός δράστης;». Ουσιαστικά, μέσω των ερωτημάτων αυτών πραγματοποιείται σύνδεση της γλώσσας με το περιεχόμενο. Συνεπώς με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με το ποιοι είναι οι πραγματικοί δράστες του ιστορικού τους κειμένου, αναγνωρίζοντας τον ανθρώπινο παράγοντα, που κρύβεται πίσω από τη χρήση περιληπτικών μετεχόντων, δηλαδή των ουσιαστικών ή των ονοματικών συνόλων. Ένα ακόμη θέμα που θα υπήρχε η δυνατότητα να συζητηθεί μέσα στην τάξη, αποτελεί η πρόθεση του συγγραφέα να χρησιμοποιήσει μια τέτοια γλώσσα. Θα μπορούσε, έτσι, να δημιουργηθεί μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, που θα είχε ως αντίκτυπο τον προβληματισμό των τελευταίων σχετικά με το πώς γράφεται ο ιστορικός λόγος. Αυτό θα τους διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό και θα τους καθιστούσε μάλιστα ικανούς να διαβάζουν ιστορικά κείμενα κι από μόνοι τους.



Συνεπώς γίνεται αντιληπτό μέσω των τελευταίων, πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές τους να προχωρήσουν σε αποσυμπύκνωση της πληροφορίας που παρουσιάζεται στον ιστορικό λόγο, να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στα νοήματα που βρίσκονται ενσωματωμένα στα διάφορα ονοματικά σύνολα και παράλληλα να αντιληφθούν πως οργανώνονται και δομούνται τα κείμενα αυτά.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έπειτα από την εφαρμογή των συγκεκριμένων στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στα σεμινάρια του προγράμματος, διαπιστώθηκε πως ήταν αρκετά θετικά. Γενικότερα το νοηματικό «ξετύλιγμα» των κειμένων, συνέβαλε αρκετά στο κομμάτι της μάθησης και της γραφής ιστορικών κειμένων από πλευράς των μαθητών (Schleppegrell et al., 2006). Μάλιστα, άξιο παρατήρησης αποτελεί το γεγονός ότι, όταν οι τελευταίοι παρουσίαζαν πρόοδο στην γραφή και την ανάγνωση, είχαν την ανάγκη να κατανοήσουν με ποιόν τρόπο οι συγγραφείς και οι ιστορικοί κατασκεύαζαν τις αφηγήσεις, καθώς και τις εξηγήσεις τους στα ιστορικά κείμενα. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί εδώ, πως δεν διεξήχθη κάποιο επίσημο επιστημονικό πείραμα εκ μέρους των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ή κάποιας εξωτερικής αξιολόγησης, ώστε να αποδεικνύεται και με απτά στοιχεία η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών, όσον αφορά την κατανόηση του ιστορικού λόγου.

Είναι γεγονός πάντως, πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών στην Καλιφόρνια που παρακολούθησε τα συγκεκριμένα σεμινάρια λεπτομερούς εξέτασης της ιστορικής γλώσσας, ήταν αρκετά ικανοποιητικός. Συγκεκριμένα πολλοί ήταν αυτοί οι οποίοι ανέφεραν, πως οι μαθητές τους ήταν σε θέση να διαβάζουν και να γράφουν ιστορία πολύ καλύτερα, έπειτα από την ιδιαίτερη επεξεργασία που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη πάνω στην γλώσσα ιστορικών κειμένων, Ένας εκπαιδευτικός Ιστορίας, ύστερα από μια σειρά σεμιναρίων που παρακολούθησε, δήλωσε:

*«Δεν είχα συνειδητοποιήσει προτού έρθω σε αυτό το Ινστιτούτο, πόσο περίπλοκη είναι η γλώσσα των ιστορικών μας βιβλίων. Πριν έρθω θεωρούσα, ότι οι μαθητές είναι σε θέση να κάνουν την «προφανή» σύνδεση και ότι απλώς δεν μπορούν να απαντήσουν τις σχετικές ερωτήσεις. Τώρα, ξέρω ότι πρέπει να τους βοηθάω για να μπορούν να κάνουν αυτές τις συνδέσεις.» (de Oliveira, 2010, σ. 200)*

### 3.2. Ερευνητικό-Ενημερωτικό πρόγραμμα 2<sup>ο</sup> (Schleppegrell, Greer & Taylor, 2008, σ. 174 – 187)

Στο εξής, θα αναλυθεί ένα άλλο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε κι αυτό στα πλαίσια του Προγράμματος Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Davis της Καλιφόρνιας. Η ονομασία του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν «Χτίζοντας την Ικανότητα Ακαδημαϊκής Γραφής και Ανάγνωσης». Το τελευταίο εξυπηρέτησε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι έλαβαν μέρος σε καλοκαιρινά σεμινάρια, που πραγματοποιήθηκαν σε Ινστιτούτα. Βασικό σκοπό της δημιουργίας του, αποτέλεσε κι εδώ η στήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της μετάδοσης διαφόρων δεξιοτήτων και αποτελεσματικών μεθόδων, έτσι ώστε να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην βελτίωση της κατανόησης της Ιστορίας από μέρους των μαθητών, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά της γλώσσας και κατ' επέκταση των ιστορικών κειμένων, καθώς επίσης και να αναπτύξουν κριτική σκέψη για τα κείμενα και το γράψιμο. Ιδιαίτερη επιδίωξη του προγράμματος αυτού, όπως γίνεται αντιληπτό κι από την ονομασία του, ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών στην γραφή και την ανάγνωση του ιστορικού λόγου, καθώς επίσης και η κατάργηση της χρήσης παραδοσιακών και ξεπερασμένων τρόπων μάθησης των ιστορικών κειμένων. Έτσι λοιπόν οι μαθητές θα είχαν την δυνατότητα όχι μόνο να μαθαίνουν καλύτερα την γλώσσα αλλά και να μαθαίνουν μέσω αυτής (Halliday, 2004, όπ. αναφ. Schleppegrell, Greer & Taylor, 2008, σ. 174), γράφοντας ή διαβάζοντας Ιστορία.

Μέσω του προγράμματος ουσιαστικά υποστηρίχθηκε, πως έχει ιδιαίτερη σημασία να κατανοήσουν πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το μέγεθος των απαιτήσεων της γλώσσας από τα μαθήματα, που διδάσκουν. Συγκεκριμένα, η Ιστορία προκαλεί στους μαθητές πολλές γλωσσικές δυσκολίες διότι κατασκευάζεται κυρίως μέσω κειμένων με αποτέλεσμα την περίπλοκη απόδοσή της. Από την μία πλευρά, η ίδια η γλώσσα μπορεί να αποτελεί τροχοπέδη όσον αφορά την εκμάθηση της Ιστορίας, ωστόσο είναι ακριβώς αυτή που μπορεί να κάνει τους μαθητές να επιτύχουν, κατά την ανάγνωση και γραφή της σε οποιαδήποτε τάξη. Για να είναι σε θέση οι μαθητές να καταλαβαίνουν τι συνέβη σε μία σειρά γεγονότων, θα πρέπει να συζητούν αρχικά για τις επιλογές της γλώσσας που ακολούθησε ο συγγραφέας, δηλαδή ποιες πληροφορίες περιέλαβε και ποιες απέρριψε, με ποια σκοπιά ερμήνευσε τα γεγονότα, ποιον εκπροσωπούσε και ποιον όχι. Επίσης, ουσιώδες είναι να γίνεται αναφορά στις στρατηγικές οργάνωσης, που χρησιμοποίησε κατά την σύνταξη του κειμένου.

Εξερευνώντας λοιπόν, τις επιλογές της γλώσσας και κατανοώντας το κείμενο, ενισχύεται η ικανότητα ανάγνωσης των μαθητών.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθεί, πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίχθηκε κι αυτό κατά βάση στην θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας. Μέσω αυτής λοιπόν, το τελευταίο προτείνει γενικότερα δύο εύστοχες στρατηγικές αποκωδικοποίησης του ιστορικού λόγου, τις οποίες χρησιμοποίησαν κατά την διάρκεια του σχολικού έτους και οι εκπαιδευτικοί, που παρακολούθησαν τα καλοκαιρινά σεμινάρια. Τις στρατηγικές αυτές αποτελούν, ο τεμαχισμός πρότασης και οι μηχανισμοί αναφοράς και συγκεκριμένα ανήκουν στις στρατηγικές της λειτουργικής γραμματικής.

Όσον αφορά την πρώτη, οι εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση αρχικά ορισμένων καθοδηγητικών ερωτημάτων με σκοπό να διασαφηνίσουν τους στόχους και να τοποθετηθούν ταυτόχρονα με τον τρόπο αυτό πάνω στην διδακτική ενότητα, στην οποία βρίσκονταν. Στο εξής επέλεξαν ένα σημείο του βιβλίου που οι μαθητές ήταν σε θέση να διαβάσουν, χρησιμοποιώντας την μεταγλώσσα της λειτουργικής γραμματικής ως εργαλείο βοήθειας, έτσι ώστε να διευκολυνθούν ακόμα πιο πολύ κατά την διάρκεια της αποκωδικοποίησης του κειμένου και να δώσουν μια απάντηση στο καθοδηγητικό ερώτημα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν προκειμένου να κάνουν αισθητές τις πιθανές δυσκολίες και το κεντρικό νόημα του κειμένου, το ανέλυαν πρώτα μόνοι τους. Έπειτα, σχεδίαζαν δραστηριότητες στις οποίες φαινόταν έντονα η σχέση μεταξύ των νοημάτων. Βάσει αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές καθοδηγούνταν στα διάφορα μέρη των προτάσεων, όπου συμπεριλαμβανόταν η πολύτιμη πληροφορία που τους ενδιέφερε, καθώς επίσης είχαν και την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά κατά την διάρκεια της ανάλυσης.

Σ' αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως ο όρος «μεταγλώσσα» της λειτουργικής γλωσσολογίας, για τον οποίο έγινε λόγος στην παραπάνω παράγραφο, αναφέρεται συνήθως σε διάφορους μετέχοντες, διαδικασίες, συνθήκες, καθώς επίσης και σε παραπομπές. Δίνει την δυνατότητα λοιπόν, να πραγματοποιηθεί σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα και στο περιεχόμενο. Η μεταγλώσσα αποτελεί ουσιαστικά μια γλώσσα που μιλάει για το κείμενο.

Ουσιαστικά μέσω αυτής της στρατηγικής, οι μαθητές μπαίνουν στην διαδικασία και ταυτόχρονα μαθαίνουν πώς να βρίσκουν τους μετέχοντες, τις

διαδικασίες και τις καταστάσεις της κάθε πρότασης. Επιπρόσθετα, τους δίνεται και η δυνατότητα να σκεφτούν όλες αυτές τις σημασιολογικές σχέσεις, που προκύπτουν μεταξύ των παραπάνω συστατικών, τις οποίες φροντίζει να ενσωματώσει ο συγγραφέας μέσα στο κείμενο. Σίγουρα εξαιτίας των στενών χρονικών περιθωρίων, δεν είναι εφικτό να πραγματοποιείται η συγκεκριμένη διαδικασία από ένα εκπαιδευτικό κάθε φορά που εισάγει τους μαθητές του σε ένα νέο κείμενο. Αντιθέτως για να πραγματοποιήσει ο τελευταίος αυτή την προσεκτική ανάλυση, καλό είναι να έχει κάνει πρώτα μία ορθή επιλογή περιεκτικών κειμένων από την κάθε ενότητα, δίνοντας βάση κυρίως σε αυτά που περιλαμβάνουν ουσιώδεις πληροφορίες και ερμηνεία τους χαρακτηρίζεται από μία ορισμένη δυσκολία.

Η δεύτερη στρατηγική της λειτουργικής γραμματικής που προτείνεται μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, είναι οι μηχανισμοί αναφοράς ή αλλιώς συνοχικοί μηχανισμοί. Χάρη σε αυτούς τους μηχανισμούς, οι μαθητές καταλαβαίνουν πολύ καλύτερα την νοηματική δομή ενός κειμένου, καθώς επίσης και με ποιον τρόπο πραγματοποιείται η σύνδεση μεταξύ των διαφόρων στοιχείων. Τους μηχανισμούς αναφοράς, τους αποτελούν γενικότερα αντωνυμίες, δεικτικές αντωνυμίες και συνώνυμα, τα οποία χρησιμοποιεί ο συγγραφέας τη στιγμή που αναπτύσσει την σκέψη του, ούτως ώστε να καταφέρει να παραπέμψει τον αναγνώστη στους διάφορους συμμετέχοντες, για τους οποίους γίνεται αναφορά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους μέσα στο κείμενο.

Οι μαθητές μέσω αυτών των μεθόδων, μπαίνουν στην διαδικασία να αναλύσουν στο μυαλό τους το πώς είναι κατανοημένα στο λόγο τα ουσιαστικά, τα ρήματα, οι αντωνυμίες, οι σύνδεσμοι και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα στρέφουν την προσοχή τους και στο περιεχόμενο του ιστορικού κειμένου. Έτσι κάνοντας χρήση τους, βρίσκονται ανά πάσα στιγμή σε θέση να ολοκληρώσουν την προσέγγιση απαιτητικών κειμένων, διαβάζοντάς τα ως πιο ανεξάρτητοι και παραγωγικοί αναγνώστες.

Στην συνέχεια για να γίνει πιο ξεκάθαρη η λειτουργία των στρατηγικών αυτών, θα παρουσιαστεί μια μελέτη περίπτωσης από την εμπειρία μίας εκπαιδευτικού (Γυμνασίου), της Σάρα Τέιλορ, η οποία ανήκε κι αυτή στο κοινό του προγράμματος «Χτίζοντας την Ικανότητα Ακαδημαϊκής Γραφής και Ανάγνωσης μέσω της Ιστορίας». Η τελευταία έκανε χρήση μέσα στην τάξη, των δύο στρατηγικών που

μόλις προαναφέρθηκαν. Είναι γεγονός, πως οι περισσότεροι μαθητές της, εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης παρουσίαζαν μέτρια προς χαμηλή σχολική επίδοση. Η μόνη τους συνεπώς ουσιαστική επαφή με την ακαδημαϊκή γλώσσα πραγματοποιούνταν στο σχολείο.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός στην αρχή της σχολικής χρονιάς δίδαξε μία ενότητα σχετική με την πτώση της Ρώμης. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί, πως με αυτή είχε καταπιαστεί και κατά την περίοδο παρακολούθησης των καλοκαιρινών σεμιναρίων. Κατά την διάρκεια λοιπόν της διδασκαλίας της αποφάσισε να κάνει ενσωμάτωση, όπως ήδη έχει αναφερθεί, των στρατηγικών του τεμαχισμού πρότασης και των μηχανισμών αναφοράς. Ένα από τα καθοδηγητικά ερωτήματα που έθεσε η Σάρα στους μαθητές της αφορούσε τις εσωτερικές αδυναμίες, ως μια βασική αιτία που συνέβαλε στην πτώση της Ρώμης. Επιπλέον είναι αναγκαίο να ειπωθεί, ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός επέλεξε να χρησιμοποιήσει και να επεξεργαστεί με την βοήθεια των στρατηγικών ένα μόνο κομμάτι του ιστορικού κειμένου από το κεφάλαιο της πτώσης της Ρώμης και όχι ολόκληρο το κείμενο. Η παράγραφος που επέλεξε να δουλευτεί μέσα στην τάξη πρόταση πρόταση, αφορούσε κυρίως τις εσωτερικές αδυναμίες που οδήγησαν στην πτώση της Ρώμης.

Ειδικότερα, η Σάρα δημιούργησε ένα φύλλο εργασίας, το οποίο περιείχε ορισμένες προτάσεις του κειμένου. Ακριβώς κάτω από την κάθε πρόταση υπήρχε ένα μικρός πίνακας, ο οποίος περιλάμβανε τις στρατηγικές της λειτουργικής γραμματικής, για τις οποίες γίνεται λόγος. Αυτό που ζητήθηκε ουσιαστικά από τους μαθητές να κάνουν, ήταν να αναγνωρίσουν την πληροφορία που έλειπε από το κάθε κουτί του πίνακα και να απαντήσουν στην συνέχεια μέσω του τρόπου αυτού σε ορισμένα ερωτήματα, που ακολουθούσαν κάθε φορά. Στο σημείο αυτό θα δοθεί το κείμενο και δύο ενδεικτικά παραδείγματα της τακτικής που ακολούθησε η Σάρα (Schlepppegrell, Greer & Taylor, 2008, σ. 180).

#### Ιστορικό κείμενο

*Για να στηρίξουν οικονομικά οι κάτοικοι τον τεράστιο στρατό της Ρώμης έπρεπε να πληρώνουν τεράστιους φόρους. Αυτοί οι φόροι έπληξαν την οικονομία και οδήγησαν πολλούς ανθρώπους στην φτώχεια. Για πολλούς ανθρώπους η ανεργία ήταν ένα σοβαρό πρόβλημα. Οικονομικά ευκατάστατες οικογένειες χρησιμοποίησαν δούλους και φτηνά εργατικά χέρια για να εργαστούν στα μεγάλα τους κτήματα. Οι μικροί αγρότες δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν του μεγάλους γαιοκτήμονες. Έφυγαν στις πόλεις για να ψάξουν*

για εργασία, αλλά δεν υπήρχαν αρκετές δουλειές για όλους. Άλλα κοινωνικά προβλήματα μάστιζαν την αυτοκρατορία και διέλυσαν το πνεύμα της ιθαγένειας. Η αύξηση της εγκληματικότητας έκανε τις πόλεις και τους δρόμους της αυτοκρατορίας μη ασφαλείς.

#### Παράδειγμα 1<sup>ο</sup>

- «... και οδήγησαν πολλούς ανθρώπους στην φτώχεια.»

<b>Υποκείμενο/Μετέχον (ουσιαστικά)</b>	<b>Δράση/Διαδικασία (ρήματα)</b>	<b>Αποδέκτης/Στόχος: Ποιος ή Τι;</b>
::	Οδήγησαν	πολλούς ανθρώπους στην φτώχεια

Εδώ οι μαθητές έπρεπε να αναγνωρίσουν ποιος/ποιοι πραγματοποίησαν την συγκεκριμένη ενέργεια, καθώς στην φράση αυτή δεν επαναλαμβάνεται το υποκείμενο «οι φόροι». Το ερώτημα που ακολούθησε αυτής της διαδικασίας ήταν: «Πώς οι φόροι θα οδήγησουν τους ανθρώπους στην φτώχεια;». Μάλιστα σημειώνεται από την Σάρα πως μέσα στην τάξη, θα υπήρχε η δυνατότητα να συζητηθεί το μεταφορικό «οδηγώ» στην φτώχεια.

#### Παράδειγμα 2<sup>ο</sup>

- «Αυτοί οι φόροι έπληξαν την οικονομία...»

<b>Υποκείμενο/Μετέχον (ουσιαστικά)</b>	<b>Δράση/Διαδικασία (ρήματα)</b>	<b>Αποδέκτης/Στόχος: Ποιος ή Τι;</b>
Αυτοί οι φόροι	Έπληξαν	την οικονομία

Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές θα πρέπει να συνδέσουν τον μηχανισμό αναφοράς «αυτοί» με τους «τεράστιους φόρους», η αναγραφή του οποίου υπάρχει στην ακριβώς προηγούμενη πρόταση. Μόνο με αυτό τον τρόπο, θα κατανοήσουν οι τελευταίοι σε ποιους φόρους αναφέρεται το ιστορικό κείμενο. Σ' αυτό το σημείο, καλό είναι να διευκρινιστεί πως η λέξη «οι φόροι» αποτελεί ένα μη ανθρώπινο υποκείμενο και ότι λέξη «οικονομία» αποτελεί ουσιαστικά ένα περιληπτικό μέσο. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός Σάρα προτείνει, ότι μέσα στην τάξη θα υπήρχε δυνατότητα να συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να πλήξουν οι φόροι την οικονομία, καθώς επίσης και ποιος πλήττεται μέσα από την διαδικασία αυτή.

Αφού εργάστηκε λοιπόν το σύνολο της τάξης βάσει αυτής της διαδικασίας, πραγματοποιήθηκε στην πορεία μια σύνοψη όλων όσων ειπώθηκαν, προκειμένου να ελεγχθεί το κατά πόσο κατανοητές έγιναν οι στρατηγικές και το κείμενο. Αυτή η σύνοψη έγινε μέσω δύο γενικών ερωτήσεων που τέθηκαν στους μαθητές :

- «Γιατί η Ρώμη θα χρειαζόταν έναν τεράστιο στρατό;»
- «Πως η ανάγκη αυτού του στρατού επηρέασε τους Ρωμαίους κάτοικους;»

Γενικότερα η εκπαιδευτικός, έπειτα από αυτή την διαδικασία, συνειδητοποίησε πώς από εδώ και πέρα οι μαθητές της θα ήταν πια σε θέση κι από μόνοι τους, χωρίς την χρήση φύλλων εργασίας, να προχωρούν σε αποκωδικοποίηση ιστορικών κειμένων. Αυτό θα το έκαναν, κομματιάζοντας τις προτάσεις σε μικρότερα μέρη με την βοήθεια των στρατηγικών, που διδάχτηκαν.

Είναι γεγονός πάντως, ότι ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα των στρατηγικών της λειτουργικής γραμματικής, αποτελεί το ότι γίνεται συζήτηση των ερωτημάτων όσον αφορά το νόημα της γλώσσας, καθώς επίσης και το ότι η όλη διαδικασία της ανάλυσης του κειμένου λειτουργεί ευνοϊκά προς τους μαθητές στο να βρουν τις σωστές απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα. Γενικότερα, το να μπαίνουν οι τελευταίοι κάθε φορά στη διαδικασία να αναγνωρίζουν τα διάφορα στοιχεία της πρότασης όπως για παράδειγμα τους μετέχοντες, τις διαδικασίες δράσης, τους αποδέκτες, καθώς επίσης και τους μηχανισμούς αναφοράς, έχει ως αποτέλεσμα να διακρίνουν ορισμένες γενικές κατηγορίες διάταξης του λόγου, βάσει των οποίων καταγράφεται η Ιστορία. Έτσι λοιπόν με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσουν σε σημαντικό βαθμό την κριτική τους σκέψη καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τους τρόπους που επιλέγουν οι ιστορικοί για να ερμηνεύσουν εμμέσως τα γεγονότα, καθώς επίσης και για να τοποθετηθούν οι ίδιοι (δηλαδή οι συγγραφείς) απέναντι στα γεγονότα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με την χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών, ήταν εντυπωσιακά. Συγκεκριμένα η Σάρα παρατήρησε, πως παρά το γεγονός ότι προχωρούσαν στη διδασκαλία νέων ιστορικών γεγονότων καθόλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές θυμόνταν αρκετά ικανοποιητικά τους όρους, που έκαναν την εμφάνισή τους για πρώτη φορά στο μάθημα που διεξήχθη με την βοήθεια των δύο στρατηγικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η τελευταία να μπορεί να κάνει χρήση των συγκεκριμένων όρων, όποτε αυτό ήταν απαραίτητο και σε νέα ιστορικά κείμενα, χωρίς να χρειάζεται κάθε φορά να εισχωρεί στην ενδότερη σημασία τους. Αναλογίστηκε λοιπόν πως για πρώτη φορά στην διδακτική της

καριέρα, οι μαθητές της αποκτούσαν πολύ γερές βάσεις γνωστικού επιπέδου, πάνω σε ένα ιστορικό κείμενο.

Επιπρόσθετα η τελευταία συνειδητοποίησε πως οι μαθητές, έπειτα από αρκετή εξάσκηση, ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές από μόνοι τους σε μεγάλο βαθμό και κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, αλλά και κατά την διάρκεια της γραφής. Υποστήριζε μάλιστα, πως οι τελευταίοι ξεκίνησαν να κάνουν περισσότερο διάλογο μεταξύ τους μέσα στην τάξη πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, διότι τώρα πια είχε αλλάξει η επαφή τους με το κείμενο. Επίσης, δεν χαρακτηρίζονταν πλέον ως παθητικοί αναγνώστες. Οι μαθητές, ακόμη, παρουσίασαν αισθητή βελτίωση και στο κομμάτι του γραπτού λόγου, καθώς μέσα από τα γραπτά τους γίνονταν φανερές οι τεκμηριωμένες απόψεις και ο ιστορικός τους συλλογισμός. Έτσι λοιπόν, στην φάση αυτή ήταν σε ετοιμότητα πια να αντιμετωπίσουν το οποιοδήποτε κείμενο με μεγάλη αυτοπεποίθηση. Τις ίδιες απόψεις με την Σάρα, όσον αφορά τα αποτελέσματα της χρήσης των στρατηγικών αυτών, είχαν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν κατά την διάρκεια των καλοκαιρινών ινστιτούτων.

Συγκεκριμένα ένας άλλος εκπαιδευτικός του προγράμματος, δήλωσε απογοήτευση με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών του στα τεστ, στα οποία συμμετείχαν κατά περιόδους. Γενικότερα, αδυνατούσε να κατανοήσει ποια ήταν η αιτία για τα περίεργα λάθη τους. Στο εξής, συνειδητοποίησε κατά την διάρκεια των καλοκαιρινών σεμιναρίων, ότι οι απαντήσεις τους ήταν λανθασμένες διότι δεν αναγνώριζαν τους μηχανισμούς αναφοράς, καθώς επίσης και τις βασικές κατηγορίες διάταξης του ιστορικού λόγου. Ήταν απαραίτητο λοιπόν, οι μαθητές να διδαχτούν ορισμένες δεξιότητες, που θα τους βοηθούσαν στην καλύτερη κατανόηση των ιστορικών κειμένων. Έτσι με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν ακόμα και στις πιο δύσκολες περιπτώσεις, κάνοντας σύνδεση της γλώσσας με το νόημα.

Με βάση την αξιολόγηση, που πραγματοποιήθηκε πάνω στο συγκεκριμένο πρόγραμμα της Καλιφόρνιας, τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τα καλοκαιρινά σεμινάρια, δίδαξαν Ιστορία στους μαθητές τους με πολύ μεγαλύτερη επιτυχία συγκριτικά με παλιότερα χρόνια, όσον αφορά το γνωστικό αποτέλεσμα. Πέρα από τις πολύ θετικές αναφορές των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσίασε και η εξωτερική αξιολόγηση



των ινστιτούτων, η οποία περιλάμβανε και το πρόγραμμα για το οποίο γίνεται λόγος. Γενικότερα μέσω του τελευταίου, σημειώθηκαν αξιοσημείωτες αποκλίσεις ανάμεσα στα αποτελέσματα των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα και σε αυτά, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν συμμετοχή.

Η εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος, όπως ήδη αναφέρθηκε, υπέδειξε κι αυτή με την σειρά της, ότι το τελευταίο ανέπτυξε στους μαθητές την ικανότητα ακαδημαϊκής γραφής και ανάγνωσης πάνω στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας. Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου cluster-randomized trial (τυχαία δοκιμή από σύνολο: μέθοδος της στατιστικής). Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος συμμετείχαν στο πείραμα αυτό εθελοντικά. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε επιλογή ορισμένων από αυτούς με τυχαίο τρόπο, προκειμένου να λάβουν μέρος είτε στην δοκιμή, δηλαδή στο κυρίως πείραμα, είτε σε κανονικές συνθήκες, αποτελώντας έτσι την ομάδα ελέγχου του πειράματος. Άλλοι απ' αυτούς παρακολούθησαν τα ινστιτούτα του προγράμματος το καλοκαίρι του 2004, ενώ άλλοι αυτά του 2005. Οι εκπαιδευτικοί, που τα παρακολούθησαν το 2004, αξιολογήθηκαν ουσιαστικά για τις επιδόσεις των μαθητών τους σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών, των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν παρακολουθήσει μέχρι στιγμής τα σεμινάρια του προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εξετάστηκαν ως προς τις γνώσεις τους στην Ιστορία, καθώς επίσης και για την ικανότητα τους πάνω στο κομμάτι της γραφής, όσον αφορά το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Η εξέταση αυτή πραγματοποιήθηκε, γράφοντας μια έκθεση υπό μορφή τεστ, στην οποία έπρεπε να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με κάποιο θέμα της διδακτέας τους ύλης. Η αξιολόγηση βασίστηκε ουσιαστικά πάνω στις εκθέσεις, που γράφτηκαν από ένα τυχαίο δείγμα 357 μαθητών. Εδώ οι καθηγητές που συμμετείχαν, ήταν 5 των δοκιμών και 5 της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί πως κατά την στατιστική διαδικασία έγινε έλεγχος δύο συγκεκριμένων μεταβλητών, της προηγούμενης επίτευξης και των μαθητικών δημογραφικών μεταβλητών. Η αξιολόγηση κατέληξε τελικά σε ένα πολύ σημαντικό στατιστικά αποτέλεσμα.

