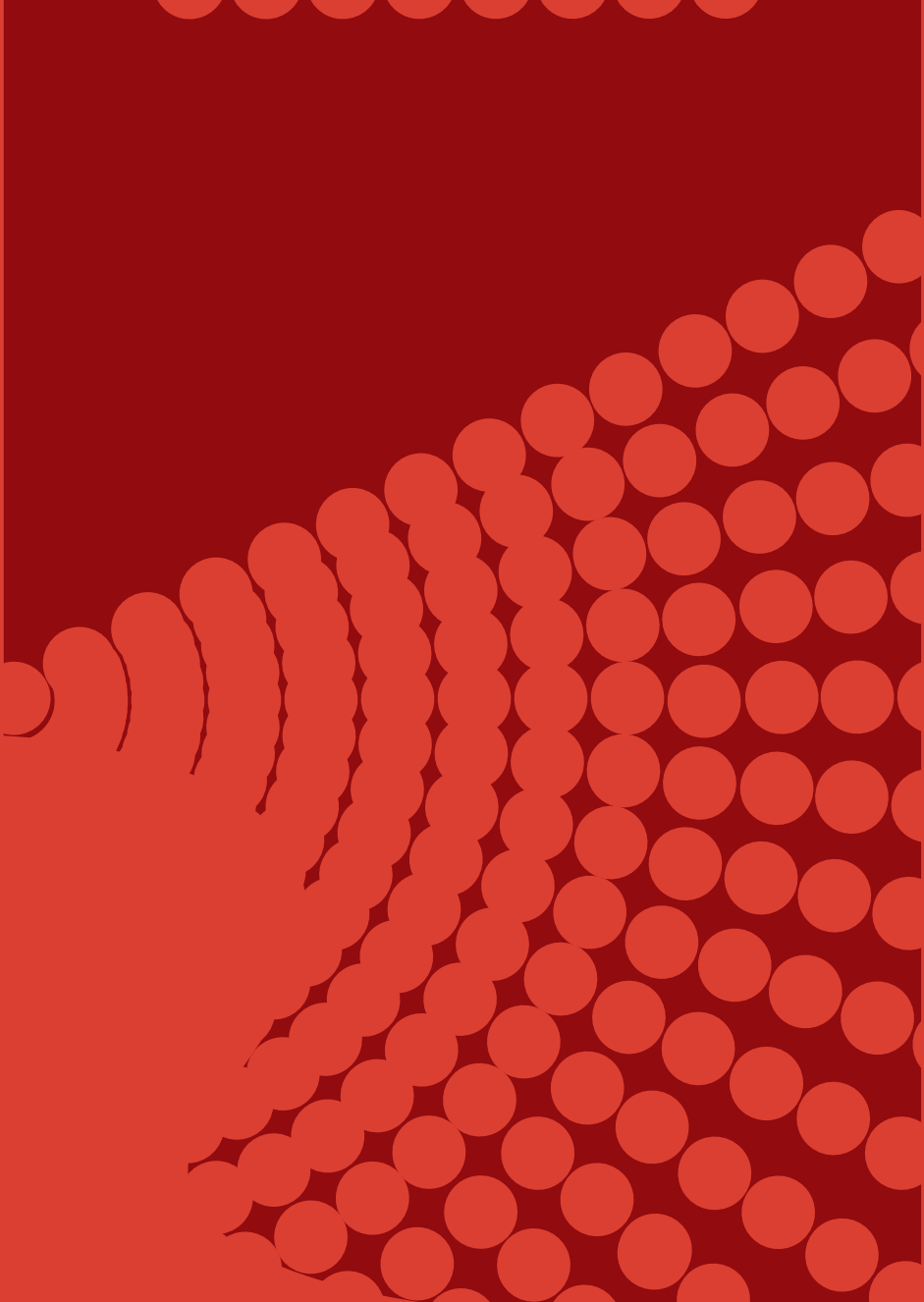




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2017

# ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Παπαγγελή Ερμιόνη  
εκπαιδευτικός  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Βασιλάκη Ευγενία  
Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σμυρναίος Αντώνιος  
Επίκουρος καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## Abstract

This study presents a preliminary implementation on developing historical literacy in a year 5 elementary classroom. The aim of the study is to explore the applicability and the effectiveness of history decoding strategies as they were developed within the framework of Systemic Functional Linguistics in California History-Social Science Project actions. The results of the study show that pupils' engagement with activities that focus on the ways language constructs historical meaning can contribute to improving all pupils' reading and writing skills in regard to history texts and can effectively prepare them for the transition to secondary education.

## Λέξεις κλειδιά

*Ιστορικός γραμματισμός, ονοματοποίηση, στρατηγικές, συστημική λειτουργική γραμματική.*

## 0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003:184), η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης συνδέεται με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης συνδέεται με την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, με στόχο τη διαμορφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διττή αυτή κατανόηση γεγονότων και συμπεριφορών διαμεσολαβείται αφενός, από την τεχνολογία των γραπτών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, και αφετέρου, από την ίδια

τη διδακτική διαδικασία, όπως αυτή πραγματώνεται από τον κάθε εκπαιδευτικό στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η διαμεσολαβούμενη από την τεχνολογία του γραπτού λόγου κατανόηση και η συνακόλουθη παραγωγή ιστορικού λόγου εισάγει στα ερευνητικά και εκπαιδευτικά εργαλεία της διδακτικής της Ιστορίας την έννοια του γραμματισμού στις επιστήμες/στα επιμέρους γνωστικά πεδία (“disciplinary literacy” Shanahan & Shanahan, 2008). Δεν θεωρείται πλέον αυτονόητο ότι από τη στιγμή που οι μαθητές αποκτούν βασικές δεξιότητες γραμματισμού και διαθέτουν την κατάλληλη προϋπάρχουσα γνώση, θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στη διαχείριση οποιασδήποτε μορφής εξειδικευμένου και επεξεργασμένου γραπτού λόγου, όπως αυτών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Αντιθέτως, όπως υπογραμμίζουν οι Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου (2001: χ.σ.),

“[η] επαρκεία ενός μαθητη στο πεδίο των επιστημών -φυσικών και ανθρωπιστικών/κοινωνικών- και η συνακόλουθη σχολική επιτυχία εξαρτώνται σημαντικά από τον βαθμό που ο μαθητής έχει κατακτήσει τον επιστημονικό λόγο τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και παραγωγής.”

Επομένως, η καλλιέργεια γραμματισμού στα επιμέρους γνωστικά πεδία που συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι ο λόγος των επιστημών δεν συνιστά απλώς ένα διαφορετικό σύνολο επιλογών οργάνωσης και λεξιλογίου αλλά ανασχηματίζει και αναπλασιάζει την άποψή μας για τον κόσμο (Halliday & Martin, 2004).

