



ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ της ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
στην ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ και ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

AUTHORITY for QUALITY ASSURANCE
in PRIMARY and SECONDARY EDUCATION

Ετήσια Έκθεση 2025

Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό
για τον Σχολικό Εγγραμματισμό:

- Μαθαίνω τη Γλώσσα
- Μαθαίνω με τη Γλώσσα
- Σκέπτομαι Κριτικά με τη Γλώσσα

Η παρούσα Έκθεση συντάχθηκε υπό την ευθύνη του Προέδρου της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., με τη συμμετοχή των μελών του επιστημονικού προσωπικού της Αρχής, καθώς και εξωτερικών επιστημονικών συνεργατών, σε εξειδικευμένους τομείς, τους οποίους και ευχαριστούμε θερμά.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Σπυρίδων Δουκάκης, Πρόεδρος Ι.Ε.Π., Επίκ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

ΜΕΛΗ

Ιωάννης Ρουσάκης, Αναπλ. Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

δρ Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΠΕ04

δρ Μαρία Γιαλλούση, Εκπαιδευτικός, ΠΕ04

δρ Καδιανάκη Μαρία, Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας Κρήτης, ΠΕ70

δρ Παναγιώτης Πήλιουρας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

(Εκπαιδευτικοί Αποσπασμένοι κατόπιν Προκήρυξης)

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

δρ Χαράλαμπος Μουζάκης, εκπαιδευτικός, ΠΕ70

ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

δρ Λευκοθέα Μπινιάρη, εκπαιδευτικός, ΠΕ02

ΜΕΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

δρ Μιχάλης Κασούτας, εκπαιδευτικός, ΠΕ70

δρ Αθηνά Χαλκιαδάκη, εκπαιδευτικός, ΠΕ70

δρ Ζωή Ζιωντάκη, εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ70.50

δρ Μαρία Γκορτσά, εκπαιδευτικός, ΠΕ02

Καραϊσκου Ελισάβετ Μαρία, Med., Εκπαιδευτικός, ΠΕ80

**Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας
στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)**

Ταχ. Δ/νση: Α. Παπανδρέου 37

Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι

Τηλ. 210 3442875

WebSite: www.adippde.gr

Email: grammateia@adippde.gr

Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Σχολικό Εγγραμματισμό:

- **Μαθαίνω τη Γλώσσα**
- **Μαθαίνω με τη Γλώσσα**
- **Σκέπτομαι με τη Γλώσσα**

Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2025

Επιστημονική Ευθύνη – Επιμέλεια: Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας

Μέλη της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας
Μουζάκης Χαράλαμπος
Μπινιάρη Λευκοθέα
Κασούτας Μιχαήλ
Χαλκιαδάκη Αθηνά
Ζιωντάκη Ζωή
Γκορτσά Μαρία
Καραϊσκού Ελισάβετ Μαρία

Επιστημονικοί Συνεργάτες

Traga Philipprakos, A. Zoi
MacArthur A. Charles
Ράλλη, Μ. Ασημίνα,
Τσαούση, Δέσποινα
Φραγκή, Κωνσταντίνα
Κολοκούρα, Σοφία
Κωτούλας, Βασίλειος
Παπαδημητρίου, Άρτεμις
Κοτσίρα, Γεωργία
Ταραμπέκη, Ζωή

Αναφορά ως:

Ματσαγγούρας, Ηλ. Γ. (Επιμ.).(2025). *Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Σχολικό Εγγραμματισμό: Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέπτομαι με τη Γλώσσα*. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού – Μη εμπορική Χρήση – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2025

Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Σχολικό Εγγραμματισμό:

- **Μαθαίνω τη Γλώσσα**
- **Μαθαίνω με τη Γλώσσα**
- **Σκέπτομαι με τη Γλώσσα**

ISSN 2653-8938 (Σειρά)

ISBN 978-618-87540-6-5 [Βιβλίο]

ISBN 978-618-87540-5-8 (e-Book)

Έκδοση: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

© Copyright 2025

Ψηφιακή επεξεργασία/σελιδοποίηση

Χαράλαμπος Μουζάκης

Εκτύπωση και Βιβλιοδεσία:

COPY CORNER 37, Ιπποκράτους 59, Τ.Κ. 106 80, Αθήνα.

Κεντρική Διάθεση:

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., Α. Παπανδρέου 37, Τ.Κ. 151 80, Μαρούσι.

Η έκθεση είναι διαθέσιμη σε ψηφιακή μορφή στη διεύθυνση: www.adippde.gr

Πίνακας Περιεχομένων

Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Σχολικό Εγγραμματισμό	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ του 2025	13
Εισαγωγή στο Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Πρόληψη του	
Λειτουργικού Αναλφαβητισμού	15
Σκοπός της Ετήσιας Έκθεσης του 2025	16

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	31
Γλωσσική Ανάπτυξη στο Πλαίσιο της Σχολικής Ετοιμότητας	31
Εισαγωγή στην Ανάπτυξη Βασικών Ικανοτήτων Προφορικής και Γραπτής	
Επικοινωνίας	32
Κεφάλαιο Πρώτο	51
Γλώσσα- Παιδί και Προφορική Επικοινωνία	51
I. Γλωσσικός Στόχος: Ακουστική Αντίληψη	51
II. Γλωσσικός Στόχος: Ακουστική Κατανόηση	59
III. Γλωσσικός Στόχος: Λεξιλόγιο	62
IV. Γλωσσικός Στόχος: Παραγωγή Προφορικού Λόγου	69
V. Γλωσσικός Στόχος: Μεταγλωσσική Επίγνωση	75
Κεφάλαιο Δεύτερο	97
Γλώσσα - Παιδί και Γραπτή Επικοινωνία	97
I. Γλωσσικός Στόχος: Ανάγνωση	97
II. Γραπτή Επικοινωνία	102
Κεφάλαιο Τρίτο	107
Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στο Νηπιαγωγείο	107
Εισαγωγή	107

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	123
Η Φωνολογική Επίγνωση στην Α΄ και Β΄ Τάξη Δημοτικού	123
Κεφάλαιο Πρώτο	125
Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τη Διδασκαλία του Αλφαριθμητισμού στις Πρώτες	
Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου	125

I. Βασικές Θεωρήσεις.....	125
II. Καλλιέργεια Φωνολογικής Επίγνωσης Διδασκαλία των Φωνημάτων..	131
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	137
Προτάσεις για τη Διδασκαλία του Αλφαριθμητισμού στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου	137
I. Προτάσεις Διδασκαλίας	137
II. Προτάσεις Διδασκαλίας	141

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	191
Κεφάλαιο Πρώτο	192
Σχήμα Ανάλυσης των Αφηγηματικών Κειμένων	192
I. Ορισμός και Δομικά Στοιχεία του Αφηγηματικού Κειμένου.....	192
II. Γλωσσική Συνοχή και Νοηματική Συνεκτικότητα Κειμένων	196
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	209
Κατανόηση του Αφηγηματικού Λόγου.....	209
I. Διαδικασίες Αποκωδικοποίησης Γραπτών Πληροφοριών	209
II. Αξιοποίηση Υποστηρικτικών Παρεμβάσεων	219
Οδηγός Αναγνώστη	228
Κεφάλαιο Τρίτο	231
Αξιοποίηση Αφηγηματικής Μεθόδου Paley Style στην Τρίτη Δημοτικού	231
I. Η Προσέγγιση Paley ως Μέσο Καλλιέργειας του Προφορικού Αφηγηματικού Λόγου	231
II. Εφαρμογή Μεθόδου Paley Style στο Πλαίσιο της Αφήγησης.....	239
Κεφάλαιο Τέταρτο.....	253
Τεχνητή Νοημοσύνη και Γλωσσικός Εγγραμματοςμός: Δυνατότητες και Προβληματισμοί	253
Εισαγωγή	253
I. Γλωσσικός Εγγραμματοςμός: Από τα Ψηφιακά Μέσα στην Τεχνητή Νοημοσύνη	254
II. Προβληματισμοί, Προκλήσεις και Προοπτικές	259

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΩΣ ΣΥΓΡΑΦΕΑΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ.....	273
Κεφάλαιο Πρώτο	275

Ανάπτυξη Στρατηγικών Μάθησης για την Αφήγηση και τη Σύνθεση Ιστοριών..	275
I. Μια Δομημένη Προσέγγιση για τη Διδασκαλία της Δημιουργικής Αφήγησης ..	275
II. Το Πλαίσιο Διδασκαλίας των Philippakos & MacArthur στην Αφήγηση	289
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	293
Στρατηγική για τη Μάθηση Στρατηγικών (Strategy for Teaching Strategies)	293
Εισαγωγή	293
Ανάλυση Σταδίων.....	294
Κεφάλαιο Τρίτο	305
Δομή Μαθημάτων και Υλικό	305
Εισαγωγή	305
Δομή Μαθημάτων με Αντίστοιχο Υλικό	306
Επίλογος.....	341

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

Ο ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	357
Κεφάλαιο Πρώτο	358
Ανάπτυξη της Ιστορικής Γνώσης, της Ιστορικής Σκέψης και της Κριτικής Σκέψης	358
I. Αξιοποίηση Ιστορικών Πηγών για την Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης	358
II. Σκοπός Ιστορίας βάσει του Πρόγραμματος Σπουδών του Δημοτικού	362
III. Ιστορική Γνώση και Ιστορική Σκέψη στο Μάθημα της Ιστορίας.....	363
IV. Αναγκαιότητα Καλλιέργειας της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης στην Τάξη	365
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	379
Αξιοποιώντας την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στο Δημοτικό.....	379
I. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση ως Επιλογή των Π.Σ.	379
II. Κειμενικοί Τύποι των Κειμένων στην Ιστορία του Δημοτικού.....	384
III. Πίνακες Κειμενικών Τύπων Ιστορίας για την Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού .	387
IV. Προσδιορισμός του Σχολικού Εγγραμματισμού στο Πλαίσιο της Ιστορίας....	392
Κεφάλαιο Τρίτο	393
Ενδεικτικά Παραδείγματα Αξιοποίησης της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης:	
Ιστορία Δ' Δημοτικού	393
I. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Η μάχη των Θερμοπυλών	393
Κεφάλαιο Τέταρτο.....	401

Ενδεικτικά Παραδείγματα Αξιοποίησης της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης:	
Ιστορία Ε΄ Δημοτικού	401
I. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «στάση του νικά»	401
II. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας.....	407
Κεφάλαιο Πέμπτο	415
Ενδεικτικά Παραδείγματα Αξιοποίησης της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης:	
Ιστορία Στ΄ Δημοτικού.....	415
I. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Η Φιλική Εταιρεία	415
II Έκτη Δημοτικού: Κεφάλαιο Γ.14, Ο Φιλελληνισμός	420

ΜΕΡΟΣ ΕΚΤΟ

Ο ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	437
Κεφάλαιο Πρώτο	438
I. Σταδιακή Μετάβαση από τις Βασικές στις Εξειδικευμένες Δεξιότητες Εγγραμματισμού: Η Περίπτωση της Ιστορίας	439
II. Το Αίτημα για Νέα Παιδαγωγική στη Διδασκαλία της Ιστορίας.....	442
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	447
Σημειωτικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία Ιστορίας: Λειτουργική Προσέγγιση και Οπτικός Εγγραμματισμός.....	447
I. Η Λειτουργική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Ιστορίας.....	447
II. Η Καλλιέργεια του Ιστορικού Εγγραμματισμού υπό το Πρίσμα της Λειτουργικής Γραμματικής	450
III. Η Ταξινόμια Κειμενικών Ειδών κατά Coffin για το Γνωστικό Αντικείμενο της Ιστορίας.....	453
IV. Πολυτροπικότητα και Οπτικός Εγγραμματισμός στα Σύγχρονα Σχολικά Εγχειρίδια της Ιστορίας.....	460
Κεφάλαιο Τρίτο	465
Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στη Διδακτική.....	465
της Ιστορίας.....	465
I. Διδακτικές Πρακτικές στη Διδασκαλία της Ιστορίας, στο Πλαίσιο της Λειτουργικής Γραμματικής και της Πολυτροπικότητας.....	466
II. Οι Κειμενικοί Τύποι στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ιστορίας.....	476
Κεφάλαιο Τέταρτο.....	483