Στο εξής το 2006 χρησιμοποιήθηκε μία ανάλογη πειραματική ανάλυση, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση της επίδρασης του πειράματος πάνω στο ίδιο θέμα έκθεσης υπό μορφή τεστ. Σ' αυτό το σημείο, βαθμολογήθηκαν λοιπόν εκθέσεις από 259 μαθητές των 8 καθηγητών, που συνέχιζαν ακόμα να συμμετέχουν στην όλη διαδικασία (4 του πειράματος και 4 της ομάδας ελέγχου). Οι εκθέσεις αυτές

αναλύθηκαν με την στατιστική μέθοδο two-level hierarchical linear model. Η τελευταία χρησιμοποιείται κυρίως, όταν τα δεδομένα πληρούν κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Και σε αυτή την ανάλυση πραγματοποιήθηκε έλεγχος των δύο μεταβλητών, δηλαδή της προηγούμενης επίτευξης και των μαθητικών δημογραφικών μεταβλητών. Μαζί με αυτές συνυπολογίστηκε και η τάση των εκπαιδευτικών, να επιθυμούν να συμμετάσχουν στην αρχική ομάδα του πειράματος. Για άλλη μια φορά βρέθηκε ένα σπουδαίο στατιστικό αποτέλεσμα. Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η βαθμολόγηση των εκθέσεων, ήταν η κλιμακωτή κατηγορία γραφής με βάση 6 κριτήρια. Τα τελευταία τα αποτελούσαν τα ιστορικά στοιχεία, η ανάλυση, οι ισχυρισμοί, η τοποθέτηση, η δομή έκθεσης και το στυλ. Επίσης, ο άλλος τρόπος με τον οποίο βαθμολογήθηκαν οι εκθέσεις ήταν οι συνθήκες. Είναι γεγονός, πως οι μαθητές εκείνων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, πήραν τους υψηλότερους βαθμούς και στα 6 κριτήρια που αναφέρθηκαν. Αυτό δηλώνει πως οι τελευταίοι μάθανε καλύτερα Ιστορία, καθώς είχαν την ικανότητα να παρουσιάσουν στις εκθέσεις τους, όλα αυτά που διδάχθηκαν με σωστό και δομημένο τρόπο.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό μέσα από τα αποτελέσματα ότι η εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος συγκλίνει με τις αναφορές της Σάρα και των υπολοίπων εκπαιδευτικών, που το παρακολούθησαν. Χάρη στις στρατηγικές της λειτουργικής γραμματικής, οι μαθητές κατάφεραν να κάνουν ένα μεγάλο άλμα στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και να βελτιωθούν σε ικανοποιητικό βαθμό πάνω στην κατανόηση της ανάγνωσης, στον στοχασμό και στο γράψιμο της Ιστορίας.

### **3.3. Ερευνητικό-Ενημερωτικό πρόγραμμα 3<sup>ο</sup>** (Schleppegrell & de Oliveira, 2006, σ. 254 - 268)

Στο σημείο αυτό, θα γίνει αναφορά σε ορισμένα σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια του καλοκαιριού και πάλι στα πλαίσια του Προγράμματος Ιστορίας της Καλιφόρνιας. Απώτερο σκοπό τους αποτελούσε η μεταβίβαση στρατηγικών και εξειδικευμένης ιστορικής γνώσης της γλώσσας, η οποία θα έδινε την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν αποτελεσματικότερα με τους μαθητευόμενους της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Τα σεμινάρια αυτά διήρκεσαν πέντε χρόνια, έχοντας κι αυτά ως στόχο την ανάπτυξη της «ικανότητας γραφής και ανάγνωσης της Ιστορίας» από την πλευρά της συγκεκριμένης μερίδας μαθητών. Η προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τους εκπαιδευτικούς, όπως και στα

προηγούμενα δύο προγράμματα, ήταν βασισμένη πάνω στην θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας του Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, όπ. αναφ. στο Schleppegrell & de Oliveira, 2006, σ. 255). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως η συγκεκριμένη θεωρία, δεν αφορά ξεχωριστά την γλώσσα και ξεχωριστά το περιεχόμενο ενός κειμένου. Αντιθέτως, θέτει την γλώσσα ως το κύριο και βασικότερο μέσο απόδοσης της σημασίας ενός κειμένου. Μέσω αυτής, επιτυγχάνεται ουσιαστικά η αποκωδικοποίηση του ιστορικού λόγου πρόταση με πρόταση.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα και σε αυτή την περίπτωση, θεωρούσε απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται ανά πάσα στιγμή σε θέση να αναγνωρίζουν το πώς η γλώσσα «κατασκευάζει» την αιτία, τον χρόνο, την περίληψη, την παρεμβολή και την ερμηνεία. Σίγουρα θα πρέπει να επισημανθεί, πως μέσω της χρησιμοποίησης των διαφόρων ιστορικών κειμένων, οι εκπαιδευτικοί δεν επιδίωκαν να βελτιώσουν μόνο το κομμάτι της διδασκαλίας της γλώσσας, πάνω στην οποία οι μαθητές παρουσίαζαν αρκετές ελλείψεις. Αντιθέτως, στόχευαν να αξιοποιήσουν την γλώσσα με τέτοιο τρόπο, που θα τους επέτρεπε κατ' ουσίαν να επικεντρωθούν στο ιστορικό περιεχόμενο των κειμένων. Την ίδια στιγμή λοιπόν θα ανέπτυσσαν στο έπακρο και την ακαδημαϊκή γλώσσα των μαθητών. Κατά την διάρκεια λοιπόν των καλοκαιρινών Ινστιτούτων, οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να καταπιαστούν με την ανάλυση μιας διδακτικής ενότητας με διάφορα περιεχόμενα πάνω στο αντικείμενο της Ιστορίας.

Πιο συγκεκριμένα οι τελευταίοι σχεδίασαν τις ενότητες με τις οποίες επρόκειτο να ασχοληθούν, ενσωματώνοντας την ανάλυση της γλώσσας, έτσι ώστε να αναδείξουν τις κυριότερες έννοιες της διδακτέας τους ύλης. Για κάθε σημαντική έννοια, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός επέλεγε ένα σχετικό μέρος του βιβλίου και ανέπτυξε ένα καθοδηγητικό ερώτημα, ώστε να πραγματοποιηθεί μια τοποθέτηση επί του θέματος, καθώς επίσης και μια σχετική ανάλυσή του μέσω της συζήτησης. Στο εξής, καταπιάνονταν με το κομμάτι της γραμματικής αποκωδικοποίησης του κειμένου. Ο βασικός λόγος για τον οποίο έμπαιναν σε αυτή την διαδικασία, ήταν αρχικά για να μάθουν οι ίδιοι περισσότερα για αυτό το θέμα και στην πορεία για να σχεδιάσουν διάφορες δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι μαθητές τους, αναγνωρίζοντας τα ποικίλα νοήματα που εμπεριέχονταν μέσα στο κείμενο. Ουσιαστικά λοιπόν, θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο πως επιλέγοντας οι εκπαιδευτικοί ένα συγκεκριμένο απόσπασμα και αποκωδικοποιώντας

τα χαρακτηριστικά της γλώσσας του, παρέχουν στους μαθητές κάτι παραπάνω από μια θεωρητική εστίαση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, δίνεται η δυνατότητα στους τελευταίους να εξερευνήσουν τα διαφορετικά πρότυπα της γλώσσας, βάσει των οποίων «κατασκευάζονται» τα διάφορα κείμενα.

Στα σεμινάρια αυτά του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί επικέντρωσαν την προσοχή τους σε κάποιες συγκεκριμένες γλωσσικές δομές – χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου. Τις δομές αυτές αποτελούσαν:

- τα συστατικά μιας πρότασης και οι σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στα κομμάτια αυτής,
- τα πολύπλοκα ονοματικά σύνολα και τα πολύπλευρα νοήματα που αυτά παρέχουν,
- τα χρονικά μέσα, βάσει των οποίων έχει κάποιος την δυνατότητα να ταξιδέψει μέσα από τον χρόνο και οι σύνδεσμοι, που δομούν ένα κείμενο, τέλος
- η χρήση μηχανισμών αναφοράς για την οικοδόμηση της κειμενικής συνοχής.

Σχετικά με το πρώτο χαρακτηριστικό της ιστορικής γλώσσας, δηλαδή τα μέρη της πρότασης και τις σημασιολογικές τους σχέσεις, με το οποίο καταπιάστηκαν οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι τελευταίοι προκειμένου να διευκολύνουν τους μαθητές ως προς την κατανόηση των ιστορικών κειμένων, έκαναν χρήση της στρατηγικής του «τεμαχισμού πρότασης». Έτσι λοιπόν, επιδίωξαν να μοιράσουν τις προτάσεις στα συστατικά τους και ουσιαστικά να αναγνωρίσουν τις σχέσεις που υπήρχαν ανάμεσα σε αυτές. Η συγκεκριμένη στρατηγική αναλύθηκε αρκετά διεξοδικά και στο αμέσως προηγούμενο πρόγραμμα με την ονομασία «Χτίζοντας την Ικανότητα Ακαδημαϊκής Γραφής και Ανάγνωσης» (Schleppegrell, Greer & Taylor, 2008, σ. 174 – 187), για το οποίο έγινε λόγος στο υποκεφάλαιο 3.2. της εργασίας. Στο σημείο αυτό θα παρατεθεί ένα παράδειγμα κειμένου, που αναλύθηκε βάσει της μεθόδου αυτής.

**Πίνακας 1:** Παραδείγματα των διαδικασιών/συμμετεχόντων

Σύνδεσμος	Μετέχων	Διαδικασία	Μετέχων	Συνθήκες
Επανάσταση	Η Βιομηχανική	Αλλάξε	την παγκόσμια ισορροπία δύναμης	
	Αυτή (αναφέρεται στην Βιομηχανοποίηση)	προώθησε	τον ανταγωνισμό	μεταξύ βιομηχανοποιημένων εθνών
και	η Βιομηχανοποίηση	αύξησε	την φτώχεια	στις λιγότερο ανεπτυγμένα έθνη
	ενώ αυτή (αναφέρεται στην Βιομηχανοποίηση)	διεύρυνε	το χάσμα	μεταξύ βιομηχανοποιημένων και μη χωρών
		ενδυνάμωσε	τους οικονομικούς δεσμούς τους	
		Για να συνεχίζουν <...> να δουλεύουν	να τα Εργοστάσια	
και	οι βιομηχανοποιημένες χώρες	να ταΐσουν	τους εργάτες	
	οι βιομηχανοποιημένες χώρες	απαίτησαν	μια σταθερή προμήθεια πρώτων υλών	από τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες
Με την σειρά τους	οι βιομηχανοποιημένες χώρες	έβλεπαν	τις φτωχές χώρες	ως αγορές για τα παραγόμενα προϊόντα τους
	Μια ανισότητα	μεγάλη αναπτύχθηκε		μεταξύ του βιομηχανοποιημένου Νότου και τους υπόλοιπου κόσμου

Μέσω του τεμαχισμού των προτάσεων στα συστατικά τους, διευκολύνεται η οπτική ερμηνεία του κειμένου, με αποτέλεσμα την εμβάθυνση στο νόημα του. Όσον αφορά την ανάλυση του εκάστοτε κειμένου, υπάρχει δυνατότητα οι διαδικασίες της κάθε πρότασης να μπαίνουν σε μια σειρά (όπως παρουσιάζεται στο Πίνακα 1), έτσι ώστε να καθιστούν φανερό το είδος του κειμένου που έγραψε ο ιστορικός, κάνοντας χρήση διαφορετικών τύπων διαδικασιών στο κείμενο. Αναλυτικότερα, η έννοια των διαφορετικών διαδικασιών, που περιλαμβάνει το Λέγειν, τη Δράση, τη Σκέψη/Συναίσθημα και την Περιγραφή/Καθορισμό, δίνει την βάση έτσι ώστε να αναγνωρίζονται κάποια ξεκάθαρα πρότυπα των ιστορικών κειμένων.

Οι ιστορικοί για παράδειγμα χρησιμοποιούν τις διαδικασίες Δράσης, όταν προσπαθούν να κατασκευάσουν χρονολογίες, τις διαδικασίες Λέγειν και Σκέψης/Συναίσθηματος, όταν δομούν ιστορικές αντιπαραθέσεις και συζητήσεις, και τις διαδικασίες Περιγραφής/Καθορισμού, όταν δημιουργούν περιγραφές και επεξηγήσεις. Σε αυτό το κείμενο (Πίνακας 1) είναι αρκετά ευδιάκριτο, πως οι πέντε πρώτες διαδικασίες αποτελούν διαδικασίες Δράσης, καθώς δομούν αιτιολογικές σχέσεις εκεί όπου το ένα γεγονός είναι απόρροια του άλλου. Σε τέτοιου είδους

κείμενα, με διαδικασίες Δράσης και υποκείμενα - δράστες που συμμετέχουν σε αυτές, το ενδιαφέρον θα πρέπει να επικεντρώνεται στους γραμματικούς μετέχοντες και στις συνθήκες, καθώς αυτές αποδίδουν ουσιαστικά το κυρίως νόημα του αποσπάσματος. Συνεπώς γίνεται αντιληπτό, πως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν εύκολα μέσω αυτού του τρόπου να συσχετίσουν τις γραμματικές διαδικασίες και τους μετέχοντες τους, με τις ιστορικές διαδικασίες και τους μετέχοντες τους αντίστοιχα, κάνοντας χρήση της γλωσσολογίας για να προβούν σε ανάλυση και αποκωδικοποίηση του νοήματος ενός απαιτητικού κειμένου.

Όσον αφορά τα σύνθετα ονοματικά σύνολα της ιστορικής γλώσσας και τα περίπλοκα νοήματα που προκύπτουν μέσα από αυτά, θα πρέπει να τονιστεί πως τα περιληπτικά μέσα, τα οποία είναι ενσωματωμένα μέσα σε αυτά τα πολύπλοκα ονοματικά σύνολα, συνοψίζουν συνήθως ότι έχει ήδη παρουσιαστεί στο κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν του προγράμματος προκειμένου να διευκολύνουν τους μαθητές σχετικά με την αποκωδικοποίηση των ενίοτε κρυφών μηνυμάτων των ονοματικών συνόλων, χρησιμοποίησαν την στρατηγική εκείνη που έθεσαν σε λειτουργία και οι καθηγητές του πρώτου προγράμματος Ιστορίας, που αναλύθηκε στο υποκεφάλαιο 3.1. της εργασίας. Πρόκειται για την μέθοδο, η οποία στηρίζεται στην Ζιγκ-Ζαγκ Κίνηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δημιουργήσει συνδέσεις ανάμεσα στα διαφορετικά μέρη και κομμάτια του λόγου, έτσι ώστε να πετύχει την σύνδεση των περιληπτικών μέσων με τα γεγονότα που έκαναν την εμφάνισή τους στο κείμενο ή σε προηγούμενες παραγράφους.

Τα χρονικά μέσα και οι σύνδεσμοι, αποτελούν κι αυτά με την σειρά τους ένα από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά δομής των ιστορικών κειμένων, γι' αυτό τον λόγο οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στα σεμινάρια του συγκεκριμένου προγράμματος, έστρεψαν εκεί ένα μεγάλο κομμάτι της προσοχής τους. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα περισσότερα ιστορικά αποσπάσματα είναι οργανωμένα κυρίως ως πέρασμα μέσα από το χρόνο. Έτσι λοιπόν, όπου συνέβαινε αυτό, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη στρατηγική, βάσει της οποίας είχαν την δυνατότητα να καθοδηγήσουν τους μαθητές, ώστε να μπορούν να κάνουν χρήση ορισμένων φράσεων του κειμένου για να δημιουργήσουν χρονοσειρές, οι οποίες θα δήλωναν την σειρά των γεγονότων. Γενικότερα παρατηρείται, πως δεν υπάρχουν σε όλα τα ιστορικά κείμενα ημερομηνίες ή φράσεις που να αναφέρονται στον χρόνο, αντιθέτως χρησιμοποιούνται συχνά σύνδεσμοι όπως το «και», το «ενώ» και το «με τη σειρά».

Μέσω των τελευταίων υπονοείται ξεκάθαρα πέρασμα μέσα από τον χρόνο, αναγνώριση, καθώς επίσης και αιτία. Όσον αφορά τον σύνδεσμο «με την σειρά», θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως αναπτύσσει μια ταύτιση μεταξύ του χρόνου και της αιτίας, πράγμα που αποτελεί και το κυρίως χαρακτηριστικό των ιστορικών βιβλίων. Είναι πολύ ουσιώδες πάντως για τους μαθητές, να συνειδητοποιήσουν πως η ακαδημαϊκή γλώσσα κάνει χρήση των συνδέσμων με σκοπό να στηρίξει τα επιχειρήματα ρητορικής φύσης του ιστορικού, φανερώνοντας ταυτόχρονα το πέρασμά τους μέσα από τον χρόνο.

Έπειτα, οι μηχανισμοί αναφοράς ή αλλιώς οι συνοχικοί μηχανισμοί αποτελούν το τελευταίο χαρακτηριστικό του ιστορικού λόγου με το οποίο καταπιάστηκαν οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος. Οι μηχανισμοί αναφοράς αποτελούν λέξεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται αντί για άλλες μέσα σε ένα κείμενο. Θα πρέπει να σημειωθεί, πως υπάρχουν διάφορα είδη μηχανισμών αναφοράς. Ένα από αυτά αποτελούν οι «αναφορές – παραπομπές», οι οποίες μπορεί να είναι αντωνυμίες όπως «αυτό», «δικό του», «αυτοί» ή δεικτικές αντωνυμίες όπως για παράδειγμα «αυτό εδώ», «αυτό εκεί», «αυτά εδώ», «αυτά εκεί». Οι τελευταίες παραπέμπουν είτε πίσω σε ένα ουσιαστικό που χρησιμοποιήθηκε ήδη είτε σε προηγούμενες προτάσεις ή αφορούν ένα ουσιαστικό ή ονοματικό σύνολο που κάνει την εμφάνισή του σε επόμενη πρόταση. Αντίστοιχα ένα άλλο είδος μηχανισμού αναφοράς, αποτελούν τα συνώνυμα, τα οποία εμφανίζονται είτε παράλληλα με άλλες παραπομπές είτε ως σκέτες, μεμονωμένες λέξεις που μπαίνουν ουσιαστικά στην θέση μιας έννοιας που υπήρχε ή επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί. Αυτό γίνεται φανερό και μέσα από τις παρακάτω προτάσεις. Το Σχήμα 2, που ακολουθεί, αποτελεί ουσιαστικά μια επεξήγηση των μηχανισμών αναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν στα σεμινάρια.

Μέχρι το 1650 πολλά δυτικά Ευρωπαϊκά έθνη εργαζόταν για να βελτιώσουν την οικονομία τους,  
 ωθούμενες από μία νέα θεωρία που ονομάζονταν μερκαντιλισμός. **Αυτή η οικονομική**  
**θεωρία** ανέμενε να αυξήσει τον πλούτο ενός έθνους και δώσει ώθηση στην δύναμη του.

**Σχήμα 2: Εγχειρίδιο για τα παραπεμπτικά μέσα** (Από το βιβλίο: America: Pathways to the Present, σ. 23)

- **τους:** είναι μια αντωνυμία που παραπέμπει πίσω στα πολλά δυτικά Ευρωπαϊκά έθνη
- **Αυτή:** αποτελεί μια δεικτική αντωνυμία και η **οικονομική θεωρία** είναι ένα συνώνυμο (υπερώνυμο στην ουσία) για τον μερκαντισμό
- **του:** είναι μια αντωνυμία που παραπέμπει πίσω στον πλούτο ενός έθνους

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, με σκοπό την παροχή υποστήριξης στους μαθητές, μπήκαν στην διαδικασία να προσδιορίσουν τον ρόλο των αντωνυμιών, των συνωνύμων, καθώς επίσης και άλλων μηχανισμών αναφοράς που δομούν αλληλουχίες με τέτοιο τρόπο, ώστε η ροή των πληροφοριών να αποκτά μια συνοχή στο κείμενο και να δημιουργούνται έτσι συνεκτικές συνδέσεις. Αυτό το πέτυχαν δομώντας ορισμένες οπτικές παρουσιάσεις, ούτως ώστε να κάνουν εμφανή την πολυπλοκότητα των αλληλουχιών μεταξύ των αναφερόμενων και των συνδέσεων ανάμεσά τους. Είναι πάντως σημαντικό να αναφερθεί, πως οι μαθητές από την πλευρά τους μπορούν να εξασκηθούν στο να αναγνωρίζουν τον ρόλο των συνωνύμων, χτίζοντας οι ίδιοι λέξεις με συνοχή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, που παρατέθηκε λίγο πριν, τα ονοματικά σύνολα «μη-βιομηχανοποιημένες χώρες», «λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες», και «φτωχές χώρες» χρησιμοποιούνται κατά βάση ως συνώνυμα για «τα λιγότερο ανεπτυγμένα έθνη». Συνεπώς παρατηρείται, πως αυτά τα συνώνυμα μπορούν να προκαλέσουν ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν επίγνωση του ρόλου τους σε ένα κείμενο. Η έλλειψη με την σειρά της, αποτελεί μια ακόμη μέθοδο που χρησιμοποιείται για την ταύτιση των αναφερόμενων, διότι μέσω αυτής πραγματοποιείται παράλειψη του υποκειμένου σε μία ρηματική πρόταση. Συνεπώς, οι μαθητές επιβάλλεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το εκάστοτε υποκείμενο που λείπει, ώστε να γίνει σ' αυτούς κατανοητό το κείμενο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί, πως οι εκπαιδευτικοί έπειτα από την ανάλυση που πραγματοποιούσαν πάνω σε ένα ιστορικό κείμενο, προχωρούσαν στην οργάνωση ορισμένων δραστηριοτήτων για τους μαθητές, όπως αναφέρθηκε λίγο νωρίτερα. Πιο συγκεκριμένα, τους έθεταν ερωτήσεις σχετικά με τον προσδιορισμό γραμματικών διαδικασιών, μετεχόντων και συνθηκών, τους όριζαν να βρίσκουν την σημασία των χρονικών μέσων και των συνδέσμων, να αποκωδικοποιούν περίπλοκα ονοματικά σύνολα και να προχωρούν στην σύνδεση των συνεκτικών μέσων (όπως είναι για παράδειγμα οι μηχανισμοί αναφοράς και τα συνώνυμα) με τα όσα



αναφέρονται μέσα στο κείμενο, φανερόνοντας τους μετέχοντες που παραλείπονται σκόπιμα από τον ιστορικό.

Είναι γεγονός, πως τα σεμινάρια του συγκεκριμένου προγράμματος είχαν μεγάλη απήχηση σε εκατοντάδες εκπαιδευτικούς. Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν, πως οι μαθητές τους επωφελήθηκαν ιδιαίτερα, μέσω των συγκεκριμένων στρατηγικών και τρόπων σκέψης, ως προς την κατανόηση του ρόλου της γλώσσας στην δόμηση της ιστορικής γνώσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές, παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην αρχή μέχρι να ειδικευτούν στην χρήση των στρατηγικών, έδειχναν να κατανοούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αυτά που διάβάζαν και ταυτόχρονα ήταν πιο αποτελεσματικοί ως προς την γραφή ιστορικών κειμένων.

Με τους ισχυρισμούς αυτούς ήταν σύμφωνες και οι ενδείξεις που προέκυψαν μέσα από τα αποτελέσματα ημιπειραματικής εφαρμογής, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά γι' αυτό τον σκοπό από έναν εξωτερικό αξιολογητή του προγράμματος. Μέσα από αυτή διαπιστώθηκε πως οι μαθητές των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στα συγκεκριμένα σεμινάρια των στρατηγικών γλώσσας, είχαν πολύ καλύτερες βαθμολογίες όσον αφορά τα τεστ Ιστορικών-Κοινωνικών Επιστημών της Καλιφόρνια (τυποποιημένη μέθοδος) συγκριτικά με τους μαθητές εκείνους, των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν τα σεμινάρια αυτά (Gargani, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των εκπαιδευτικών του προγράμματος αυτού είχαν πολύ καλύτερη επίδοση στο γραπτό κομμάτι της έκθεσης πάνω σε ιστορικά συμβάντα, που τους ζητήθηκε να αναλύσουν και να τοποθετηθούν με απτές αποδείξεις (Schleppegrell, Gargani, Berman, de Oliveira, & McTygue, 2006, όπ. αναφ. στο Schleppegrell & de Oliveira, 2006, σ. 266). Πιστεύεται πως η προσεκτική ανάγνωση και ταυτόχρονα η αποκωδικοποίηση των ιστορικών κειμένων, βοήθησε αρκετά τους μαθητευόμενους της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, να αποκτήσουν μια πιο ποιοτική γνώση πάνω σε διάφορα ιστορικά γεγονότα, καθώς επίσης και να έχουν την δυνατότητα να τοποθετούνται πιο εύστοχα όσον αφορά το κομμάτι γραφής της Ιστορίας.

## ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1. Εισαγωγή – Διατύπωση του προβλήματος

Η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαίδευση στις μέρες μας. Μέχρι και σήμερα οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακολουθεί διδακτικές προσεγγίσεις του ιστορικού λόγου, οι οποίες γενικότερα προβληματίζουν και δεν ικανοποιούν σε μεγάλο βαθμό. Οι τελευταίοι συγκεκριμένα δεν μπαίνουν σχεδόν ποτέ στην διαδικασία να επεξεργαστούν ένα ιστορικό κείμενο μαζί με τους μαθητές τους, αντιθέτως επιμένουν πολλές φορές να διεισδύουν στα ιστορικά του γεγονότα μέσα από πιο επιφανειακές ενέργειες, όπως αυτή της σύντομης περιγραφής και ανάγνωσης του κειμένου στην ολομέλεια της τάξης. Ουσιαστικά με τέτοιου είδους μεθόδους διδασκαλίας, προωθείται κατά κάποιον τρόπο από τους εκπαιδευτικούς η στείρα απομνημόνευση του ιστορικού λόγου. Συνεπώς αυτό έχει ως αντίκτυπο, οι μαθητές να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ένα ιστορικό κείμενο ως αυτόνομοι αναγνώστες, καθώς δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν «σωστά» την ιστορική γλώσσα. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει διότι δεν τους έχουν δοθεί τα απαραίτητα εφόδια.

Φαίνεται, λοιπόν, πως η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας θα μπορούσε να αλλάξει προς το καλύτερο και να τοποθετήσει στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας τον μαθητή, θέτοντας ως κύριο στόχο της την προώθηση της αληθινής γνώσης και την ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής του ιστορικού λόγου. Αυτό θα πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από την χρήση των κατάλληλων στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων, καθώς μέσω αυτών οι μαθητές θα είναι σε θέση να σκεφτούν κριτικά και ταυτόχρονα να κατανοήσουν και να κάνουν διάφορους συνδυασμούς μεταξύ των γεγονότων. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να αναφερθεί, πως κλίνει και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ), βάσει των στόχων που έχει θέσει για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Τα ανωτέρω δεδομένα, λοιπόν, ήταν αυτά που οδήγησαν στην ανάγκη πειραματικού σχεδιασμού και υλοποίησης νέων μεθόδων μάθησης της Ιστορίας, με βασικό σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του νέου διδακτικού πλαισίου.

#### 4.2. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Απώτερη επιδίωξη του ερευνητή – εκπαιδευτικού, κατά την διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας (η ανάλυση της οποίας θα ακολουθήσει λίγο παρακάτω, στο κομμάτι της Μεθοδολογίας) αποτέλεσε η βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των ιστορικών κειμένων από μέρους των μαθητών, με φυσικό επακόλουθο την βελτίωσή τους ως προς την ανάγνωση και την γραφή αντίστοιχων κειμένων. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, καταλυτικός ήταν ο ρόλος της διδασκαλίας – εκμάθησης της χρήσης δύο συγκεκριμένων στρατηγικών αποκωδικοποίησης και ανάλυσης της ιστορικής γλώσσας, του «Τεμαχισμού πρότασης» και των «Μηχανισμών αναφοράς».