Στο ευρύτερο αυτό θεωρητικό πλαίσιο η καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού είναι συνυφασμένη με την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται και να παράγουν ιστορικά κείμενα (Nokes, 2011). Ένας τέτοιος στόχος προϋποθέτει αφενός τη συστηματική ανάλυση των ειδικότερων χαρακτηριστικών που δομούν σε επίπεδο συγκρότησης των εννοιών και σε επίπεδο λεξικογραμματικής οργάνωσης τα κείμενα που ορίζονται ως ιστορικά (de Oliveira, 2010: 193, με περαιτέρω αναφορές), και αφετέρου τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων/τεχνικών τα οποία μπορεί να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη ώστε οι μαθητές να εστιάσουν στη γλώσσα ως πόρο κατασκευής του ιστορικού νοήματος. Με αφορμή τις ανάλογες μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία (Schleppegrell, Achugar & Ote za, 2004, Schleppegrell & De Oliveira, 2006, Schleppegrell, Greer & Taylor, 2008, de Oliveira, 2010), σκοπός της παρούσας μελέτης -στο περιορισμένο εύρος της- είναι να διερευνήσει τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα τέτοιων εργαλείων ως προς τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού λόγου από μαθητές στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## 1. Ο λόγος των ιστορικών κειμένων

### 1.1. Τεχνικότητα και αφαίρεση στις θετικές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες

Η αναπλαισίωση της εμπειρίας μέσα από τη δόμηση του λόγου των επιστημών στα διαφορετικά πεδία συγκρότησής τους οριοθετείται από δύο βασικές διαφοροποιήσεις των επιστημονικών λόγων από τους λόγους της καθημερινής επικοινωνίας: την *τεχνικότητα* και την *αφαίρεση* (Halliday & Martin, 2004, Αραποπούλου και Γιαννουλοπούλου, 2001). Κι ενώ η τεχνικότητα αναγνωρίζεται κυρίως στους λόγους των φυσικών επιστημών, οι ανθρωπιστικές επιστήμες όπως η Ιστορία χαρακτηρίζονται από την αφαίρεση. Τόσο όμως η τεχνικότητα όσο και η αφαίρεση “εξαρτώνται από τον ίδιο γλωσσικό πόρο, την ονοματοποίηση” (Martin, 2004b: 303) ως κεντρικό μηχανισμό αυτού που στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία ορίζεται ως “γραμματική μεταφορά”: η δυνατότητα δηλαδή της γραμματικής των φυσικών γλωσσών να μετατρέπει μια γραμματική κατηγορία σε μια άλλη, και συγκεκριμένα να μετατρέπει γεγονότα του υλικού κόσμου σε *οντότητες*. Οι οντότητες, όπως κατασκευάζονται από τη γραμματική, μπορούν πλέον να περιγραφούν, να ταξινομηθούν και να λειτουργήσουν ως αφηρημένες γενικές κατηγορίες αναμόρφωσης της εμπειρίας του υλικού κόσμου στον κόσμο των εννοιών (Halliday, 1999). Έτσι, “για τον ιστορικό [...] τα κείμενα ερμηνεύουν τον κόσμο μέσα από μια ονοματική ματιά, ενώ για τον φυσικό επιστήμονα τον ανακατασκευάζουν ως ένα χώρο όπου τα αντικείμενα συνδέονται μεταξύ τους” (Αραποπούλου και Γιαννουλοπούλου, 2001).

Η γραμματική μεταφορά, αυτό το διευρυμένο σημασιολογικό δυναμικό της γλώσσας, βρίσκεται στον πυρήνα του εγγράμματος δυτικού πολιτισμού μας καθώς, όπως εύστοχα σημειώνει ο Martin (2002:115), είναι αυτή που η νεωτερικότητα χρησιμοποίησε για να οικοδομήσει τους λόγους (discourses) των επιστημών και των θεσμών της, αντι-κείμενους προς τους λόγους της κοινής λογικής, και αυτή που η μετανεωτερικότητα με τη σειρά της προβάλλει στην επανερμηνεία των επιστημών και των θεσμών αυτών ως λόγων που συν-αρθρώνουν (μαζί με τις συνοδές τροπικότητες, την εικόνα, τον ήχο, την κίνηση) την κοινωνική σημειωτική ζωή μας.

### 1.2. Ο λόγος των ανθρωπιστικών επιστημών: χαρακτηριστικά των ιστορικών κειμένων

Μολονότι φαίνεται ότι ο λόγος των φυσικών επιστημών έχει μελετηθεί εκτενέστερα από ό,τι ο λόγος των ανθρωπιστικών επιστημών (Martin, 2002: 87), στο θεωρητικό πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας καταγράφονται σημαντικές μελέτες για τον λόγο της Ιστορίας, τα τυπικά χαρακτηριστικά του και τα αντιπροσωπευτικά κειμενικά είδη (Coffin, 1997, Eggins, Wignell & Martin, 1993, Martin, 2002, Unsworth, 1999, 2000; Veel & Coffin, 1996, όπ. αναφ. στο Schleppegrell

& de Oliveira, 2006: 256). Οι Schleppegrell & de Oliveira (2006) συνοψίζουν τα τυπικά αυτά χαρακτηριστικά ή μοτίβα στα εξής:

- α. την αλληλεπίδραση χρόνου και αιτίας στη δόμηση της χρονολογικής αλληλουχίας των γεγονότων
- β. την *αφαίρεση* μέσω της γενίκευσης από τα επιμέρους ιστορικά γεγονότα
- γ. τη φανερή ή κεκαλυμμένη *ερμηνεία* καθώς ο ιστορικός υιοθετεί μια ρητή ή υπόρρητη ερμηνευτική σκοπιά απέναντι σε όσα δομούνται στο κείμενο (Schleppegrell & de Oliveira, 2006: 256, έμφαση στο πρωτότυπο).

Στην Ιστορία τα γεγονότα οργανώνονται χρονικά και αιτιακά, γενικεύονται και ερμηνεύονται, με αποτέλεσμα ο λόγος των ιστορικών κειμένων να αποσυνδέει τους μετέχοντες (τους δράστες) από τα γεγονότα (τις δράσεις τους), τρέποντας τις δράσεις σε οντότητες (“πράγματα”) μέσω του μηχανισμού της *ονοματοποίησης* (Eggin, Wignell & Martin, 1993). Η τροπή δράσεων σε “πράγματα”, δηλαδή αφηρημένες οντότητες -οι οποίες πραγματώνονται γλωσσικά με ονοματικές φράσεις που μπορεί να συμπυκνώνουν περισσότερες από μία πληροφορίες- επιτρέπει να αναδειχθούν οι μεταξύ τους λογικές συσχετίσεις, οι οποίες αντίστοιχα αποδίδονται πλέον με ρηματικές σχέσεις (Martin, 2004b). Αυτό έχει ως συνέπεια η κατανόηση του ιστορικού κειμένου να προϋποθέτει πολλαπλές αναγνώσεις των σημασιών του καθώς ο συλλογισμός (η επιχειρηματολογία) βρίσκεται “θαμμένος” μέσα στις εσωτερικές συνδέσεις που πραγματώνονται εντός της πρότασης (Martin, 2004b).