Ανάλυση Ενοτήτων Σχολικών Εγχειριδίων στο Πλαίσιο των Κειμενικών Τύπων και της Λειτουργικής Γραμματικής	483
I. Παράδειγμα Α: Χρονική Εξιστόρηση Γεγονότων	483
II. Παράδειγμα Β: Επεξηγηματική Εξιστόρηση Γεγονότων (Historical Account)	504
III. Παράδειγμα Γ: Ερμηνεία Παραγόντων (Factorial Explanation)	515
IV. Παράδειγμα Δ: Ερμηνεία Συνεπειών (Consequential Explanation).....	523

ΜΕΡΟΣ ΕΒΔΟΜΟ

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ

Κεφάλαιο Πρώτο	547
Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης και Ιστορικής Σκέψης μέσω Ιστορικών Πηγών..	547
I. Ορισμός της Κριτικής Σκέψης και Ρόλος της στην Εκπαίδευση.....	547
II. Οι Ιστορικές Πηγές ως Αντικείμενα Μελέτης στις Σύγχρονες Προσεγγίσεις	552
I Αναγκαιότητα Καλλιέργειας της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης στην Τάξη	561
II. Μελέτη-Επεξεργασία των Ιστορικών Πηγών	566
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	575
Εναλλακτικά Σχήματα Ανάλυσης των Ιστορικών Πηγών.....	575
I. Οι Τέσσερις Γνωστικές Διαδικασίες της Πρότασης VanSledright.....	575
II. Η Στρατηγική SCIM-C των Hicks, Doolittle και Ewing.....	576
III. Το Μοντέλο Δέκα Βημάτων της Ιστορικής Εταιρείας του Wisconsin.....	578
IV Η Προσέγγιση Ιστορικής Σκέψης του Πανεπιστημίου της British Columbia.....	580

ΜΕΡΟΣ ΟΓΔΩΟ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο	589
Ιστορικός Εγγραμματισμός και Κριτική Σκέψη: Εννοιολογικά Πλαίσια και Διδακτικές Προεκτάσεις	589
I. Εισαγωγή.....	589
II. Το Πλαίσιο Κριτικής Σκέψης των Seixas και Morton για το Γνωστικό Αντικείμενο της Ιστορίας	592
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	601
Παραδείγματα Ερωτήσεων βάσει των Ιστορικών Εννοιών κατά Seixas και Morton (2013)	601
1ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου	601

2ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου	604
3ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου	606
4ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου	608

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ του 2025¹

Η εις βάθος ανάγνωση ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες και λειτουργίες που αποτελούν τη βάση κάθε μορφής μάθησης: τη μνήμη, τη συναγωγή συμπερασμών, την κατανόηση και τη διατηρούμενη προσοχή[...]. Το να χάσουμε αυτήν τη συνήθεια σε κοινωνική κλίμακα σημαίνει ότι χάνουμε και την ικανότητά μας για διαρκή προσοχή, λεπτή κατανόηση και βαθιά σκέψη, γεγονός που δεν είναι αμελητέο, καθώς σημαίνει την αποδέσμευσή μας από τις αργές, αυξητικές διαδικασίες που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα μας, την κρίση και την αυτογνωσία. Η υιοθέτηση κουλτούρας στο πλαίσιο της οποίας σταματάμε την εις βάθος ανάγνωση δεν συνεπάγεται απλώς την απώλεια των ιστοριών της, αλλά εγκυμονεί τον κίνδυνο απώλειας των ίδιων των εργαλείων με τα οποία τις ερμηνεύουμε. **Στοχασμός, αποχρώσεις, αμφισημία, αυτά δεν είναι τυχαία υποπροϊόντα της ανάγνωσης. Είναι τα δώρα της.** Και καθώς αυτά εξασθενούν, το ίδιο συμβαίνει και με την ικανότητά μας να αντιμετωπίζουμε την πολυπλοκότητα του κόσμου με ο,τιδήποτε άλλο εκτός από ανεπεξέργαστη αντίδραση. (Hendrick, C. 2025).

¹ Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν μια αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα». Αυτό παρέχει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να μελετήσει όποια Μέρη και όποια κεφάλαια τον ενδιαφέρουν, χωρίς να έχει μελετήσει όλα τα προηγούμενα.

Θεματικές και Συμμετέχοντες

Μία από τις ιδιαιτερότητες της παρούσας Έκθεσης, σε σχέση με τις προηγούμενες Εκθέσεις, είναι το εύρος των μαθητικών ηλικιών και συνακόλουθα η ποικιλία των θεματικών της. Συγκεκριμένα, απευθύνεται σε ευρύ φάσμα σχολικών δομών, όπως είναι το Νηπιαγωγείο, οι πρωτοσχολικές τάξεις (Α', Β) του Δημοτικού, η μεσαία τάξη της Γ' Δημοτικού, οι «μεγάλες» τάξεις (Δ', Ε', ΣΤ') του Δημοτικού και, τέλος,, οι τρεις τάξεις (Α', Β', Γ') του Γυμνασίου, που ολοκληρώνουν τον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Κοινοί στόχοι των θεματικών που καλύπτονται στην ευρεία και ανομοιογενή γκάμα μαθητών και σχολικών δομών είναι η πρόληψη του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, μέσω της κατάκτησης, εκ μέρους των μαθητών, της σχολικής γλώσσας και των προδιαγραφών της, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η κατάκτηση της γλώσσας και η ανάπτυξη της σκέψης είναι αυτονόητα αναγκαίες προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και στην μετέπειτα προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους.

Το γεγονός μάλιστα ότι στους τομείς της γλώσσας, της σκέψης και της συνακόλουθης γνώσης διαπιστώνονται σε ανησυχητικό βαθμό και ποσοστό υστερήσεις, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τους μαθητές και την κοινωνία, καθιστά την θεματική της παρούσας Έκθεσης σημαντική.

Με αυτά τα δεδομένα, στην Έκθεση συμπεριλαμβάνεται υποστηρικτικό διδακτικό υλικό για χρήση από τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχους τομείς, όπως είναι οι παρακάτω:

- **η σχολική ετοιμότητα στο Νηπιαγωγείο,**
- **η φωνολογική επίγνωση στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού,**
- **ο αφηγηματικός λόγος ως διακριτό κειμενικό είδος (genre) στο επίπεδο της ανάγνωσης μετά κατανόησης, στη Γ' τάξη Δημοτικού,**
- **η παραγωγή αφηγηματικών κειμένων στις Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού,**
- **η εξοικείωση των μαθητών/-τριών Δημοτικού (Δ', Ε', ΣΤ' τάξης) με τα κειμενικά είδη της Ιστορίας,**
- **η εξοικείωση των μαθητών/-τριών Γυμνασίου (Α', Β' και Γ' τάξης) με τα γλωσσικώς προωθημένα, μη αφηγηματικά, κειμενικά είδη της Ιστορίας,**
- **η εξοικείωση των μαθητών Δημοτικού με τη μελέτη ιστορικών πηγών που συνοδεύουν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας Δημοτικού με στόχο την ανάπτυξη τόσο της ιστορικής σκέψης όσο της κριτικής σκέψης εν γένει.**
- **η εξοικείωση των μαθητών Γυμνασίου με τη μελέτη ιστορικών πηγών με στόχο την ανάπτυξη τόσο της ιστορικής σκέψης όσο της κριτικής σκέψης εν γένει.**

Λόγω του ευρέως φάσματος των μαθητικών ηλικιών, αλλά και του ευρέως και, κυρίως, ποικίλου φάσματος των οπτικών και των εμπλεκόμενων επιστημονικών ειδικοτήτων, κρίθηκε αναγκαία η συνεργασία της Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε. τόσο με μέλη Πανεπιστημίου όσο και με υψηλόβαθμα στελέχη της Εκπαίδευσης, όπως βεβαίως και με προσοντούχους εκπαιδευτικούς της τάξης, που έχουν ασχοληθεί επιστημονικά και διδακτικά στην πράξη με τις αντίστοιχες μαθητικές ηλικίες και ασφαλώς με τις αντίστοιχες θεματικές. Οι προαναφερθέντες επιστημονικοί συνεργάτες ευρίσκοντο διαρκώς σε συνεργασία με τον Πρόεδρο της Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε. και, κατά περίπτωση, με μέλη του επιστημονικού προσωπικού της Αρχής. Σε όλους αυτούς που προσέφεραν τις υπηρεσίες τους, χωρίς αμοιβή, εκφράζουμε τις θερμές ευχαριστίες μας.

Εισαγωγή στο Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Πρόληψη του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Η προηγούμενη Έκθεση (2024) της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., που κυκλοφόρησε ως Πρώτος Τόμος (θεωρητικό μέρος), με θέμα τον σχολικό εγγραμματισμό και την κριτική σκέψη, συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται με την παρούσα Έκθεση (2025), η οποία αποτελεί τον Δεύτερο Τόμο και περιλαμβάνει υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, που εντάσσεται στους τομείς:

- **Μαθαίνω τη Γλώσσα,**
- **Μαθαίνω με τη Γλώσσα,**
- **Σκέφτομαι με τη Γλώσσα.**

Την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα ύπαρξης σχετικού υποστηρικτικού υλικού για όλες τις βαθμίδες, σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις τονίζει τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής βιβλιογραφία (Αυγητίδου κ. άλ. 2024· Κόσσυβας κ. άλ. 2024· Priatna, Martadipura & Lorenzia 2019). Λόγω του εύρους και της ποικιλίας των θεμάτων, η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αξιοποίησε στη συγγραφή και εξωτερικούς επιστημονικούς συνεργάτες ειδικούς στους αντίστοιχους τομείς, τους οποίους και ευχαριστεί θερμά για την δωρεάν συμβολή τους.

Σκοπός της Ετήσιας Έκθεσης του 2025

Α. Διάρθρωση Παρεμβάσεων για την Ανάπτυξη του Σχολικού Εγγραμματισμού

Ο σκοπός των προτάσεων της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. στην παρούσα Έκθεση του 2025 είναι τόσο η πρόληψη του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού όσο και η ανάπτυξη του σχολικού εγγραμματισμού, μέσα από μεθοδευμένες και διαβαθμισμένες παρεμβάσεις στις διαδοχικές μαθησιακές ηλικίες. Προς τούτο, παρήχθησαν ποικίλες μορφές υποστηρικτικού υλικού, το οποίοι στηρίζεται σε παιδαγωγικο-διδασκτικές αρχές και σε σχετικές έρευνες. Το εν λόγω ποικίλο υλικό, με την αναφερόμενη θεωρητική και ερευνητική στήριξή του, απευθύνεται, κατά περίπτωση, στις διαδοχικές σχολικές ηλικίες, με αντίστοιχες στοχεύσεις, οι οποίες καθορίζονται στα προγράμματα σπουδών, ανά ηλικία και ανά γνωστικό αντικείμενο, και έχουν ως εξής:

1. Στις «προσχολικές τάξεις» (Νηπιαγωγείο) γίνεται εστίαση πρωτίστως στην **ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων** και εμμέσως των γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών, κιναισθητικών δεξιοτήτων και των λοιπών παραμέτρων που συγκροτούν τη «**σχολική ετοιμότητα**».
2. Στις «πρωτοσχολικές τάξεις» (Α΄ και Β΄ Δημοτικού) γίνεται εστίαση στην ανάπτυξη της **φωνολογικής επίγνωσης**, που αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση του γραπτού κώδικα, με απώτερο στόχο τη **ρέουσα και με κατανόηση ανάγνωση, καθώς και συγγραφή σύντομων κειμένων**.
3. Στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού γίνεται εστίαση στην **κειμενοκεντρική προσέγγιση του αφηγηματικού λόγου**, την οποία εισηγήθηκαν στη χώρα μας του προγράμματα σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003) και την υιοθετούν και τα νέα προγράμματα σπουδών του ΙΕΠ (ΦΕΚ. 217/Β/19-1-2023, σελ. 2569). Κεντρικός στόχος είναι η κατανόηση της γλωσσικής διάρθρωσης της αφήγησης, μέσα από την ανάδειξη των δομικών στοιχείων και των λεξικογραμματικών επιλογών της. Επίσης, επιδιώκεται και η διασφάλιση της άνετης ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων ανάλογης έκτασης και αφηγηματικής πλοκής.
4. Στη Γ΄ και Δ΄ τάξη του Δημοτικού γίνεται εστίαση στην **παραγωγή κειμένων αφηγηματικής μορφής**, με τις αντίστοιχες δομές και τις λεξικογραμματικές επιλογές του αφηγηματικού λόγου, ποικίλης χρήσης. Οι έρευνες έχουν

αποδείξει ότι η παραγωγή συγκροτημένου γραπτού λόγου δυσκολεύει τους μαθητές ακόμη περισσότερο από ό,τι η ανάγνωση αντίστοιχων κειμένων, όπως διαπιστώνουν και οι διαγνωστικές εξετάσεις.