Για τη διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε και την προβληματική που τέθηκε μέσω αυτού:

- ❖ Λειτουργούν αποτελεσματικά οι δύο αυτές στρατηγικές, του «Τεμαχισμού πρότασης» και των «Μηχανισμών αναφοράς», για την αποκωδικοποίηση ενός ιστορικού κειμένου;
- ❖ Σημειώθηκε πρόοδος και ουσιαστική διαφορά ως προς την επίδοση των μαθητών πριν και μετά το στάδιο της πραγματοποίησης των τεσσάρων διδασκαλιών, που έλαβαν χώρα κατά την διάρκεια της έρευνας;
- ❖ Ποιοι τύποι δραστηριοτήτων – ερωτήσεων των Τεστ (φύλλων εργασίας) παρουσίασαν μεγαλύτερη δυσκολία για τους μαθητές;

#### 4.3. Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μία διδακτική εφαρμογή πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και αξιολογήθηκε μέσα από Τεστ (φύλλα εργασίας) πριν, μετά αλλά και κατά την διάρκεια της εφαρμογής της. Ο βασικός λόγος, για τον οποίο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, σχετίζεται με το γεγονός ότι επιδιώχθηκε η υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης, αποτελεσματικής αλλά και ταυτόχρονα σύντομης μελέτης, με περιορισμένο δείγμα μαθητών καθώς επίσης και αριθμό εργαλείων συλλογής δεδομένων.

#### 4.4. Μεθοδολογία/Σχεδιασμός της έρευνας

Στην υποενότητα αυτή του τετάρτου κεφαλαίου, θα πραγματοποιηθεί διεξοδική περιγραφή του σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Αναλυτικότερα, θα περιγραφεί η επιλογή του δείγματος και θα γίνει λεπτομερής αναφορά στην ουσιαστική αιτία της επιλογής του. Θα ακολουθήσει η παρουσίαση της επιλογής υλικού (ιστορικών κειμένων), όπου και στηρίχθηκε η έρευνα για την υλοποίησή της, καθώς επίσης και η περιγραφή των εργαλείων συλλογής δεδομένων της. Τέλος, θα γίνει αναλυτική αναφορά στην μέθοδο αξιολόγησης των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τον ερευνητή - εκπαιδευτικό, και στην κατασκευή βαθμολογικής κλίμακας, βάσει της οποίας ορίστηκε βαθμολογία για τα φύλλα εργασίας – Test των μαθητών.

##### 4.4.1. Επιλογή του δείγματος της έρευνας

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, αποτέλεσαν 25 μαθητές της Ε' τάξης του 21<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Βόλου, μέρος ενός εκ των δύο τμημάτων. Το 21<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο είναι ΕΑΕΠ (Ολοήμερο Δημοτικό με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) κι αποτελεί ένα από τα μεγάλα σχολεία της περιοχής, με συνολικό αριθμό μαθητών 260. Η κάθε τάξη του απαρτίζεται από δύο τμήματα, λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών.

Η επιλογή τμήματος της Ε' τάξης για την διεξαγωγή της έρευνας, δεν ήταν τυχαία. Το επίπεδο δυσκολίας της γλώσσας των ιστορικών κειμένων, η ηλικία των μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από σχετικά μεγαλύτερη σύνεση και ωριμότητα, και τέλος οι ανεπτυγμένες πλέον δεξιότητές τους, αποτέλεσαν τρεις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των στρατηγικών κατανόησης.

Ένας από τους κυριότερους λόγους, που δεν υπήρξε προσανατολισμός σε μία από τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού (Γ' ή Δ' τάξη, καθώς στις Α' και Β' τάξεις δεν διδάσκεται το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας) ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές δεν θα ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την φύση της «πραγματικής» ιστορικής γλώσσας, καθώς παρέχονται σε αυτούς κείμενα χαμηλότερης δυσκολίας λόγω του νοητικού επιπέδου της ηλικίας τους. Επιπλέον, θα αντιμετώπιζαν αρκετές δυσκολίες

ως προς την αντίληψη και την σωστή υλοποίηση αυτών των τακτικών τρόπου σκέψης (στρατηγικές), που θέλει να μεταδώσει η έρευνα.

#### **4.4.2. Επιλογή υλικού (ιστορικών κειμένων) που κλήθηκαν να επεξεργαστούν οι μαθητές κατά την διεξαγωγή της έρευνας**

Όσον αφορά τα ιστορικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές, αυτά δομήθηκαν συγκεκριμένα για τους σκοπούς της έρευνας κι αποτελούσαν μια σύνθεση γεγονότων και πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης Δημοτικού κι από την εγκυκλοπαίδεια «Ιστορία του Ελληνικού Έθνους» της Εκδοτικής Αθηνών Α.Ε. Η συγκεκριμένη ενέργεια πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό πάνω σε γεγονότα που είχαν ήδη διδαχθεί, χρησιμοποιώντας ωστόσο έναν πιο απαιτητικό ιστορικό λόγο με πρόσθετες και καινούριες πληροφορίες (που οι μαθητές δεν είχαν διδαχθεί στο παρελθόν).

Τα έξι ιστορικά κείμενα που δημιουργήθηκαν, ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη ροή γεγονότων με το ένα να αποτελεί την συνέχεια του άλλου και με θεματολογία που ξεκινούσε από την πρώτη Άλωση της Πόλης επί Φραγκοκρατίας (1204 μ.Χ) και κατέληγε στην οριστική Άλωση της από τους Τούρκους (1453 μ.Χ). Ο βασικός λόγος επιλογής της συγκεκριμένης θεματολογίας, αφορούσε κυρίως το γεγονός ότι η ιστορική της γλώσσα ήταν πλούσια σε νοήματα, γεγονότα και ταυτόχρονα παρουσίαζε ορισμένες γλωσσικές και δομικές ιδιομορφίες για τους μαθητές. Τα κείμενα αυτά δεν παρουσίαζαν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ τους, ως προς το κομμάτι της δυσκολίας.

#### **4.4.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν καθόλη την διάρκεια της παρούσας έρευνας, τα αποτέλεσαν κατά βάση τα φύλλα εργασίας – Test. Ανάλογα με το ιστορικό κείμενο, οι μαθητές λάμβαναν κάθε φορά και το αντίστοιχο ως προς το περιεχόμενο Test. Αυτά περιλάμβαναν συγκεκριμένους τύπους ασκήσεων – δραστηριοτήτων (τέσσερις προτάσεις Σ / Λ , μία ερώτηση κλειστού και μία ανοιχτού τύπου αντίστοιχα), οι οποίοι ακολουθούσαν πάντοτε ένα κοινό μοτίβο και είχαν καθορισμένο συντελεστή δυσκολίας. Τέλος, τα Test διέθεταν ακριβώς την ίδια ποσότητα, όσον αφορά το υλικό τους.

Πέρα από τα φύλλα εργασίας – Test, που αποτελούσαν τα ουσιαστικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας στο σύνολό της, χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια των τεσσάρων διδασκαλιών (Β' Φάση της έρευνας) και κάποια ειδικά διαμορφωμένα φυλλάδια για την διδασκαλία, την καλύτερη επεξεργασία και επεξήγηση των νέων στρατηγικών. Αυτά περιλάμβαναν όπως και τα φύλλα εργασίας – Test συγκεκριμένα είδη δραστηριοτήτων (μία δραστηριότητα που δημιουργήθηκε ειδικά για την εφαρμογή της στρατηγικής του «Τεμαχισμού πρότασης» και άλλη μία η οποία αφορούσε την στρατηγική των «Μηχανισμών αναφοράς»). Τα ειδικά διαμορφωμένα φυλλάδια παρουσίαζαν τον ίδιο δείκτη δυσκολίας μεταξύ τους, ωστόσο δεν διέθεταν την ίδια ποσότητα όσον αφορά το κάθε είδος δραστηριότητας από διδασκαλία σε διδασκαλία.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως τα φυλλάδια αυτά δεν βαθμολογήθηκαν στο τέλος της έρευνας από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό, παρ' όλα αυτά αξιολογήθηκε μέσω των συγκεκριμένων η προθυμία των μαθητών για συμμετοχή κατά την διάρκεια της επεξεργασίας των στρατηγικών κατανόησης. Συνεπώς, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων με δευτερεύοντα ρόλο.

Επιπρόσθετα, προκειμένου ο ερευνητής – εκπαιδευτικός να αξιολογήσει την προθυμία των μαθητών για συμμετοχή την ώρα επίλυσης των ειδικά διαμορφωμένων φυλλαδίων, δημιούργησε ένα φύλλο παρατήρησης. Το τελευταίο συμπληρωνόταν από τον ίδιο κατά την διάρκεια των τεσσάρων διδασκαλιών, στις οποίες και λάμβαναν χώρα τα ειδικά αυτά διαμορφωμένα φυλλάδια.

#### **4.4.4. Μέθοδος αξιολόγησης δεδομένων – Κατασκευή βαθμολογικής κλίμακας**

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από όλα τα φύλλα εργασίας – Test, ο ερευνητής – εκπαιδευτικός όρισε κάποια συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Με σκοπό ωστόσο να επιτευχθεί η μέτρηση του επιπέδου ορθότητας των απαντήσεων των μαθητών, βάσει των ορισθέντων κριτηρίων, δημιουργήθηκε από αυτόν μια βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10, στην οποία ο κάθε τύπος δραστηριότητας καταλάμβανε ένα συγκεκριμένο μερίδιο.

Αναλυτικότερα, σχετικά με την πρώτη δραστηριότητα του κάθε φύλλου εργασίας – Test (τέσσερις προτάσεις Σ / Λ), το κριτήριο αξιολόγησης που ορίστηκε από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό ήταν η τοποθέτηση των μαθητών πάνω στην

εκάστοτε πρόταση, που τους δινόταν. Με βάση την βαθμολογική κλίμακα που δημιουργήθηκε, η κάθε μία από τις τέσσερις προτάσεις αντιστοιχούσε σε μία μονάδα (ολόκληρη η δραστηριότητα σε τέσσερις μονάδες). Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί, πως προκειμένου ο ερευνητής – εκπαιδευτικός να καταφέρει να δημιουργήσει μια συνολικότερη εικόνα της επίδοσης των μαθητών πάνω στην συγκεκριμένη δραστηριότητα (για τα αποτελέσματα της έρευνας, Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>), αναγνώριζε ως ολοκληρωτικά σωστή την απάντηση των μαθητών που περιλάμβανε τρεις ή τέσσερις σωστές απαντήσεις στις τέσσερις προτάσεις Σ / Λ. Εάν οι μαθητές είχαν απαντήσει σωστά μόνο σε δύο ή μία από τις τέσσερις προτάσεις, τότε η συνολική τους απάντηση χαρακτηριζόταν ως εν μέρει σωστή.

Για την ερώτηση κλειστού τύπου (δεύτερος τύπος δραστηριότητας των φύλλων εργασίας – Test), η μέγιστη βαθμολογία που της αναλογούσε (μέσω της βαθμολογικής κλίμακας από 1-10) σε περίπτωση σωστής απάντησης από τους μαθητές, ήταν δύο μονάδες. Εάν η απάντηση τους ήταν ημιτελής – εν μέρει σωστή, τότε οι μαθητές βαθμολογούνταν με μία μονάδα. Στην παρούσα δραστηριότητα (όπως και στις υπόλοιπες), προκειμένου να αξιολογήσει ο ερευνητής - εκπαιδευτικός τις απαντήσεις των μαθητών και να καταλήξει στην τελική βαθμολόγησή τους, έκανε χρήση ενός κριτηρίου αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αυτό ήταν η τοποθέτηση των μαθητών επί του θέματος, βάσει της ερώτησης που τους απευθυνόταν κάθε φορά.

Τέλος, σχετικά με την τρίτη και τελευταία δραστηριότητα των φύλλων εργασίας – Test (ερώτηση ανοιχτού τύπου), ορίστηκαν για την αξιολόγησή της δύο κριτήρια. Το ένα κριτήριο αποτελούσε και σε αυτή την περίπτωση η τοποθέτηση των μαθητών επί του θέματος, ενώ το δεύτερο αφορούσε τους ισχυρισμούς που έπρεπε να κάνουν, βάσει του ερωτήματος που τους δινόταν. Οι απαντήσεις των μαθητών πάνω στην συγκεκριμένη δραστηριότητα έπρεπε να χαρακτηρίζονται από κριτική ματιά, γι' αυτό τον λόγο και καθορίστηκαν περισσότερα από ένα κριτήρια. Όσον αφορά την βαθμολόγηση της παρούσας ερώτησης, ο ερευνητής – εκπαιδευτικός αξιολογούσε ξεχωριστά το κάθε κριτήριο. Σε περίπτωση που οι μαθητές απαντούσαν σωστά και κάλυπταν το περιεχόμενο και των δύο κριτηρίων, ο βαθμός που τους αναλογούσε ήταν τέσσερις μονάδες (δύο μονάδες για το κάθε κριτήριο). Εάν ωστόσο η απάντησή τους για καθένα από αυτά ήταν ελλιπής κι εν μέρει σωστή, τότε η τελική τους βαθμολογία κυμαινόταν στις δύο μονάδες (μία μονάδα για το κάθε κριτήριο).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Το χρονοδιάγραμμα κι ο σχεδιασμός των διδασκαλιών – στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Το σχεδιασμό της έρευνας ακολούθησε το κομμάτι της υλοποίησής της. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικές φάσεις. Είχε διάρκεια έξι διδακτικών ωρών, οι οποίες έλαβαν χώρα σε διάστημα περίπου δύο διδακτικών εβδομάδων, από 5/5/2014 έως 14/5/2014 στα πλαίσια πανεπιστημιακής πρακτικής άσκησης του ΠΤΔΕ Βόλου. Θα πρέπει να διευκρινιστεί, πως η κάθε διδακτική ώρα ισούταν με 45 λεπτά της ώρας. Από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό έγινε προσπάθεια, έτσι ώστε οι ώρες της έρευνας να τοποθετηθούν με ισορροπημένο τρόπο μέσα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών. Οι δύο πρώτες ώρες μόνο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν την ίδια ημέρα, για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές τον χαρακτήρα της έρευνας πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Αναλυτικότερα, η διανομή των διδακτικών ωρών της ερευνητικής διαδικασίας φαίνεται στους Πίνακες 2 και 3, που ακολουθούν.

*Πίνακας 2:* Χρονοδιάγραμμα Α' εβδομάδας εφαρμογής της έρευνας

Α' ΕΒΔΟΜΑΔΑ	Διδακτικές ώρες εφαρμογής της έρευνας						
	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>	6 <sup>η</sup>	7 <sup>η</sup>
Δευτέρα (5/5/2014)							
Τρίτη							
Τετάρτη (7/5/2014)							
Πέμπτη (8/5/2014)							
Παρασκευή							



*Πίνακας 3:*Χρονοδιάγραμμα Β' εβδομάδας εφαρμογής της έρευνας

Β' ΕΒΔΟΜΑΔΑ	Διδακτικές ώρες εφαρμογής της έρευνας						
	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>	6 <sup>η</sup>	7 <sup>η</sup>
Δευτέρα (12/5/2014)							
Τρίτη							
Τετάρτη (14/5/2014)							
Πέμπτη							
Παρασκευή							

Όσον αφορά την Α' Φάση της έρευνας, το Pre-Test, η οποία καλύφθηκε κατά την πρώτη διδακτική ώρα αυτής, ήταν μία μορφή αναγνωριστικού τεστ πάνω στον χειρισμό ενός ιστορικού κειμένου, πριν την εισαγωγή των μαθητών στο κεντρικό κομμάτι της.

Η αμέσως επόμενη (Β') Φάση, αποτελούσε την εισαγωγή και την εφαρμογή δύο νέων στρατηγικών κατανόησης των ιστορικών κειμένων. Αυτές εφαρμόστηκαν στην ολομέλεια της τάξης με την αντίστοιχη κάθε φορά καθοδήγηση του ερευνητή – εκπαιδευτικού, μέσα σε τέσσερις ξεχωριστές ωριαίες διδασκαλίες.

Στην Γ' και τελευταία Φάση, δηλαδή κατά το Post-Test, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά την έκτη διδακτική ώρα της έρευνας, οι μαθητές όφειλαν να επεξεργαστούν και να εφαρμόσουν μόνοι τους πλέον αυτές τις στρατηγικές πάνω σε ένα ιστορικό κείμενο. Απώτερο σκοπό του αποτελούσε ουσιαστικά η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της κατανόησης των στρατηγικών, που διδάχθηκαν οι μαθητές κατά την διάρκεια των τεσσάρων διδασκαλιών που προηγήθηκαν.

## **5.2. Πορεία υλοποίησης της έρευνας**

Στο σημείο αυτό, θα πραγματοποιηθεί λεπτομερής ανάλυση των φάσεων και γενικότερα της πορείας υλοποίησης της έρευνας.

### 5.2.1. Α' Φάση της έρευνας: Pre-Test

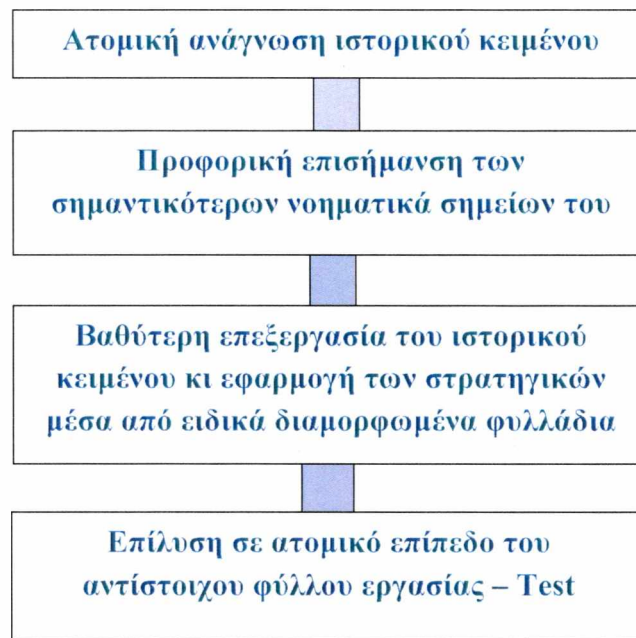
Το Pre-Test αποτελούσε ουσιαστικά την εισαγωγή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία. Μέσω του Pre-Test, οι μαθητές καλούνταν να προχωρήσουν οι ίδιοι στην αποκωδικοποίηση ενός ιστορικού κειμένου βάσει των δικών τους μεθόδων – στρατηγικών, που είχαν ήδη διδαχτεί ή χρησιμοποιούσαν μέχρι τώρα υποσυνείδητα.

Πιο συγκεκριμένα, τους παραχωρήθηκε ένα ιστορικό κείμενο, το οποίο ο καθένας έπρεπε να διαβάσει προσεκτικά και σιωπηλά, μέσα σε χρονικό διάστημα 10-15 λεπτών. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, δόθηκε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας - Test, το οποίο περιλάμβανε προτάσεις Σ/Λ (τέσσερις) και μία ερώτηση με δύο υποερωτήματα, το ένα κλειστού και το άλλο ανοιχτού τύπου. Στις δραστηριότητες αυτές, οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν βάσει του ιστορικού περιεχομένου που περιλαμβάνονταν στο κείμενο, που τους παραχωρήθηκε. Για την επίλυση του φύλλου εργασίας - Test, είχαν στην διάθεσή τους 15 λεπτά.

Είναι απαραίτητο να τονιστεί, πως οι μαθητές κατά την διάρκεια του Pre-Test δούλεψαν σε ατομικό επίπεδο, χωρίς την βοήθεια του ερευνητή - εκπαιδευτικού ή των υπολοίπων συμμαθητών τους. Η παράθεση του ιστορικού κειμένου που επεξεργάστηκαν οι μαθητές, καθώς και των ασκήσεων πάνω στις οποίες κλήθηκαν να εργαστούν κατά την διάρκεια του φύλλου εργασίας – Test, βρίσκεται στο Παράρτημα 1.

### 5.2.2. Β' Φάση της έρευνας: (Τέσσερις) Διδασκαλίες εφαρμογής στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων

Στο συγκεκριμένο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, οι μαθητές εισχώρησαν στην ουσία αυτής και καταπιάστηκαν (για πρώτη πιθανότατα φορά) με στρατηγικές κατανόησης των ιστορικών κειμένων. Αναλυτικότερα, κατά την διάρκεια τεσσάρων ωριαίων διδασκαλιών, εφήρμοσαν πάνω σε τέσσερα διαφορετικά ιστορικά κείμενα, δύο συγκεκριμένες στρατηγικές, τον «Τεμαχισμό Πρότασης» και τους «Μηχανισμούς Αναφοράς». Οι τέσσερις αυτές διδασκαλίες ακολούθησαν ακριβώς την ίδια ροή, με τις ίδιες ενέργειες και δραστηριότητες. Αμέσως μετά στο Σχεδιάγραμμα 1, παρουσιάζεται ολοκληρωμένη η ροή διεξαγωγής των διδασκαλιών, η οποία απαρτίζεται από τέσσερα μέρη .



Ο μόνος παράγοντας που άλλαξε αισθητά από διδασκαλία σε διδασκαλία, ήταν η καθοδήγηση και η βοήθεια από πλευράς του ερευνητή - εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά η βοήθεια και η καθοδήγησή προς τους μαθητές ακολούθησε μία φθίνουσα πορεία (scaffolding instruction), από την πρώτη προς την τελευταία διδασκαλία. Στο εξής θα ακολουθήσει αναλυτική περιγραφή της πορείας υλοποίησης, ενδεικτικά της πρώτης εκ των τεσσάρων διδασκαλιών:

#### Διεξαγωγή 1<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών

Κατά την διάρκεια της 1<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών, του «Τεμαχισμού Πρότασης» και των «Μηχανισμών Αναφοράς», βασική επιδίωξη αποτέλεσε η εισαγωγή και η επεξήγηση της λειτουργίας αυτών στους μαθητές. Οι τελευταίοι κλήθηκαν αρχικά να διαβάσουν μόνοι τους μέσα σε 10 λεπτά, το ιστορικό κείμενο που τους δόθηκε. Μετά την ανάγνωση του, επισημάνθηκαν από τους μαθητές τα σημαντικότερα νοηματικά σημεία του και στο εξής τέθηκε σε αυτούς ένα ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο, που περιλάμβανε ασκήσεις σχετικές με τις δυο στρατηγικές. Η επίλυση των ασκήσεων πραγματοποιήθηκε μέσω της συνεργασίας μαθητών και ερευνητή - εκπαιδευτικού, σε χρονικό διάστημα των 20 λεπτών. Παράλληλα θα πρέπει να διευκρινιστεί, πως ο ερευνητής - εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια επίλυσης και επεξεργασίας του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου,

παρατηρούσε και κατέγραφε στις προσωπικές του σημειώσεις την προθυμία των μαθητών για συμμετοχή στην κάθε δραστηριότητα.

Αναλυτικότερα όσον αφορά την συγκεκριμένη διδασκαλία, οι ασκήσεις πάνω στον «Τεμαχισμό Πρότασης» περιλάμβαναν τέσσερα ερωτήματα κλειστού τύπου. Για την απάντηση του κάθε ερωτήματος, οι μαθητές έπρεπε να ψάξουν μέσα στο κείμενο, να την υπογραμμίσουν και στο εξής να την καταγράψουν αυτολεξεί στην «ανάλυση της φράσης», όπου και τους παρέχονταν λίγες σειρές. Ακολούθως, οι μαθητές έπρεπε να προβούν σε τεμαχισμό και ουσιαστική ανάλυση της κάθε απάντησης - φράσης, εντοπίζοντας αντίστοιχα σε κάθε περίπτωση τον δράστη, την δράση και τον αποδέκτη. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε έπειτα από ολοκληρωτική βοήθεια του ερευνητή - εκπαιδευτικού. Σκοπός αυτής της στρατηγικής, ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να οδηγηθούν στο βαθύτερο νόημα των ιστορικών γεγονότων.

Οι ασκήσεις που αφορούσαν τους «Μηχανισμού Αναφοράς», οι οποίες στην προκειμένη διδασκαλία ήταν δύο, περιλάμβαναν μέρη προτάσεων - φράσεις μέσα από το κείμενο. Μέσα στην εκάστοτε φράση που δινόταν, υπήρχε μία λέξη γραμμένη με σκούρα μαύρα γράμματα (μηχανισμός αναφοράς), την οποία οι μαθητές έπρεπε να αναγνωρίσουν σε τι ή σε ποιους αναφερόταν μέσα στο κείμενο. Αναλυτικότερα, για την διευκόλυνση των μαθητών οι δραστηριότητες της στρατηγικής αυτής παρέπεμπαν εξ' αρχής στην παράγραφο του κειμένου, όπου υπήρχε η συγκεκριμένη φράση, έτσι ώστε να διαβάσουν ολόκληρη την πρόταση ή ακόμη και ολόκληρη την παράγραφο, όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Στην πορεία, ακολουθούσε μία βοηθητική ερώτηση προς τους μαθητές, που τους παρέπεμπε να σκεφτούν πού απευθυνόταν ο «μηχανισμός αναφοράς» (η λέξη με τα μαύρα γράμματα) της εκάστοτε φράσης. Ο κάθε μαθητής μετά από την σχετική συζήτηση, που πραγματοποιούνταν στην τάξη έγραφε στο φυλλάδιο του την απάντηση. Θα πρέπει να επισημανθεί, πως καθόλη την διάρκεια της 1<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των συγκεκριμένων στρατηγικών, οι μαθητές κινούνταν υπό την πλήρη (100%) καθοδήγηση του ερευνητή - εκπαιδευτικού τους.

Στην πορεία, αφού οι μαθητές ολοκλήρωσαν το ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο με τις δραστηριότητες, πάνω στις δύο στρατηγικές κατανόησης ιστορικών κειμένων και εργάστηκαν για πρώτη φορά βάσει αυτών, τους ζητήθηκε να λύσουν

μόνοι τους πλέον το φύλλο εργασίας - Test 1. Στο Test 1 συμπεριλαμβάνονταν δύο είδη ασκήσεων. Η πρώτη αποτελούταν από τέσσερις προτάσεις Σ/Λ, ενώ η δεύτερη περιείχε μία ερώτηση η οποία περιλάμβανε δύο υποερωτήματα. Το ένα ήταν ερώτημα κλειστού τύπου και το άλλο ανοιχτού τύπου αντίστοιχα. Στο σημείο αυτό οι μαθητές είχαν στην διάθεσή τους 15 λεπτά, προκειμένου να εργαστούν πάνω στις συγκεκριμένες ασκήσεις, με τις γνώσεις που διέθεταν πλέον από την ομαδική επεξεργασία του κείμενου μέσω των νέων στρατηγικές που επεξηγήθηκαν. Θα πρέπει να ειπωθεί, πως οι μαθητές απάντησαν στις ασκήσεις του φύλλου εργασίας - Test 1, χωρίς την παραμικρή βοήθεια του ερευνητή - εκπαιδευτικού ή των άλλων συμμαθητών τους.

Το ιστορικό κείμενο με το οποίο ασχολήθηκαν αρχικά οι μαθητές, καθώς επίσης και οι δραστηριότητες, που τους τέθηκαν μέσω του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου αλλά και μέσω του φύλλου εργασίας – Test 1, βρίσκονται στο Παράρτημα 2. Όσον αφορά το αντίστοιχο υλικό της 2<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> Διδασκαλίας, αυτό παρατίθεται στο Παράρτημα 3, 4 και 5.

#### **5.2.2.a Ανάλυση της ειδοποιούς διαφοράς μεταξύ της 1<sup>ης</sup>, της 2<sup>ης</sup>, της 3<sup>ης</sup> και της 4<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών**

Σύμφωνα με τα όσα ειπώθηκαν εντός του υποκεφαλαίου 5.2.2., η μία και μοναδική διαφορά η οποία χαρακτήριζε την πορεία διεξαγωγής των τεσσάρων διδασκαλιών εφαρμογής των στρατηγικών, αφορούσε τον βαθμό καθοδήγησης και παρεχόμενης βοήθειας προς τους μαθητές από την πλευρά του ερευνητή - εκπαιδευτικού, κατά την διάρκεια της επεξεργασίας του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου εργασίας.

Αναλυτικότερα κατά την 1<sup>η</sup> Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών (όπως ήδη προαναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 5.2.2.), ο ερευνητής – εκπαιδευτικός παρείχε στους μαθητές πλήρη βοήθεια (100% καθοδήγηση), καθώς οι μαθητές έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με τις συγκεκριμένες στρατηγικές. Είναι γεγονός πως δεν τις είχαν διδαχτεί ξανά στο παρελθόν. Έπειτα, κατά την επόμενη (2<sup>η</sup>) Διδασκαλία, οι μαθητές κινούνταν σε μεγάλο βαθμό (80%) υπό την καθοδήγηση του ερευνητή - εκπαιδευτικού, ωστόσο η βοήθεια που τους παρέχονταν ήταν κατά ένα μικρό ποσοστό λιγότερη.