Στο παράδειγμα (1) που προέρχεται από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού (Γλεντής και συν., 2011α), η σύνθετη ονοματική φράση “[οι] ταπεινωτικές συνθήκες παραχώρησης προνομίων σε ξένους” συμπυκνώνει ένα σύνολο γεγονότων, τα οποία ως *ονοματοποιημένοι δράστες* επιδρούν αιτιακά σε άλλα *ονοματοποιημένα σύνολα* (“εξάρτηση...”, “αδυναμία...”). Παράλληλα, στο εσωτερικό της πρώτης φράσης υποκρύπτεται η αιτιακή σχέση δύο γεγονότων: οι (θεσμικοί) μετέχοντες, π.χ. ο αυτοκράτορας, παραχωρούν προνόμια σε ξένους, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ταπεινωτικές συνθήκες για τους Βυζαντινούς. Ταυτόχρονα, η φράση αυτή λειτουργεί καθοριστικά σε επίπεδο οργάνωσης της πληροφοριακής δομής του κειμένου, καθώς, συμπυκνώνοντας τα προηγούμενα νοήματα ως “θέμα”, εισάγει στο δεύτερο μισό της πρότασης τη νέα πληροφορία (“ρήμα”).

### Παράδειγμα (1)

*“Οι ταπεινωτικές συνθήκες παραχώρησης προνομίων σε ξένους οδήγησαν το Βυζάντιο σε εξάρτηση από τις ναυτικές πόλεις της Ιταλίας και σε αδυναμία να αντιμετωπίσει τους νέους εχθρούς που απειλούσαν και παραβίαζαν τα σύνορά του.” (Γλεντής και συν. 2011α: 86)*

Αυτά τα κρίσιμα για την κατανόηση χαρακτηριστικά στη δόμηση και στις λεξικογραμματικές επιλογές του ιστορικού λόγου αντανακλώνται επομένως στα σχολικά εγχειρίδια του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας, τα οποία παραμένουν ο βασικός πόρος της διδασκαλίας (de Oliveira, 2010: 192). Ο βαθμός και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται διαφοροποιείται στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αποτελεί το διακριτό κατώφλι μετάβασης στον αφηρημένο και τεχνικό επιστημονικό λόγο (Halliday, 1999).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο λόγος των εγχειριδίων στα πεδία των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών, και συγκεκριμένα της Βιολογίας και της Ιστορίας του Γυμνασίου, έχει μελετηθεί με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας από τον Παπαγιαννόπουλο (2012) (βλ. επίσης Παπαγιαννόπουλος και Κονδύλη, 2014). Τα συμπεράσματα της μελέτης αναδεικνύουν τη σταδιακή μετάβαση του λόγου των κειμένων σε περισσότερο σύνθετες και αφαιρετικές μορφές οργάνωσης από τάξη σε τάξη και με την ανάλογη διαφοροποίηση στα γνωστικά πεδία. Στο πεδίο της Ιστορίας ειδικότερα καταγράφονται ονοματοποιήσεις στην ακολουθία των γεγονότων, υπόρρητη δήλωση των χρονικών και αιτιακών σχέσεων και αυξανόμενη χρήση της εσωτερικής συνδετικότητας, η οποία “φέρνει μαλλον στο προσκήνιο τον καθοριστικό ρολο του κειμένου στη διαμορφωση της γνώσης, παρα την ανάλυση της γνώσης ως «φυσικής» ακολουθίας συμβαντων” (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014: 1286). Με άλλα λόγια, ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων της πρώτης φάσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισάγει τους μαθητές στην αποπλαισιωμένη επιστημονική γνώση, μια μορφή γνώσης που όλο και περισσότερο αποστασιοποιείται από το εδώ-και-τώρα της καθημερινής εμπειρίας. Ζητούμενο παραμένει το πώς η διδακτική αναπλαισίωση με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού θα λειτουργήσει ως το “κλειδί” (Martin, 2004b:363) για να ξεκλειδώσουν οι μαθητές “τη διαλεκτική αυτή σχέση ανάμεσα σε γραπτό και προφορικό, σε συμπυκνωμένη και αποσυμπυκνωμένη γλώσσα, σε φανερές και κρυφές όψεις των επιστημονικών λόγων” (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014: 1287).

Η μετάβαση, ωστόσο, από την προφορικότητα στην γραπτότητα και η συνακόλουθη αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την εμπειρία έχει ήδη ξεκινήσει με την εισαγωγή των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με ανάλογο τρόπο, αν και σε μικρότερο βαθμό -ως η πρώτη “μύηση” θα μπορούσε κανείς να πει-, τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου αναδιαμορφώνουν την εμπειρία εισάγοντας τους μικρούς μαθητές στην αποπλαισιωμένη γνώση των επιστημών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι Μανιού και Κονδύλη (2011) εξετάζουν τους τρόπους νοηματοδότησης της εμπειρίας στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού σχολείου μέσω της διερεύνησης των λεξικογραμματικών μορφών οργάνωσης του λόγου των σχολικών εγχειριδίων τόσο στο πεδίο των φυσικών όσο και

στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών (Μελέτη Περιβάλλοντος Α' & Δ' τάξης, Φυσική Ε' & ΣΤ', Ιστορία Δ' & ΣΤ'). Όπως είναι αναμενόμενο, καθώς οι τάξεις προχωρούν, η λεξική πυκνότητα των κειμένων και οι ονοματοποιήσεις αυξάνονται στον λόγο των εγχειριδίων, με τα κείμενα των φυσικών επιστημών να παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό τεχνικότητας και αφαίρεσης. Από την άλλη πλευρά, τα ιστορικά κείμενα χαρακτηρίζονται από σταδιακή μετατόπιση στη δήλωση των μετεχόντων: από τη δήλωση των προσώπων/πρωταγωνιστών (π.χ. ο Υψηλάντης) στη δήλωση των θεσμικών μετεχόντων (θεσμών ή ευρύτερων ομάδων, π.χ. η Φιλική Εταιρεία), “επιτυγχάνοντας έτσι την αφαιρεση: απο το γεγονός σε ευρύτερες κατηγορίες” (Μανιού & Κονδύλη, 2011: 314). Ωστόσο, οι ερευνήτριες δηλώνουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του βαθμού εξοικείωσης των μαθητών με τέτοιες συντακτικές και σημασιολογικές επιλογές μέσω της ρητής διδασκαλίας τους.

### *1.3. Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας της Ιστορίας*

Με δεδομένα τα χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου και τις προκλήσεις που μπορεί να παρουσιάζει ως προς την αποκωδικοποίησή του, στο διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο καταγράφονται ερευνητικά προγράμματα εκτεταμένου εύρους ώστε να ενισχυθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα ιστορικά κείμενα με τρόπο αποτελεσματικό στη διδασκαλία. Ένα τέτοιο ερευνητικό πρόγραμμα είναι το “California History-Social Science Project”<sup>1</sup> (Schleppegrell et al., 2004, Schleppegrell & de Oliveira, 2006, Schleppegrell et al., 2008, Achugar & Stainton, 2010, de Oliveira 2010, Schleppegrell, 2011). Οι στόχοι του προγράμματος και των δράσεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτό ήταν η καλλιέργεια της συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις του ιστορικού λόγου και η εκπαίδευσή τους στον σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών μέσων και τεχνικών ώστε να καταστεί προσβάσιμος ο ιστορικός λόγος από όλους τους μαθητές. Τα εργαλεία για τον διδακτικό σχεδιασμό αντλούνται από το θεωρητικό πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, εντός του οποίου τα όρια μεταξύ μορφής και περιεχομένου ή μορφής και λειτουργίας αντιμετωπίζονται σε μια διαλεκτική σχέση όπου το περιεχόμενο (νόημα) ενεργοποιεί τη μορφή (τη λεξικογραμματική) ενώ η μορφή συλλαμβάνει/ερμηνεύει το νόημα (Christie & Unsworth, 2005). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική προσφέρει την απαιτούμενη μεταγλώσσα μέσω της οποίας εκπαιδευτικός και μαθητές αποδομούν το κείμενο, αναγνωρίζουν τα πολλαπλά επίπεδα εντός των οποίων καταγράφεται το νόημα και εμπλέκονται σε ένα δημιουργικό διάλογο πάνω στα νοήματα αυτά. Ταυτόχρονα αποφεύγεται η υπεραπλούστευση, η οποία μάλλον αποδυναμώνει την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται ιστορικά, να κατανοούν δηλαδή και να αναλύουν κριτικά τα κείμενα που διαβάζουν.