5. Στις «μεγάλες» τάξεις του Δημοτικού (Δ', Ε', και Στ') γίνεται εστίαση στην **κειμενοκεντρική προσέγγιση βασικών κειμενικών ειδών της Ιστορίας** (Coffin 2006), με στόχο την εις βάθος κατανόηση ποικίλων κειμενικών ειδών (genres), που αξιοποιούνται στα μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού.

6. Στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου γίνεται επίσης εστίαση στην **κειμενοκεντρική προσέγγιση πολυπλοκότερων κειμενικών ειδών** (genres) **της Ιστορίας** (Coffin 2006), με στόχο την εις βάθος κατανόηση και ανάλυση ποικίλων μη αφηγηματικών κειμενικών ειδών, μονοτροπικών και πολυτροπικών, των σχολικών εγχειριδίων.

7. Στις «μεγάλες» τάξεις του Δημοτικού (Δ', Ε' & Στ.) γίνεται επίσης εστίαση στην **ανάπτυξη της κριτικής σκέψης** σε συνδυασμό με **την ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης** (Ρεπούση 2007, 2024), μέσω της ιστορικής επεξεργασίας των «πρωτογενών ιστορικών πηγών» που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

8. Στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου γίνεται επίσης εστίαση στην **ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης** (Ρεπούση 2007, 2024), μέσω της ιστορικής επεξεργασίας των «πρωτογενών ιστορικών πηγών» από σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Είναι προφανές ότι οι πρώτες τέσσερις από τις παραπάνω εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αποσκοπούν, στο πλαίσιο των προσχολικών και πρωτοσχολικών τάξεων, στη διασφάλιση των όρων που απαιτεί η ανάπτυξη του σχολικού εγγραμματισμού στις επόμενες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, γίνεται εστίαση πρωτίστως στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, στα μαθήματα και στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και της Ιστορίας. Συμπληρωματικά αλλά και συστηματικά, οι τέσσερις τελευταίες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναφέρονται τόσο στην εξοικείωση των μαθητών με τα μη αφηγηματικά κείμενα, αλλά ταυτόχρονα και στην ανάπτυξη

τόσο της ιστορικής σκέψης όσο και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο της Ιστορίας του Δημοτικού και του Γυμνασίου.

Συνακόλουθο της ανάπτυξης των δύο παραπάνω μορφών σκέψης είναι η ανάπτυξη του **κριτικού εγγραμματισμού**, ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να χρησιμοποιεί την κριτική του σκέψη στην προσπάθειά του **να κατανοήσει** αρχικά και στη συνέχεια **να προσεγγίσει κριτικά** πληροφορίες, πράξεις και απόψεις που εμπεριέχονται στον σχολικό λόγο. Προνομιακό πλαίσιο για την ανάπτυξη του κριτικού εγγραμματισμού αποτελούν οι «ιστορικές πηγές» που παραθέτουν τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου, όπως αναφέρθηκε. Βέβαια και σε άλλα μαθήματα και εγχειρίδια, όπως για παράδειγμα η Λογοτεχνία, υπάρχουν δυνατότητες κριτικής ανάλυσης καταστάσεων και συμπεριφορών, αλλά αυτές οι περιπτώσεις δεν υπάγονται στη θεματική της παρούσης ετήσιας Έκθεσης.

Συμπερασματικά λοιπόν, οι μαθητές, ως αναγνώστες και ως παραγωγοί γραπτού λόγου, εξοικειώνονται αρχικά με τον ρηματικό λόγο της αφήγησης στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας, αλλά και της Ιστορίας, καθώς και με τον ονοματικό λόγο των μη αφηγηματικών κειμένων στο πλαίσιο της Ιστορίας. Ενδεικτικά παραδείγματα παρατίθενται στην παρούσα Έκθεση. Τέλος, οι μαθητές ως σκεπτόμενα άτομα εμπλέκονται νοηματικά στη μελέτη «ιστορικών πηγών», οι οποίες αποτελούν προνομιακό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης, σύμφωνα και με το πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας, διαδικασίες οι οποίες ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες συνθέτουν την επιδιωκόμενη στην εκπαίδευση κριτική σκέψη. Διευκρινίζεται ότι η κριτική σκέψη, ως δυνατότητα και ως νοητική λειτουργία, πρέπει να έχει πρωτεύουσα θέση στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων.

Β. Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση: Θεσμικό και Θεωρητικό Πλαίσιο

Ως κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach) ορίζεται η διδακτική προσέγγιση που δεν περιορίζεται στη λέξη και στην πρόταση, αλλά **εστιάζει στο συνολικό κείμενο**, για να αναδείξει την **εσωτερική δομή** του και τις **λεξικογραμματικές επιλογές** του, στοιχεία τα οποία ορίζονται από την επικοινωνιακή περίσταση και τις επιδιώξεις του γράφοντος. Η εν λόγω εκπαιδευτική προσέγγιση έχει τις θεωρητικές ρίζες της στη γλωσσολογική σχολή του Halliday (1993, 1994, 2004), από την οποία προέρχεται και ο Kress

(1989:18), ο οποίος αναφέρει ότι το κείμενο είναι η σημαίνουσα μονάδα της γλώσσας, ασχέτως αν το προσεγγίσουμε από κοινωνική ή εκπαιδευτική οπτική (Σταυρίδου & Κυβιρτζίκης 2011).

Η αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, που καταργεί τη στείρα και αποπλαισιωμένη διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού, προβλέπεται τόσο στα Προγράμματα Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003) και στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Ι.Ε.Π. (2022, 2023). Επομένως, την εν λόγω προσέγγιση αναμένεται να προωθούν και τα προς έκδοση σχολικά εγχειρίδια, τόσο της Γλώσσας όσο και της Ιστορίας του Δημοτικού και του Γυμνασίου, τα οποία εξετάζονται στην παρούσα Έκθεση, αλλά και των λοιπών γνωστικών αντικειμένων.

Αναλυτικότερα, σε αυτό το πνεύμα τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας του Δημοτικού (Ι.Ε.Π. 2022:7) δηλώνουν: «*Κυρίαρχο διακύβευμα στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας είναι η προαγωγή του **ιστορικού εγγραμματισμού** σε όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*». Βασικό στοιχείο των ποικίλων εγγραμματισμών είναι να κατέχουν οι μαθητές τα διαφορετικά **κειμενικά είδη**.» (Ι.Ε.Π. 2022:5 Γυμνάσιο). Στο ίδιο πνεύμα επισημαίνεται σε ΥΑ ότι «*Είναι καλό οι μαθητές/-τριες να εξοικειωθούν με διαφορετικά **κειμενικά είδη**, ενώ παράλληλα αξιοποιούν ιστορικές πηγές*». (ΦΕΚ. 217/Β/19-1-2023, σελ. 2569).

Αποτελεσματικό και ευρέως αξιοποιούμενο μαθησιακό τρόπο εξοικείωσης των μαθητών με τα εν λόγω είδη αποτελεί η διδακτική αξιοποίηση της «κειμενοκεντρικής προσέγγισης» (genre approach), η οποία είναι διεθνώς διαδεδομένη (Derewianka 2003, Schleppegrell 2004, Martin & Rose 2012, Cope & Kalantzis 2014, Rose 2016). Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι, για να έχουν οι μαθητές/-τριες πρόσβαση σε όλα τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα πρέπει κατά προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί να εξοικειώνουν τους μαθητές προοδευτικά με τους αντίστοιχους κειμενικούς «λόγους» (discourses) των επιστημονικών κλάδων στη σχολική τους εκδοχή, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη γλώσσα, τη δομή της και τις λεξικογραμματικές επιλογές της. Στην παρούσα Έκθεση δειγματικά προτείνονται κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις για τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η εν λόγω προσέγγιση δεν πρέπει να αξιοποιείται και στα υπόλοιπα μαθήματα, προς ενίσχυση των μαθητών στον

τομέα της κατανόησης των σχολικών εγχειριδίων, που εξοικειώνουν τους μαθητές με τον λόγο της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2021:135, 2024) σταθερά υπογραμμίζει τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, την οποία πρωτοεισήγαγε στην χώρα μας το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στα προγράμματα σπουδών του 2003 και την υιοθέτησε και το Ι.Ε.Π. στα νέα προγράμματα σπουδών (2022, 2023). Σε αυτό το πνεύμα, η Σύμβουλος του Ι.Ε.Π. Π. Μπίστα (2023) τονίζει τη σημαντικότητα και τον ρόλο της εν λόγω προσέγγισης για την ανάσχεση των προβλημάτων λειτουργικού αναλφαριθμητισμού που: *«αναδείχθηκαν μέσα από τα αποτελέσματα της πρώτης εφαρμογής των Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα (Μάιος 2022), ενώ συγχρόνως στις προτάσεις για βελτιωτικές παρεμβάσεις που διατυπώθηκαν από την αρμόδια Επιστημονική Επιτροπή επισημαίνεται, μεταξύ άλλων, η ανάγκη να δοθεί έμφαση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση».*

Γ. Μαθητικές Ηλικίες και Αντίστοιχες Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Σκοπός, λοιπόν, του υποστηρικτικού υλικού και των προτεινόμενων παρεμβάσεων στα επόμενα κεφάλαια της παρούσης είναι η υποστήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (προσχολική και σχολική), ώστε, μέσω διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, να διασφαλίζονται προληπτικά οι αναγκαίες κοινωνικο-συναισθηματικές και μαθησιακές συνθήκες για κάθε ηλικιακή ομάδα και να καθίσταται εφικτό όλοι οι μαθητές, στο μέτρο του δυνατού, να αναπτύσσουν σταδιακά τη σχολική γλώσσα, να προσεγγίζουν και να κατακτούν τη διδασκόμενη γνώση, αλλά και να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Halliday (1993: 93-94), *«Η οντογένεση της γλώσσας είναι και οντογένεση της μάθησης.... Η γλώσσα είναι η ουσιαστική βάση της γνώσης, η διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία γίνεται γνώση».* Με άλλα λόγια, τα θεμέλια της μάθησης, όπως και της σκέψης (Halliday et al. 1999), είναι γλωσσικά. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα αξιοποιείται γενικά στην εκπαίδευση ως μέσον επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, σκέψης και μάθησης.

Στις προσχολικές και πρωτοσχολικές ηλικίες (Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη Δημοτικού) κυριαρχεί η αφήγηση με τον ρηματικό λόγο και στις μετέπειτα τάξεις

εισάγονται οι μαθητές σταδιακά στον ονοματικό λόγο των επιστημονικών κλάδων, στη σχολική τους εκδοχή (Λέκκα 2009: 226), από τους οποίους προέρχονται τα διδασκόμενα στο σχολείο γνωστικά αντικείμενα.

Οι οκτώ επιμέρους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που περιγράφηκαν ανωτέρω εντάσσονται και συγκροτούν το περιεχόμενο τριών ευρύτερων προγραμμάτων, που αναφέρονται στον τίτλο της Έκθεσης και είναι τα εξής:

α) Μαθαίνω τη Γλώσσα: Προς τούτο, στο Νηπιαγωγείο γίνεται εστίαση σε κομβικούς παραμέτρους της σχολικής ετοιμότητας, με πρωταρχικό τον προφορικό λόγο, και στις Α' και Β' τάξεις Δημοτικού γίνεται εστίαση στη φωνολογική επίγνωση για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Στην Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού γίνεται εστίαση (α) στην κατανόηση της δομής αφηγηματικού λόγου και (β) στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων με δομή, συνοχή και συνεκτικότητα.