Όσον αφορά την 3<sup>η</sup> Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών του «Τεμαχισμού πρότασης» και των «Μηχανισμών αναφοράς», η παρεχόμενη βοήθεια προς τους μαθητές μειώθηκε σε σημαντικό βαθμό (40% καθοδήγηση), με αποτέλεσμα να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας γι' αυτούς και να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Πέρα από το γεγονός ότι ο ερευνητής – εκπαιδευτικός έδινε στην φάση αυτή (της επεξεργασίας - επίλυσης του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου) μεγαλύτερη ελευθερία στους μαθητές, η μειωμένη υποστήριξη προς αυτούς έγινε αισθητή και μέσω του φυλλαδίου, που τους παραχωρήθηκε. Συγκεκριμένα, στις δραστηριότητες του «Τεμαχισμού πρότασης» δεν υπήρχαν πλέον γραμμένες οι λέξεις «δράστης», «δράση» και «αποδέκτης» κάτω από το κάθε ερώτημα, όπως συνέβαινε στα προηγούμενα μέχρι τώρα ειδικά διαμορφωμένα φυλλάδια. Κατά συνέπεια, οι μαθητές έπρεπε να σκεφτούν από μόνοι τους αυτούς τους όρους της στρατηγικής, ούτως ώστε να καταλήξουν στην τελική τους απάντηση.

Τέλος σχετικά με την 4<sup>η</sup> Διδασκαλία, που έλαβε χώρα κατά την Β' Φάση της ερευνητικής διαδικασίας, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως βασική διαφορά της συγκριτικά με τις υπόλοιπες που προηγήθηκαν, όσον αφορά το κομμάτι της ανάλυσης και της επεξεργασίας του ιστορικού κειμένου, αποτελούσε το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να λάβουν οι ίδιοι ακόμη περισσότερες πρωτοβουλίες και να κινηθούν εντελώς ελεύθερα (100%). Στην προκειμένη φάση της 4<sup>ης</sup> Διδασκαλίας (δηλαδή κατά επεξεργασία - επίλυση του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου) δεν υπήρχε η παραμικρή καθοδήγηση και βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Ήταν αναγκαίο, λοιπόν, οι μαθητές να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις, ούτως ώστε να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν σωστά τις στρατηγικές, τις οποίες διδάχτηκαν κατά το ξεκίνημα των συγκεκριμένων ερευνητικών διδασκαλιών.

### **5.2.3. Γ' Φάση της έρευνας: Post – Test**

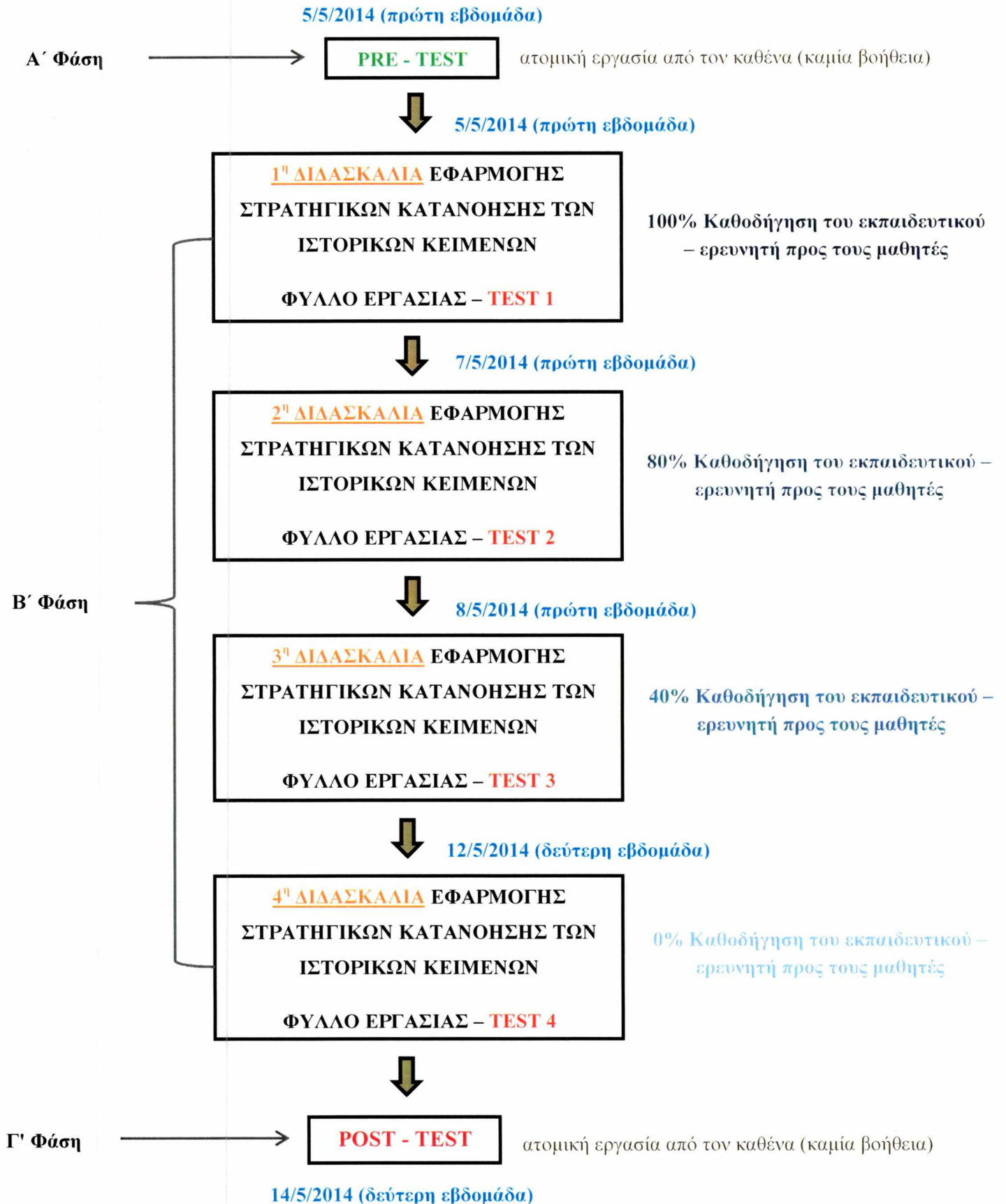
Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε μέσω του Post-Test. Χάρη σε αυτό, πραγματοποιήθηκε το κομμάτι της αξιολόγησης ως προς την κατανόηση των νέων στρατηγικών, οι οποίες διδάχτηκαν στους μαθητές κατά την διάρκεια των τεσσάρων διδασκαλιών που προηγήθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έλαβαν ένα ιστορικό κείμενο από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό, το οποίο όφειλε να διαβάσει ο καθένας μέσα σε 10 λεπτά, χαμηλόφωνα και πολύ προσεκτικά. Έπειτα από την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, οι

μαθητές έπρεπε να προχωρήσουν κατευθείαν στο φύλλο εργασίας – Test και να το λύσουν αυτόνομα βάσει των στρατηγικών, που είχαν ήδη διδαχθεί κατά την Β' Φάση της έρευνας. Το συγκεκριμένο Test, όπως και όλα τα υπόλοιπα, αποτελούταν από τέσσερις ερωτήσεις Σ/Λ κι από δύο ερωτήματα, κλειστού και ανοιχτού τύπου αντίστοιχα.

Κατά την διάρκεια επίλυσης του Post – Test, δεν υπήρχε καμία βοήθεια προς τους μαθητές ούτε από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, αλλά ούτε κι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί, πως τόσο το ιστορικό κείμενο, όσο και το φύλλο εργασίας - Test, που χρησιμοποίησαν οι μαθητές κατά την διάρκεια του Post - Test, περιλαμβάνονται στο Παράρτημα 6. Αμέσως μετά, ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας της ερευνητικής διαδικασίας στο σύνολό της, με αώτερο σκοπό την οπτικοποίηση όλων όσων ειώθηκαν εντός των υποκεφαλαίων 5.2.2 και 5.2.2.α .

## ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά, θα γίνει μια αποτίμηση των τριών φάσεων αυτής, όπου θα αναφερθεί η γενική εντύπωση που άφησαν οι μαθητικές ενέργειες στον ερευνητή - εκπαιδευτικό. Έπειτα, θα ακολουθήσει η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.

### 6.1. Αποτίμηση των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας

Σε γενικές γραμμές οι τρεις φάσεις της έρευνας κινήθηκαν σε αρκετά καλά επίπεδα, καθώς οι μαθητές του Ε' (το δείγμα της έρευνας) έδειξαν να ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Η διδακτική διαδικασία, κατά την Β' Φάση της έρευνας, η οποία θα πρέπει να σημειωθεί πως ήταν και η πιο απαιτητική, κύλησε και στις τέσσερις διδακτικές ώρες ομαλά και δεν σημειώθηκαν περιστατικά που ενδεχομένως να την καθυστερούσαν ή να τροποποιούσαν την πορεία της. Μικρές μόνο παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών από άλλα τμήματα για τυχόν ανακοινώσεις, δημιουργούσαν μία μικρή σύγχυση στους μαθητές, χωρίς ωστόσο αρνητικά για την έρευνα αποτελέσματα. Σχετικά με την Α' και Γ' Φάση αυτής, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν ατομικά, θα πρέπει να αναφερθεί πως όλα πραγματοποιήθηκαν έτσι όπως είχαν σχεδιαστεί, καθώς οι μαθητές έδειχναν πρόθυμοι να υλοποιήσουν ότι τους ζητήθηκε.

Στο σημείο αυτό, θα γίνει μια πιο λεπτομερής αποτίμηση κάθε μίας από τις τρεις φάσεις της έρευνας ξεχωριστά, σύμφωνα πάντα με τις εντυπώσεις που αυτές δημιούργησαν στον ερευνητή - εκπαιδευτικό.

Αρχικά όσον αφορά την Α' Φάση, δηλαδή το Pre-Test, οι μαθητές έδειξαν μεγάλη διάθεση να ακολουθήσουν τις οδηγίες που δόθηκαν από τον ερευνητή - εκπαιδευτικού, για την εφαρμογή αυτού του πρώτου σκέλους της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης του ιστορικού κειμένου (από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά), καθώς επίσης και κατά την επίλυση του φύλλου εργασίας - Test, οι μαθητές έδειχναν συγκεντρωμένοι και προσηλωμένοι πάνω σε αυτό που έκαναν. Γενικότερα, προβλήματα πειθαρχίας δεν προέκυψαν στην ολομέλεια της τάξης. Παρά μόνο 2-3 μαθητές προσπάθησαν αρχικά να τραβήξουν την προσοχή των

υπολοίπων, χωρίς ωστόσο να υπάρξει κάποια ανταπόκριση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συνεχίσουν και οι ίδιοι να εργάζονται.

Κατά την Β΄ Φάση της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα κατά την 1<sup>η</sup> Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών κατανόησης, οι μαθητές έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον και ταυτόχρονα έκαναν αξιολογη προσπάθεια, προκειμένου να κατανοήσουν την λογική των στρατηγικών, τις οποίες και διδάσκονταν για πρώτη φορά. Αναλυτικότερα, στην αρχή διάβασαν με προθυμία το ιστορικό κείμενο κι αμέσως μετά ανέφεραν με σχετική ευκολία τα πιο αξιοσημείωτα, ως προς το νόημα, σημεία του. Στην πορεία, κατά την διάρκεια επίλυσης του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου (το οποίο πραγματοποιήθηκε στο σύνολο της τάξης), οι μαθητές πρόσεχαν αρκετά την επεξεργασία των δραστηριοτήτων, ωστόσο παράλληλα φανέρωναν μία στάση αβεβαιότητας και απορίας προς τα νέα δεδομένα που τους διδάσκονταν. Πολύ σημαντικό ήταν γενικότερα, ότι τολμούσαν να εκφράσουν τις διάφορες απορίες τους για την χρήση των στρατηγικών, χωρίς αναστολές. Είναι γεγονός πάντως, πως παρόλο που έδειχναν διάθεση για κατανόηση αυτών των καινούριων μεθόδων - στρατηγικών, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν αρκετές. Αυτό έγινε φανερό μέσα από την μειωμένη τους συμμετοχή για τις τελικές απαντήσεις, που έπρεπε να δοθούν για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του φυλλαδίου. Τέλος, όταν έλαβαν το φύλλο εργασίας – Test 1, οι περισσότεροι συγκεντρώθηκαν στο γραπτό τους, προκειμένου να καταφέρουν να το ολοκληρώσουν μέσα στο χρονικό πλαίσιο που τους δόθηκε. Υπήρχε ένας ωστόσο μικρός αριθμός μαθητών, οι οποίοι ενώ εργάζονταν, αποσπούσαν την προσοχή τους και προκαλούσαν μία μικρή αναστάτωση στην τάξη.

Στην 2<sup>η</sup> Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών, οι μαθητές έδειχναν για ακόμη μια φορά υπάκουοι και συνεργάσιμοι σε όλα τα βήματα – ενέργειες αυτής, που έπρεπε να υλοποιηθούν. Η μόνη διαφορά που παρατηρήθηκε στην προκειμένη διδασκαλία σε σύγκριση με την προηγούμενη, ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ζήλο για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί αισθητά η συμμετοχή τους.

Όσον αφορά την 3<sup>η</sup> και την 4<sup>η</sup> Διδασκαλία, οι μαθητές κατά το ξεκίνημα κάθε φορά της αντίστοιχης διδακτικής ώρας, παρουσίαζαν κάποιες αντιδράσεις. «*Πάλι θα*

*δουλέψουμε με δύσκολα ιστορικά κείμενα*». «*Μήπως να μην λύσουμε αυτή την φορά το φύλλο εργασίας – Test, που μας δίνετε στο τέλος της ώρας;*» ήταν μερικά από τα σχόλιά τους. Έδειχναν να έχουν κουραστεί κάπως από την ποσότητα κι από τις απαιτήσεις του υλικού, που τους παρεχόταν σε κάθε διδασκαλία της ερευνητικής διαδικασίας. Έπειτα όμως, αφού ξεκινούσε η ροή της διδασκαλίας επανέφεραν και πάλι το ενδιαφέρον τους για τις ενέργειες και τις δραστηριότητες που τους ανέθετε ο ερευνητής – εκπαιδευτικός. Η συμμετοχή τους ήταν αρκετά ικανοποιητική και μάλιστα κατά την 4<sup>η</sup> Διδασκαλία φάνηκε να είναι μεγαλύτερη από κάθε άλλη φορά.

Τέλος, κατά το Post-Test, οι μαθητές εργάστηκαν για άλλη μια φορά με τον τρόπο που τους ζητήθηκε, ωστόσο ταυτόχρονα παρουσίαζαν ανυπομονησία για την ολοκλήρωσή του και κατ' επέκταση για την λήξη της έρευνας. Χαρακτηριστικά σχολίασαν: «*Να μας μοιράσετε όσο το δυνατόν συντομότερα το ιστορικό κείμενο και το φύλλο εργασίας – Test, έτσι ώστε να τελειώσουμε γρήγορα.*» Συγκεκριμένα, επειδή ο καθένας εργαζόταν σε ατομικό επίπεδο, επικράτησε σε γενικές γραμμές σιγή μέσα στην τάξη. Οι περισσότεροι μαθητές, με εξαίρεση βέβαια ορισμένους από αυτούς, είχαν επικεντρώσει την προσοχή τους στο τελικό κείμενο και το φύλλο εργασίας – Test, που τους δόθηκε. Αφού ολοκλήρωσαν όλοι την δουλειά τους, στο τέλος εξέφρασαν τα συναισθήματά τους για την έρευνα που υλοποιήθηκε. Από την μία πλευρά δήλωναν πανευτυχείς, που δεν θα χρειαζόταν να ασχοληθούν ξανά με όλο αυτό το απαιτητικό ιστορικό υλικό, ωστόσο από την άλλη πλευρά εξέφρασαν στον ερευνητή – εκπαιδευτικό ένα πολύ θετικό σχόλιο: «*Εμείς πάντως θα συνεχίσουμε να χρησιμοποιούμε αυτές τις στρατηγικές κατανόησης και σε άλλα ιστορικά κείμενα από εδώ και πέρα... Η αλήθεια είναι πως μέχρι τώρα, αυτά μας δυσκόλευαν αρκετά!*»

## **6.2. Αξιολόγηση των φύλλων εργασίας – Test βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων**

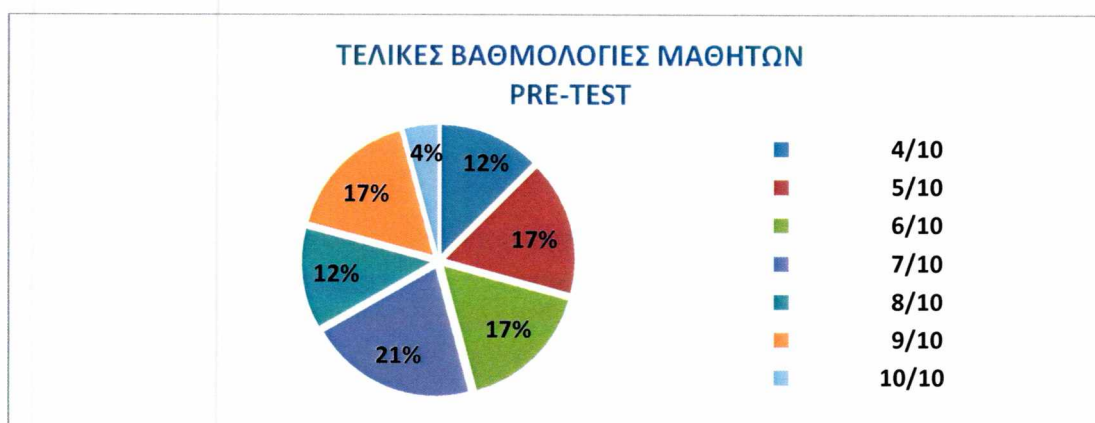
Για τα φύλλα εργασίας – Test που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, θα πρέπει να επισημανθεί πως πραγματοποιήθηκε αναλυτική αξιολόγηση (analytic scoring) από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό για την ανάλυση των δεδομένων τους.

Προκειμένου να διενεργηθεί, λοιπόν, αυτή η αναλυτική αξιολόγηση των δεδομένων, κατασκευάστηκαν ορισμένα κριτήρια και ταυτόχρονα μία βαθμολογική κλίμακα, των οποίων η παρουσίαση έγινε στο υποκεφάλαιο 4.4.4. Για να καταστεί

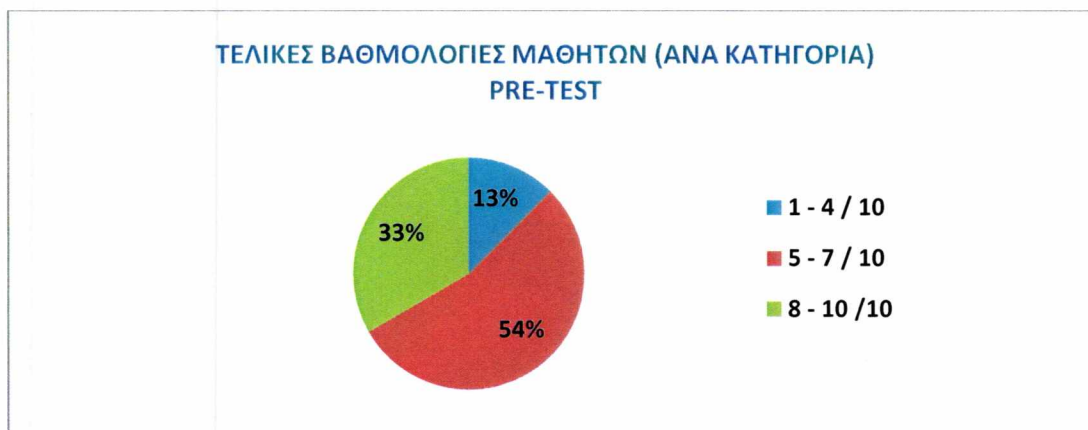
ευκολότερη η διαδικασία βαθμολόγησης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων θεωρήθηκε σκόπιμο να βγει μια συνολική βαθμολογία για τον κάθε μαθητή που να δηλώνει με έναν βαθμό την επίδοσή του, όσον αφορά τα φύλλα εργασίας - Test. Ως ανώτατο όριο της συνολικής βαθμολογικής κλίμακας, για λόγους ευκολίας, τέθηκε το 10. Αμέσως μετά, θα ακολουθήσει λεπτομερής ανάλυση των αποτελεσμάτων για όλα τα φύλλα εργασίας – Test, που τέθηκαν στους μαθητές κατά την πορεία της έρευνας.

### 6.2.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων του Pre-Test (Α' Φάση της έρευνας)

Αρχικά, όσον αφορά την Α' Φάση της έρευνας, το Pre-Test, τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως το 54% της τάξης (14 από τους 25 μαθητές) κατάφερε να συγκεντρώσει τελική βαθμολογία από 5 μέχρι 7 (στα 10), ενώ αντίστοιχα το 33% της τάξης (9 από τους 25 μαθητές) συμπλήρωσε βαθμολογία, από 8 μέχρι 10. Μόνο το 13% της τάξης (4 από τους 25 μαθητές) συγκέντρωσε χαμηλότερη επίδοση στο Pre-Test, με τελική βαθμολογία από 1 έως 4. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί πως το μικρότερο ποσοστό των μαθητών (4%) της τάξης έχει ως τελική βαθμολογία στο φύλλο εργασίας – Test 10 στα 10, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (21%), συγκέντρωσε 7 στα 10. Στο εξής, παρουσιάζονται δύο γραφήματα, εκ των οποίων το πρώτο, το Γράφημα 1, δηλώνει αναλυτικά την τελικές βαθμολογίες των μαθητών στο Pre-test, ενώ το δεύτερο γράφημα, το Γράφημα 2, που έχει μια περισσότερο συμπυκνωμένη μορφή, κατατάσσει τους μαθητές σε τρεις διαφορετικές βαθμολογικές κατηγορίες (1-4/10, 5-7/10, 8-10/10), ανάλογα με την τελική τους επίδοση στο Pre-test, ούτως ώστε να δημιουργηθεί μια πληρέστερη εικόνα για την επίδοση της τάξης.



*Γράφημα 1:* Τελικές βαθμολογίες των μαθητών στο Pre-Test, κλίμακα βαθμολόγησης από 1-10/10



### 6.2.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 1<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας)

#### - Διδασκαλία των στρατηγικών (προθυμία συμμετοχής στο ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

Κατά την Β' Φάση της έρευνας και συγκεκριμένα κατά την 1<sup>η</sup> Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων, οι μαθητές δεν χαρακτηρίζονταν από ιδιαίτερη ευελιξία την ώρα της επεξεργασίας του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου. Πιο συγκεκριμένα αυτό γίνεται φανερό μέσα από το Γράφημα 3, όπου η προθυμία των μαθητών για συμμετοχή πάνω στις ανάλογες δραστηριότητες ήταν σχετικά περιορισμένη, καθώς το σήκωμα των χεριών από την πρώτη έως και την έκτη ερώτηση κυμαινόταν σε αριθμό από 5 έως 10 χέρια.

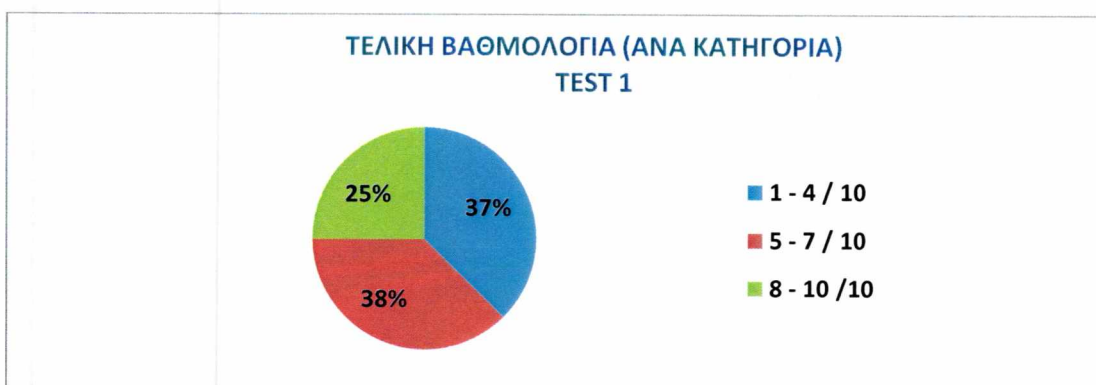


- Φύλλο εργασίας - Test 1

Όσον αφορά αναλυτικότερα τα αποτελέσματα του Test 1, αυτά έδειξαν πως το 37% της τάξης (10 από τους 25 μαθητές) συγκέντρωσε ως τελική βαθμολογία από 1 έως 4 (στα 10), ενώ το 38% της τάξης (10 από τους 25 μαθητές) βαθμολογήθηκε από 5 έως 7. Τέλος, το 25% της τάξης (7 από τους 25 μαθητές) κατάφερε να έχει ως τελική επίδοση, βαθμολογία από 8 έως και 10. Αξίζει στο σημείο αυτό να ειπωθεί, πως στο φύλλο εργασίας – Test 1 το μικρότερο ποσοστό των μαθητών (4%) συγκέντρωσε τελική βαθμολογία 2 στα 10 κι αντίστοιχα 10 στα 10, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (25%), συμπλήρωσε 3 στα 10. Στην συνέχεια παραθέτονται τα δύο γραφήματα, Γράφημα 4, Γράφημα 5 (των οποίων η ανάλυση μόλις πραγματοποιήθηκε), όπου φαίνονται λεπτομερώς οι τελικές βαθμολογίες των μαθητών στο Test 1, καθώς επίσης και η κατάταξή τους στην αντίστοιχη βαθμολογική κατηγορία, ανάλογα με την επίδοσή τους.



*Γράφημα 4:* Τελικές βαθμολογίες των μαθητών στο Test 1, κλίμακα βαθμολόγησης από το 1- 10/10



### 6.2.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 2<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας)

#### - Διδασκαλία των στρατηγικών (προθυμία συμμετοχής στο ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

Κατά την 2<sup>η</sup> Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών, παρατηρήθηκε από τον ερευνητή - εκπαιδευτικό ότι η συμμετοχή των μαθητών κατά την διάρκεια επεξεργασίας του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου, αυξήθηκε σε σημαντικό βαθμό συγκριτικά με την 1<sup>η</sup> Διδασκαλία. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 6) φαίνεται καθαρά ότι η προθυμία των μαθητών για συμμετοχή ήταν μεγαλύτερη, διότι το σήκωμα των χεριών στις πέντε από τις επτά ερωτήσεις κυμαινόταν σε αριθμό από 11 έως 15. Μόνο σε δύο ερωτήματα η συμμετοχή τους ήταν κάπως πιο μειωμένη κι έφτανε από 9 έως 10 χέρια.