Στα σεμινάρια του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί επικέντρωσαν την προσοχή τους στην ανάλυση ειδικών γλωσσικών δομών και χαρακτηριστικών του ιστορικού λόγου, και συγκεκριμένα (Schleppegrell & de Oliveira, 2006):

- α. στα συστατικά μιας πρότασης και στις σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους
- β. στα σύνθετα ονοματικά σύνολα και στα πολλαπλά νοήματα που αυτά παρέχουν
- γ. στους χρονικούς δείκτες και συνδέσμους που δομούν το κείμενο
- δ. στη χρήση μηχανισμών αναφοράς για την οικοδόμηση της κειμενικής συνοχής

Η εστίαση στις δομές αυτές επιτρέπει τον καθορισμό των κεντρικών διαδικασιών/δράσεων σε κάθε πρόταση, των γραμματικών μετεχόντων και των γραμματικών συνθηκών όπως αποτυπώνονται στις επιρρηματικές φράσεις του κειμένου. Μέσα από την αναγνώριση των γραμματικών στοιχείων που μεταφέρουν νοήματα, οι μαθητές είναι πλέον σε θέση να αναγνωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα, τους ιστορικούς μετέχοντες και τις χωροχρονικές συνθήκες υπό τις οποίες τα γεγονότα έλαβαν χώρα.

Οι διδακτικές τεχνικές που αναπτύχθηκαν σε αυτό το πλαίσιο αποτελούν στην ουσία μια σειρά *στρατηγικών αποκωδικοποίησης* των ιστορικών κειμένων. Οι στρατηγικές αυτές είναι αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από μια προσέγγιση φθίνουσας καθοδήγησης (Achugar & Stainton, 2010), ώστε οι μαθητές να καταστούν τελικά αυτόνομοι χρήστες τους και να μπορούν να τις εφαρμόζουν σε όποιο ιστορικό κείμενο καλούνται να διαχειριστούν. Η διαφοροποίηση των στρατηγικών αποκωδικοποίησης των ιστορικών κειμένων από τις γενικές στρατηγικές κατανόησης του γραπτού λόγου έγκειται στο ότι προσδιορίζονται και λειτουργούν εντός του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου της Ιστορίας και συντελούν στην καλλιέργεια του γραμματισμού σε αυτό (Shanahan & Shanahan, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στα σεμινάρια και στις δράσεις του προγράμματος “California History-Social Science Project” επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών στις τάξεις τους τόσο ως προς την ουσιαστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων όσο και ως προς τη δεξιότητα της παραγωγής ιστορικού λόγου, ο οποίος απαιτεί την ανάπτυξη συλλογισμών και την τεκμηρίωσή τους. Η εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος (Schleppegrell et al., 2008) κατέδειξε επίσης ότι οι μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει στα σεμινάρια του προγράμματος και είχαν εφαρμόσει στις τάξεις τους ανάλογες προσεγγίσεις πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες αξιολόγησης τόσο της ιστορικής γνώσης όσο και της παραγωγής ιστορικών δοκιμίων (κειμένων που απαιτούν διατύπωση θέσης, ισχυρισμούς που την υποστηρίζουν και ιστορική τεκμηρίωση).



Η εφαρμοσιμότητα και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών κατανόησης του ιστορικού λόγου, όπως διατυπώθηκαν στις σχετικές διεθνείς μελέτες, συνιστά και το πλαίσιο της παρούσας εφαρμογής. Οι μελέτες του λόγου των εγχειριδίων στην ελληνική πλέον πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μανιού και Κονδύλη, 2011, Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014) υπογραμμίζουν την ανάγκη εστίασης της διδασκαλίας στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των λόγων των γνωστικών αντικειμένων, θέτοντας παράλληλα το ερώτημα κατά πόσον είναι εφικτή “η διδακτική αποσυμπύκνωση” του ιστορικού λόγου (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014: 1287). Συνεπώς, η ερευνητική εφαρμογή της παρούσας μελέτης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με στόχο να διερευνηθεί η λειτουργικότητα των στρατηγικών αποκωδικοποίησης των ιστορικών κειμένων ως προς τη συνεισφορά τους στη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού λόγου από μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα ερωτήματα της έρευνας αφορούν:

- α) τη λειτουργικότητα των στρατηγικών της ανάλυσης της πρότασης σε συστατικά και της οπτικοποίησης των μηχανισμών αναφοράς ως προς την κατανόηση του ιστορικού κειμένου
- β) την επίδραση της διδασκαλίας των στρατηγικών αυτών στην επίδοση των μαθητών ως προς την κατανόηση αλλά και την παραγωγή ιστορικού λόγου.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα βασίζεται σε μία διδακτική εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, η οποία αξιολογήθηκε μέσα από φύλλα αξιολόγησης που συμπλήρωσαν γραπτά οι μαθητές πριν, μετά αλλά και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Η εφαρμογή διήρκεσε έξι διδακτικές ώρες, οι οποίες υλοποιήθηκαν σε διάστημα δύο εβδομάδων από την πρώτη ερευνητρια σε ένα Δημοτικό σχολείο του Βόλου κατά το εαρινό εξάμηνο του 2014.

### 2.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν οι 25 μαθητές ενός εκ των δύο τμημάτων της Ε' τάξης ενός Δημοτικού σχολείου του Βόλου. Η επιλογή της Ε' τάξης για τη διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε:

- α. στους διδακτικούς στόχους του αντικειμένου της Ιστορίας για τη συγκεκριμένη τάξη, και ειδικότερα στην απόκτηση της δεξιότητας οι μαθητές “να πορεύονται από την απλή, περιγραφική γνώση των γεγονότων στην αιτιολόγηση, την αξιολόγηση και τη διαχρονική αξιοποίησή τους” (Γλεντής και συν., 2011β: 18).
- β. στην ηλικία των μαθητών, η οποία εμπίπτει σε μια κρίσιμη φάση για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας. Όπως διατυπώνεται από τις Christie &

Macken-Horarik (2011: 185), η περίοδος από τα 9 έως τα 13 ή 14 έτη της ηλικίας είναι καθοριστική, καθώς συμπίπτει με τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις αυξημένες γλωσσικές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος: η έμφαση μετατίθεται από τις βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στην ικανότητα της διαχείρισης διαφορετικών κειμενικών ειδών και επιπέδων λόγου αλλά και του μηχανισμού της γραμματικής μεταφοράς (και του συνακόλουθου ρόλου της στη συμπύκνωση της πληροφορίας και στην αναδιαμόρφωση του καθημερινού λόγου σε επεξεργασμένο αφαιρετικό και τεχνικό λόγο). Η δυσκολία των μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτή τη μετάβαση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## 2.2. Σχεδιασμός υλικού

Τα ιστορικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν δομήθηκαν ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας κι αποτελούσαν μια σύνθεση γεγονότων και πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης (Γλεντής και συν., 2011α) κι από την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τομ. Θ' της Εκδοτικής Αθηνών. Με αυτόν τον τρόπο δομήθηκαν κείμενα που αφορούσαν διδαγμένα ήδη ιστορικά γεγονότα, χρησιμοποιώντας ωστόσο έναν πιο απαιτητικό ιστορικό λόγο με πρόσθετες, καινούργιες πληροφορίες.