β) Μαθαίνω με τη Γλώσσα: Στις Δ', Ε', Στ' τάξεις Δημοτικού και τις τρεις τάξεις Γυμνασίου γίνεται εστίαση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση κειμένων των σχολικών εγχειρίδιων της Ιστορίας.

γ) Σκέφτομαι Κριτικά με τη Γλώσσα: Στις τάξεις Δ', Ε', Στ' Δημοτικού και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου γίνεται εστίαση στην κριτική ανάλυση ιστορικών πηγών των σχολικών εγχειρίδιων Ιστορίας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Επισημαίνεται ότι σκοπός του υποστηρικτικού υλικού για τα παραπάνω τρία προγράμματα είναι να προτείνει ενδεικτικές διδακτικές και μαθησιακές δράσεις και προσεγγίσεις που καθιστούν το έργο εκπαιδευτικών και μαθητών ποιοτικό και όχι βέβαια να λειτουργήσει ως «λυσάρι» συγκεκριμένων σχολικών εγχειρίδιων. Η επιδιωκόμενη ποιότητα διασφαλίζεται μέσα από τον μετασχηματισμό ρόλων, προσεγγίσεων και δράσεων των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στην οποία μεταφέρεται η εστίαση του μαθήματος. Με άλλα λόγια, σκοπός του προτεινόμενου υλικού δεν είναι η υποβοήθηση για τη διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων από συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια, αλλά η κατάκτηση των αξιοποιούμενων μετασχηματιστικών ρόλων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναπτύσσονται τα τρία αλληλοδιάδοχα εκπαιδευτικά προγράμματα δράσεων, ήτοι Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με

τη Γλώσσα, Σκέπτομαι Κριτικά με τη Γλώσσα, τα οποία όπως ήδη ελέχθη απευθύνονται σε διαφορετικές σχολικές ηλικίες και προτείνουν αντίστοιχα προγράμματα, καθένα με τους δικούς του στόχους και τις πρόσφορες δράσεις και τις ανάλογες απαιτήσεις για την υλοποίησή τους. Διευκρινίζεται ότι οι οκτώ παραπάνω εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που εντάσσονται στα τρία προαναφερθέντα προγράμματα δράσεων (Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέπτομαι Κριτικά με τη Γλώσσα), αναπτύσσονται παρακάτω και συνθέτουν το συνολικό περιεχόμενο της παρούσας Έκθεσης (2025).

Τα εν λόγω τρία προγράμματα έχουν τρία κοινά στοιχεία:

α) Πρώτο στοιχείο είναι η ενεργός εμπλοκή του μαθητικού λόγου στη μαθησιακή διαδικασία, ο οποίος αναπτύσσεται διαρκώς, για να ανταποκρίνεται στους διαδοχικώς αναβαθμιζόμενους εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως αποτυπώνονται στα προγράμματα σπουδών και προκύπτουν ως μαθησιακές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων και των συνοδών εκπαιδευτικών υλικών.

β) Δεύτερο κοινό στοιχείο είναι ότι οι προτεινόμενες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις προέρχονται από τον θεωρητικό χώρο του γνωστικού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, κατά περίπτωση.

γ) Τρίτο κοινό στοιχείο είναι ότι η σχολική γλώσσα προσεγγίζεται βάσει των αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (*genre approach*), η οποία μεταφέρει την εστίαση από την γραμματική της λέξης και της πρότασης στη γραμματική του κειμένου (Martin & Rose 2010, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011:169), ήτοι στις δομές, τις λεξικογραμματικές επιλογές και το ύφος ποικίλων κειμενικών ειδών, σύμφωνα με τη γλωσσολογία του Halliday.

Διευκρινίζεται ότι το προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό για το μάθημα της Ιστορίας εστιάζει στην προσέγγιση των κειμενικών τύπων (*genres*) του μαθήματος (Coffin 2006), καθώς το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο προσφέρεται ιδιαίτερα για τη μετάβαση από τα αφηγηματικά κείμενα στα μη αφηγηματικά, όπου ο ρηματικός λόγος της αφήγησης σταδιακά αντικαθίσταται από τον ονοματικό λόγο, ο οποίος αξιοποιείται συστηματικά στη γλώσσα της επιστήμης (Schleppegrell 2004:71-72 Λέκκα 2009:226-227). Επομένως, στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές αρχίζουν στο Δημοτικό με αφηγηματικά κείμενα και σταδιακά μεταβαίνουν σε μη αφηγηματικά

αυξανόμενης πολυπλοκότητας, στα οποία αξιοποιείται ο ονοματικός λόγος της επιστήμης, στη σχολική εκδοχή του. Αυτό δεν συμβαίνει μόνο στο μάθημα της Ιστορίας, που στην παρούσα Έκθεση προσεγγίζεται κειμενοκεντρικά, αλλά ισχύει και για όλα τα υπόλοιπα διδασκόμενα αντικείμενα, που αξιοποιούν επίσης τον δύσκολο για τους μαθητές ονοματικό λόγο, ο οποίος πρέπει και στα υπόλοιπα μαθήματα να διδάσκεται άμεσα.

Για λόγους που έχουν ήδη εξηγηθεί (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Έκθεση 2024), η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. εστιάζει αρχικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Νηπιαγωγείο), στην κατάκτηση του γραπτού κώδικα (πρώτη γραφή και ανάγνωση Α και Β τάξη) και στην εξοικείωση των μαθητών με τον αφηγηματικό λόγο μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre, στη Γ΄ Δημοτικού). Η εν λόγω προσέγγιση αξιοποιείται (α) για την ανάλυση αφηγηματικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων και (β) για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές. Στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού (Δ΄, Ε΄ & Στ΄) και τις τάξεις του Γυμνασίου αξιοποιείται η κειμενοκεντρική προσέγγιση για την προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, καθότι στα κειμενικά είδη της Ιστορίας (Coffin 2006) υπάρχουν έντονα τα στοιχεία του, οικείου στους μαθητές, αφηγηματικού λόγου. Με τον τρόπο αυτό κείμενα της Ιστορίας λειτουργούν ως γέφυρα ομαλής μετάβασης από τον ρηματικό της αφήγησης στον ονοματικό λόγο της επιστήμης, καθότι τα σχολικά εγχειρίδια σταδιακά, εντάσσουν στοιχεία του επιστημονικού λόγου. Σταδιακά, επίσης τα εγχειρίδια καθίστανται πολυτροπικά μέσα από τη χρήση ποικίλης μορφής γραφημάτων και εικόνων, οι οποίες αποτελούν κείμενα με τις δικές τους γραμματικές δομές (Kress & Van Leeuwen 1996, ελλ. μετφρ. 2010), οπότε κατά τη διδασκαλία τα δύο αυτό κείμενα πρέπει να «συνομιλήσουν».

Δ. Μαθαίνω τη Γλώσσα στις Προσχολικές και Πρωτοσχολικές Τάξεις

Το υποστηρικτικό υλικό διαρθρώνεται ως εξής:

α) **Υλικό για Νηπιαγωγούς με εστίαση στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας**, και έμφαση στη γλωσσική της διάσταση. Συμπεριλαμβάνει δράσεις ανάπτυξης, αλλά και αποτίμησης, γλωσσικών, κοινωνικο-συναισθηματικών, κιναισθητικών και λοιπών παραμέτρων που συγκροτούν τη σύνθετη έννοια της **σχολικής ετοιμότητας**.

β) **Υλικό για εκπαιδευτικούς της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού με εστίαση στη φωνολογική επίγνωση** ως προϋπόθεση για την κατάκτηση (α) της **ρεύουσας ανάγνωσης με κατανόηση** και (β) της **σύνταξης γραπτού λόγου** με συνοχή και πληρότητα (Α΄ και Β΄ τάξη).

γ) **Υλικό κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre approach) (Γ΄ τάξη) για την κατάκτηση του αφηγηματικού λόγου** (δομικά στοιχεία και λεξικογραμματικές επιλογές). Οι μαθητές λειτουργούν (α) **ως αναγνώστες** που εξοικειώνονται με τη δομή και τις λεξικογραμματικές επιλογές του αφηγηματικού λόγου και (β) **ως συγγραφείς** αφηγηματικών κειμένων, τα οποία εμπεριέχουν τα βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης και τις λεξικογραμματικές επιλογές της.

Με αυτές τις προϋποθέσεις οι μαθητές θα έχουν τις βάσεις, για να μπορούν να προσεγγίζουν στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού και κυρίως του Γυμνασίου, ως αναγνώστες και ως συντάκτες, και μη αφηγηματικά κειμενικά είδη, τα οποία εντάσσουν στοιχεία του επιστημονικού λόγου (Λέκκα 2009).

Αναφορικά με τον ρόλο της αφήγησης στην ανάπτυξη του παιδιού και επομένως και στην εκπαίδευσή του, ο Bruner (1986) αναφέρει ότι **η αφήγηση αποτελεί πρωταρχικό είδος σκέψης, την αφηγηματική σκέψη** (narrative thinking), η οποία προσδίδει νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού αφηγηματοποιεί την ανθρώπινη δράση, η οποία, τελικώς, εκφράζει ολόκληρη την πολιτιστική ζωή μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Επειδή το παιδί χρησιμοποιεί τα αφηγηματικά σχήματα στην πορεία της γλωσσικο-γνωστικής ανάπτυξής του και της ανάπτυξης της προσωπικής του ταυτότητας, θεωρείται αναγκαία η συστηματική διδασκαλία των μορφών του αφηγηματικού λόγου (Αρχάκης και Τσάκωνα 2011:169) και πρόσφορη προσέγγιση θεωρείται η κειμενοκεντρική (Derewianka & Jones 2016).

Ε. Μαθαίνω με τη Γλώσσα στο Πλαίσιο του Μαθήματος Ιστορίας

Αναφορικά με τη θέση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και τη σταδιακή μετάβαση από τον ρηματικό λόγο της αφήγησης στον ονοματικό λόγο της επιστημονικής γλώσσας, ο Σμυρναίος (2008:266) αναφέρει τα εξής:

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας δέχεται λοιπόν ότι, μέσα σε αυτήν την αλυσίδα των κειμενικών ειδών, η αφήγηση παραχωρεί σταδιακά τη θέση της στην ερμηνεία, στη λογική ανάλυση και στην αξιολογική αποτίμηση, συνεπώς ο λόγος αποκτά σιγά-σιγά επιστημονικότερο χαρακτήρα. Επιπλέον, στη μετάβαση αυτή, οι συμμετέχοντες παύουν να είναι συγκεκριμένα πρόσωπα και γίνονται κοινωνικές ομάδες και ο λόγος μετατρέπεται σταδιακά από ρηματικός σε ονοματικός. Είναι λοιπόν αναγκαίο να αρχίζουμε με τον αφηγηματικό λόγο διότι, όπως έχει μεταξύ άλλων επισημάνει και ο Bruner, είναι ευκολότερος από άλλα είδη λόγου, και τούτο διότι βασίζεται στην αφηγηματική σκέψη, την πρώτη που εμφανίζεται χρονικά στην πορεία εξέλιξης της σκέψης του παιδιού.

H R. Hasan (2006:160-161), που θεωρεί ότι κατά βάση οι επιστημονικοί κλάδοι αποτελούν «κοινότητες λόγου», επισημαίνει πως είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαιδευτική προοπτική των μαθητών/-τριών, αλλά και τη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική πορεία τους, να κατακτήσουν την ποικιλία των κειμενικών ειδών της επιστημονικής γλώσσας στη σχολική της μορφή, στο πλαίσιο βέβαια των διδασκομένων γνωστικών αντικειμένων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αποκτήσουν τον αποκαλούμενο σχολικό εγγραμματισμό (school literacy). Ο όρος **«σχολικός εγγραμματισμός»** δηλώνει την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν διαφορετικά είδη κειμένων και, μέσα από τις διαδικασίες (α) αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και (β) παραγωγής μαθητικών κειμένων ποικίλων ειδών (genres) με διαφορετικά δομικά στοιχεία και αντίστοιχες λεξικογραμματικές επιλογές- να οικοδομούν τη σχολική γνώση. (Martin & Rose 2012).