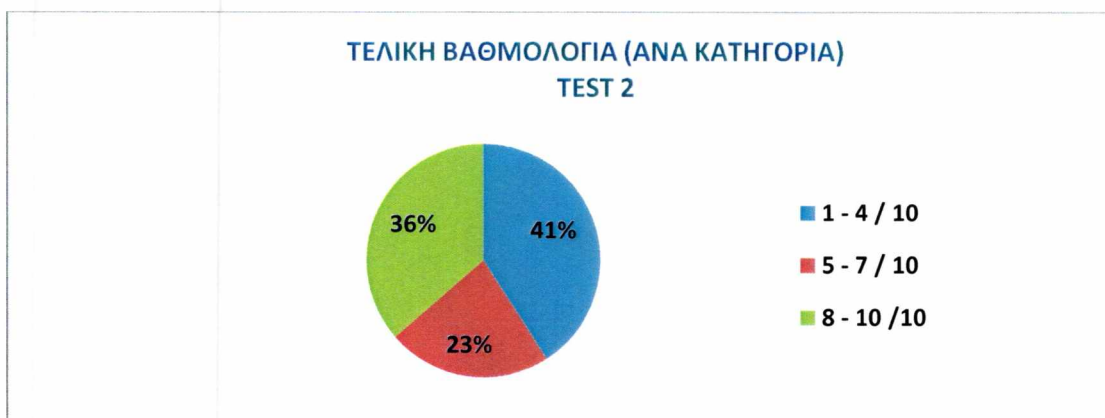


- Φύλλο εργασίας - Test 2

Σχετικά με το φύλλο εργασίας - Test 2, έγινε φανερό μέσα από τα αποτελέσματα πως το 41% της τάξης (12 από τους 25 μαθητές) κυμαινόταν σε χαμηλά επίπεδα βαθμολόγησης από 1 έως 4 (στα 10), ενώ το 23% της τάξης (8 από τους 25 μαθητές) συμπλήρωσε τελική βαθμολογία από 5 έως 7. Μόνο το 36% των μαθητών (11 από τους 25 μαθητές) κατάφερε να έχει άριστη επίδοση, με βαθμολογία από 8 έως και 10. Θα πρέπει να σημειωθεί, πως στο φύλλο εργασίας – Test 2 το μικρότερο ποσοστό των μαθητών (4%) συγκέντρωσε ως τελική βαθμολογία 10 στα

10, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (27%), συμπλήρωσε 4 στα 10. Στα γραφήματα που ακολουθούν, Γράφημα 7 και Γράφημα 8, δηλώνονται αναλυτικά οι τελικές βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι μαθητές κατά το Test 2, καθώς επίσης και η κατάταξη των μαθητών στην ανάλογη κατηγορία της βαθμολογικής κλίμακας, βάσει της τελικής τους επίδοσης.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως συγκριτικά με το Test 1, παρατηρώντας κανείς το Γράφημα 5 και το Γράφημα 8, γίνονται αντιληπτές αξιοσημείωτες διαφορές ως προς την επίδοση των μαθητών. Αναλυτικότερα, κατά το Test 2 αυξήθηκε ικανοποιητικά ο αριθμός των μαθητών που βρίσκονταν σε χαμηλά επίπεδα βαθμολόγησης, από 1 έως 4 (στα 10). Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών αυτών έφτασε από 37% σε 41%. Αντίθετα το ποσοστό των μαθητών που κατατάσσονταν στις πιο μέτριες βαθμολογίες, δηλαδή από 5 έως 7, μειώθηκε αισθητά κι από 38% έφτασε το 23%. Τέλος, σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε στους μαθητές με την υψηλότερη επίδοση από 8 έως και 10, καθώς το ποσοστό των μαθητών ανήλθε από 25% σε 36%.





#### 6.2.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 3<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας)

##### - Διδασκαλία των στρατηγικών (προθυμία συμμετοχής στο ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

Στην 3<sup>η</sup> Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών κατανόησης στην Ιστορία, η συμμετοχή των μαθητών κατά την διάρκεια της επεξεργασίας του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου, ήταν εξίσου ικανοποιητική με την 2<sup>η</sup> Διδασκαλία. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό, πως στις πέντε από τις επτά ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές, το σήκωμα των χεριών αντιστοιχούσε σε αριθμό από 11 έως 14 χέρια. Σε δύο μόνο ερωτήματα, η συμμετοχή τους έφτασε τα 10 χέρια, όπως φαίνεται και από το Γράφημα 9.

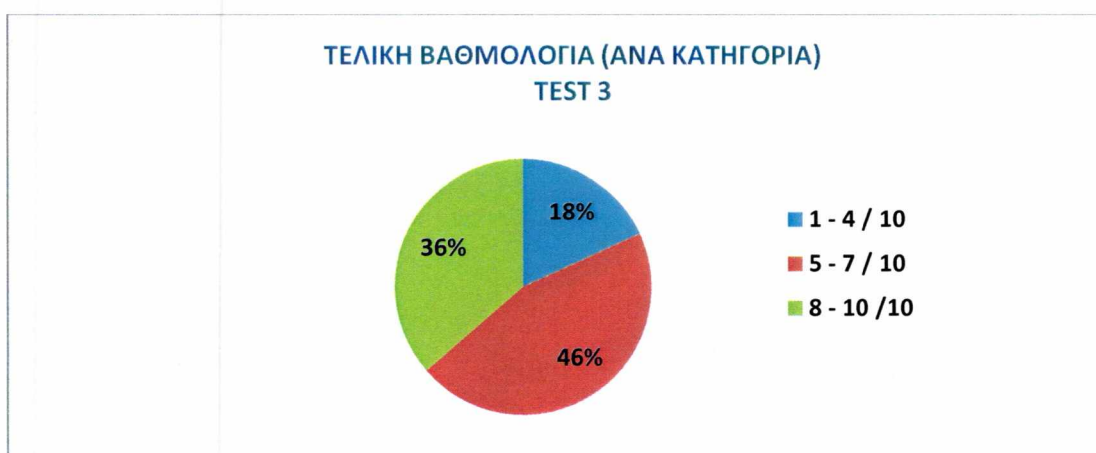
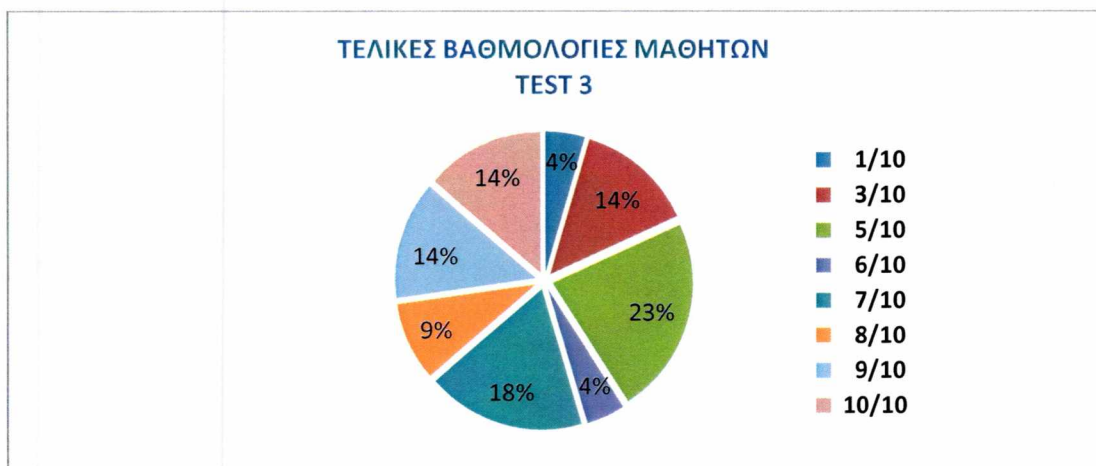


- Φύλλο εργασίας - Test 3

Βάσει της αξιολόγησης του φύλλου εργασίας - Test 3, παρατηρήθηκε αναλυτικότερα μέσω των αποτελεσμάτων πως 18% της τάξης (7 από τους 25 μαθητές) συγκέντρωσε τελική βαθμολογία από 1 έως 4 (στα 10), ενώ το 46% αυτής (13 από τους 25 μαθητές) είχε ως τελική επίδοση, βαθμολογία από 5 έως και 7. Τέλος, το 36% της τάξης (11 από τους 25 μαθητές), βαθμολογήθηκε από 8 έως και 10. Στο φύλλο εργασίας – Test 3, το μικρότερο ποσοστό των μαθητών της τάξης (4%) είχε τελική επίδοση 1 στα 10 κι αντίστοιχα 6 στα 10, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό

αυτών (23%) συγκέντρωσε βαθμολογία 5 στα 10. Στο εξής, παραθέτονται και τα αντίστοιχα γραφήματα (Γράφημα 10, Γράφημα 11), σχετικά με τις αναλυτικές τελικές βαθμολογίες που κατάφεραν να συγκεντρώσουν οι μαθητές κατά το Test 3.

Βάσει των Γραφημάτων 5, 8 και 11 παρατηρείται πως στο Test 3 μειώθηκε αισθητά ο αριθμός των μαθητών με χαμηλή επίδοση από 1 έως 4 (στα 10), διότι από 25% και 41% έπεσε στα 18%. Παράλληλα αυξήθηκε αρκετά ο αριθμός των μαθητών που συγκέντρωσαν ως τελική βαθμολογία από 5 έως και 7. Συγκεκριμένα από 38% και 23%, ανήλθε στα 46%. Όσον αφορά τους μαθητές που συμπλήρωσαν βαθμολογία από 8 έως και 10, δεν σημειώθηκε αλλαγή ως προς τον αριθμό τους σε σχέση με το Test 2, καθώς αυτός και στα δύο Test (Test 2- Test 3) παρέμεινε σταθερός στα 36%. Αντιθέτως, αλλαγή σημειώθηκε συγκριτικά με το Test 1, διότι υπήρξε αύξηση διαφοράς 11% (από 25% ο αριθμός των μαθητών ανήλθε στα 36%) .



### 6.2.5. Ανάλυση αποτελεσμάτων της 4<sup>ης</sup> Διδασκαλίας εφαρμογής των στρατηγικών (Β' Φάση της έρευνας)

#### - Διδασκαλία των στρατηγικών (προθυμία συμμετοχής στο ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

Στην 4<sup>η</sup> και τελευταία Διδασκαλία εφαρμογής των στρατηγικών κατανόησης, η συμμετοχή των μαθητών κατά την διάρκεια της επεξεργασίας του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου ήταν η μεγαλύτερη με διαφορά, συγκριτικά με οποιαδήποτε άλλη διδασκαλία. Πιο αναλυτικά από τα επτά συνολικά ερωτήματα του φυλλαδίου, στα δύο ερωτήματα σηκώθηκαν 16 με 17 χέρια ενώ στα τέσσερα (από τα υπόλοιπα πέντε ερωτήματα που παρέμεναν) η προθυμία των μαθητών για συμμετάσχουν κυμαινόταν στα 13 με 14 χέρια. Μόνο σε μία ερώτηση η συμμετοχή τους ήταν σχετικά μειωμένη, καθώς σηκώθηκαν σε αυτή 8 χέρια. Στο γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 12) παρουσιάζεται ολοκληρωμένη η εικόνα της προθυμίας των μαθητών για συμμετοχή στο κάθε ένα ερώτημα του φυλλαδίου ξεχωριστά.



- Φύλλο εργασίας - Test 4

Έπειτα από την αξιολόγηση του φύλλου εργασίας - Test 4, προέκυψε πως το 32% της τάξης (8 από τους 25 μαθητές) συμπλήρωσε βαθμολογία από 5 έως 7 (στα 10), ενώ το 60% της τάξης (15 από τους 25 μαθητές) κατάφερε να συγκεντρώσει τελική βαθμολογία από 8 έως και 10. Μόνο ένα 8% της τάξης (2 από τους 25

μαθητές) σημείωσε χαμηλή επίδοση, καθώς βαθμολογήθηκε από 1 έως και 4. Βάσει του Γραφήματος 13, παρατηρείται πως στο Test 4 το μικρότερο ποσοστό των μαθητών (4%) έγραψε 7 στα 10, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (32%) είχε τελική επίδοση 10 στα 10. Αμέσως μετά, παραθέτονται και τα αντίστοιχα γραφήματα, Γράφημα 13, Γράφημα 14, πάνω στα οποία στηρίχθηκε η ανάλυση που μόλις έλαβε χώρα. Αυτά παρουσιάζουν αναλυτικά αλλά και πιο συμπυκνωμένα τις τελικές βαθμολογίες των μαθητών στο Test 4, βάσει των αποτελεσμάτων που προέκυψαν έπειτα από την διαδικασία της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τα Γραφήματα 5, 8, 11 και 14, γίνεται αντιληπτό πως στο Test 4 οι μαθητές με την υψηλότερη επίδοση από 8 έως και 10 (στα 10), αυξήθηκαν εντυπωσιακά συγκριτικά με το Test 1, 2 και 3. Συγκεκριμένα ο αριθμός των μαθητών από 25% (Test 1), 36% (Test 2) και 36% (Test 3) ανήλθε στα 60%. Αντίστοιχα τα αποτελέσματα του Test 4, φανέρωσαν μείωση των μαθητών με χαμηλές τελικές βαθμολογίες από 1 έως 4, καθώς από 37% (Test 1), 41% (Test 2) και 18% (Test 3) ο αριθμός των μαθητών έφτασε σε ποσοστό 8%. Τέλος όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών, που συγκέντρωσαν βαθμολογία από 5 έως και 7, παρατηρείται μείωση, αλλά όχι στον ίδιο βαθμό με την μείωση που υπέστησαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, με βαθμολογία από 1 έως και 4.

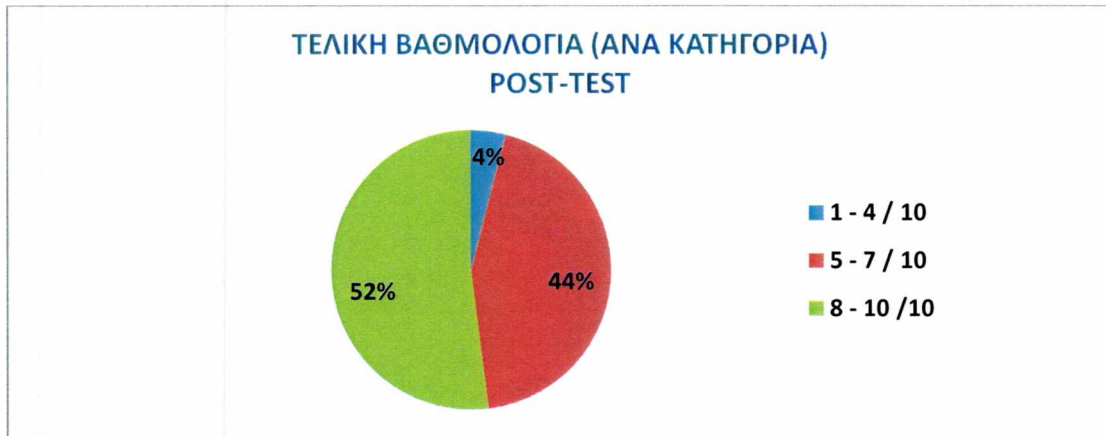


### 6.2.6. Ανάλυση αποτελεσμάτων του Post-Test (Γ' Φάση της έρευνας)

Έπειτα από την ολοκλήρωση του Post-Test, τα αποτελέσματα των τελικών βαθμολογιών των μαθητών έδειξαν πως το 44% της τάξης (11 από τους 25 μαθητές) συγκέντρωσε τελική βαθμολογία από 5 έως 7 (στα 10), ενώ το 52% αυτής (13 από τους 25 μαθητές) είχε ως επίδοση βαθμολογία από 8 έως και 10. Μόνο το 4% ολόκληρης της τάξης (1 από τους 25 μαθητές), κατατασσόταν στο χαμηλότερο επίπεδο των βαθμολογιών από 1 έως 4. Θα πρέπει να σημειωθεί, πως στο Post-Test το μικρότερο ποσοστό των μαθητών (4%) της τάξης συγκέντρωσε βαθμολογία 3 στα 10, ενώ αντίστοιχα το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (36%) συμπλήρωσε βαθμολογία 8 στα 10. Αμέσως μετά ακολουθούν τα Γραφήματα 15 και 16, βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση που μόλις προηγήθηκε. Σε αυτά παρουσιάζεται μία ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων της τελικής επίδοσης - βαθμολογιών των μαθητών στο Post-Test.

Βάσει πάντως των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στα Γραφήματα 2 και 16, παρατηρείται πως για τους μαθητές οι οποίοι συγκέντρωσαν τελική βαθμολογία από 1 έως 4 στα 10, σημειώθηκε μείωση από το Pre-Test στο Post-Test. Πιο συγκεκριμένα από το 13% έπεσαν στο 4%. Επιπρόσθετα οι μαθητές με τελική επίδοση από 5 έως 7 στα 10, από 54% (Pre-Test) έφτασαν στο 44% (Post-Test). Τέλος, το ποσοστό των μαθητών που συγκέντρωσε βαθμολογία από 8 έως 10 στα 10, αυξήθηκε αισθητά από 33% (Pre-Test) σε 52% (Post-Test).





### 6.3. Ο μέσος όρος των φύλλων εργασίας – Test της ερευνητικής διαδικασίας

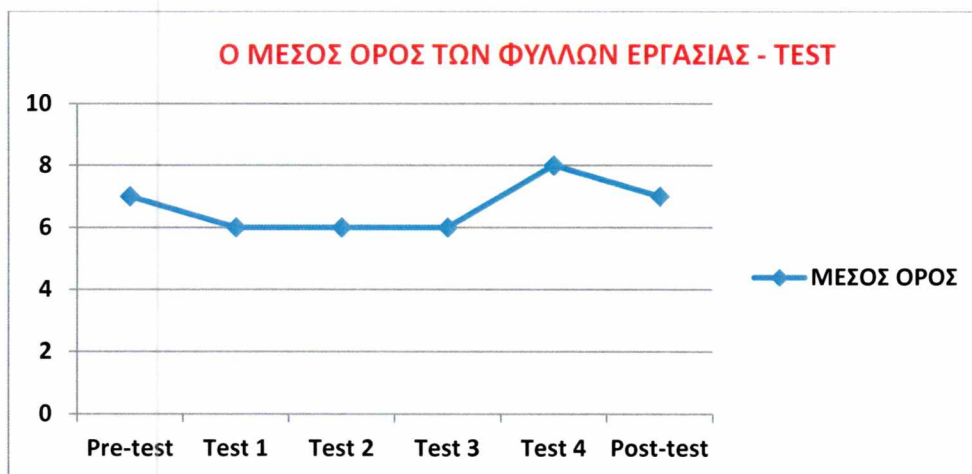
Σύμφωνα με το Γράφημα 17, που ακολουθεί λίγο παρακάτω, παρουσιάζεται μια ολοκληρωμένη εικόνα των διακυμάνσεων του μέσου όρου των έξι διαφορετικών φύλλων εργασίας – Test, που πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την Α' Φάση της έρευνας, το Pre-Test, τα αποτελέσματα του φύλλου εργασίας - Test, έδειξαν ότι ο μέσος όρος της τελικής βαθμολογίας των μαθητών στο σύνολο της τάξης, έφτασε τα 7 στα 10. Στην πορεία, κατά την Β' Φάση της έρευνας και συγκεκριμένα έπειτα από την επίλυση του φύλλου εργασίας - Test 1, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος της τελικής βαθμολογίας των μαθητών έφτασε αυτή την φορά τα 6 στα 10. Παρατηρείται λοιπόν, πως η επίδοσή τους κατά το Test 1 μειώθηκε συγκεκριμένα κατά ένα βαθμό, συγκριτικά με τον μέσο όρο της συνολικής τους επίδοσης στο Pre-Test. Όσον αφορά το φύλλο εργασίας - Test 2, ο μέσος όρος των τελικών βαθμολογιών που συγκέντρωσαν οι μαθητές, ανήλθε σε 6 στα 10. Σε σχέση με το προηγούμενο Test (Test 1) δεν υπήρχε κάποια ουσιαστική εξέλιξη ως προς την επίδοση των μαθητών, αντιθέτως παρατηρήθηκε στασιμότητα.

Στην συνέχεια, αφού ολοκληρώθηκε από τους μαθητές και το φύλλο εργασίας - Test 3, ο μέσος όρος των τελικών τους βαθμολογιών πάνω σε αυτό έδειξε πως συνέχιζαν να παραμένουν ως προς την επίδοσή τους στάσιμοι, καθώς για άλλη μια φορά αυτός αντιστοιχούσε σε 6 στα 10. Βάσει του Γραφήματος 17 λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι ο μέσος όρος των τελικών βαθμολογιών των μαθητών στο Test 1, το

Test 2 και το Test 3, δεν παρουσίασε ούτε καθοδική αλλά ούτε κι ανοδική πορεία, αντιθέτως παρέμεινε σταθερός. Έπειτα όσον αφορά το φύλλο εργασίας - Test 4, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο μέσος όρος της τελικής τους επίδοσης έφτασε τα 8 στα 10. Πιο συγκεκριμένα γίνεται φανερό, πως ο συγκεκριμένος μέσος όρος ξεπέρασε τις τρεις προηγούμενες διδασκαλίες, κατά δύο ολόκληρους βαθμούς.

Τέλος στο Post-Test, τα αποτελέσματα των τελικών βαθμολογιών των μαθητών έδειξαν πως ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσής τους ανήλθε σε 7 στα 10. Όπως γίνεται αντιληπτό μέσα από το Γράφημα 17, υπήρξε πτώση του μέσου όρου του Post-Test κατά ένα βαθμό λιγότερο, συγκριτικά με τον μέσο όρο επίδοσης των μαθητών στο προηγούμενο Test (Test 4). Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως το Post-Test (Γ΄ Φάση της έρευνας) συγκέντρωσε ακριβώς τον ίδιο μέσο όρο επίδοσης των μαθητών, με το Pre-Test (Α΄ Φάση της έρευνας).

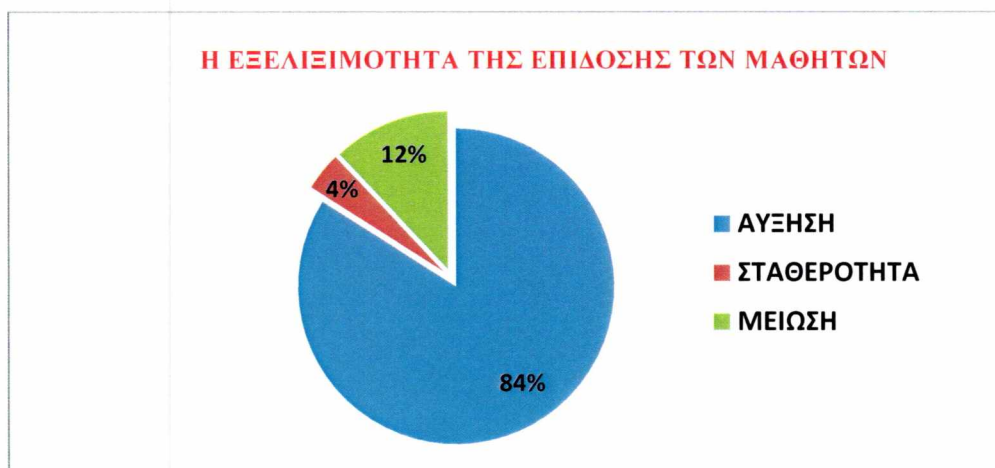


#### **6.4. Η εξέλιξη της συνολικής επίδοσης των μαθητών έπειτα από την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από την αξιολόγηση των έξι φύλλων εργασίας – Test, τα οποία πραγματοποιήθηκαν κατά την Α΄, Β΄ και Γ΄ Φάση της έρευνας, έκαναν φανερή την επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά σε καθένα από αυτά. Βάσει αυτών των επιδόσεων έγινε αντιληπτό το κατά πόσο υπήρξε εξέλιξη ή μη ή ακόμη και σταθερότητα από την πλευρά του κάθε μαθητή πάνω στο αντικείμενο της Ιστορίας, μέσα από την ερευνητικής διαδικασίας που έλαβε χώρα. Στο

Παράρτημα 7 (Πίνακας 4) παρουσιάζεται αναλυτικά η πορεία της επίδοσης ανά μαθητή σε όλα τα φύλλα εργασίας – Test και η τελική εξέλιξη του καθένα από αυτούς.

Αναλυτικότερα, μέσα από Γράφημα 18 που ακολουθεί, δηλώνεται ξεκάθαρα η εξελικτικότητα της επίδοσης που υπήρξε στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Συγκεκριμένα βάσει αυτού παρατηρείται, πως το 84% της τάξης (δηλαδή οι 21 μαθητές από τους 25) σημείωσε βελτίωση και αύξηση ως προς την επίδοσή του κατά την διάρκεια διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Μόνο στο 12% των μαθητών της τάξης (3 από τους 25 μαθητές) γίνεται αντιληπτή η μείωση της εξελικτικής τους πορείας, όσον αφορά την επίδοσή τους στα φύλλα εργασίας – Test της έρευνας. Τέλος το 4% αυτών (1 από τους 25 μαθητές) παρουσίασε στασιμότητα ως προς την επίδοσή του, έπειτα από την ολοκλήρωση της έρευνας.



#### **6.5. Οι συνολικές σωστές/εν μέρει σωστές απαντήσεις των μαθητών ανά φύλλο εργασίας – Test**

Μέσω των γραφημάτων που ακολουθούν (Γράφημα 19 έως και Γράφημα 24) παρουσιάζεται μία ολοκληρωμένη εικόνα, όσον αφορά τις σωστές και εν μέρει σωστές απαντήσεις των μαθητών σε κάθε μία από τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας – Test ξεχωριστά. Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 4 (υποκεφάλαιο 4.4.3.), υπήρχαν τρεις τύποι δραστηριοτήτων (προτάσεις Σ/Λ, ερώτηση κλειστού τύπου, ερώτηση ανοικτού τύπου). Έτσι λοιπόν, παρατηρείται στο κάθε γράφημα, πως για την



κάθε μία απ' αυτές υπάρχουν δύο διαφορετικές στήλες, μία για τις σωστές και μία για τις εν μέρει σωστές απαντήσεις των μαθητών. Σχετικά με την ερώτηση ανοιχτού τύπου, υπάρχουν δύο ξεχωριστές στήλες για τις σωστές απαντήσεις κι άλλες δύο για τις εν μέρει σωστές. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας των δύο κριτηρίων (τοποθέτηση – ισχυρισμοί), που ορίστηκαν από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των απαντήσεων της συγκεκριμένης δραστηριότητας (αναλυτικότερα Κεφάλαιο 4, υποκεφάλαιο 4.4.4.).

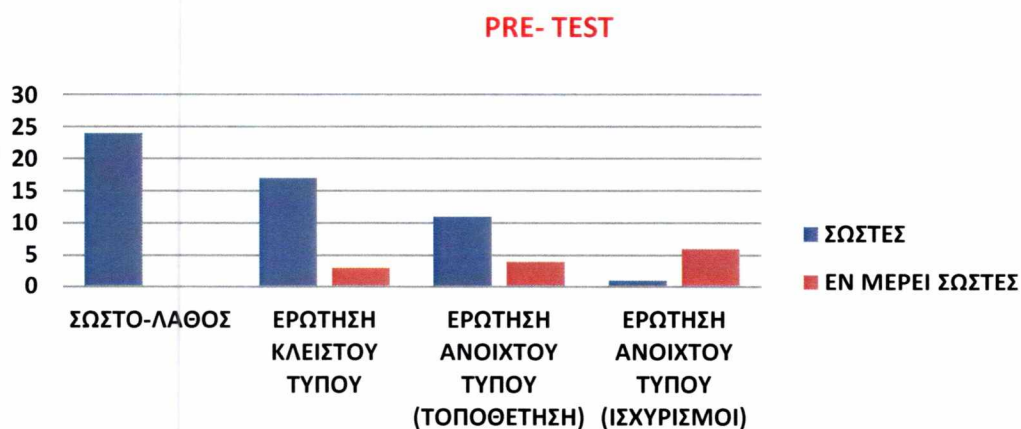
Βάσει λοιπόν των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσω της αξιολόγησης των φύλλων εργασίας – Test, έγινε φανερό πως στο Pre – Test (Γράφημα 19), όπου οι μαθητές εργάστηκαν βάσει των δικών τους υποσυνείδητων στρατηγικών, οι σωστές απαντήσεις από την μία δραστηριότητα στην άλλη ακολούθησαν μία κλιμακωτή φθίνουσα πορεία. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν στην δραστηριότητα των προτάσεων Σ/Λ (24 σωστές απαντήσεις), ενώ οι λιγότερες έως και μηδαμινές σωστές απαντήσεις (1 σωστή απάντηση) δόθηκαν στην ερώτηση ανοιχτού τύπου, με κριτήριο αξιολόγησης των απαντήσεών τους τους ισχυρισμούς των μαθητών. Οι εν μέρει σωστές απαντήσεις κυμαίνονταν γενικά σε χαμηλά επίπεδα.

Έπειτα στο Test 1, 2, 3 και 4, όπου οι μαθητές εργάστηκαν βάσει των νέων διδαχθέντων στρατηγικών, παρατηρείται μέσα από τα αντίστοιχα γραφήματα (Γράφημα 20, 21, 22, 23) πως οι δραστηριότητες των προτάσεων Σ/Λ και της ερώτησης κλειστού τύπου συγκέντρωσαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, στο Test 1 και 2 γίνεται φανερό ότι οι σωστές απαντήσεις των δύο αυτών δραστηριοτήτων αντίστοιχα κυμαίνονται σε αρκετά υψηλό επίπεδο, ενώ παράλληλα αυτές είναι ισόποσες, (απόκλιση της μίας απάντησης στο Test 2). Στο Test 3 υπερέχουν οι σωστές απαντήσεις της ερώτησης κλειστού τύπου συγκριτικά με τις σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στις προτάσεις Σ/Λ. Η ακριβώς αντίθετη περίπτωση ισχύει για το Test 4, καθώς οι σωστές απαντήσεις των προτάσεων Σ/Λ ξεπερνούν τις αντίστοιχες απαντήσεις που αναλογούν στην ερώτηση κλειστού τύπου.