Τα έξι ιστορικά κείμενα που δημιουργήθηκαν ακολουθούσαν τη ροή των γεγονότων από την πρώτη Άλωση της Πόλης από τους Φράγκους (1204 μ.Χ) έως την οριστική Άλωσή της από τους Τούρκους (1453 μ.Χ). Βασικό λόγο επιλογής της συγκεκριμένης θεματολογίας αποτέλεσε το γεγονός ότι η ιστορική γλώσσα της ήταν πλούσια σε γεγονότα και νοήματα μέσα από τα οποία οι μαθητές καλούνταν να συνδέσουν αιτίες, δράστες και αποτελέσματα σε μια κρίσιμη καμπή της ύστερης βυζαντινής περιόδου. Τα κείμενα αυτά διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να παρουσιάζουν ανάλογο βαθμό δυσκολίας. Για την επεξεργασία του κάθε κειμένου και τη διδασκαλία των στρατηγικών που επιλέχθηκαν δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας με δραστηριότητες που καθοδηγούσαν τους μαθητές στην αποδόμηση των σημαντικών προτάσεων του κειμένου στα συστατικά τους καθώς και στον εντοπισμό των μηχανισμών αναφοράς. Ειδικότερα, ως προς τη στρατηγική της ανάλυσης της πρότασης (sentence chunking, Schleppegrell et al., 2008: 178), τα φύλλα εργασίας περιείχαν ερωτήσεις, τις απαντήσεις των οποίων αρχικά οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν στο κείμενο (παράδειγμα 2).

**Παράδειγμα (2):** Τι ήταν αυτό που εμπόδιζε τους κατοίκους της Κων/πολης να βγούνε προς την ύπαιθρο; Υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο.

“Η συγκέντρωση πολυάριθμων τουρκικών στρατευμάτων γύρω από τα τείχη της [Πόλης] εμπόδιζε την έξοδο των κατοίκων προς την ύπαιθρο.” (κείμενο 4, διδασκαλία 3)

Στη συνέχεια έπρεπε να “σπάσουν” τις συγκεκριμένες φράσεις του κειμένου σε μικρότερα μέρη (λειτουργικές κατηγορίες) ώστε να προσδιορίσουν τον/τους Δράστη/ες, τη Δράση και τον/τους Αποδέκτη/ες ή τον Στόχο με στόχο να αποσυμπυκνώσουν τις πληροφορίες μιας ονοματοποιημένης δομής.

Ως προς τους μηχανισμούς αναφοράς του κειμένου (Schlepppegrell et al., 2008: 178), στις δραστηριότητες περιλαμβάνονταν αντίστοιχα προτάσεις του κειμένου για τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να αναζητήσουν τα αντικείμενα αναφοράς των αντωνυμιών μέσα από το ευρύτερο συγκείμενο, όπως στο παράδειγμα (3):

**Παράδειγμα (3):** Σε ποιους αναφέρονται οι υπογραμμισμένες αντωνυμίες “τους”;

“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.” (κείμενο 3, διδασκαλία 2).

### 2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα ακολούθησε προ-πειραματικό σχεδιασμό (pre-experimental design) με βασικό εργαλείο τα φύλλα αξιολόγησης (tests) που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της διδακτικής εφαρμογής. Ανάλογα με το ιστορικό κείμενο που επεξεργάζονταν οι μαθητές κάθε φορά, λάμβαναν λίγο πριν το τέλος της διδακτικής ώρας και το αντίστοιχο ως προς το περιεχόμενο φύλλο αξιολόγησης. Αυτό περιλάμβανε τρεις τύπους κριτηρίων, ανάλογων με αυτούς που προτείνονται στο Τετράδιο Εργασιών του σχολικού εγχειριδίου:

- α. τέσσερις προτάσεις επιλογής Σωστού/Λάθους που αφορούσαν την κατανόηση του κειμένου (π.χ. “Οι Βυζαντινοί ζήτησαν βοήθεια από τη δυτική εκκλησία για την απελευθέρωση των Αγίων Τόπων.” Σ /Λ)
- β. μία ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με πληροφορίες του κειμένου (π.χ. “Πώς αντιμετώπισαν οι χριστιανοί σταυροφόροι την Κωνσταντινούπολη;”) και
- γ. μία ερώτηση ανοιχτού τύπου η οποία απαιτούσε συλλογισμό (π.χ. “Τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που η Δύση δεν έστελνε βοήθεια στους υπερασπιστές της Πόλης;”).

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα φύλλα αξιολόγησης δημιουργήθηκε μια βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10, στην οποία

ο κάθε τύπος δραστηριότητας καταλάμβανε ένα συγκεκριμένο μερίδιο. Για την πρώτη δραστηριότητα του εκάστοτε φύλλου αξιολόγησης, κάθε σωστή απάντηση στην επιλογή Σωστού/Λάθους βαθμολογούνταν με μία (1) μονάδα. Στη δεύτερη δραστηριότητα, της οποίας η απάντηση αφορούσε πληροφορίες του κειμένου, η μέγιστη βαθμολογία ήταν δύο (2) μονάδες, εκτός και αν η απάντηση ήταν ημιτελής/εν μέρει σωστή, οπότε βαθμολογούνταν με μία (1) μονάδα. Για την τελευταία δραστηριότητα των φύλλων αξιολόγησης, η οποία απαιτούσε την ανάπτυξη συλλογισμού εκ μέρους των μαθητών, ορίστηκαν δύο κριτήρια: Το πρώτο κριτήριο αφορούσε την τοποθέτηση των μαθητών επί του θέματος, ενώ το δεύτερο σχετιζόταν με τους ισχυρισμούς με τους οποίους όφειλαν να τεκμηριώσουν την τοποθέτησή τους. Οι απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα έπρεπε κατά συνέπεια να χαρακτηρίζονται από κριτική ματιά. Σε περίπτωση που οι μαθητές κάλυπταν το περιεχόμενο και των δύο κριτηρίων, ο βαθμός που αναλογούσε ήταν τέσσερις (4) μονάδες. Εάν η απάντησή τους ήταν ελλιπής/εν μέρει σωστή, τότε η βαθμολογία κυμαινόταν ανάλογα.

Περαιτέρω, προκειμένου να καταγραφεί η προθυμία των μαθητών για συμμετοχή κατά τις διδασκαλίες χρησιμοποιήθηκε φύλλο δομημένης παρατήρησης που συμπληρωνόταν σε κάθε διδασκαλία από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Ως ποσοτικός δείκτης συμμετοχής των μαθητών επιλέχθηκε η καταμέτρηση του αριθμού ανασκευμένων χεριών ανά δραστηριότητα.