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν ως αναγνώστες τα κείμενα των εγχειριδίων και να παράγουν οι ίδιοι παρόμοια κείμενα με τις βασικές προδιαγραφές τους. Αντίθετα η υστέρηση μαθητών σε αυτούς τους τομείς περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα κατανόησης των σχολικών κειμένων και, ιδίως, την ικανότητα σύνταξης ανάλογων κειμένων.

Την υστέρηση των μαθητών σε αυτούς τους τομείς δηλώνει ο όρος **«λειτουργικός αναλφαβητισμός»**, φαινόμενο που ταλανίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, με το δικό μας σύστημα να διαπιστώνει στις διεθνείς εξετάσεις του PISA, καθώς και στις «εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού

χαρακτήρα» (άρθρο 104 του ν. 4823/21), ποσοστά αναλφαβητισμού σε άνω του 20% του μαθητικού πληθυσμού. Αλλά και στα εκπαιδευτικά δίκτυα αρθρογράφοι¹ και σχολιαστές περιγράφουν τη σοβαρότητα της κατάστασης.

Πρόκειται για σοβαρό πρόβλημα, το οποίο βέβαια δεν προκύπτει ως κεραυνός εν αιθρία στις προκεχωρημένες σχολικές τάξεις, όπου διενεργούνται οι εν λόγω εξετάσεις και διαπιστώνεται το πρόβλημα. Η έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση των διαφαινομένων προβλημάτων απαιτεί παρεμβάσεις από την προσχολική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο: **αναδυόμενος γραμματισμός, σχολική ετοιμότητα**) και τις πρωτοσχολικές τάξεις Α', Β' (**πρώτη γραφή και ανάγνωση**) και Γ' τάξη Δημοτικού (**δομή αφηγηματικού λόγου**). Προβλήματα γραμματισμού που δεν αντιμετωπίζονται στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης εξελίσσονται σε όλο και πιο δυσεπίλυτες καταστάσεις, όπως είναι το προαναφερθέν σοβαρό πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

Υπό αυτή την οπτική της έγκαιρης και μεθοδευμένης πρόληψης διαμορφώνονται οι προτεινόμενες δράσεις, ξεκινώντας από τις προσχολικές και πρωτοσχολικές τάξεις και συνεχίζοντας με τις μεθεπόμενες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ήτοι στις «μεγάλες» τάξεις του Δημοτικού (Δ', Ε, και ΣΤ') και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, με κοινό στόχο την κατάκτηση του **σχολικού εγγραμματισμού** και τη συνοδό προϋπόθεση της **ανάπτυξης της κριτικής σκέψης**.

Τέλος, επισημαίνεται ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach), αναδεικνύεται αποτελεσματικός τρόπος για την κατάκτηση του σχολικού εγγραμματισμού σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα, όπως έχουν αποδείξει σχετικές έρευνες, αλλά και οι συνηγορίες άλλων ειδικών σε αυτό το θέμα (Derewianka 2003· Cope & Kalantzis 2014· Oliveira & Iddings 2014· Μητσικοπούλου 2001:5· Κουτσογιάννης κ. άλ. 2015 Μωυσιάδου 2019).

¹ Χρ. Κάτσικας (alfavita 27-10-2025): «Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν μια σταθερή επιδείνωση στην ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών. Τα γράμματα γίνονται δυσανάγνωστα, η ορθογραφία "φτωχαίνει", η σύνταξη απλουστεύεται. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές/-τριες πληκτρολογούν με μεγάλη ταχύτητα, αλλά το περιεχόμενο των γραπτών τους είναι περιορισμένο, οι νέοι επικοινωνούν περισσότερο, αλλά μιλούν λιγότερο».

Βλ και. Ν. Τσούλας (esos 30-5-2025) που τονίζει την ανάγκη για την: «αντιμετώπιση του υψηλού ποσοστού λειτουργικού αναλφαβητισμού».

Στ. Σκέπτομαι Κριτικά με τη Γλώσσα στο Πλαίσιο της Ιστορίας

Τη στενή σχέση γλώσσας και σκέψης τονίζει ιδιαίτερα η ψυχο-γλωσσολογία, επισημαίνοντας ότι «κατά τη χρήση της γλώσσας υπάρχει μια διαδικασία μετατροπής των σκέψεων σε γλωσσικούς κώδικες και μετατροπής των κωδίκων σε σκέψεις» (Zong & Zhen 2021). Αλλά και στον ορισμό του γλωσσικού εγγραμματισμού που διατύπωσε το Αυστραλιανό Συμβούλιο Εγγραμματισμού Ενηλίκων, το οποίο παραθέτει ο Baynham (2002:21), επισημαίνονται τα εξής:

Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση με κατανόηση, στη γραφή με συνοχή και στην **κριτική σκέψη**. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη ικανό να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την **κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις**. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία (βλ. και Macken-Horrich 2002), στόχος είναι ο ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους **να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν** και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.

Επίσης και ο Olson (1994:227) υπογραμμίζει τα εξής αναφορικά με την εξεταζόμενη σχέση: «Η συμβολή του εγγραμματισμού στη σκέψη συνίσταται στο ότι μετατρέπει τις ίδιες τις σκέψεις σε αντικείμενα αξία αναστοχασμού». Είναι αναγκαίο όμως οι εκπαιδευτικοί να μοντελοποιούν τις εν λόγω διαδικασίες, σκεπτόμενοι φωναχτά για τις διαδικασίες, τις αμφιβολίες και τις τελικές κρίσεις τους (βλ. και Schraw 2012:178).

Ζ. Από τον Ρηματικό Λόγο της Αφήγησης στον Ονοματικό Λόγο της Επιστήμης

Στις προτάσεις της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και στο παραχθέν υποστηρικτικό υλικό στο πλαίσιο της παρούσας Έκθεσης αξιοποιείται συστηματικά η εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, η οποία αρχίζει από τη Γ' τάξη Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας, με τον αφηγηματικό λόγο που είναι φυσικός και οικείος

στους/στις μαθητές/-τριες λόγος. Μέσω του γραπτού αφηγηματικού λόγου τίθενται οι βάσεις της κατάκτησης του **σχολικού εγγραμματισμού**, της ικανότητας δηλαδή των μαθητών/-τριών να κατανοούν και να διαχειρίζονται με ευχέρεια την ποικιλία των κειμενικών ειδών που εμπεριέχονται στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων.

Η διαδικασία εξοικείωσης με τον σχολικό λόγο, αρχίζει με την κατάκτηση του γραπτού αφηγηματικού λόγου, διότι είναι εγγενώς οικείος στα παιδιά και ευκολότερα κατανοητός, καθότι είναι έντονα ρηματικός και αναφέρεται σε δράσεις φυσικών οντοτήτων. Σταδιακά, όμως, μέσω των κειμενικών τύπων της Ιστορίας επιχειρείται στο πλαίσιο του υποστηρικτικού υλικού η μετάβαση από τον ρηματικό λόγο και τα φυσικά πρόσωπα ως δρώντα υποκείμενα προς τον λόγο της επιστήμης, όπου οι δρώντες είναι αφηρημένες έννοιες και ο λόγος ονοματικός και όχι ρηματικός.

Με τις ανωτέρω διαδικασίες οικοδομείται ο **σχολικός εγγραμματισμός**, όρος που δηλώνει την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν με κατανόηση και να γράφουν με πληρότητα διαφορετικά κειμενικά στο πλαίσιο των διδασκόμενων αντικειμένων. Μέσω των διαδικασιών (α) της **αποκωδικοποίησης**, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και (β) της **παραγωγής** μαθητικών κειμένων ποικίλων ειδών και τύπων οι μαθητές κατακτούν τη σχολική γνώση. (βλ. και Μωυσιάδου 2019:45).

Ο ανωτέρω ορισμός του σχολικού εγγραμματισμού επιδιώκει να δώσει έμφαση στους ειδικούς σκοπούς και τις ειδικές προδιαγραφές περιεχομένου, μορφής και δομής του έντυπου και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και να αναδείξει ότι ο σχολικός εγγραμματισμός πρέπει να αποτελεί κοινή επιδίωξη όλων των γνωστικών αντικειμένων.

A. Βιβλιογραφία Ελληνική

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2021). *Σχολικά Εγχειρίδια: Από τη Θεωρία στα Κριτήρια Αξιολόγησης*. Ετήσια Έκθεση 2021. www.adippde.gr
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2024). *Θεωρίες, Έρευνες και Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό και για την Κριτική και τη Δημιουργική Σκέψη. Τομ. Α': Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέφτομαι με τη Γλώσσα*. Ετήσια Έκθεση 2024. www.adippde.gr
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011/2024). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκη.

- Αυγητίδου Σ., Λυκομήτρου Σ., Αλεξίου Β., Μπιρμπίλη Μ., Αμπαρτζάκη Μ., Καμπεζά Μ., Βέλκου Κ. & Θεοδοσίου Σ. (2024). «Ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση: Μετασχηματίζοντας την ερευνητική γνώση σε εκπαιδευτικό υλικό». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13.
- Κέκια, Αιμ. (2011). *Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με Βάση τα Κειμενικά Είδη*. Κυριακίδη.
- Κόσυβας, Γ., Μουταβελής, Α., Αποστολόπουλος, Κ. & Φερεντίνος, Σ. (2023). «Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών», *Έρκυνα*. 25.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β. & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου: Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Τόμος Α'. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Λέκκα, Β. (2009). *Η Γλώσσα των Επιστημονικών Κειμένων*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός». Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ..
- Μπίστα, Π. (2023). *Αναθεωρημένες Οδηγίες για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Μωυσιάδου, Μ. (2019). «Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραμματισμού». Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Σμυρναίος, Α. Λ. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Σταυρίδου, Χρ. & Κυβιρτζίκης, Στ. (2011). «Εγγραμματισμός και Κειμενο-κεντρική Προσέγγιση», *Νέοι Επιστήμονες*, 2/2.

Β. Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (μτφρ. Μ. Αράπογλου) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hasan, R. (2006). «Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία». Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.). *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, (μτφρ. Γ. Κουρμένταλα-Νταμπαράκη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Schraw, G. (2012). «Πρωθώντας τη Γενική Μεταγνωστική Επίγνωση». Στο Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Γ. Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Christie, F. (2005). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. Continuum.

- Coffin, C. (2006). «Learning the Language of School History: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, 38(4).
- Cope B & Kalantzis M. (1993/2014). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds). (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Derewianka, B. (2003). «Grammatical metaphor in the transition to adolescence». In: A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers & L. J. Ravelli (eds.) *Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Philadelphia, PA/Amsterdam: John Benjamins.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Halliday, M. (1993). «Towards a Language-based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, 5.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A., Schraw, G. K. & Matthiessen, C. (1999). *Construing Experience through Meaning: A language-based Approach to Cognition*. Cassell.
- Halliday, M.A.K. (2004). «Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language». In M.A.K. Halliday (ed.). *The Language of Early Childhood*. London: Continuum.
- Hendrick, C. (2025). *Ultra-Processed Minds: The End of Deep Reading and What It Costs Us*.
- Hyland, K. (2007). *Teaching and Researching Writing*. London: Pearson.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2010). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2. ed., reprinted). Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2012). *Learning to Write. Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing Ltd
- Oliveira L. & Iddings J. (2014). *Genre Pedagogy across the Curriculum: Theory and Application in U.S. Classrooms and Contexts* (eds). Equinox.
- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper*. Cambridge University Press.
- Priatna, N., Martadipura, B. A. P., & Lorenzia, S. (2019). Development of mathematic's teaching materials using project-based learning integrated STEM. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(1).
- Rose, T. (2016). *The end of average: How we succeed in a world that values sameness*. Harper Collins Publishers.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zong, F. & Zhen, S. X. (2021). «The link between language and thought». *Macrolinguistics and Microlinguistics*, 2(1).