Σχετικά την ερώτηση ανοιχτού τύπου, παρατηρείται μέσω των συγκεκριμένων γραφημάτων, πως το μέρος της απάντησής της που αφορούσε το κριτήριο της τοποθέτησης, συγκέντρωσε και στα τέσσερα Test τις περισσότερες σωστές

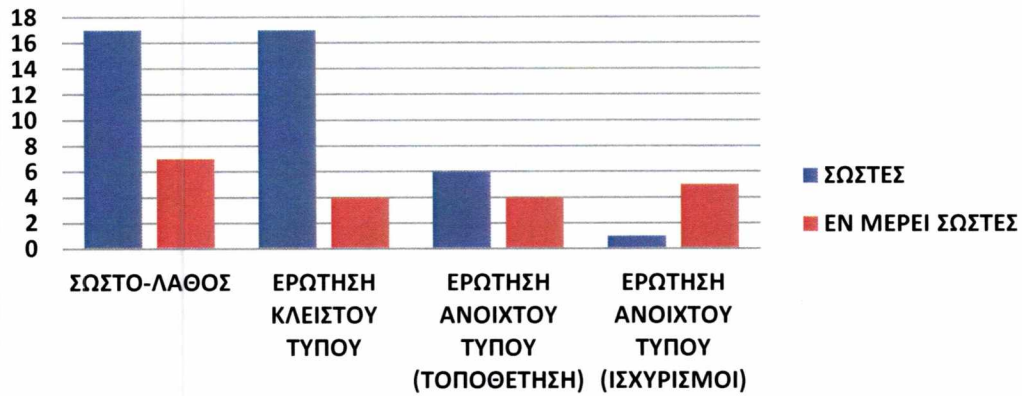
απαντήσεις συγκριτικά με το μέρος εκείνο της απάντησης που σχετιζόταν με το κριτήριο των ισχυρισμών. Πιο συγκεκριμένα γίνεται φανερό, πως και στις δύο αυτές πτυχές της ερώτησης ανοιχτού τύπου υπήρξε σταδιακή αύξηση των σωστών απαντήσεων από το Test 1 έως και το Test 3. Στο Test 3 μάλιστα παρατηρείται εντυπωσιακή διαφορά των σωστών τους απαντήσεων συγκριτικά με το Test 1, όπου ο αριθμός αυτών σε κάθε κριτήριο ξεχωριστά ήταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Όσον αφορά το Test 4, υπάρχει σχετική πτώση των σωστών απαντήσεων αντίστοιχα και στα δύο κριτήρια, σε σχέση με το Test 3. Τέλος, οι εν μέρει σωστές απαντήσεις που σημειώθηκαν στην κάθε δραστηριότητα των τεσσάρων Test, κυμαίνονται βάσει των γραφημάτων σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο συγκριτικά με τις σωστές απαντήσεις, που δόθηκαν από τους μαθητές.

Στο Post-Test βάσει του Γραφήματος 24, οι μαθητές παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στην δραστηριότητα των προτάσεων Σ/Λ, καθώς επίσης και σε αυτή της ερώτησης ανοιχτού τύπου με κριτήριο την τοποθέτηση. Η ερώτηση κλειστού τύπου κι η ερώτηση ανοιχτού τύπου με κριτήριο τους ισχυρισμούς, ακολούθησαν με λίγο μικρότερο αριθμό σωστών απαντήσεων. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο Test γίνεται αντιληπτό πως οι εν μέρει σωστές απαντήσεις των μαθητών αυξήθηκαν συγκριτικά με τα προηγούμενα Test. Μάλιστα στο Post-Test παρατηρείται για πρώτη φορά ισοστάθμιση των εν μέρει σωστών και των σωστών απαντήσεων (ερώτηση κλειστού τύπου), καθώς επίσης και υπεροχή των εν μέρει σωστών απαντήσεων συγκριτικά με τις σωστές απαντήσεις (ερώτηση ανοιχτού τύπου με κριτήριο τους ισχυρισμούς των μαθητών).

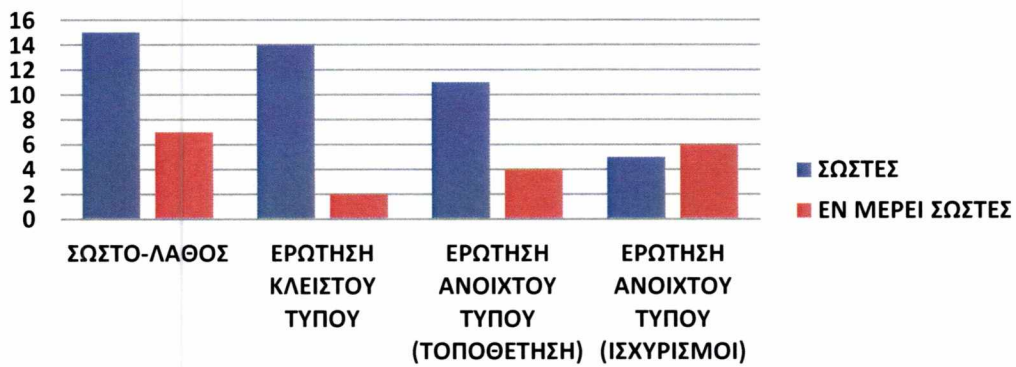




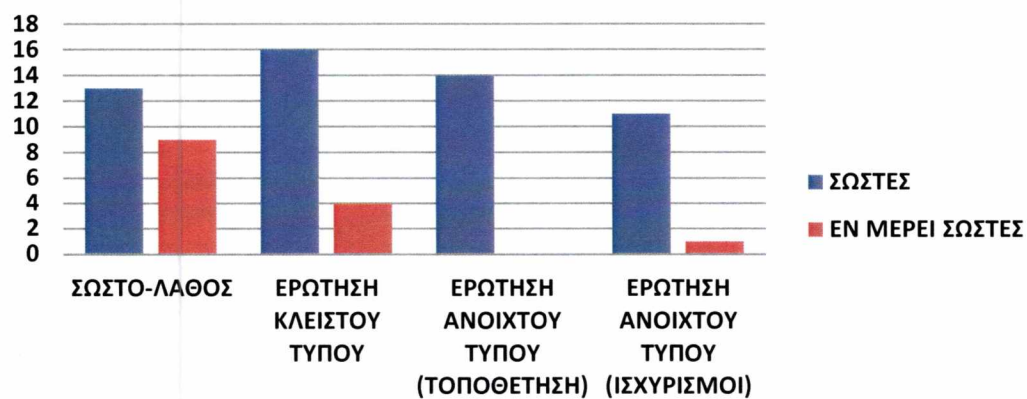
TEST 1

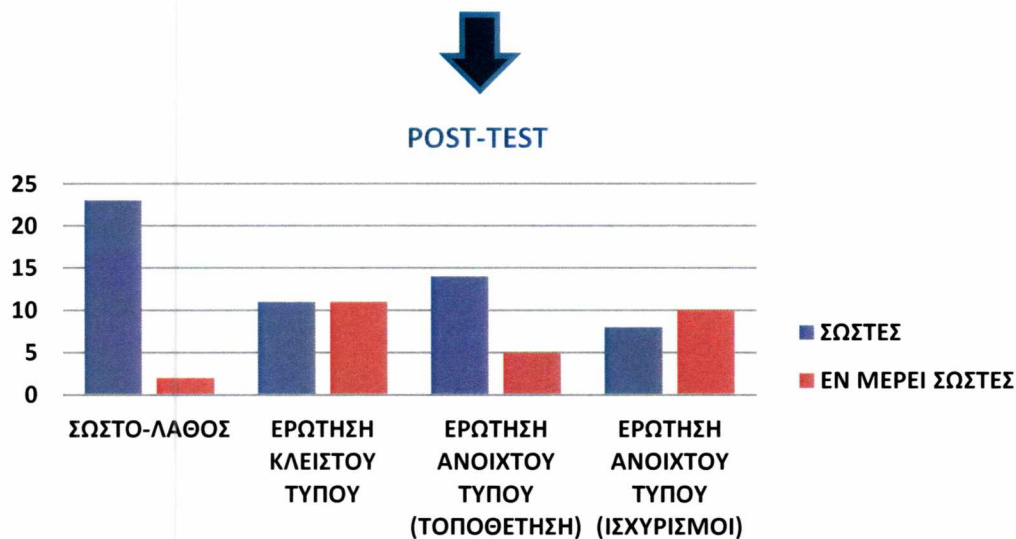
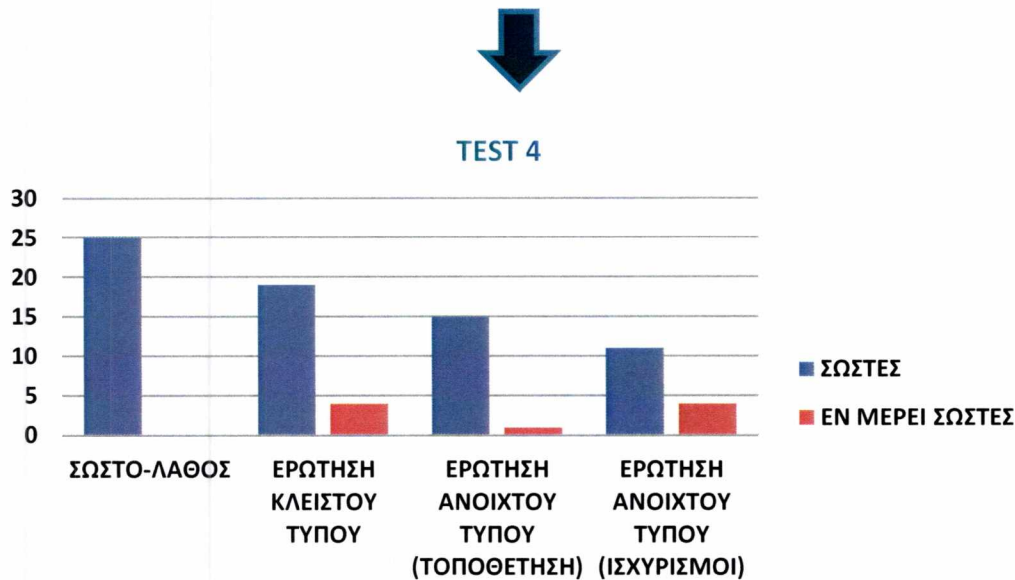


TEST 2



TEST 3

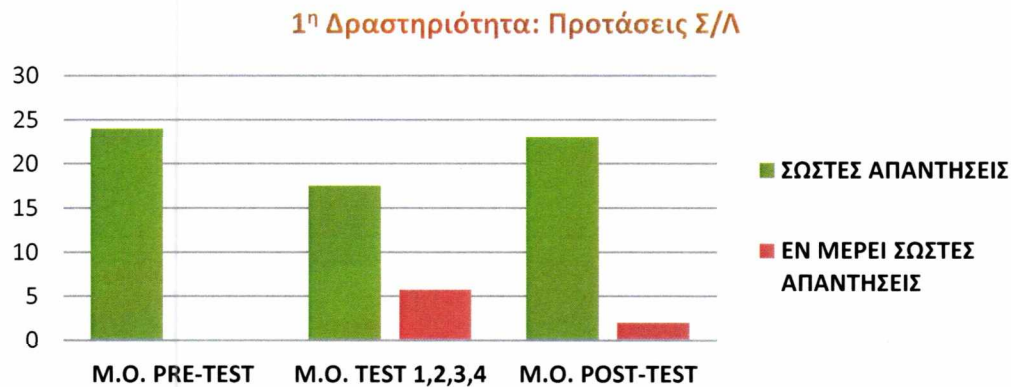




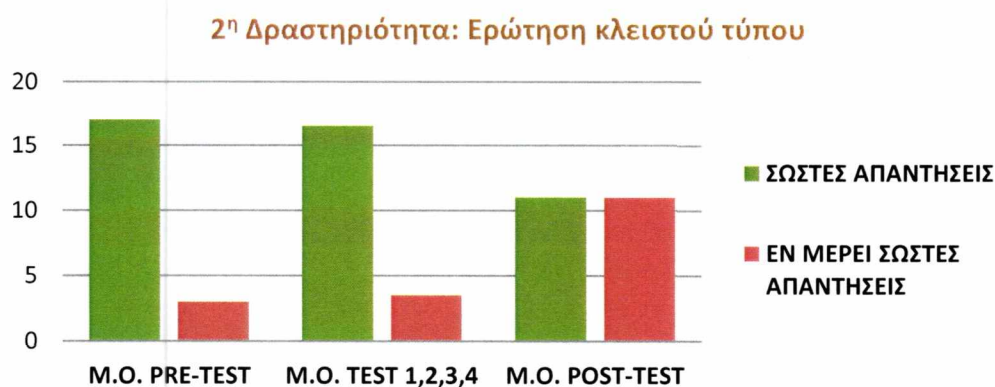
#### 6.6. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των σωστών/εν μέρει σωστών απαντήσεων του Pre-Test, των Test 1, 2, 3, 4 και του Post-Test σε κάθε μία δραστηριότητα ξεχωριστά

Από το Γράφημα 25, παρατηρείται πως οι μαθητές στην δραστηριότητα των προτάσεων Σ/Λ του Pre-Test συγκέντρωσαν μέσο όρο σωστών απαντήσεων 24 στα 25. Ο μέσος όρος των σωστών και εν μέρει σωστών απαντήσεων των Test 1, 2, 3, 4, όσον αφορά την συγκεκριμένη δραστηριότητα, έφτασε το 17,5 στα 25 και το 5,75 στα 25 αντίστοιχα. Τέλος, ο μέσος όρος των σωστών κι εν μέρει σωστών απαντήσεων του Post-Test έφτασε το 23 στα 25 και το 2 στα 25. Γίνεται λοιπόν φανερό, πως στο Pre-Test ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων έφτασε σχεδόν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο. Έπειτα στα Test 1, 2, 3, 4 υπήρξε αισθητή μείωση του μέσου όρου των

σωστών απαντήσεων και τέλος στο Post- Test ο μέσος όρος τους αυξήθηκε ξανά κι έφτασε σχεδόν την υψηλότερη τιμή, που θα μπορούσε να πάρει.

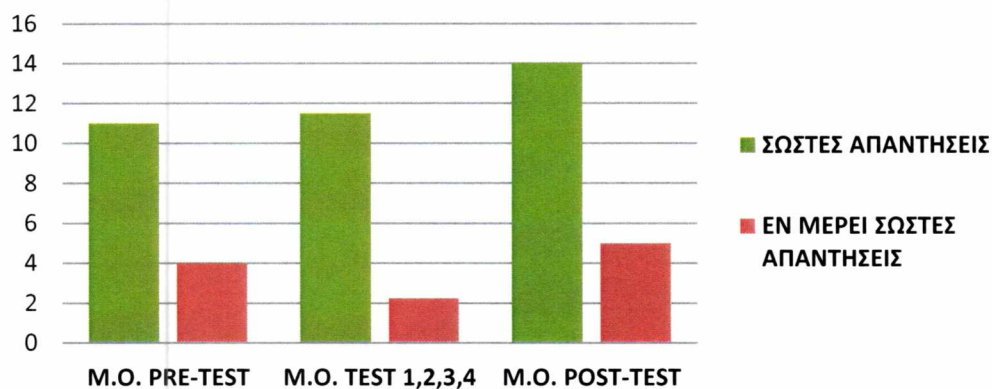


Στην πορεία το γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 26), δηλώνει πως οι μαθητές στην δραστηριότητα της ερώτησης κλειστού τύπου του Pre-Test, συγκέντρωσαν μέσο όρο σωστών κι εν μέρει σωστών απαντήσεων 17 στα 25 και 3 στα 25 αντίστοιχα. Ο μέσος όρος των σωστών και εν μέρει σωστών απαντήσεων των Test 1, 2, 3, 4 όσον αφορά την συγκεκριμένη δραστηριότητα, έφτασε το 16,5 στα 25 και το 3,5 στα 25 αντίστοιχα. Τέλος, ο μέσος όρος των σωστών κι εν μέρει σωστών απαντήσεων του Post-Test έφτασε το 11 στα 25 και το 11 στα 25 αντίστοιχα (ισόποσες απαντήσεις). Παρατηρείται συνεπώς, ότι τόσο στο Pre-Test όσο και στα Test 1, 2, 3, 4, ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων έφτασε σε πολύ υψηλές τιμές, οι οποίες ήταν σχεδόν ισοσταθμισμένες. Φανερή αποτελεί ωστόσο η πτώση του μέσου όρου των σωστών απαντήσεων, που έλαβαν χώρα στο Post- Test. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός, ότι στο Post-Test ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων ισοδυναμεί με αυτόν των εν μέρει σωστών απαντήσεων.



Έπειτα, βάσει του Γραφήματος 27, παρατηρείται πως οι μαθητές στην δραστηριότητα της ερώτησης ανοιχτού τύπου του Pre-Test, συγκέντρωσαν μέσο όρο σωστών κι εν μέρει σωστών απαντήσεων (με κριτήριο αξιολόγησης την τοποθέτηση των μαθητών) 11 στα 25 και 4 στα 25 αντίστοιχα. Ο μέσος όρος των σωστών και εν μέρει σωστών απαντήσεων των Test 1, 2, 3, 4 όσον αφορά την συγκεκριμένη δραστηριότητα, έφτασε το 11,5 στα 25 και το 2,25 στα 25 αντίστοιχα. Τέλος, ο μέσος όρος των σωστών κι εν μέρει σωστών απαντήσεων του Post-Test έφτασε το 14 στα 25 και το 5 στα 25 αντίστοιχα. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η εικόνα των τριών διαφορετικών μέσων όρων, παρουσιάζει μια σταδιακά αύξουσα κλιμακωτή πορεία.

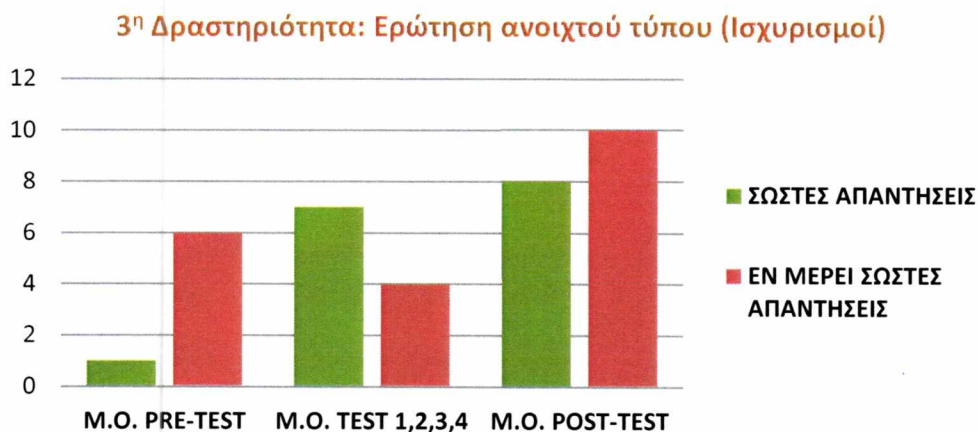
### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ερώτηση ανοιχτού τύπου (Τοποθέτηση)



Τέλος σύμφωνα με το Γράφημα 28, γίνεται φανερό πως οι μαθητές στην δραστηριότητα της ερώτησης ανοιχτού τύπου του Pre-Test, συγκέντρωσαν μέσο όρο σωστών κι εν μέρει σωστών απαντήσεων (με κριτήριο αξιολόγησης τους ισχυρισμούς των μαθητών) 1 στα 25 και 6 στα 25 αντίστοιχα. Ο μέσος όρος των σωστών και εν μέρει σωστών απαντήσεων των Test 1, 2, 3, 4 όσον αφορά την συγκεκριμένη δραστηριότητα, έφτασε το 7 στα 25 και το 4 στα 25 αντίστοιχα. Τέλος, ο μέσος όρος των σωστών κι εν μέρει σωστών απαντήσεων του Post-Test έφτασε το 8 στα 25 και το 10 στα 25 αντίστοιχα.

Βάσει του γραφήματος αυτού, παρατηρείται εντυπωσιακή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην δραστηριότητα αυτή (με κριτήριο αξιολόγησης τους ισχυρισμούς των μαθητών), καθώς αρχικά στο Pre-Test οι σωστές απαντήσεις των

μαθητών ήταν μηδαμινές, ενώ σταδιακά στα υπόλοιπα Test ο αριθμός των σωστών απαντήσεων, παρουσίασε ικανοποιητική αύξηση. Επιπρόσθετα μέσω αυτού φαίνεται, πως γενικά οι εν μέρει σωστές απαντήσεις των μαθητών κυμαινόταν σε σχετικά υψηλά επίπεδα και συγκεκριμένα στο Pre-Test και το Post-Test, αυτές ξεπέρασαν τον αριθμό των σωστών απαντήσεων.



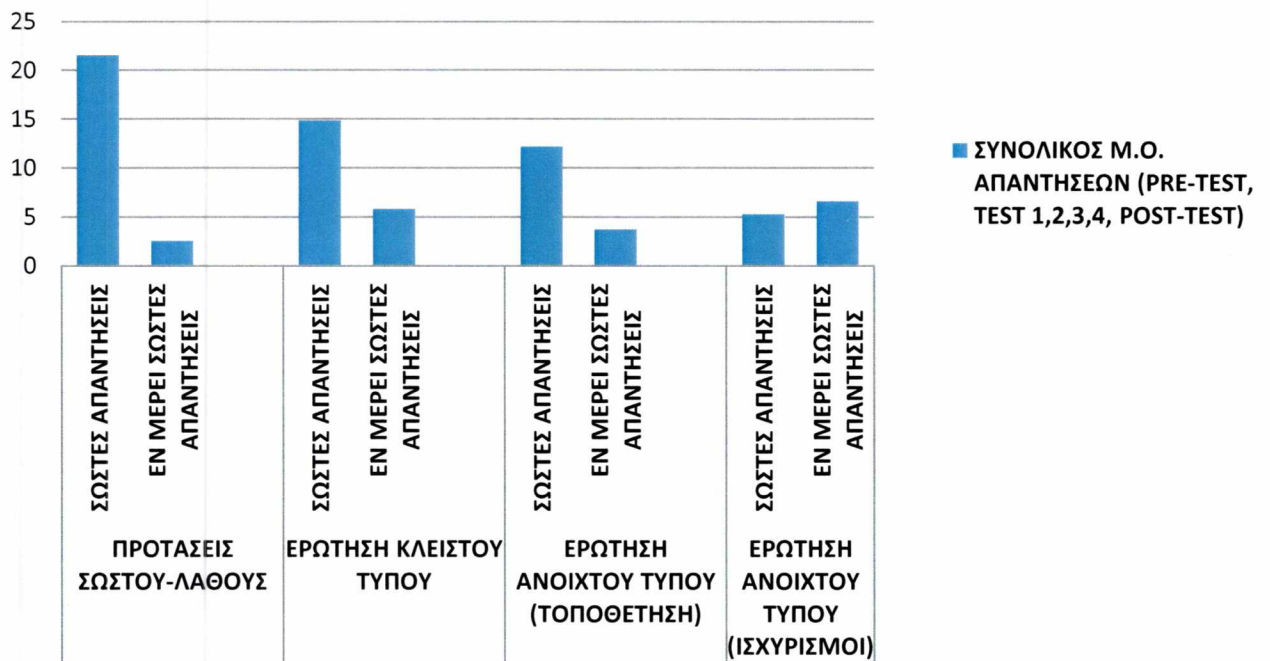
#### 6.7. Ο συνολικός μέσος όρος (Μ.Ο.) των σωστών/εν μέρει σωστών απαντήσεων όλων των φύλλων εργασίας – Test, όσον αφορά την κάθε μία δραστηριότητα ξεχωριστά

Βάσει των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας, παρουσιάζεται μέσα από το Γράφημα 29 ο συγκεντρωτικός μέσος όρος των σωστών και των εν μέρει σωστών απαντήσεων, που δόθηκαν από τους μαθητές μέσα από όλα τα φύλλα εργασίας – Test, για την κάθε δραστηριότητα αυτών ξεχωριστά. Ουσιαστικά το γράφημα αυτό αποτελεί μία πιο συνολική και συμπυκνωμένη εικόνα, όλων όσων ειπώθηκαν στο υποκεφάλαιο 6.6.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτό δηλώνεται, πως οι μαθητές είχαν την καλύτερη επίδοση στην δραστηριότητα των προτάσεων Σ/Λ, με μέσο όρο σωστών απαντήσεων 21,5 στα 25, και την χαμηλότερη επίδοση στην ερώτηση ανοιχτού τύπου με κριτήριο αξιολόγησης της απάντησής της, τους ισχυρισμούς των μαθητών. Εδώ ο μέσος όρος που σημειώθηκε ήταν 5,3 στα 25. Επιπρόσθετα, γίνεται αντιληπτό πως ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων παρουσιάζει μία σταδιακά φθίνουσα πορεία από την μία

δραστηριότητα στην άλλη. Όσον αφορά τις εν μέρει σωστές απαντήσεις, αυτές κυμαίνονται σε όλες τις δραστηριότητες σε χαμηλότερο επίπεδο από αυτό των σωστών απαντήσεων. Η μόνη περίπτωση στην οποία συμβαίνει το αντίθετο, αποτελεί η ερώτηση ανοιχτού τύπου (με κριτήριο αξιολόγησης της απάντησής της, τους ισχυρισμούς των μαθητών), όπου ο μέσος όρος των εν μέρει σωστών απαντήσεων ξεπερνά αυτόν των σωστών απαντήσεων.

### Συνολικός μέσος όρος (Μ.Ο) σωστών/εν μέρει σωστών απαντήσεων





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο έκτο και τελευταίο αυτό κεφάλαιο, θα πραγματοποιηθεί η σύνοψη των συμπερασμάτων της έρευνας και στην συνέχεια θα προταθούν ορισμένοι τομείς, οι οποίοι δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, αξίζει, ωστόσο, να διερευνηθούν περαιτέρω.

Είναι σαφές, όπως προέκυψε και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας (Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>), πως η όλη διαδικασία της χρήσης των συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης (δηλαδή του «Τεμαχισμού πρότασης» και των «Μηχανισμών αναφοράς») κατά την επεξεργασία ιστορικών κειμένων, απέδωσε καρπούς. Αυτό έγινε απολύτως φανερό μέσα από εξέλιξη της επίδοσης του κάθε μαθητή ξεχωριστά, μέσα από την επίλυση των έξι διαφορετικών φύλλων εργασίας. Συγκεκριμένα έπειτα από την ολοκλήρωση της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία της τάξης παρουσίασε αύξηση ως προς την επίδοσή της. Το δείγμα των μαθητών που παρουσίασε μείωση και σταθερότητα ήταν μηδαμινό, γεγονός που επιβεβαιώνει με τον καλύτερο τρόπο τον βαθμό λειτουργικότητας των στρατηγικών αυτών, όσον αφορά την ποιότητα κατανόησης της ιστορικής γλώσσας εκ μέρους των μαθητών.

Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί, πως σε περίπτωση που παρατηρήσει καλύτερα κανείς τον τελικό μέσο όρο που συγκέντρωσαν οι μαθητές στο Pre – Test και το Post – Test, τα οποία αποτελούσαν την Α' και Γ' Φάση της έρευνας και δημιουργήθηκαν ειδικά με σκοπό την δήλωση της προόδου των μαθητών πριν και μετά την διεξαγωγή της έρευνας, θα διαπιστώσει πως οι μαθητές δεν παρουσίασαν κάποια βελτίωση ως προς την κατανόηση του ιστορικού λόγου, καθώς ο μέσος όρος τους και στις δύο περιπτώσεις παρέμεινε σταθερός, με 7 στα 10. Φαινομενικά μπορεί να γίνεται αντιληπτό πως συνολικά η τάξη δεν παρουσίασε πρόοδο, ωστόσο αυτό καταρρίπτεται από το γεγονός ότι σχεδόν ο κάθε μαθητής παρουσίασε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό θετική εξέλιξη ως προς την επίδοσή του.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί, πως για την στασιμότητα του μέσου όρου του Post - Test συγκριτικά με το Pre - Test, ευθύνονται κάποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες που έλαβαν χώρα κατά την διάρκεια διεξαγωγής αυτών. Αναλυτικότερα, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα πως οι μαθητές κατά την επίλυση του Pre – Test εργάστηκαν με μεγάλη αυτοσυγκέντρωση, καθώς αυτό έλαβε χώρα κατά το ξεκίνημα της ερευνητικής

διαδικασίας, όπου οι μαθητές έδειχναν ιδιαίτερη όρεξη και ενθουσιασμό για τον νέο τρόπο προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας. Έτσι λοιπόν βάσει των δυνατοτήτων τους και των κατάλληλων συνθηκών, απέδωσαν σχεδόν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Εν αντιθέσει κατά την επίλυση του Post – Test οι συνθήκες δεν ήταν ακριβώς οι ίδιες. Συγκεκριμένα, οι τελευταίοι παρουσίαζαν ανυπομονησία για την ολοκλήρωση της έρευνας, καθώς η όλη διαδικασία της επεξεργασίας ιστορικών κειμένων ήταν σχετικά επίπονη γι' αυτούς λόγω του γεγονότος ότι έπρεπε να φτάσουν κάθε φορά με την βοήθεια πάντα των στρατηγικών, στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο της σκέψης τους. Συνεπώς παρόλο που οι μαθητές προσπάθησαν να συγκεντρωθούν στην επίλυση του Post-Test, ο παράγοντας αυτός δεν τους άφησε σίγουρα ανεπηρέαστους. Υπό άλλες συνθήκες ο μέσος όρος επίδοσης της τάξης στο Post-Test, θα παρουσίαζε αύξηση και όχι στασιμότητα συγκριτικά με την Α' Φάση της έρευνας (Pre – Test).