Τέλος, παράλληλα με τα ποσοτικά στοιχεία από τις δοκιμασίες, αξιοποιήθηκαν και ποιοτικά δεδομένα από τις σύντομες γραπτές παραγωγές των μαθητών κατά την τελευταία δραστηριότητα του φύλλου αξιολόγησης για την ανάπτυξη ιστορικού συλλογισμού.

#### ***2.4. Πορεία υλοποίησης της έρευνας***

Η πορεία υλοποίησης της ερευνητικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση της έρευνας κατά την πρώτη διδακτική ώρα είχε τη μορφή αναγνωριστικής δοκιμασίας πάνω στον χειρισμό ενός ιστορικού κειμένου. Οι μαθητές καλούνταν να ακολουθήσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης, κάνοντας χρήση των προσωπικών τους και πιθανότατα μη συνειδητοποιημένων στρατηγικών κατανόησης ώστε να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες του φύλλου αξιολόγησης το οποίο συνόδευε το ιστορικό κείμενο που τους δόθηκε.

Κατά την επόμενη φάση (4 ωριαίες διδασκαλίες εφαρμογής), ακολούθησε η εισαγωγή και η εφαρμογή των δύο νέων στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων, της ανάλυσης της πρότασης και της οπτικοποίησης των μηχανισμών αναφοράς αντίστοιχα. Μαθητές και εκπαιδευτικός επεξεργάζονταν το εκάστοτε ιστορικό κείμενο με βάση τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Η διαφοροποίηση στην πορεία διεξαγωγής των τεσσάρων διδασκαλιών εφαρμογής των στρατηγικών σχετιζόταν με τον βαθμό καθοδήγησης και παρεχόμενης βοήθειας από την εκπαιδευτικό όσον αφορά την επεξεργασία

των φύλλων εργασίας. Η εκπαιδευτικός αρχικά μοντελοποίησε τις στρατηγικές, καθιστώντας σαφή και ορατή τη λειτουργία τους στους μαθητές, και στη συνέχεια μείωσε σταδιακά την παρεχόμενη υποστήριξη ώστε οι μαθητές να μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα στην εφαρμογή τους.

Κατά την έκτη ώρα διδασκαλίας (τελική φάση), οι μαθητές όφειλαν να επεξεργαστούν και να εφαρμόσουν μόνοι τους πλέον αυτές τις στρατηγικές σε ένα ιστορικό κείμενο ώστε να αξιολογηθεί τελικά η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών και ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές είχαν εμπεδώσει τη χρήση τους.

### 3. Αποτελέσματα

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας φάνηκαν ενθαρρυντικά ως προς την εφαρμοσιμότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών και ως προς την επίδρασή τους στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον σε όλα τα στάδια της διαδικασίας και εργάστηκαν με συνέπεια στην πραγματοποίηση των διαφόρων δραστηριοτήτων.

Η επίδραση των διδασκαλιών στις επιδόσεις των μαθητών καταγράφηκε μέσα από τη σύγκριση των βαθμολογιών των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της εφαρμογής, τόσο στο σύνολο της τάξης όσο και σε ατομικό επίπεδο ανά μαθητή.

Για την αποτύπωση των επιδόσεων στο σύνολο της τάξης, ορίστηκαν τρεις ομάδες επίδοσης με βάση τους τελικούς βαθμούς των μαθητών σε κάθε φύλλο αξιολόγησης (ΦΑ): χαμηλή επίδοση (από 1 έως 4/10), μέτρια επίδοση (από 5 έως 7/10) και υψηλή επίδοση (από 8 έως 10/10). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το ποσοστό των μαθητών στην ομάδα υψηλής επίδοσης παρουσίασε αύξηση στην πορεία των διδασκαλιών (ΦΑ1-ΦΑ4), αλλά και στη σύγκριση μεταξύ αρχικής αξιολόγησης (33%) και τελικής αξιολόγησης (52%). Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των στρατηγικών όσο και σε σχέση με το σημείο στο οποίο βρίσκονταν πριν από τις διδασκαλίες. Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό των μαθητών στην ομάδα χαμηλής επίδοσης παρουσιάστηκε αρχικά αυξημένο μετά την πρώτη διδασκαλία (ΦΑ1: 37%), με την πάροδο των διδασκαλιών όμως μειώθηκε σημαντικά σε πολύ χαμηλές τιμές (ΦΑ4: 8%). Εξάλλου μείωση εμφανίζεται στο ποσοστό μαθητών που ανήκουν στην ομάδα χαμηλής επίδοσης και μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης.

**Πίνακας 1:** Κατανομή των μαθητών σε βαθμολογικές κατηγορίες ανάλογα με την επίδοσή τους στην Αρχική Αξιολόγηση, στα ΦΑ1, ΦΑ2, ΦΑ3, ΦΑ4 και στην Τελική Αξιολόγηση

ομάδα επίδοσης	Αρχική Αξιολόγηση	ΦΑ1	ΦΑ2	ΦΑ3	ΦΑ4	Τελική Αξιολόγηση
1 - 4	13%	37%	41%	18%	8%	4%
5 - 7	54%	38%	23%	46%	32%	44%
8 - 10	33%	25%	36%	36%	60%	52%

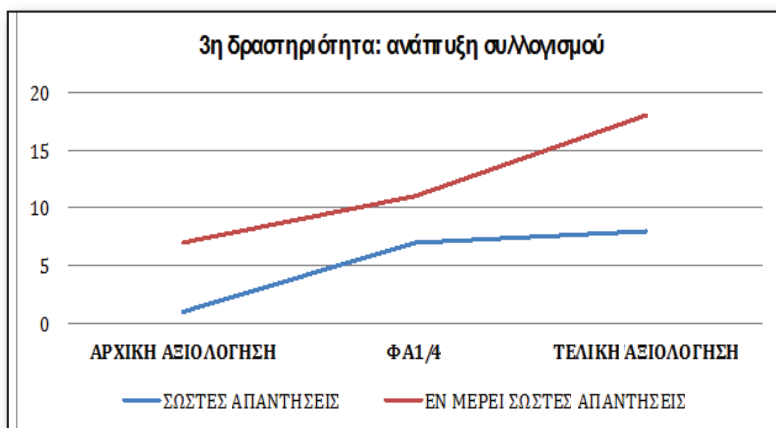
Η εξελιξιμότητα της επίδοσης που σημειώθηκε στο σύνολο των μαθητών της τάξης προκύπτει αντίστοιχα και από τον υπολογισμό της αύξησης της επίδοσης ατομικά ανά μαθητή (Γράφημα 1). Το συντριπτικό ποσοστό του 84% των μαθητών σημείωσε αύξηση της επίδοσής του κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ μόνο το 12% (τρεις μαθητές) σημείωσε μείωση και το 4% (ένας μαθητής) παρουσίασε στασιμότητα ως προς την πρόδοό του.