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ²

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γλωσσική Ανάπτυξη στο Πλαίσιο της Σχολικής Ετοιμότητας Εγχειρίδιο Νηπιαγωγού

Γράφουν:

Ασημίνα, Μ. Ράλλη,
Δέσποινα Τσαούση,
Κωνσταντίνα Φραγκή,
Σοφία Κολοκούρα

Γλωσσική επιμέλεια: Μαρία Γκορτσά

² Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν σχετική αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα» στα κείμενα.

Εισαγωγή στην Ανάπτυξη Βασικών Ικανοτήτων Προφορικής και Γραπτής Επικοινωνίας

Ασημίνα, Μ. Ράλλη, Δέσποινα Τσαούση,
Κωνσταντίνα Φραγκή, Σοφία Κολοκούρα

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, (Πεντέρη κ.ά., 2022) «το νηπιαγωγείο εισάγει τα παιδιά στην πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης. [...] Το νηπιαγωγείο παρέχει ένα δυναμικό ξεκίνημα στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, με μακροπρόθεσμα οφέλη για τα ίδια και την κοινωνία. [...] Η καθολική, ποιοτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη των παιδιών, την κοινωνικοποίηση και την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων που καθορίζουν τη μετέπειτα σχολική πρόοδο. Παράλληλα, συμβάλλει στην αντιμετώπιση ζητημάτων ή περιορισμών που υφίστανται σε σχέση με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζοντας τον αντισταθμιστικό ρόλο του σχολείου».

Το παρόν κεφάλαιο – λαμβάνοντας υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση και ειδικότερα τον στόχο για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία θέτει τα θεμέλια *«για την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων που καθορίζουν τη μετέπειτα σχολική πρόοδο»* των μαθητών/-τριών (Πεντέρη κ.ά., 2022), – παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο, το σκεπτικό, καθώς και ενδεικτικές προτάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, αλλά και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αφού τα πρώιμα γλωσσικά περιβάλλοντα και συγκεκριμένα το πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης παρέχει μια μοναδική ευκαιρία να ενισχυθούν οι δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, καθώς και η κριτική σκέψη.

Η Γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί το κύριο εργαλείο μέσω του οποίου πραγματοποιείται η ανθρώπινη επικοινωνία. Η «επικοινωνία» συνιστά μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει τη διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, στάσεων, συναισθημάτων και επιθυμιών μεταξύ των ατόμων (Bloom & Lahey, 1978). Το γλωσσικό σύστημα διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το

φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Τα τρία πρώτα συνδέονται με τη γλωσσική ικανότητα ή επάρκεια, η οποία αναφέρεται στη γνώση των φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών κανόνων της μητρικής γλώσσας. Αντιθέτως, το πραγματολογικό επίπεδο σχετίζεται με την επικοινωνιακή ικανότητα ή επάρκεια, δηλαδή τη γνώση και δεξιότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τον λόγο με τρόπο που να του επιτρέπει να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα σε οποιοδήποτε από τα παραπάνω επίπεδα του γλωσσικού συστήματος συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική τους προσαρμογή.

Η Προφορική Επικοινωνία

Είναι πλέον ευρέως γνωστό ότι ο προφορικός λόγος: (α) συμβάλλει στον αναδυόμενο γραμματισμό (εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής) τόσο σε επίπεδο γνώσεων (στοιχεία που αποκτούν τα παιδιά σχετικά με τον γραπτό λόγο πριν από τη συστηματική του διδασκαλία) όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων (στρατηγικές και τρόποι με τους οποίους τα παιδιά εφαρμόζουν αυτές τις γνώσεις στην πράξη) (Dockrell, Lindsay & Palikara, 2011· Μανωλίτσης, 2016· Rhyner, Haebig, & West, 2009) και (β) λειτουργεί ως ακρογωνιαίος λίθος για την ανάπτυξη των παιδιών, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, τη μελλοντική κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη παρέχοντας σε αυτά το βασικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Ramsook et al. 2019· Riad et al. 2023· Shanahan & Lonigan, 2010). Είναι, επίσης, το μέσο διά του οποίου τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο τους. Πράγματι, *«η ομιλία είναι ο κύριος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο, κατανοούν σύνθετα γεγονότα και αντιμετωπίζουν διαφορετικές προοπτικές»* (Resnick & Snow, 2009: 3).

Τυχόν ελλείμματα προφορικού λόγου έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ικανότητα των παιδιών να αναπτύξουν επαρκείς δεξιότητες γραμματισμού (Fullan & McGill 2021· Goldfeld et al. 2022· Grigorakis et al. 2022· Hjetland et al. 2022· Wang, 2021· Weadman et al. 2023). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις και σε άλλους τομείς, όπως οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Kounava et al. 2022· Ralli et al. 2021a· Ralli et al. 2021b· Ralli et al. 2023).

Η Γραπτή Επικοινωνία

Παράλληλα, η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μια πολυδιάστατη δεξιότητα ανώτερης τάξης (Dombey, 2013), η οποία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία (Εθνική Επιτροπή Γραφής [N.C.W.], 2003). Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Στατιστικής, πολλά παιδιά δυσκολεύονται να παράγουν γραπτά κείμενα (N.C.E.S., 2012). Η παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτεί χρόνο σε συνδυασμό με συστηματική και αποτελεσματική διδασκαλία (Graham, 2018; Graham et al., 2012; Graham et al., 2018a; Koster et al., 2015) και για αυτό το λόγο η ανάπτυξη της εν λόγω ικανότητας περιλαμβάνεται στους βασικούς στόχους των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών σε πολλές χώρες (Εθνική Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Προόδου, 2007; Torrance, 2012).

Η εκμάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου *«δεν αφορά απλώς την εκμάθηση του τρόπου δημιουργίας γραπτού κειμένου· αφορά την εκμάθηση του τρόπου δημιουργίας νοήματος μέσω κειμένου»* (Myhill, 2011, σελ. 6). Καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχηματίζουν κύκλους, τελείες, γραμμές, μουτζούρες και άλλα σημάδια στη σελίδα, αναπτύσσουν συντονισμό ματιού-χεριού, αλλά κυρίως στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού τα παιδιά μαθαίνουν *«ότι τα σημάδια έχουν νόημα, είτε αυτά είναι εικόνες είτε, αργότερα, λέξεις»* (Tolchinsky, 2006, σελ. 88).

Προτού τα μικρά παιδιά περάσουν την πόρτα της Πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου έχουν μεγάλη εμπειρία στη δημιουργία αυτού που ο Kress (1997:6) αποκαλεί *σύμβολα* ή *«συνδυασμό νοήματος και μορφής»*, που αντιπροσωπεύουν και υποδηλώνουν κάτι που έχει σημασία για τα παιδιά. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να κρατήσουν στα χέρια τους ένα στρογγυλό δίσκο από την κουζίνα σαν να ήταν τιμόνι και να κάνουν ήχους μηχανής, καθώς τρέχουν στο σπίτι. Σε αυτήν την περίπτωση, η κατασκευή συμβόλων από τα παιδιά περιλαμβάνει την αξιοποίηση κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών σχετικά με το τι χαρακτηρίζει τα μέσα μεταφοράς (οι ήχοι του τιμονιού και των κινητήρων ήταν ιδιαίτερα σημαντικοί σε αυτήν την περίπτωση) και τη χρήση των συγκεκριμένων υλικών που έχουν στη διάθεσή τους (Peterson et al., 2016). Τα παιδιά συχνά επιλέγουν την πρακτική της χρήσης αντικειμένων για την γραπτή αναπαράσταση, καθώς χρησιμοποιούν αυτό που θεωρούν ως την πιο κατάλληλη μορφή για την έκφραση νοήματος, ενώ

παράλληλα γίνεται και η εκμάθηση της γραφής (Kress, 1997). Από αυτή την άποψη, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν βασικές γνώσεις για την εκμάθηση της γραφής πριν από την επίσημη σχολική φοίτηση (Rowe, 2009).

Η Κριτική Σκέψη

Στο μοντέλο που υιοθετείται στο Πρόγραμμα Σπουδών προτείνεται μια εργαλειοθήκη τεσσάρων (4) υποδοχών (εργαλεία σκέψης, εργαλεία Επιστήμης και Τεχνολογίας, εργαλεία ζωής, εργαλεία μάθησης). Σε καθεμία από αυτές εμπεριέχονται τρεις (3) κατηγορίες βασικών ικανοτήτων, οι οποίες αλληλοσυνδέονται έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς και διαφορετικούς συνδυασμούς, εξυπηρετώντας τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, στα εργαλεία σκέψης περιλαμβάνεται η κριτική σκέψη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Ι.Ε.Π., 2022).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο αποτελεί θεμέλιο για τη διαμόρφωση αυτόνομων, δημιουργικών και υπεύθυνων πολιτών (Dewey, 1933). Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να ερευνούν ενεργά τον κόσμο γύρω τους, να θέτουν ερωτήματα και να αναζητούν απαντήσεις μέσα από τις εμπειρίες τους, το παιχνίδι και τη συζήτηση (Piaget, 1972). Μέσα σε κατάλληλο κάθε φορά παιδαγωγικό πλαίσιο (π.χ. διερευνητική μάθηση, δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, ομαδική εργασία) τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να εκφράζουν τη γνώμη τους (Vygotsky, 1978).

Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2003), η κριτική σκέψη δεν είναι απλώς δεξιότητα, αλλά μια *«συνειδητή διαδικασία γνωστικής και μεταγνωστικής ενεργοποίησης»*, που βοηθά το παιδί να επεξεργάζεται τις εμπειρίες του και να διαμορφώνει προσωπικές θέσεις με επιχειρήματα. Η καλλιέργεια αυτής της ικανότητας ενισχύει όχι μόνο τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται διαφορετικές απόψεις και να αιτιολογούν τις δικές τους (Lipman, 2003).

Επομένως, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που προάγουν την κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο συμβάλλει ουσιαστικά στη συνολική ανάπτυξη και στη μελλοντική σχολική και κοινωνική επιτυχία των παιδιών (Ι.Ε.Π. 2022).

Γλωσσική Ανάπτυξη και Σχολική Ετοιμότητα

Η έννοια της «σχολικής ετοιμότητας» περιλαμβάνει: (α) την ετοιμότητα των παιδιών, (β) την ετοιμότητα της οικογένειας, (γ) την ετοιμότητα του σχολείου και της κοινωνίας, ευρύτερα (Britto et al., 2012· High, 2008· Isbell et al., 2013· Park et al., 2013· Pretti-Frontczak, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η «σχολική ετοιμότητα» αναφέρεται στο σύνολο των βασικών δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων που έχουν τα παιδιά, όταν ξεκινούν το σχολείο — στοιχεία που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις της τάξης, να αποφοιτήσουν από το Λύκειο και τελικά να ευημερήσουν στο εργασιακό περιβάλλον και πέρα από αυτό (La Paro & Pianta, 2000· Pianta, Cox & Snow, 2007· Zaslow, Tout, Halle, Whittaker & Lavelle, 2010).

Η σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας, γιατί: (α) συμβάλλει στην μετέπειτα ομαλή σχολική προσαρμογή και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Al-Hassan & Lansford, 2009· Broussard & Joseph, 2009· Kagitcibasi et al., 2009· Kay, 2018· Puccioni, 2014· Pan et al., 2019· Puccioni, 2014· Reardon & Portilla, 2016· Ricciardi et al. 2021· Shireen, 2013· Zuikowski et al., 2012), (β) μπορεί να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας για ευάλωτους πληθυσμούς και ειδικά για τα παιδιά που διαβιούν σε δυσμενή πολιτισμικά περιβάλλοντα (UNICEF, 2012), (γ) μπορεί να προωθήσει τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Pianta et al., 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική ετοιμότητα είναι θεμελιώδης σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα προσχολικής ηλικίας διεθνώς. Υπάρχει επίσης, η κουλτούρα αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας σε κρίσιμες περιόδους φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο (έναρξη και λήξη σχολικού έτους), η οποία αξιολόγηση πραγματοποιείται είτε με σταθμισμένες αναπτυξιακές κλίμακες είτε με σταθμισμένα εργαλεία για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας είτε με άτυπες μεθόδους (Ράλλη & Τσαούση, 2023· Τσαούση κ.ά., 2023) με σκοπό την ανατροφοδότηση της παρεχόμενης διδασκαλίας.

Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ακριβή ορισμό της «σχολικής ετοιμότητας», υπάρχει ομοφωνία μεταξύ ερευνητών, εκπαιδευτικών και υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η «σχολική ετοιμότητα» είναι

μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει έναν συνδυασμό γνωστικών, γλωσσικών, εκτελεστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών, συμπεριφορικών και σωματικών χαρακτηριστικών, τα οποία είναι σημαντικό να έχουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο, γιατί συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Boivin & Bierman, 2013· Pan et al., 2019· Ράλλη & Κασσωτάκη, 2012· Sabol & Pianta, 2012· Sabol & Pianta, 2017).

Μέσα από ένα σύνολο ερευνητικών μελετών έχουν προκύψει συγκεκριμένοι δείκτες σχολικής ετοιμότητας, όπως ο προφορικός λόγος (Burchinal et al., 2020· Henderson & Strain, 2009· Hipfner-Boucher et al., 2014· Pace et al., 2019· Prior et al., 2011), οι δεξιότητες γραμματισμού (Burchinal et al., 2020· Παπαδημητρίου 2010), οι μαθηματικές δεξιότητες (Burchinal et al., 2020· Cirino et al., 2018), οι κινητικές δεξιότητες (McClelland & Cameron, 2019· Suggate et al., 2019), οι δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Sheridan et al., 2010· Wilt et al., 2018· Pace et al., 2019· Pan et al., 2019), καθώς και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης (Blair & Raver, 2014· Pan et al., 2019· Wildenger-Welchons & McIntyre, 2015).

Είναι ευρέως αποδεκτό, πιο συγκεκριμένα για τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας (π.χ. προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, ικανότητα αφήγησης, κατοχή των συντακτικών κανόνων, ικανότητα αποτελεσματικής ακρόασης και επικοινωνίας στην καθημερινότητα), ότι υποστηρίζουν τη σχολική λειτουργικότητα σε πολλούς τομείς, όπως τη μετάβαση των παιδιών στον γραμματισμό, την ακαδημαϊκή τους επίδοση, την κοινωνικοσυναισθηματική τους προσαρμογή, τη δημιουργία και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον (Dickinson, 2011· Petersen et al., 2013· Ramsook et al. 2019· Snow, 2014). Παράλληλα, σύμφωνα με τη διαχρονική μελέτη των Prior et al. (2011), έχει βρεθεί ότι οι πιο κρίσιμοι προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας είναι οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού και οι δεξιότητες γραμματισμού, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης των γραμμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι ειδικά τα παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως εκείνα που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή παρουσιάζουν καθυστέρηση ή δυσκολίες στην πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη, συχνά μπορεί να παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα και ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες

προσαρμογής στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου κατά την είσοδό τους σε αυτό (Wasik & Hindman, 2014).

Η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη της γλώσσας και των γνωστικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη μετα-ανάλυση ερευνητικών μελετών (Zauche et al., 2016) αναδεικνύεται ότι τα παιδιά χρειάζονται «γλωσσική διατροφή» (language nutrition), δηλαδή γλωσσικά ερεθίσματα μέσω συστηματικής και ποιοτικής γλωσσικής αλληλεπίδρασης με τους φροντιστές τους, προκειμένου να επιτύχουν τη βέλτιστη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη.

Με συστηματικό τρόπο τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι η ποσότητα και η ποιότητα του λόγου, της αλληλεπίδρασης και της ανάγνωσης ιστοριών με ένα παιδί κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του συνδέονται στενά με την ανάπτυξη της γλώσσας και των γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και με τη σχολική ετοιμότητα. Ως εκ τούτου, η συστηματική προσθήκη τέτοιων δραστηριοτήτων στα προσχολικά προγράμματα, που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας της «γλωσσικής διατροφής» των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν εντυπωσιακά μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών προλαμβάνοντας την πρώιμη σχολική αποτυχία.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση

Πρόσφατα, δημοσιεύθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό, *«η ποιοτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη των παιδιών, την κοινωνικοποίηση και την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων που καθορίζουν τη μετέπειτα σχολική πρόοδο. Παράλληλα, συμβάλλει στην αντιμετώπιση ζητημάτων ή περιορισμών που υφίστανται σε σχέση με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζοντας τον αντισταθμιστικό ρόλο του σχολείου»* (Πεντέρη κ.ά., 2022, σελ. 4).

Όσον αφορά στην οργάνωση της μάθησης, οι Νηπιαγωγοί σχεδιάζουν και υλοποιούν διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποιώντας το μαθησιακό πλαίσιο στο Νηπιαγωγείο και οργανώνουν το φυσικό, ψηφιακό και κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να διαμορφώσουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και «γνωστικά προκλητικό» μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης, το Πρόγραμμα Σπουδών διαμορφώνει το κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης στο

Νηπιαγωγείο στη βάση μιας σειράς αρχών ανάμεσα στις οποίες είναι και οι παρακάτω:

Η προσέγγιση της μάθησης από τους/τις Νηπιαγωγούς μπορεί να γίνεται με ολιστικό τρόπο προσφέροντας ποικίλα ερεθίσματα που έχουν νόημα για τα παιδιά και δημιουργώντας συνδέσεις με τη σύγχρονη καθημερινή ζωή και την τοπική και ευρύτερη κοινότητα.

Οι Νηπιαγωγοί προσφέρουν κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά με ποικίλους τρόπους να εκφράζουν αυτά που σκέφτονται, αυτά που γνωρίζουν και αυτά που μπορούν να κάνουν, αξιολογώντας οι εκπαιδευτικοί παράλληλα και ανατροφοδοτώντας τη δράση τους, με στόχο την προαγωγή της μάθησης και την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, «το περιεχόμενο της μάθησης στο νηπιαγωγείο οργανώνεται σε τέσσερα (4) Θεματικά Πεδία στη βάση της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης, με στόχο την ανάδειξη των διεπιστημονικών συνδέσεων και την ενίσχυση της διαθεματικής ενιαιοποίησης» (Πεντέρη κ.ά., 2022, σελ. 7). Το πρώτο Θεματικό Πεδίο έχει τον τίτλο «Παιδί και Επικοινωνία» και μια από τις δύο θεματικές του ενότητες είναι η *Γλώσσα*, η οποία περιλαμβάνει τόσο την προφορική και τη γραπτή επικοινωνία όσο και την πολυγλωσσική επικοινωνία. «*Η Θεματική Ενότητα **Γλώσσα** εστιάζει στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων για την προφορική, γραπτή και πολυγλωσσική επικοινωνία, οι οποίες κρίνονται σημαντικές για την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στα διάφορα πεδία δράσης τους στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση σε σχέση με όλες τις άλλες Θεματικές Ενότητες*» (Πεντέρη κ.ά., 2022, σελ. 9).

Η Θεματική Ενότητα Γλώσσα διαρθρώνεται σε τρεις υποενότητες που αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται: (α) την προφορική επικοινωνία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που αφορούν στην κατανόηση και παραγωγή προφορικών κειμένων από τα παιδιά και στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους επίγνωσης (ικανότητα συνειδητού ελέγχου των δομών της γλώσσας), (β) τη γραπτή επικοινωνία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που αφορούν στην κατανόηση γραπτών κειμένων και στην εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε πρακτικές ανάγνωσης, στην

εμπλοκή των παιδιών σε πράξεις γραφής, στην κατάκτηση των εννοιών και των συμβάσεων των γραπτών κειμένων, (γ) την πολυγλωσσική επικοινωνία, η οποία στοχεύει στην ενθάρρυνση της χρήσης των γλωσσών κατά την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών κειμένων και στην ενθάρρυνση της χρήσης των γλωσσών κατά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτών κειμένων.

Θεωρίες, Έρευνες και Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό και για την Κριτική και Δημιουργική Σκέψη

Η σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία αναδεικνύεται και στην Ετήσια Έκθεση «Θεωρίες, Έρευνες και Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό και για την Κριτική και τη Δημιουργική Σκέψη. Τόμ. Α΄: Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέφτομαι με τη Γλώσσα», η οποία δημοσιεύθηκε από την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2024). Όπως αναφέρεται στην εισαγωγική ενότητα της Ετήσιας Έκθεσης,

«στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης σε όλες τις τάξεις και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλα τα διδασκόμενα αντικείμενα, άμεσα ή και έμμεσα, συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη (α) της Γλώσσας, (β) της Γνώσης και (γ) της Σκέψης. Πρόκειται για αλληλοσχετιζόμενους τομείς, τις σχέσεις των οποίων είχε επισημάνει (1987) πριν ένα αιώνα ο Vygotsky (1896-1934) και επιβεβαιώνουν πρόσφατα Γλωσσολόγοι και Αναπτυξιακοί Ψυχολόγοι (Halliday 1993· Μήτσης 2004, σελ. 33-34· Donaldson 2001). Οι παραπάνω τρεις τομείς σχετίζονται άμεσα και με την ψυχο-συναισθηματική, την κοινωνικο-πολιτική και την πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι αναμένεται αργότερα ως πολίτες να συμμετάσχουν ενεργά στον κοινωνικό, τον πολιτικό και τον οικονομικό τομέα μιας δημοκρατικής, δίκαιης, παραγωγικής και αλληλέγγυας κοινωνίας». Σύμφωνα με την προαναφερθείσα Έκθεση, «το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προγραμματίζει, να στηρίζει, να παρακολουθεί και να παρεμβαίνει ανατροφοδοτικά» για την κατάκτηση της Γλώσσας, της Γνώσης και την ανάπτυξη της Σκέψης «από το σύνολο των μαθητών, αδιακρίτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων χαρακτηριστικών».

Στη συνέχεια, η Ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αφιερώνει μια από τις ενότητες στη Γλωσσικο-γνωστική, Κοινωνική και «Σχολική Ετοιμότητα» των μαθητών/-τριών της Α΄ Τάξης, στην οποία αναφέρεται ότι «η γνωστική, η γλωσσική, καθώς και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη ενός νηπίου είναι εν εξελίξει διαδικασίες και αναγκαίες για την κατάκτηση της “ετοιμότητας” που προαπαιτεί η πρώτη ανάγνωση και γραφή, αλλά και η πρώτη αρίθμηση, τομείς που είναι κεντρικής προτεραιότητας στην Πρώτη τάξη Δημοτικού. Επομένως, απαιτείται η μαθησιακή, αλλά και η κοινωνικο-συναισθηματική ετοιμότητα, για να ανταποκριθούν οι μαθητές της Α΄ τάξης στις μαθησιακές και κοινωνικές λειτουργίες της σχολικής τάξης, που διαφέρουν από εκείνες του Νηπιαγωγείου».

Λαμβάνοντας υπόψη:

- (α) τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, καθώς και τις εμπειρικά τεκμηριωμένες μελέτες,
- (β) το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, όσον αφορά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας,
- (γ) την Ετήσια Έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 2024,
- (δ) τις αρχές που παρουσιάστηκαν παραπάνω με βάση τις οποίες οργανώνεται η διαδικασία της μάθησης στο Νηπιαγωγείο, ομάδα επιστημόνων και επαγγελματιών σχεδίασαν ενδεικτικές δραστηριότητες, που έχουν στόχο να συμβάλλουν στη συζήτηση για την ανάπτυξη καλών πρακτικών, προκειμένου να αναπτυχθεί η προφορική και γραπτή επικοινωνία, καθώς και η κριτική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας στο Νηπιαγωγείο.

Έτσι, παρακάτω, στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται συνοπτικά οι γλωσσικοί στόχοι και τα ενδεικτικά προσδοκώμενα αποτελέσματα αναφορικά με τη θεματική ενότητα «Προφορική επικοινωνία», ενώ στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι γλωσσικοί στόχοι και τα ενδεικτικά προσδοκώμενα αποτελέσματα αναφορικά με τη θεματική ενότητα «Γραπτή επικοινωνία». Τέλος, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι στόχοι και τα ενδεικτικά προσδοκώμενα αποτελέσματα αναφορικά με την κριτική σκέψη.