Ωστόσο βάσει των αποτελεσμάτων αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός, πως παρά την στασιμότητα του μέσου όρου των δύο αυτών Test (Pre-Test και Post-Test), οι μαθητές που συμπλήρωσαν σε αυτά την χαμηλότερη επίδοση από 1 έως 4 στα 10, μειώθηκαν αισθητά από το Pre-Test στο Post-Test (από 13% έπεσαν στο 4%). Επιπρόσθετα το ποσοστό των μαθητών που συγκέντρωσε βαθμολογία από 8 έως 10 στα 10, αυξήθηκε εντυπωσιακά (από 33% στο Pre-Test ανήλθαν σε 52% στο Post-Test). Συνεπώς γίνεται αντιληπτό πως υπήρξε ουσιαστική πρόοδος από το ένα Test στο άλλο κι ας μην γίνεται κάτι τέτοιο φανερό μέσα από τον μέσο όρο αυτών.

Όσον αφορά την διεξαγωγή των τεσσάρων διδασκαλιών εφαρμογής των στρατηγικών, θα πρέπει να σημειωθεί πως η δομή του ειδικά διαμορφωμένου φυλλαδίου έπαιξε καταλυτικό ρόλο ως προς στην καλύτερη εξοικείωσή των μαθητών με τις στρατηγικές του «Τεμαχισμού πρότασης» και των «Μηχανισμών αναφοράς». Χάρη στις δραστηριότητές του οι μαθητές κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν και να εμπεδώσουν την ουσιαστική λειτουργία αυτών, χωρίς να αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες κατά την διάρκεια επεξεργασίας της ιστορικής γλώσσας. Μόνο στην αρχή, κατά την διάρκεια των πρώτων διδασκαλιών παρουσίασαν ένα σχετικό προβληματισμό, διότι δεν είχαν συνηθίσει μέχρι τώρα να εργάζονται με παρόμοιο τρόπο πάνω στο αντικείμενο της Ιστορίας. Γι' αυτό τον λόγο κιόλας θα πρέπει να αναφερθεί πως ο μέσος όρος επίδοσης της τάξης στις διδασκαλίες αυτές κυμαινόταν σε χαμηλότερο επίπεδο. Ωστόσο όπως έγινε αντιληπτό, μέσω της αυξημένης

προθυμίας που έδειξαν οι μαθητές για συμμετοχή κατά την 4<sup>η</sup> Διδασκαλία, καθώς επίσης και μέσα από το εντυπωσιακό αποτέλεσμα του μέσου όρου επίδοσής τους στο αντίστοιχο Test (με 8 στα 10), ο στόχος που τέθηκε μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είχε επιτευχθεί. Οι μαθητές μέσα σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα έδειχναν να έχουν κατανοήσει τουλάχιστον σε πρώτο στάδιο τον τρόπο, με τον οποίο κανείς μπορεί να διαβάσει «σωστά» και να αντιμετωπίσει αυτόνομα ένα ιστορικό κείμενο.

Σχετικά με τα επιμέρους κριτήρια που ορίστηκαν για την αξιολόγηση των γραπτών δραστηριοτήτων των έξι φύλλων εργασίας - Test, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως οι μαθητές σημείωσαν πολύ υψηλότερη επίδοση στις δραστηριότητες εκείνες, οι οποίες αξιολογήθηκαν μόνο με βάση το κριτήριο της τοποθέτησης επί του θέματος, συγκριτικά με την δραστηριότητα (3<sup>η</sup>) εκείνη των φύλλων εργασίας - Test, η οποία αναλύθηκε βάσει ενός ακόμη κριτηρίου, αυτού των ισχυρισμών των μαθητών, όσον αφορά το εκάστοτε ερώτημα. Αναλυτικότερα, μέσω αυτού του κριτηρίου αξιολογούταν ουσιαστικά το επίπεδο της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς ο ερευνητής - εκπαιδευτικός ήθελε να διαπιστώσει κατά πόσο οι τελευταίοι ήταν σε θέση να εξελίσσουν την σκέψη τους στηριζόμενοι στις πληροφορίες που προέκυπταν, έπειτα από την χρήση των στρατηγικών κατανόησης της ιστορικής γλώσσας.

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, έγινε ξεκάθαρο πως το κριτήριο των ισχυρισμών δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές. Αυτό διαπιστώθηκε από τις σχετικές απαντήσεις που δόθηκαν κατά την επίλυση των πρώτων φύλλων εργασίας - Test. Οι τελευταίες χαρακτηρίζονταν από κακή χρήση της ιστορικής γλώσσας καθώς επίσης κι από αρκετές ελλείψεις, όσον αφορά το νοηματικό τους περιεχόμενο. Ιδιαίτερα θετικό ωστόσο θεωρήθηκε το γεγονός, ότι οι μαθητές παρουσίασαν σημαντική εξέλιξη προς ως προς τις απαντήσεις τους στα τελευταία Test, σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο κριτήριο. Συγκεκριμένα έγινε φανερό, πως οι περισσότεροι από αυτούς είχαν ξεκινήσει να γράφουν αρτιότερα και πιο ολοκληρωμένα όσον αφορά το περιεχόμενο των απαντήσεών τους, ενώ η ποιότητα γραφής του ιστορικού λόγου αυξήθηκε αισθητά. Αυτή η εξέλιξη λοιπόν των μαθητών ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο, δήλωνε πως οι μαθητές είχαν αρχίσει ήδη να γίνονται καλύτεροι αναγνώστες των ιστορικών κειμένων και μάλιστα ήταν σε θέση πια να χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία του τον ιστορικό λόγο, όσον αφορά το κομμάτι της γραφής.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί, πως η διαπίστωση της λειτουργικότητας των στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων, οι οποίες προτάθηκαν μέσω της λειτουργικής γραμματικής του Halliday, επιβεβαιώνει τα πορίσματα των de Oliveira (2010), Schleppegrell, Greer & Taylor (2008) και Schleppegrell & de Oliveira (2006) οι οποίοι ανέφεραν παρόμοια αποτελέσματα, όσον αφορά τη θετική επίδραση της χρήσης τους στην ουσιαστικότερη κατανόηση των ιστορικών κειμένων. Συγκεκριμένα, τόσο οι τρεις αυτές περιπτώσεις ερευνητικών – ενημερωτικών προγραμμάτων, περί των οποίων έγινε εκτενέστερη αναφορά στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο, όσο και η διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, για την οποία γίνεται λόγος στην παρούσα μελέτη (Μέρος Β': Ερευνητικό Πλαίσιο), καθιστούν φανερό σε πρακτικό πλέον επίπεδο πως μέσω της βαθύτερης επεξεργασίας και ανάλυσης του ιστορικού λόγου με την βοήθεια της χρήσης στρατηγικών της λειτουργικής γραμματικής, οι μαθητές αποκτούν την δυνατότητα να διαβάζουν «σωστά» και να οδηγούνται κατ' επέκταση στην αληθινή και μακροχρόνια μάθηση.

Μέσω της παρούσας μελέτης συνεπώς, αξίζει να σημειωθεί πως δόθηκε ουσιαστικά απάντηση σε μια σειρά ερωτημάτων που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη μέθοδο μάθησης (στρατηγικές κατανόησης) του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας και τις επιδράσεις, που μπορεί να έχει η τελευταία στους μαθητές όσον αφορά την ουσιαστική κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Γενικότερα είναι προφανές, πως η τελευταία δεν είναι πάντοτε απτή και δεδομένη για όλους τους μαθητές.

Παρά ταύτα, πρόκειται για μία έρευνα η οποία, όπως και οι περισσότερες, έχει κάποιους περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί δεν έχουν να κάνουν τόσο με την εφαρμογή των συγκεκριμένων στρατηγικών στο ευρύτερο φάσμα της διδασκαλίας της Ιστορίας, ή το κατά πόσο η συγκεκριμένη μέθοδος μάθησης μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών ως προς την γραφή και την ανάγνωση της ιστορικής γλώσσας. Βασικοί περιορισμοί αποτελούν το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας, καθώς επίσης και η χρονική διάρκεια διεξαγωγής αυτής. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα μελέτη θα αποκτήσουν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία αν υπάρξει η δυνατότητα να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, καθώς επίσης και σε μεγαλύτερο αριθμό διδακτικών ωρών άρα και εργαλείων συλλογής δεδομένων.

Ολοκληρώνοντας, θα προταθούν δύο τομείς του θέματος, οι οποίοι δεν ερευνήθηκαν επαρκώς στην παρούσα μελέτη, αξίζει όμως να διερευνηθούν σε βάθος. Ως πρώτο προτείνεται η διερεύνηση των υποσυνείδητων στρατηγικών που χρησιμοποιούν γενικά οι μαθητές (όπως κατά το Pre-Test), πριν να διδαχτούν τις στρατηγικές της λειτουργικής γραμματικής, έτσι ώστε να καταφέρουν να απαντήσουν στις δραστηριότητες που τους θέτονταν σε ανάλογη περίπτωση. Επιπρόσθετα, ένα άλλο ενδιαφέρον θέμα είναι οι μαθητές να διδαχτούν περισσότερες από δύο στρατηγικές της λειτουργικής γραμματικής, για τις οποίες έγινε λόγος στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της παρούσας μελέτης μέσα από τα ερευνητικά – ενημερωτικά προγράμματα, και στο εξής να τις εφαρμόζουν παράλληλα κατά την ανάλυση των ιστορικών κειμένων που καλούνται να επεξεργαστούν.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας και ιδιαίτερα γι' αυτούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς προτείνουν την υιοθέτηση των στρατηγικών κατανόησης στη διδακτική διαδικασία ως μια εναλλακτική λύση στην διδασκαλία του αντικειμένου της Ιστορίας. Η μάθηση και η διδασκαλία της ιστορικής γλώσσας πρέπει να πάψει να θεωρείται η αχίλλειος πτέρνα των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Η διδασκαλία αυτής μπορεί να καταστεί αρκετά διασκεδαστική και αποτελεσματική, όταν γίνεται χρήση των κατάλληλων μεθόδων, οι οποίες έχουν ως στόχο τους την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία μάθησης.

Με βάση τις εμπειρίες που αποκόμισα από την παρούσα έρευνα ως ερευνητής – εκπαιδευτικός, θα προέτρεπα κάθε εκπαιδευτικό να εφαρμόσει στην πράξη τις συγκεκριμένες στρατηγικές της λειτουργικής γραμματικής, όσον αφορά το αντικείμενο της Ιστορίας. Στην αρχή η εφαρμογή θα απαιτεί την αφιέρωση αρκετών διδακτικών ωρών, με το πέρασμα του χρόνου, όμως, οι μαθητές θα συνηθίζουν στις νέες διαδικασίες, ώστε κάποια μέρα θα φτάσουν στο σημείο να τις υλοποιούν αυτόματα, με πολλά οφέλη για τους ίδιους. Προσωπικά, ως μελλοντικός εκπαιδευτικός θα προσπαθήσω να εφαρμόσω την συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης του ιστορικού λόγου, ώστε να ασκήσω τους μαθητές μου από νωρίς στην εποικοδομητική ανάγνωση και γραφή αυτού. Συνεπώς όπως γίνεται φανερό, είναι καιρός να διευρύνουμε τους ορίζοντες μας και να δούμε την καινοτομία ως έναυσμα για αλλαγή και βελτίωση, παραβλέποντας τους πιθανούς κινδύνους που μπορεί να ελλοχεύουν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αραποπούλου, Μ. & Γιαννουλοπούλου, Γ. (2001). Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών [Ε7]. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για την γλώσσα*. [www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/authors.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/authors.html)

Αρβελέρ – Γλυκαντζή, Ε. et al. (1979). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμος Θ': Βυζαντινός Ελληνισμός, Μεσοβυζαντινοί και Υστεροβυζαντινοί χρόνοι. Εκδοτική Αθηνών Α.Ε., σ. 76-213

Γλεντής, Σ. et al. (2011). *Ιστορία Ε' Δημοτικού: Στα Βυζαντινά Χρόνια*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα. Έκδοση Στ', σ. 95-111

Μάνιου Ε. & Κονδύλη Μ. (2011). Γραμματική μεταφορά και τεχνικότητα και αφαίρεση στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού: τα παραδείγματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Φυσικής και της Ιστορίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31* [ins.web.auth.gr/index.php?lang=el&Itemid=180](http://ins.web.auth.gr/index.php?lang=el&Itemid=180) , σ. 303-316

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Α.Π.Σ.)*. Αθήνα. [www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

de Oliveira, L. C. (2010). Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher*. Vol. 43, No. 2: 191-203

Gargani, J. (2006). Technical Memo: Preliminary analysis of UC Davis GJUHSD teaching American History Project, Berkeley, CA: Gargani & Co

Garner, M. & Borg, E. (2005). An ecological perspective on content-based instruction, *Journal of English for Academic Purposes* 4, pp. 119-134

Martin, J. R. (2005). Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. *Analysing English in a Global Context*. Νέα Υόρκη: Routledge, pp. 28-211

Schleppegrell, M. J., Greer, S. & Taylor, S. (2008). Literacy in history: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol. 3, No. 2: 174-187

Schleppegrell, M. J. & de Oliveira, L. C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5, pp. 254-268

Schleppegrell, M. J. et al. (2006). Supporting Student Writing in History: Outcomes of Professional Development with a Focus on Language, *paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Conference*, San Francisco, CA

## Παράρτημα 1 (α. ιστορικό κείμενο)

### Η τέταρτη σταυροφορία και η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους

Ανάμεσα στις περιοχές που κατέλαβαν οι Σελτζούκοι ήταν τα Ιεροσόλυμα, η ιερή πόλη που έζησε και δίδαξε ο Χριστός. Μετά από αυτό οι χριστιανοί προσκυνητές δεν μπορούσαν να επισκέπτονται ακίνδυνα τους αγίους τόπους και όσοι τόλμησαν να το κάνουν συνελήφθησαν, ληστεύτηκαν και βασανίστηκαν.

Οι Βυζαντινοί δεν μπορούσαν να δώσουν μόνοι τους λύση στο πρόβλημα αυτό. Γι' αυτό ο αυτοκράτορας Αλέξιος Α', ο Κομνηνός, παρά το σχίσμα που είχε προηγηθεί, ζήτησε βοήθεια από τον Πάπα της Ρώμης και τους χριστιανούς της Δύσης. Ο Πάπας δέχτηκε με προθυμία την πρόταση αυτή, διότι ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία για παρέμβασή του στα πράγματα της ανατολικής εκκλησίας.

Χάρη σ' αυτόν λοιπόν, παρακινήθηκαν και οι χριστιανοί άρχοντες των κρατών της Δύσης και των πόλεων της Ιταλίας να βοηθήσουν όλοι την προσπάθεια απελευθέρωσης των Άγιων Τόπων. Αυτοί όμως αντί να στείλουν βοήθεια στους Βυζαντινούς, οργάνωσαν μόνοι τους τέσσερις εκστρατείες που τις ονόμασαν σταυροφορίες. Σκοπός τους ήταν να νικήσουν τους Σελτζούκους και να κρατήσουν δικά τους όσα μέρη ελευθερώσουν.

Στην τέταρτη σταυροφορία, οι σταυροφόροι συγκεντρώθηκαν στη Βενετία. Απόφασή τους ήταν να περάσουν με πλοία στην Αίγυπτο και μετά να κατευθυνθούν στην Αγία Πόλη, τα Ιεροσόλυμα. Οι Βενετοί διέθεσαν τα καράβια τους μαζί με τα πληρώματά τους. Ως αντάλλαγμα θα έπαιρναν τα μισά από τα εδάφη και τα λάφυρα που θα κατακτούσαν.

Λίγο πριν την αναχώρηση του στόλου παρουσιάστηκε στους Βενετούς ο εκθρονισμένος αυτοκράτορας του Βυζαντίου Αλέξιος Άγγελος και ζήτησε την βοήθειά τους για να ξαναπάρει τον θρόνο, τάζοντάς τους πολλά χρήματα και δώρα. Οι Βενετοί δέχτηκαν την πρότασή του και ο ναύαρχός τους, αντί να κατευθυνθεί στην Αίγυπτο, οδήγησε τους σταυροφόρους στην Κωνσταντινούπολη και ζήτησε από αυτούς να την καταλάβουν.

Η απόρθητη ως τότε βασιλεύουσα έπεσε, λοιπόν το 1204, στα χέρια των σταυροφόρων. Χάθηκαν πολλές ανθρώπινες ζωές. Επί τρεις ημέρες έλαβαν χώρα φόννοι, λεηλασίες, αρπαγές και καταστροφές στην ανυπεράσπιστη Πόλη. Δε υπήρξε σεβασμός ούτε προς τα ιερά μνημεία, ούτε προς τις εκκλησίες, ούτε προς τα μοναστήρια. Το πιο φρικτό έγκλημά τους όμως ήταν η λεηλασία και η απογύμνωση της Αγίας Σοφίας από τα ιερά της σκεύη. Όλα τα πολύτιμα κειμήλια και τα άγια λείψανα, που τόσους αιώνες συγκεντρώνονταν στην Βασιλεύουσα, άρχισαν να τώρα μεταφέρονται στη δυτική Ευρώπη.





(β. φύλλο εργασίας – Test)



### Φύλλο Εργασίας

Σκεφτείτε πολύ προσεκτικά! Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές και ποιες λανθασμένες;

- ❖ Οι Βυζαντινοί ζήτησαν βοήθεια από την δυτική εκκλησία για την απελευθέρωση των Άγιων Τόπων. Σ – Λ
- ❖ Ο Πάπας δεν επιθυμούσε να παρέμβει στα πράγματα της ανατολικής εκκλησίας, καθώς δεν τον συνέφερε κάτι τέτοιο. Σ – Λ
- ❖ Ο Αλέξιος Άγγελος, αυτοκράτορας του Βυζαντίου που είχε χάσει πια τον θρόνο του, δεν επιθυμούσε συνεργασία με τους Βενετούς. Σ – Λ
- ❖ Μία από τις πιο αποτρόπαιες πράξεις των σταυροφόρων ήταν η κλοπή των αγίων λειψάνων από τον ναό της Αγίας Σοφίας. Σ – Λ

Με βάση την ανάγνωση που έγινε σε ολόκληρο το ιστορικό κείμενο, απαντήστε στο παρακάτω ερώτημα!

- Πώς αντιμετώπισαν οι χριστιανοί σταυροφόροι την Κωνσταντινούπολη και πώς πιστεύετε ότι ένιωσαν οι Βυζαντινοί, έπειτα απ' όλα αυτά που συνέβησαν; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Παράρτημα 2 (α. ιστορικό κείμενο)

### 31. Η ανάκτηση της πόλης από το Μιχαήλ Η΄, τον Παλαιολόγο

Οι Φράγκοι που κυριεύσαν την Κωνσταντινούπολη, αφού τη ληλάτησαν για πολύ καιρό και πήραν τους θησαυρούς της, άρχισαν πλέον να μην ενδιαφέρονται γι' αυτή.

Ο Μιχαήλ Η΄, ο Παλαιολόγος, που ήταν αυτοκράτορας της Νίκαιας, δεν άφησε την ευκαιρία να πάει χαμένη. Με μυστική εντολή δικοί του άνθρωποι παρακολουθούσαν μέρα-νύχτα την Πόλη αναζητώντας τρόπο να μπουν σ' αυτή κρυφά και να την πάρουν δίχως πόλεμο. Παράλληλα ο ίδιος συνεργάστηκε με τους Γενουάτες, που είχαν ισχυρό ναυτικό, και τους υποσχέθηκε εμπορικά προνόμια στα βυζαντινά λιμάνια, αν τον βοηθούσαν να ξαναπάρει την Πόλη.

Η τύχη όμως βοήθησε τον αυτοκράτορα να πετύχει μόνος τον σκοπό του. Το μεγάλο γεγονός, που επί τόσα χρόνια αναμενόταν από ολόκληρο τον βυζαντινό κόσμο, πραγματοποιήθηκε στις 25 Ιουλίου 1261, όταν ο στρατηγός του Αλέξιος Στρατηγόπουλος κατάφερε να μπει στην Πόλη από αφύλαχτο άνοιγμα των τειχών και να την καταλάβει χωρίς καμία αντίσταση των Φράγκων.

Τρεις εβδομάδες αργότερα, στις 15 Αυγούστου 1261, ο Μιχαήλ Η΄, ο Παλαιολόγος, στέφτηκε αυτοκράτορας στο ναό της Αγίας Σοφίας από τον Πατριάρχη Αρσένιο. Βασική πρόθεσή του ήταν να ανακαταλάβει όλες τις ελληνικές περιοχές, που είχαν υποκύψει στους Λατίνους το 1204. Είναι γεγονός, ότι κατάφερε να ξαναπάρει αρκετά από τα κατακτημένα μέρη της Ελλάδας, ωστόσο ένα μεγάλο μέρος τους όμως παρέμεινε στους Φράγκους.

Στα πρώτα μελήματα του, ανήκε η άμεση αντιμετώπιση των πιεστικών προβλημάτων που είχαν προκύψει, δηλαδή η άμυνα της Κων/πολης από την αναμενόμενη λατινική επίθεση, η ανόρθωση και ο εποικισμός της μισοκατεστραμμένης πρωτεύουσας, καθώς και η τακτοποίηση του ζητήματος των Λατίνων, που είχαν απομείνει ακόμα εκεί.

Στα πενήντα επτά χρόνια, που η Κωνσταντινούπολη ήταν στα χέρια των Λατίνων, κανένας από τους κατακτητές-ηγεμόνες της δεν κατανόησε τα προβλήματα των Ελλήνων κατοίκων της. Τα ταμεία του κράτους άδειασαν, τα κτίσματα ερειπώθηκαν και τα έργα τέχνης λεηλατήθηκαν ή μεταφέρθηκαν στη Δύση. Η χριστιανική πίστη κλονίστηκε και οι Φράγκοι, που βεβήλωσαν τους ιερούς ναούς της Πόλης, έγιναν μισητοί κι ανεπιθύμητοι για όλους τους Βυζαντινούς.

Για τον λόγο αυτό, λοιπόν, ο Μιχαήλ μερίμνησε ιδιαίτερα για την κατάσταση των εκκλησιών και των μονών, καθώς για τους Βυζαντινούς η εκκλησία αποτελούσε το πιο σημαντικό στοιχείο της ύπαρξής τους και σχετιζόταν με την αναβίωση του ελληνικού πνεύματος.

Η ανάκτηση της Πόλης όμως δεν έλυσε τα προβλήματα που υπήρχαν ούτε αυτά που είχαν εν τω μεταξύ δημιουργηθεί. Η Κωνσταντινούπολη έμεινε χωρίς συμμάχους και οι εχθροί τώρα ήταν πολλοί. Στην Ανατολή παραμόνευαν νέα και πιο επικίνδυνα τουρκικά φύλα, στο Βορρά απειλούσαν οι Σέρβοι και οι Βούλγαροι, στη Δύση οι Φράγκοι και οι Βενετοί. Όλα φανέρωναν ότι η αυτοκρατορία εξέπεμπε τις τελευταίες αναλαμπές της, λίγο πριν την τελική της πτώση.

(β. ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

### Ερωτήματα και ανάλυση φράσεων

#### Ερώτηση

- Γιατί η Κωνσταντινούπολη δεν είχε πλέον ενδιαφέρον για τους Φράγκους; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....  
 .....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Αποδέκτης : .....

#### Φράση (παράγραφος 3<sup>η</sup>) :

- ...όταν ο στρατηγός του Αλέξιος Στρατηγόπουλος κατάφερε να μπει στην Πόλη από αφύλαχτο άνοιγμα των τειχών...

- Η λέξη «του» σε ποιο άραγε πρόσωπο αναφέρεται;

.....

#### Ερώτηση

- Για ποια προβλήματα της Κωνσταντινούπολης έπρεπε να φροντίσει ο Μιχαήλ όταν έγινε αυτοκράτορας; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :** «...η άμεση αντιμετώπιση των πειστικών προβλημάτων που είχαν προκύψει,...»

Δράστης : .....

Δράση : .....

Στόχος : .....

Ποια ήταν συγκεκριμένα τα προβλήματα; Τι έπρεπε να κάνει ο Μιχαήλ;  
[υπογραμμίστε την απάντηση μέσα από το κείμενο (θα πρέπει να διευκρινιστεί πως η απάντηση της συγκεκριμένης ερώτησης δεν περιλαμβάνει μόνο ένα, αλλά δύο σημεία τα οποία θα πρέπει να τεθούν υπό ανάλυση)]

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
.....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Στόχος : .....

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
.....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Στόχος : .....

**Φράση (παράγραφος 4<sup>η</sup>) :**

.....,ωστόσο ένα μεγάλο μέρος **τους** όμως παρέμεινε στους Φράγκους.

➤ Πού σας παραπέμπει η λέξη «τους»;

.....

**Ερώτηση**

- Ποιες ήταν οι βασικές επιπτώσεις της πενηνταεφτάχρονης κατάκτησης της Πόλης από τους Φράγκους; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
.....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Στόχος : .....



### Παράρτημα 3 (α. ιστορικό κείμενο)

#### Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη (Μέρος Α')

Στα μέσα του 14<sup>ου</sup> αιώνα, έκανε την εμφάνισή του ένας νέος εχθρός στα ανατολικά σύνορα της αυτοκρατορίας, οι Οθωμανοί Τούρκοι. Ήταν σκληροί πολεμιστές και φανατικοί Μουσουλμάνοι. Τους πληθυσμούς που αντιστέκονταν στο πέρασμά τους, τους ανάγκαζαν ν' αλλάξουν πίστη και να εξισλαμιστούν. Ανεμπόδιστοι σχεδόν κατέκτησαν ολόκληρη την Μικρά Ασία και έφτασαν ως την Προύσα, την οποία το 1326 έκαναν πρωτεύουσά τους.

Η κατάληψη της Προύσας από τους Οθωμανούς, αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του κράτους τους. Ήταν ουσιαστικά η πρώτη μεγάλη πόλη που καταλάμβαναν και βρισκόταν σε προνομιούχο γεωγραφική θέση, καθώς ήταν κόμβος των οδών από την Κων/πολη στο εσωτερικό της Μικράς Ασίας. Οι παράγοντες, που οδήγησαν στην παράδοση της πόλεως, ήταν δύο. Συγκεκριμένα, η Προύσα παραδόθηκε εξαιτίας της μάστιγής της εκείνη την περίοδο από λιμό, καθώς επίσης και λόγω έλλειψης ελπίδων για βοήθεια. Επομένως, η περαιτέρω άμυνα δεν θα μπορούσε παρά να έχει μόνο καταστρεπτικά αποτελέσματα για τους κατοίκους της. Έτσι αποφάσισαν να δεχθούν τις αλλαγές αυτές της τύχης και να παραδοθούν, σώζοντας τους εαυτούς τους.

Έπειτα, με αρχηγό τους το σουλτάνο Μουράτ Α' έφτασαν στον Ελλήσποντο, πέρασαν στην ευρωπαϊκή ακτή και κατέλαβαν περιοχές της Θράκης, της Μακεδονίας και της κεντρικής Ελλάδας. Το 1389 νίκησαν στο Κοσσυφοπέδιο της Σερβίας το στρατό των ενωμένων χριστιανικών λαών και κατέκτησαν ολόκληρη σχεδόν την Βαλκανική. Πριν ακόμα αρχίσει η μάχη (του Κοσσυφοπεδίου), ο Μουράτ δολοφονήθηκε από ένα νεαρό Σέρβο πολεμιστή. Η πειθαρχία όμως του στρατού δεν κλονίστηκε από το απροσδόκητο αυτό γεγονός κι αμέσως αναγορεύθηκε σουλτάνος ο γιός του Μουράτ Α', ο Βαγιαζήτ.