**Γράφημα 1:** Τα ποσοστά των μαθητών που παρουσίασαν αύξηση, σταθερότητα ή μείωση στην ατομική επίδοσή τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών



Αναλύοντας τις επιμέρους απαντήσεις που δόθηκαν στα ΦΑ, προκύπτει ότι η βασική παράμετρος για τη βελτίωση των επιδόσεων ήταν η τρίτη δραστηριότητα, η ανάπτυξη δηλαδή ενός σύντομου συλλογισμού, όπου οι μαθητές καλούνταν να επιχειρηματολογήσουν και να σκεφτούν περισσότερο κριτικά. Τόσο στην αρχική δοκιμασία αξιολόγησης όσο και στα πρώτα ΦΑ το κριτήριο των ισχυρισμών δυσκόλεψε σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές. Με την πάροδο των διδασκαλιών, ωστόσο, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα καθώς ο αριθμός των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε σημαντικά (Γράφημα 2).

**Γράφημα 2:** Ο αριθμός των σωστών και εν μέρει σωστών απαντήσεων στη δραστηριότητα ανάπτυξης συλλογισμού κατά την Αρχική Αξιολόγηση, τα ΦΑ1-4 και την Τελική Αξιολόγηση



Εξετάζοντας ειδικότερα τις παραγωγές των μαθητών στη δραστηριότητα αυτή, παρατηρείται ότι στις πρώτες διδασκαλίες οι μαθητές είχαν την τάση να αναπαράγουν τις διατυπώσεις του κειμένου και μάλιστα με τρόπο ελλιπή γλωσσικά, μεταφέροντας τον προφορικό λόγο στον γραπτό λόγο (παράδειγμα 4α). Αντίθετα, στο ΦΑ4, ακόμη και πιο αδύναμοι μαθητές κατορθώνουν να διατυπώσουν έναν απλό βασικό συλλογισμό πάνω στα ιστορικά γεγονότα (παράδειγμα 4β):

#### Παράδειγμα 4

**4α.** Ερώτηση: “Τι ρόλο μπορεί να έπαιξαν τα προβλήματα που άφησε πίσω της η πολυετής κυριαρχία των Φράγκων στην Πόλη όσον αφορά την τελική της πτώση;”



Απάντηση: “Οι Φράγκοι έγιναν ανεπιθύμητοι για τους Βυζαντινούς γιατί τους έκαναν τα παραπάνω προβλήματα”. (ΦΑ1)

**4β.** Ερώτηση: “Τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που η Δύση δεν έστελνε στις 20 Απριλίου του 1453 βοήθεια στους υπερασπιστές της Πόλης;”

Απάντηση: “Πιστεύω ότι εάν δεν ερχόταν βοήθεια απ’ τη Δύση οι Βυζαντινοί δεν θα είχαν ούτε αντοχές ούτε τρόφιμα, με αποτέλεσμα να μην μπορούσαν να πολεμήσουν για την Κωνσταντινούπολη”. (ΦΑ4)

Τέλος, η ανταπόκριση των μαθητών κατά τις διδασκαλίες των στρατηγικών παρουσίασε επίσης αυξητική πορεία από την 1<sup>η</sup> διδασκαλία, στην οποία μόνο το 1/3 των μαθητών της τάξης δήλωνε προθυμία να απαντήσει στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας που συνόδευαν το κείμενο, έως την 4<sup>η</sup> διδασκαλία, κατά την οποία περισσότερο από τα 2/3 της τάξης προθυμοποιούνταν με το σήκωμα του χεριού να απαντήσουν στις δραστηριότητες. Ο συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης και επεξεργασίας του κειμένου φάνηκε ότι αρχικά ξένισε και δυσκόλεψε τους μαθητές, στη συνέχεια όμως, ήδη από τη 2<sup>η</sup> διδασκαλία, η διάθεσή τους ανέκαμψε καθώς ήταν πια σε θέση να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές με μεγαλύτερη ευκολία.

#### 4. Συμπεράσματα - Διδακτικές προεκτάσεις

Η εφαρμογή που παρουσιάστηκε αποτελεί μια περιορισμένη τόσο ως προς τη διάρκεια της όσο και ως προς το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού ερευνητική απόπειρα, κατά συνέπεια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προκαταρκτική, πιλοτική μάλλον εφαρμογή σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών κατανόησης των ιστορικών κειμένων. Ωστόσο, μπορούν να επισημανθούν κάποιες τάσεις οι οποίες αντιστοίχως καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η βελτίωση της ατομικής επίδοσης του κάθε μαθητή και η συνακόλουθη αύξηση του αριθμού των μαθητών με υψηλή επίδοση -με αντίστοιχη μείωση αυτών με χαμηλή επίδοση- αναδεικνύει έναν βασικό στόχο της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας: η διδασκαλία των στρατηγικών αποσκοπεί στο να καταστήσει προσβάσιμο το νόημα για όλους τους μαθητές, κυρίως αυτούς που δυσκολεύονται ή ανήκουν σε ομάδες χαμηλής επίδοσης. Τα ερευνητικά προγράμματα του “California History-Social Science Project” εκκινούν από την ανάγκη να ενισχυθούν όλοι οι μαθητές με έμφαση σε αυτούς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών εντοπίζεται κυρίως στη βελτίωση της ικανότητάς τους να παράγουν μικρής έκτασης έστω ιστορικό λόγο, να είναι σε θέση δηλαδή να διατυπώνουν τις δικές τους κρίσεις πάνω στα ιστορικά γεγονότα και να

επιχειρούν συσχετισμούς και επεκτάσεις. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η Ιστορία στο Δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι εξασφαλίζει μια καταρχήν πρόσβαση στο περιεχόμενο, καθώς όλοι σχεδόν οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες σχετικές με την αναπαραγωγή των πληροφοριών του κειμένου (κριτήρια Σωστού/Λάθους, για παράδειγμα). Δυσκολεύονται όμως να περάσουν σε ένα επόμενο επίπεδο προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, το οποίο αφορά την κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μετεχόντων, των γεγονότων και των αιτιών που τα προκαλούν. Δυσκολεύονται επίσης να αξιολογήσουν και να διατυπώσουν γενικεύσεις από τα μεμονωμένα ιστορικά γεγονότα, παρόλο που η ικανότητα αυτή αποτελεί ένα από τα διδακτικά ζητούμενα.

Από την άλλη πλευρά, η διακύμανση της επίδοσης στις πρώτες διδασκαλίες, με ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών να παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις, υποδηλώνει ίσως τη δυσκολία των μαθητών να εργαστούν με τρόπο διαφορετικό από αυτόν στον οποίο έχουν συνηθίσει και, ταυτόχρονα, πιο απαιτητικό γνωστικά. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία τέτοιων στρατηγικών προσέγγισης των ιστορικών κειμένων είναι μια διαδικασία στην οποία χρειάζεται να αφιερωθεί διδακτικός χρόνος ώστε μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με αυτή για να μπορέσουν να την αξιοποιήσουν. Ανάλογες διαπιστώσεις αναφέρονται και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στα προγράμματα του “California History-Social Science Project” (Schlepppegrell & de Oliveira, 2006, Schlepppegrell et al., 2008). Οι ίδιοι ωστόσο δηλώνουν πως πέρα από τα γνωστικά οφέλη στη βαθύτερη κατανόηση και την καλύτερη παραγωγή λόγου στο αντικείμενο της Ιστορίας, οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά και με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που συνδέουν τη χρήση της γλώσσας με τα νοήματα των ιστορικών κειμένων. Ενθαρρυντικό αντίστοιχα στην παρούσα εφαρμογή θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι στο τέλος των διδασκαλιών οι μαθητές δήλωσαν πρόθυμοι να κάνουν χρήση τέτοιων στρατηγικών σε ιστορικά κείμενα και στο μέλλον, παρόλο που, όπως ανέφεραν, οι στρατηγικές αποτελούν μια σχετικά “απαιτητική” διαδικασία σκέψης.

Η διδασκαλία της Ιστορίας θα μπορούσε, επομένως, να ενισχυθεί και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική με την ενσωμάτωση τέτοιων στρατηγικών κατά τη διδακτική προσέγγιση. Η προτεινόμενη προσέγγιση εξάλλου είναι απολύτως συμβατή με τις σύγχρονες εποικοδομιστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις που προωθούν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Christie & Unsworth, 2005) και συγχρόνως στοχεύουν στη συν-οικοδόμηση της γνώσης και όχι στη στείρα αναπαραγωγή της. Άλλωστε, ο κεντρικός διδακτικός στόχος του αντικειμένου της Ιστορίας δεν αφορά μόνο τη γνώση των γεγονότων μέσα από την αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών αλλά -συγχρόνως και κυρίως- την καλλιέργεια τρόπων σκέψης μέσα από την αναγνώριση των ερμηνειών που προβάλλονται σε κάθε αναδίγχηση των γεγονότων αυτών (Schlepppegrell, 2011: 210).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι η σχετικά μικρή ηλικία των μαθητών μπορεί να κάνει τη διαδικασία να φαίνεται πιο απαιτητική, η κατάλληλη προετοιμασία και ο εξοπλισμός τους στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου με στρατηγικές πρόσβασης στο νόημα των γνωστικών αντικειμένων είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή μετάβαση στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία τους.

Ζητούμενο, επομένως, παραμένει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης η τάξη να δημιουργεί τις ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιούν πώς η γλώσσα συμμετέχει στην κατασκευή της γνώσης στα διαφορετικά γνωστικά πεδία. Και μολονότι πολυτροπικοί λόγοι και νέοι τρόποι σημείωσης εισβάλλουν καθημερινά και δυναμικά και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως εύστοχα σημειώνει πάνω από δύο δεκαετίες πριν ο ίδιος ο Halliday:

“οποιαδήποτε μορφή κι αν πάρει η «κοινωνία της πληροφορίας» στις επόμενες δύο ή τρεις γενιές για ένα πράγμα είμαι σίγουρος: ότι οι νέες μορφές της ανθρώπινης εμπειρίας, όσο κι αν διαφέρουν από αυτές που αναγνωρίζουμε σήμερα (που είναι ήδη πολύ διαφορετικές από αυτές με τις οποίες μεγάλωσα εγώ), θα κατασκευάζονται, θα ανταλλάσσονται, θα αμφισβητούνται και θα μεταδίδονται μέσω γλωσσικών μορφών”. (Halliday, 1999: χ.σ.).

## Σημείωση

1. <http://chssp.ucdavis.edu>

## Βιβλιογραφία

- Achugar, M. & C. Stainton (2010) Learning History and Learning Language: Focusing on Language in Historical Explanations to Support English Language Learners. In M. K. Stein & L. Kucan (Eds.), *Instructional Explanations in the Disciplines*. New York: Springer. 145-169.
- Αραποπούλου, Μ. & Γ. Γιαννουλοπούλου (2001) Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών [Ε7]. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για την γλώσσα*. <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/authors.html>.
- Christie, F. & L. Unsworth (2005) Developing dimensions of an educational linguistics. In R. Hasan, C. Matthiessen, and J. J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*. London: Equinox. Vol. 1, 217-250.

- Christie, F. & M. Macken-Horarik (2011) *Disciplinarity and School Subject English*. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum. 175-196.
- Γλεντής Στ., Ε. Μαραγκουδάκης, Ν. Νικολόπουλος, Ν. Νικολοπούλου (2011α) *Ιστορία Ε' Δημοτικού: Στα Βυζαντινά Χρόνια*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έκδοση Στ'.
- Γλεντής Στ., Ε. Μαραγκουδάκης, Ν. Νικολόπουλος, Μ. Νικολοπούλου (2011β) *Ιστορία Ε' Δημοτικού: Στα Βυζαντινά Χρόνια*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- de Oliveira, L. C. (2010) Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher* 43, 2: 191-203.
- Eggs, S., P. Wignell, and J. R. Martin (1993) The discourse of history: Distancing the recoverable past. In M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and practice*. London: Pinter. 75-109.
- Halliday, M. A. K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. Προσαρμογή στα ελληνικά Χ. Λύκου. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>.
- Halliday, M.A.K. & J.R. Martin (2004) *Η γλώσσα της επιστημής*. Μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος Θ'. Βυζαντινός Ελληνισμός- Μεσοβυζαντινοί και Υστεροβυζαντινοί χρόνοι*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μανιού, Ε. & Μ. Κονδύλη (2011) Γραμματική μεταφορά, τεχνικότητα και αφαίρεση στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού: τα παραδείγματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Φυσικής και της Ιστορίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31: 303-316.
- Martin, J. R. (2002) Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. In M. G. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 87-118.
- Martin, J. R. (2004a) Ο γραμματισμός στην επιστήμη: μαθαίνοντας να χειριζόμαστε το κείμενο ως τεχνολογία. Στο Halliday, M. A. K. & J. R. Martin, *Η γλώσσα της επιστημής*. Μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 213-266
- Martin, J.R. (2004b) Η ζωή ως ουσιαστικό: η σύλληψη του σύμπαντος στις θετικές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Halliday, M. A. K. & J. R. Martin, *Η γλώσσα της επιστημής*. Μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 293-363.
- Nokes, J. D. (2011) Historical Literacy. <http://www.slcschools.org/departments/curriculum/social-studies/documents/Historical-Literacy.pdf>.

- 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/>.
- Παπαγιαννόπουλος, Ι. (2012) *Ο λόγος της Ιστορίας και της Βιολογίας στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου: κειμενικά είδη και συστημική λειτουργική ανάλυση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαγιαννόπουλος, Ι. & Μ. Κονδύλη (2014) Συμπύκνωση και σύνδεση της εμπειρίας: Γλωσσική ανάλυση των σχολικών κειμενικών ειδών της Ιστορίας και της Βιολογίας στη Β' βαθμια εκπαίδευση. Στο G. Kotzoglou et al. (Eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*. Rhodes: University of the Aegean. 1275-1288
- Schleppegrell, M. J., M. Achugar, and T. Ote za (2004) The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL* 38, 1: 67-93.
- Schleppegrell, M. J. & L. C. de Oliveira (2006) An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5: 254-268.
- Schleppegrell, M. J., S. Greer, and S. Taylor (2008) Literacy in history: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy* 3 (2): 174-187.
- Schleppegrell, M. J. (2011) Supporting Disciplinary Learning through Language Analysis: Developing Historical Literacy. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinary: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum. 197-216.
- Shanahan, T. & C. Shanahan (2008) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review* 78, 1: 40-59.