Λίγα χρόνια αργότερα, γύρω στο φθινόπωρο του 1394, ξεκίνησε στενή πολιορκία της Πόλης από τον σουλτάνο Βαγιαζήτ, καθώς επιθυμούσε να την κάνει πρωτεύουσα του κράτους του. Στο διάστημα αυτό η βυζαντινή πρωτεύουσα, έπαυσε να είναι πια η μεγάλη πόλη. Η καταστροφή της ήταν ολοκληρωτική, έπειτα από τις αδιάκοπες επιθέσεις των Τούρκων. Επιπλέον, ακολούθησε η ερήμωσή της διότι πολλοί κάτοικοί αυτής, τρομοκρατημένοι καθώς ήταν και υποφέροντας από την πείνα, την εγκατέλειψαν.

Για καλή τύχη της Πόλης όμως, εμφανίστηκε τότε στα ανατολικά σύνορα ένας άλλος ασιατικός λαός, οι Μογγόλοι. Με αρχηγό τους τον Ταμερλάνο λεηλατούσαν και αφάνιζαν τα πάντα στο πέρασμά τους. Έτσι λοιπόν, ο Βαγιαζήτ έλυσε το 1402 την πολιορκία της Πόλης και έσπευσε να τους αντιμετωπίσει, πριν φτάσουν στην πρωτεύουσά του την Προύσα, όπου είχε την οικογένειά και τους θησαυρούς του. Στη μάχη της Άγκυρας όμως (1402) οι Τούρκοι νικήθηκαν και ο Βαγιαζήτ πιάστηκε αιχμάλωτος. Η νίκη αυτή του Ταμερλάνου και η κατάλυση του οθωμανικού κράτους ήταν γεγονός χαρμόσυνο για το Βυζάντιο και ολόκληρη την Ευρώπη. Οι Μογγόλοι, παρά τη νίκη τους, δεν συνέχισαν την προέλασή τους. Αφού

ερήμωσαν τη Μικρά Ασία άλλαξαν πορεία και επέστρεψαν στην Ανατολή. Για είκοσι χρόνια οι Τούρκοι δεν ενόχλησαν ξανά το Βυζάντιο.

(β. ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

### Ερωτήματα και ανάλυση φράσεων

#### Φράση (παράγραφος 1<sup>η</sup>) :

- Τους πληθυσμούς που αντιστέκονταν στο πέρασμά τους,

- Η λέξη «τους» σε ποιους αναφέρεται;

.....

#### Ερώτηση

- Ποιοι ήταν οι λόγοι, που οδήγησαν την πόλη της Προύσας στην άμεση παράδοσή της στους Τούρκους ; [υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο (θα πρέπει να διευκρινιστεί πως η απάντηση της συγκεκριμένης ερώτησης δεν περιλαμβάνει μόνο ένα, αλλά δύο σημεία τα οποία θα πρέπει να τεθούν υπό ανάλυση)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....  
 .....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Αποδέκτης : .....

#### Ανάλυση της φράσης :

.....  
 .....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Αποδέκτης : .....



**Ερώτηση**

- Τι είχε ως αποτέλεσμα , το γεγονός ότι ο σουλτάνος Βαγιαζήτ λαχταρούσε να κάνει την Πόλη πρωτεύουσα του κράτους του ; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
 .....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Αποδέκτης : .....

**Ερώτηση**

- Αναλυτικότερα, ποιες ήταν οι επιπτώσεις της πολιορκίας της Πόλης από τον σουλτάνο Βαγιαζήτ; [υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο (θα πρέπει να διευκρινιστεί πως η απάντηση της συγκεκριμένης ερώτησης δεν περιλαμβάνει μόνο ένα, αλλά δύο σημεία τα οποία θα πρέπει να τεθούν υπό ανάλυση)]

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
 .....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Αποδέκτης : .....

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
 .....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Αποδέκτης : .....

**Φράση (παράγραφος 2<sup>η</sup>) :**

- ...κι επομένως η περαιτέρω άμυνα μόνο καταστρεπτικά **γι' αυτούς** αποτελέσματα, θα μπορούσε να έχει.

- Το «γι' αυτούς» σε ποιους ακριβώς αναφέρεται;

.....

**Ερώτηση**

- Ποιο ήταν το γεγονός, που χαροποίησε ιδιαίτερα το Βυζάντιο κι ολόκληρη την Ευρώπη; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
 .....

Δράστης : .....

Δράση : .....

Αποδέκτης : .....

**Φράση (παράγραφος 3<sup>η</sup>) :**

- Έπειτα, με αρχηγό **τους** το σουλτάνο Μουράτ Α' έφτασαν στον Ελλήσποντο, ...

- Ποιοι έφτασαν στον Ελλήσποντο και πού σας παραπέμπει το «τους»;

.....

(γ. φύλλο εργασίας – Test 2)



## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**Ποιες προτάσεις είναι σωστές και ποιες λανθασμένες; Σκεφτείτε προσεκτικά!**

- ❖ Ένας από τους λόγους, που δεν παραδόθηκε η Προύσα στους Οθωμανούς, ήταν η έλλειψη τροφίμων που μαστιζε τους κατοίκους της.  
Σ - Λ
- ❖ Το 1402, ο σουλτάνος Βαγιαζήτ ανησύχησε για εισβολή των Μογγόλων στην πρωτεύουσα τού κράτους του, την Προύσα .  
Σ - Λ
- ❖ Οι Μογγόλοι ηττήθηκαν κατά την κρίσιμη μάχη της Άγκυρας, με αποτέλεσμα ο Ταμερλάνος να πιαστεί αιχμάλωτος.  
Σ - Λ
- ❖ Η πόλη της Προύσας είχε ιδιαίτερη αξία για τους Οθωμανούς Τούρκους, διότι βρισκόταν σε περίοπτη γεωγραφική θέση.  
Σ - Λ

**Με βάση το ιστορικό κείμενο, με το οποίο ασχοληθήκατε, απαντήστε στο παρακάτω ερώτημα!**

- Ποιες ήταν οι επιπτώσεις, που προκάλεσε η πολιορκία της Πόλης από τον σουλτάνο Βαγιαζήτ, το φθινόπωρο του 1394 και πώς θα εξελισσόταν πιθανότατα τα ιστορικά γεγονότα για την Πόλη σε περίπτωση που δεν έκανε την εμφάνισή του, την εποχή εκείνη, ο ασιατικός λαός των Μογγόλων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### Παράρτημα 4 (α. ιστορικό κείμενο)

### Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη (Μέρος Β')

Το 1421, η εξουσία πέρασε στα χέρια του Μουράτ Β' κι έγινε ο νέος σουλτάνος. Η κυβέρνηση όμως της Κωνσταντινουπόλεως βρέθηκε τότε σε πολύ δύσκολη θέση, γι' αυτό φρόντισε βιαστικά να του στείλει πρεσβευτές, προκειμένου να δημιουργηθούν καλές σχέσεις μεταξύ τους. Η άρνηση όμως του σουλτάνου για οποιαδήποτε διαπραγμάτευση ήταν φανερή, ο τελευταίος μάλιστα προχώρησε σε επίθεση. Φιλόδοξος και ορμητικός καθώς ήταν, ήθελε να συνεχίσει το έργο που δεν ολοκλήρωσε ο Βαγιαζήτ. Γι' αυτό φρόντισε για την οργάνωση του στρατού του και τον επόμενο χρόνο, γύρω στις 10 Ιουνίου, ξεκίνησε πολιορκία εναντίον της βυζαντινής πρωτεύουσας. Η συγκέντρωση πολυάριθμων τουρκικών στρατευμάτων γύρω από τα τείχη της, εμπόδιζε την έξοδο των κατοίκων προς την ύπαιθρο. Μόνο η θάλασσά της έμενε ανοιχτή. Οι Τούρκοι στις συνεχείς επιθέσεις τους, χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά πυροβόλα όπλα. Στις 24 Αυγούστου έγινε μεγάλη επίθεση, η απώθηση όμως των εχθρών από τους Βυζαντινούς πραγματοποιήθηκε με επιτυχία. Τα τείχη και η ηρωική άμυνα των κατοίκων έσωσαν την Πόλη κι αυτή τη φορά.

Ο Μουράτ έλυσε την πολιορκία και με ορμητήριο τη δεύτερη πρωτεύουσά του, την Ανδριανούπολη της Θράκης, στράφηκε προς την Ελλάδα, τα Βαλκάνια και την Ευρώπη. Τον Μάρτιο του 1430, κυριεύσε τη Θεσσαλονίκη. Συγκεκριμένα, η πόλη λεηλατήθηκε επί τρεις μέρες από τα τουρκικά στρατεύματα και οι κάτοικοι της εξανδραποδίστηκαν. Έπειτα, ο Μουράτ ανάγκασε τους κατοίκους των Ιωαννίνων να του παραδώσουν ειρηνικά το κάστρο και την πόλη τους, με αντάλλαγμα διάφορα προνόμια. Οι κάτοικοι των Ιωαννίνων, προκειμένου να γλιτώσουν από την αναπόφευκτη καταστροφή και τον εξανδραποδισμό, άνοιξαν τις πύλες στους Τούρκους. Έτσι, η πόλη τους έζησε υπό προνομιακό καθεστώς για πολλά χρόνια. Ουσιαστικά ο Μουράτ έφτασε λεηλατώντας ως τον Ισθμό της Κορίνθου.

Ύστερα στράφηκε προς τον Βορρά και νίκησε στη Βάρνα της Βουλγαρίας τους ενωμένους χριστιανικούς λαούς, που προσπάθησαν να τον αντιμετωπίσουν (1444). Στην αρχή, επειδή οι χριστιανοί νικούσαν, η λιποψυχία του Μουράτ Β' ήταν φανερή και επιθυμούσε να υποχωρήσει. Τον συγκράτησαν όμως οι επιτελείς του και σε λίγο οι Τούρκοι άρχισαν να υπερισχύουν. Η μάχη της Βάρνας αποτέλεσε την τελευταία μεγάλη αγωνιστική προσπάθεια της Ευρώπης εναντίον των Τούρκων. Με τις κατακτήσεις αυτές τα σύνορα του οθωμανικού κράτους απλώθηκαν κι έφτασαν από τον Ευφράτη ως το Δούναβη, την Αδριατική και το Αιγαίο. Μόνη ελεύθερη νησίδα ανάμεσά τους έμενε η Κωνσταντινούπολη.



Μουράτ Β'

(β. ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

### Ερωτήματα και ανάλυση φράσεων

#### Ερώτηση

- Ποιος ήταν ο σκοπός της κυβέρνησης της Κωνσταντινούπολης, στέλνοντας πρεσβευτές στον σουλτάνο Μουράτ Β΄; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....  
 .....

#### Ερώτηση

- Τι ήταν αυτό που εμπόδιζε τους κατοίκους της Κων/πολης να βγούνε προς την ύπαιθρο ; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....  
 .....

#### Ερώτηση

- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της μεγάλης επίθεσης της 24<sup>ης</sup> Αυγούστου; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....  
 .....

#### Ερώτηση

- Ποιες ήταν οι επιπτώσεις για την Θεσσαλονίκη, έπειτα από την κυριαρχία των Τούρκων σ' αυτή; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....  
 .....

**Ερώτηση**

- Ποια ήταν η αντίδραση του Μουράτ Β', την ώρα που έβλεπε τους χριστιανούς να νικάνε προς στιγμήν στη μάχη της Βάρνας στην Βουλγαρία ; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
.....

**Φράση (παράγραφος 3<sup>η</sup>) :**

- *Με τις κατακτήσεις αυτές τα σύνορα του οθωμανικού κράτους απλώθηκαν...*
- Σε ποιες κατακτήσεις αναφέρεται το ιστορικό κείμενο;

.....



## Παράρτημα 5 (α. ιστορικό κείμενο)

### 35. Οι Τούρκοι πολιορκούν την Κωνσταντινούπολη

Μετά τον θάνατο του Μουράτ Β' ανέλαβε την εξουσία ο Μωάμεθ Β', καθώς ήταν ο μόνος γιος του σουλτάνου σε ηλικία κατάλληλη να ανέβει στον θρόνο. Ο τελευταίος φάνηκε αρκετά διαλλακτικός και διαβεβαίωσε τη βυζαντινή πρεσβεία, που παραβρέθηκε στην εκθρόνισή του στην Ανδριανούπολη, ότι θα σεβαστεί τις συνθήκες που ο πατέρας του είχε κάνει με τον Κωνσταντίνο τον Παλαιολόγο. Υπό τις συνθήκες αυτές η ανησυχία των Βυζαντινών για τους Τούρκους ελαττώθηκε σε σημαντικό βαθμό. Άλλωστε στην Ευρώπη ο Μωάμεθ Β' είχε αποκτήσει γενικότερα την φήμη ανίκανου ηγεμόνα.

Από τον πρώτο χρόνο της διακυβέρνησής του όμως, όλες οι ενέργειές του έδειχναν πως προετοιμάζεται για την πολιορκία και την Άλωση της Πόλης, αφού η οργάνωση και ο εξοπλισμός του στρατού του με σύγχρονα όπλα αποτέλεσε ένα από τα πρώτα του μελήματα. Επιπλέον, όρισε υπεύθυνο τον Ούγγρο μηχανικό Ουρβανό για την κατασκευή εβδομήντα πυροβόλων κανονιών, όπλα πρωτόγνωρα για την εποχή, προκειμένου να γκρεμίσει, αν χρειαστεί τα τείχη της Πόλης. Την Άνοιξη μάλιστα του 1452, ξεκίνησε στην ευρωπαϊκή ακτή του Βοσπόρου η ανοικοδόμηση ενός τεράστιου φρουρίου, με το όνομα Ρούμελη Χισάρ. Το οχυρό ετοιμάστηκε σε λίγους μήνες και η φρουρά του έκανε έλεγχο σε όλα τα πλοία που περνούσαν τα στενά και τα φορολογούσε. Τέλος, στη διάρκεια της ίδιας χρονιάς ναυπήγησε 150 πολεμικά πλοία και πολλά μικρότερα για μεταφορές προσώπων και εφοδίων.

Το Μάρτιο του 1453 ο τουρκικός στρατός, που ξεπερνούσε τις εξήντα χιλιάδες άντρες, άρχισε να συγκεντρώνεται γύρω από τα τείχη. Ο στόλος κατέλαβε τα νησιά της Προποντίδας και περιπολούσε στα στενά, εμποδίζοντας κάθε πλοίο να φέρει εφόδια στην Πόλη. Εντωμεταξύ, η κατάσταση της Βυζαντινής πρωτεύουσας ήταν εντελώς αποκαρδιωτική. Ανάμεσα στα υπόλοιπα τα προβλήματα που υπήρχαν, η καταφυγή διαφόρων προσφύγων σ' αυτή από τα περίχωρά της, επέτεινε το πρόβλημα του επισιτισμού. Έτσι όπως είχαν εξελιχθεί λοιπόν τα πράγματα, το Βυζάντιο εκείνη τη στιγμή μπορούσε να ελπίζει μόνο στην βοήθεια της καθολικής Ευρώπης. Για την τελευταία ωστόσο οι κάτοικοι της Πόλης έτρεφαν αμφιβολίες, διότι ποτέ τους δεν θα μπορούσαν να ξεχάσουν την βαρβαρότητα, που είχαν δείξει οι Λατίνοι κατά την άλωση του 1204.

Στις 6 Απριλίου, ο Μωάμεθ έστειλε μήνυμα στον Κωνσταντίνο, ζητώντας του την παράδοση της πρωτεύουσας. Η απάντηση του αυτοκράτορα ήταν αρνητική κι αντάξια της χιλιόχρονης ιστορίας της Πόλης. Την απάντηση αυτή ακολούθησε καταϊγίδα κανονιοβολισμών. Οι πολιορκητές ξεχύθηκαν προς τα τείχη, έστησαν ξύλινους πύργους, χτυπούσαν με καταπέλτες και προσπαθούσαν να σκαρφαλώσουν με ανεμόσκαλες στις επάλξεις. Οι πολιορκημένοι από την πλευρά τους απέκρουσαν τις επιθέσεις, καθώς επίσης έκαψαν τους πύργους και τους αναρριχώμενους με υγρό πυρ. Η εμπύχωση των υπερασπιστών από τον αυτοκράτορα στη φάση αυτή ήταν συνεχής. Με το πέρασμα των ημερών τα τρόφιμα και τα εφόδια λιγόστευαν, μαζί με αυτά και οι ελπίδες των κατοίκων.



Στις 20 Απριλίου όμως τα πράγματα άλλαξαν ροπή, καθώς τρία μεγάλα γενοβέζικα καράβια και μια βυζαντινή φορτηγίδα έφτασαν στην Πόλη φορτωμένα με προμήθειες. Ο τουρκικός στόλος κινήθηκε αμέσως εναντίον τους, προκειμένου να τα προλάβει πριν περάσουν την αλυσίδα. Στη σκληρή ναυμαχία που ακολούθησε, τα χριστιανικά καράβια νίκησαν και μπήκαν στον ελεύθερο ακόμη Κεράτιο. Η αναπέρωση του ηθικού των πολιορκημένων ήταν ολοφάνερη, ωστόσο ο Μωάμεθ ήταν τόσο εξοργισμένος, που τιμώρησε σκληρά τον ναύαρχό του και πήρε νέα μέτρα πιο σκληρά, για την πολιορκία και την άλωση της Πόλης.

(β. ειδικά διαμορφωμένο φυλλάδιο)

### Ερωτήματα και ανάλυση φράσεων

#### Φράση (παράγραφος 1<sup>η</sup>) :

...., που παραβρέθηκε στην εκθρόνισή του στην Ανδριανούπολη,...

➤ Η λέξη «του» σε ποιο πρόσωπο μας παραπέμπει;

.....

#### Ερώτηση

- Τι είχε ως αποτέλεσμα το γεγονός, ότι ο Μωάμεθ Β' δέχτηκε να σεβαστεί την συνθήκη ειρήνης, που είχε συμφωνηθεί μεταξύ του πατέρα του και των Βυζαντινών; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....

.....

#### Ερώτηση

- Ποιο ήταν το πρώτο μέλημα του Μωάμεθ Β' με το που ανέλαβε την εξουσία; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....

.....

#### Ερώτηση

- Τι ακριβώς συνέβη την Άνοιξη του 1452; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

#### Ανάλυση της φράσης :

.....

.....

**Ερώτηση**

- Ποιο αναφέρεται πως ήταν ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετώπιζε η Πόλη, την στιγμή που ο τουρκικός στόλος άρχισε να συγκεντρώνεται γύρω από τα τείχη της; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
 .....

**Ερώτηση**

- Ποιος φρόντιζε σε αυτή την δύσκολη φάση για την εμπύχωση των Βυζαντινών; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
 .....

**Ερώτηση**

- Ποιο ήταν το γεγονός που έλαβε χώρα, με το που εμφανίστηκαν μπροστά στην Κων/πολη τα τρία μεγάλα γενοβέζικα караβιών και η βυζαντινή φορτηγίδα ; (υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο)

**Ανάλυση της φράσης :**

.....  
 .....

(γ. φύλλο εργασίας – Test 4)

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



**Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές και ποιες λανθασμένες; Σκεφτείτε προσεκτικά!**

- ❖ Οι Βυζαντινοί καθησυχάστηκαν σε μεγάλο βαθμό, έπειτα από την διαλλακτική στάση που κράτησε ο Μωάμεθ Β' σχετικά με θέμα της ειρήνης. Σ – Λ
- ❖ Όταν ο Μωάμεθ Β' έλαβε στα χέρια του την διακυβέρνηση, δεν ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για την οργάνωση και τον εξοπλισμό του στρατού του, διότι θεωρούσε πως πρώτα έπρεπε να ασχοληθεί με την επίλυση σημαντικότερων θεμάτων. Σ – Λ
- ❖ Το γεγονός ότι πολλοί πρόσφυγες από τα περίχωρα της Πόλης κατέφυγαν σ' αυτή, είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των προμηθειών σε τρόφιμα. Σ – Λ
- ❖ Ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου, στην δύσκολη αυτή φάση για τους υπερασπιστές της Πόλης, δεν στάθηκε αρκετά στο πλευρό τους. Σ – Λ

**Με βάση το ιστορικό κείμενο, με το οποίο ασχοληθήκατε, απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα!**

- Να αναφέρετε ποια είναι τα στοιχεία που φανέρωναν ότι ο Μωάμεθ Β' προετοιμαζόταν για πολιορκία και άλωση της Κων/πολης.
- Τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που η Δύση δεν έστελνε στις 20 Απριλίου βοήθεια στους υπερασπιστές της Πόλης;

.....

.....

.....

.....

.....

## Παράρτημα 6 (α. ιστορικό κείμενο)

### 36. Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους

Το πέραςμα των τεσσάρων караβιών στον Κεράτιο όργισε πολύ το Μωάμεθ που αποφάσισε να στενέψει την πολιορκία. Με τολμηρό σχέδιο πέρασε, σε μία νύχτα, 70 καράβια από τον Βόσπορο στον Κεράτιο. Μετά απ' όλα αυτά ο Κεράτιος κόλπος έγινε δικός του και η Πόλη κλείστηκε ολόγυρα από στεριά και θάλασσα.

Το επόμενο πρωί οι πολιορκημένοι δεν πίστευαν στα μάτια τους. Η νίκη του Φλαντανελά είχε ήδη ξεχαστεί κι όλοι μιλούσαν τώρα με αγωνία για το απίστευτο γεγονός. Στις 21 Μαΐου ο σουλτάνος έστειλε πρέσβη στην Κων/πολη. Ζητούσε την παράδοση της πόλεως με την υπόσχεση πως θα επέτρεπε στον βασιλιά και σε όσους άλλους ήθελαν να φύγουν με τα υπάρχοντά τους. Κι αυτή την φορά όμως, η απάντηση των Βυζαντινών ήταν αρνητική.

Ο κλοιός των πολιορκητών στενέψε, τώρα πια «Ούτε πουλί πετούμενο δεν μπορούσε πια να μπει στην Πόλη». Τα ξημερώματα της Τρίτης, 29 Μαΐου, άρχισε η επίθεση σε πολλά μέρη των τειχών. Αλλά οι Τούρκοι έρριξαν το βάρος στην περιοχή της πύλης του Αγίου Ρωμανού, όπου το τείχος ήταν σχεδόν κατεστραμμένο και οι πύργοι είχαν καταπέσει. Χιλιάδες πολιορκητές όρμησαν στα τείχη, στα λαγούμια και στη βαθιά τάφρο, αψηφώντας το θάνατο. Οι πολιορκημένοι από την πλευρά τους, όλοι πολεμούσαν αδιάκοπα και απέκρουαν τις επιθέσεις.

Η επίθεση κράτησε όλη τη μέρα και οι συγκρούσεις ήταν σκληρές κι από τα δύο μέρη. Ο ήλιος έγειρε προς την Δύση και όλα έδειχναν πως η Πόλη θα σωζόταν κι αυτή τη φορά. Τότε όμως, τραυματίστηκε στον μεγάλο πύργο ο Ιουστινιάνης, έτσι λοιπόν εγκαταλείποντας την θέση του κατέφυγε στον Γαλατά. Η αποχώρησή του προκάλεσε σύγχυση στους υπερασπιστές και οι Τούρκοι άρχισαν να εισβάλλουν στην πόλη κατά μάζες ανάμεσα από τα ερείπια του τείχους. Ακολούθησε η τελική αντίσταση, κατά την οποία ο Κωνσταντίνος ρίχτηκε στην μάχη και πολέμησε τους εισβολείς, πρώτος ανάμεσα στους πρώτους. Κι έπεσε εκεί ηρωικά, ανάμεσα στους συντρόφους του.

Ήταν 29 Μαΐου 1453, ημέρα Τρίτη. Ο ήλιος είχε βασιλέψει και η Πόλη δεν ήταν πια βασιλεύουσα. Αφού έσφαξαν τους υπερασπιστές της Πόλης, οι Τούρκοι όρμησαν στη λεηλασία και στον εξανδραποδισμό. Σε λίγες ώρες ανάκτορα, πλούσια ή φτωχικά σπίτια, δημόσια ιδρύματα, μοναστήρια και εκκλησίες είχαν απογυμνωθεί και είχαν μείνει μόνο οι τοίχοι τους. Οι στρατιώτες έσερναν στους δρόμους δεμένους άντρες και γυναίκες για να τους πουλήσουν σκλάβους. Οι φανατικοί μουσουλμάνοι μάλιστα γκρέμιζαν τις αγίες τράπεζες των εκκλησιών και σκόρπιζαν τα άγια λείψανα στους δρόμους. Έτσι λοιπόν η Κων/πολη καταστράφηκε ανελέητα και βάρβαρα.



Η ΑΛΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ

(γ. φύλλο εργασίας – Test)



### Φύλλο Εργασίας

**Σκεφτείτε πολύ προσεκτικά! Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές και ποιες λανθασμένες;**

- ❖ Ο σουλτάνος Μωάμεθ δεν έδωσε μεγάλη σημασία στο γεγονός, ότι τα τέσσερα πλοία που μετέφεραν προμήθειες για τους Βυζαντινούς, κατάφεραν να περάσουν στον Κεράτιο.  
Σ – Λ
- ❖ Ο σουλτάνος είχε υποσχεθεί στον Κωνσταντίνο τον Παλαιολόγο, πως σε περίπτωση που του παρέδιδε ειρηνικά την Πόλη, τότε θα επέτρεπε σ' αυτόν και σε όσους άλλους ήθελαν να φύγουν παίρνοντας μαζί τους τις προσωπικές τους περιουσίες.  
Σ – Λ
- ❖ Ο τραυματισμός του Ιουστινιάνη στενοχώρησε και μεν τους υπερασπιστές της Πόλης, ωστόσο δεν πτόησε το ηθικό τους.  
Σ – Λ
- ❖ Όταν εισέβαλαν οι Τούρκοι στην Πόλη, σεβάστηκαν τους κατοίκους της κι έδειξαν με την συμπεριφορά τους μια αρκετά διαλλακτική στάση απέναντί τους.  
Σ – Λ

**Με βάση την ανάγνωση που έγινε σε ολόκληρο το ιστορικό κείμενο, απαντήστε στο παρακάτω ερώτημα!**

- Με ποιο τρόπο έδειξαν οι Τούρκοι κατακτητές την βαρβαρότητά τους απέναντι στους Βυζαντινούς, κατά την Άλωση της Πόλης;
- Ποιες ήταν κατά την γνώμη σας οι αιτίες που οδήγησαν τελικά στην Άλωση της Πόλης από τους Οθωμανούς ;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Πίνακας 4:** Η εξέλιξη που παρουσίασε ο κάθε μαθητής ως προς την επίδοσή του βάσει των φύλλων εργασίας - Test , έπειτα από ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΤΗ							
ΜΑΘΗΤΕΣ	PRE-TEST	TEST 1	TEST 2	TEST 3	TEST 4	EX-TEST	
1	5	6	3	5	3	7	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
2	6	5	4	7	10	8	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
3	9	9	9	10	10	8	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
4	9	7	9	10	10	6	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
5	9	9	10	10	10	8	ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
6	6	5	9	6	10	9	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
7	8	10	8	8	9	8	ΜΕΙΩΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
8	4	8	9	7	9	7	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
9	5	3	5	3	7	5	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
10	7	3	3	5	6	5	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
11	7	7	9	9	10	10	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
12	7	5	5	7	8	6	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
13	10	3	6	3	5	8	ΜΕΙΩΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
14	8	8	4	5	10	6	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
15	9	8	4	7	8	8	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
16	4	5	4	9	9	6	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
17	6	3	8	8	5	8	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
18	5	2	ΑΠΟΥΣΙΑ	ΑΠΟΥΣΙΑ	3	3	ΜΕΙΩΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
19	4	3	4	1	6	5	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
20	8	7	4	5	8	10	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
21	7	3	ΑΠΟΥΣΙΑ	ΑΠΟΥΣΙΑ	6	8	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
22	6	6	6	9	6	8	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
23	5	4	6	5	10	6	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
24	7	4	3	3	6	7	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ
25	ΑΠΟΥΣΙΑ	ΑΠΟΥΣΙΑ	ΑΠΟΥΣΙΑ	ΑΠΟΥΣΙΑ	9	10	ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

\*Η εξέλιξη της επίδοσης των μαθητών υπολογίστηκε μέσω της σύγκρισης του μέσου όρου των τριών πρώτων Test, με αυτόν των τριών τελευταίων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124056