Πίνακας 1. Γλώσσα – Παιδί και Προφορική Επικοινωνία

ΓΛΩΣΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Ακουστική αντίληψη	Αναγνώριση ήχων από το περιβάλλον και την καθημερινότητα
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να αναγνωρίζουν ήχους ζώων, να αναγνωρίζουν ήχους οχημάτων, να αναγνωρίζουν ήχους από φυσικά φαινόμενα, να αναγνωρίζουν ανθρώπινους ήχους, να αναγνωρίζουν μουσικούς ήχους, να αναγνωρίζουν μηχανικούς ήχους από την καθημερινότητα στο σπίτι.
Ακουστική Κατανόηση	Ακουστική Κατανόηση Οδηγιών
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να ακούνε και να ανταποκρίνονται κατάλληλα σε απλές ή σύνθετες προφορικές οδηγίες.
	Κατανόηση Προφορικών Αφηγήσεων, Ιστοριών και Γεγονότων
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης, της ιστορίας ή του γεγονότος που άκουσαν και να είναι ικανοί/-ές να το επεξεργάζονται τόσο σε σημασιολογικό όσο και σε συντακτικό επίπεδο, κατανοώντας – για παράδειγμα – προτάσεις που μπορεί να διαφέρουν ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την ποιότητα.
Λεξιλόγιο	Κατανόηση και Παραγωγή Λεξιλογίου (σε προφορικό επίπεδο)
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	(ενδεικτικά, με αφορμή την ενότητα «Ζω καλύτερα-Ευ ζην») να κατανοούν και να παράγουν λέξεις σχετικές με:

	την υγεία, τη διατροφή, την αυτομέριμνα, την οδική ασφάλεια.
Παραγωγή Προφορικού Λόγου	Περιγραφές αντικειμένων, εικόνων, έργων τέχνης
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να αναγνωρίζουν ένα αντικείμενο, να το κατονομάζουν και να παρουσιάζουν τα βασικά του χαρακτηριστικά, να αναγνωρίζουν μια εικόνα, να παρουσιάζουν τα βασικά στοιχεία της, να περιγράφουν τι συμβαίνει, να εκφράζουν συναισθήματα ή υποθέσεις, να περιγράφουν ένα έργο τέχνης, να εκφράζουν τη γνώμη τους ή τα συναισθήματά τους για αυτό, να μπορούν να φανταστούν μια ιστορία με βάση το έργο τέχνης.
	Αναδιήγηση Ιστοριών
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να παράγουν αναδιηγήσεις (περιγράφοντας τα επεισόδια της ιστορίας σε μια σειρά), οι οποίες ενδεικτικά μπορεί να περιλαμβάνουν προτάσεις που διαφέρουν ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την ποιότητα και όσον αφορά στο περιεχόμενο της ιστορίας, να περιλαμβάνουν τα παρακάτω στοιχεία: μια εισαγωγή στην ιστορία (με χρήση τυπικής φράσης, όπως «Μια φορά και έναν καιρό»), περιγραφή των χαρακτήρων (σκέψεις και συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας), αναφορά στο πρόβλημα της ιστορίας, λύση του προβλήματος και συμπεράσματα.
	Ελεύθερη Αφήγηση Ιστοριών
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:

	να αφηγούνται ελεύθερα μια ιστορία (περιγράφοντας τα επεισόδια σε μια σειρά), η οποία ενδεικτικά μπορεί να περιλαμβάνει προτάσεις που διαφέρουν ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την ποιότητα και όσον αφορά στο περιεχόμενο της ιστορίας, να συμπεριλάβουν τα παρακάτω στοιχεία: μια εισαγωγή στην ιστορία (με χρήση τυπικής φράσης, όπως «Μια φορά και έναν καιρό»), περιγραφή των χαρακτήρων (σκέψεις και συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας), αναφορά στο πρόβλημα της ιστορίας, λύση του προβλήματος και συμπεράσματα.
Μεταγλωσσική Επίγνωση	Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο συλλαβής)
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να εντοπίζουν (προφορικά) ομοιότητες ή διαφορές σε επίπεδο αρχικής συλλαβής λέξεων με συνοδεία εικόνων,
	να εντοπίζουν (προφορικά) ομοιότητες ή διαφορές σε επίπεδο τελικής συλλαβής λέξεων με ή χωρίς τη συνοδεία εικόνων,
	να συνθέτουν (προφορικά) λέξεις ακούγοντας μια σειρά από συλλαβές που προφέρονται ξεχωριστά χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να χωρίζουν (προφορικά) τις λέξεις σε συλλαβές χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να προσθέτουν (προφορικά) μια συλλαβή στην αρχή των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να προσθέτουν (προφορικά) μια συλλαβή στο τέλος των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να κάνουν (προφορικά) απαλοιφή συλλαβών από λέξεις χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να αντικαθιστούν (προφορικά) την πρώτη συλλαβή των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων,

	να αναγνωρίζουν (προφορικά) ομοιοκαταληξίες χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να δημιουργούν (προφορικά) ομοιοκαταληξίες χωρίς συνοδεία εικόνων.
	Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο φωνήματος)
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να αναγνωρίζουν (προφορικά) ομοιότητες ή διαφορές σε επίπεδο αρχικού φωνήματος με συνοδεία εικόνων,
	να αναγνωρίζουν (προφορικά) το τελικό φώνημα των λέξεων με ή χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να συνθέτουν (προφορικά) λέξεις ακούγοντας μια σειρά από φωνήματα χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να αναλύουν (προφορικά) λέξεις σε φωνήματα χωρίς τη συνοδεία εικόνων,
	να κάνουν (προφορικά) απαλοιφή φωνημάτων χωρίς συνοδεία εικόνων,
	να αντικαθιστούν (προφορικά) το πρώτο φώνημα των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων.
	Μορφολογική Επίγνωση
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να σχηματίζουν (προφορικά) κατάλληλα τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό σε ουσιαστικά,
	να αναγνωρίζουν (προφορικά) τα συνθετικά μιας σύνθετης λέξης,
	να παράγουν (προφορικά) μια σύνθετη λέξη συνδυάζοντας δύο άλλες λέξεις.

Πίνακας 2. Γλώσσα – Παιδί και Γραπτή επικοινωνία

ΓΛΩΣΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Ανάγνωση	Ικανότητα κατανόησης της δομής των βιβλίων
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να διακρίνουν την εικόνα από το κείμενο,
	να αναγνωρίζουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των βιβλίων (π.χ. τίτλος, συγγραφέας, εξώφυλλο, οπισθόφυλλο).
	Πρακτικές ολικής, προσπονητής και συμμετοχικής ανάγνωσης
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να «διαβάζουν» το όνομά τους σε έντυπη μορφή στο πλαίσιο της ολικής, προσπονητής ανάγνωσης,
	να «διαβάζουν» απλές λέξεις σε πινακίδες ή ετικέτες στο πλαίσιο της ολικής, προσπονητής, συμμετοχικής ανάγνωσης,
	να προσποιούνται ότι διαβάζουν κείμενα σε βιβλία με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω στο πλαίσιο της ολικής ανάγνωσης.
Γραπτή Επικοινωνία *	Πρακτικές Επινοημένης Γραφής ακολουθώντας τις συμβάσεις του γραπτού λόγου στο πλαίσιο διαφορετικών αφορμήσεων που έχουν νόημα για τα παιδιά
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να γράφουν/αντιγράφουν το όνομά τους από αριστερά προς τα δεξιά και σε ευθεία γραμμή,
	να παράγουν τα δικά τους γραπτά κείμενα και βιβλία αξιοποιώντας είδη γραφής (π.χ. σκαριφήματα, ψευδογράμματα, επινοημένη γραφή) και διάφορους σημειωτικούς τρόπους.
	Γνώση Γραμμάτων
	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να αναγνωρίζουν τα γράμματα στα οποία αντιστοιχούν τα φωνήματα (γραφοφωνημική αντιστοίχιση).

Ενδεικτικές προϋποθέσεις για τη γραπτή επικοινωνία *	Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να έχουν κατακτήσει βασικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν και υποστηρίζουν τη γραπτή επικοινωνία και συγκεκριμένα:
	να κάθονται κατάλληλα στην καρέκλα τους και να τοποθετούν το σώμα τους μπροστά στο τραπέζι με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η γραφή,
	να γνωρίζουν τα υλικά και τα μέσα (μη ψηφιακά και ψηφιακά) που είναι απαραίτητα για τη γραφή στην καθημερινότητα,
	να κρατάνε εργαλεία (μολύβι, μαρκαδόρο, ξυλομπογιά κ.τ.λ.) με την τριποδική λαβή, για να τα χρησιμοποιήσουν,
	να κόβουν με το ψαλίδι και να χειρίζονται απλά υλικά χειροτεχνίας.

Πίνακας 3. Κριτική σκέψη

ΣΤΟΧΟΣ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Κριτική Σκέψη	Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:
	να επεξεργάζονται ένα κείμενο (π.χ. να κάνουν προβλέψεις, να συνάγουν συμπεράσματα) και να επεκτείνουν τα νοήματα,
	να ζητούν διευκρινίσεις για σημεία που δεν κατανοούν,
	να συνδέουν πληροφορίες με βάση τις δικές τους ιδέες και τα προσωπικά τους βιώματα,
	να παρουσιάζουν τη βασική ιδέα του γραπτού κειμένου συνοψίζοντας πληροφορίες και να εξάγουν συμπεράσματα,
	να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ως προς το περιεχόμενο μεταξύ γραπτών κειμένων,
	να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στο περιεχόμενο γραπτών κειμένων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μια σειρά από ενδεικτικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, καθώς και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους/τις Νηπιαγωγούς είτε ως έναυσμα για σκέψη είτε ως προτάσεις εφαρμογής είτε ως βάση για περαιτέρω δημιουργία δραστηριοτήτων. Αυτό το εγχειρίδιο εστιάζει στην προφορική και γραπτή επικοινωνία και όχι στην πολυγλωσσική επικοινωνία, που μπορεί να αποτελέσει μελλοντικό στόχο.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες θα μπορούσαν ενδεχομένως να ενταχθούν σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια στο Νηπιαγωγείο. Τα μαθησιακά πλαίσια είναι οι συνθήκες μέσα στην καθημερινή ζωή του Νηπιαγωγείου που οργανώνουν τις κατευθυνόμενες από τις/τους Νηπιαγωγούς και από τα παιδιά δράσεις, διασφαλίζοντας τη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών σε όλα τα περιβάλλοντα της δράσης τους, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (σελ. 18). Τα μαθησιακά πλαίσια λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά και συνδυαστικά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ενδεικτικά, τέτοια μαθησιακά πλαίσια, στα οποία θα μπορούσαν να ενταχθούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι: (α) το παιχνίδι, ελεύθερο και οργανωμένο, (β) οι διερευνήσεις, (γ) οι καθημερινές, αλλά και ευκαιριακές καταστάσεις, (δ) οι υποστηρικτικές δραστηριότητες, οι οποίες αναφέρονται σε μεμονωμένες δραστηριότητες, δράσεις ή προγράμματα που στοχεύουν στην υποστήριξη της μάθησης στο πλαίσιο εκπαιδευτικών, προληπτικών ή παρεμβατικών προσεγγίσεων ή για θέματα που χρήζουν ειδικής διαχείρισης, (ε) οι ρουτίνες της τάξης.

Ελπίζουμε να βρείτε αυτό το εγχειρίδιο ενδιαφέρον και βοηθητικό. Ευχόμαστε, επίσης, αυτό να αποτελέσει έναυσμα για σκέψη και δράση, με στόχο να ενισχυθούν οι δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο της ευρύτερης γλωσσικής τους ανάπτυξης, αφού αυτή αποτελεί θεμέλιο για τη συνολική τους ανάπτυξη, καθώς και για την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολείο.

Ορολογία

Ακουστική Κατανόηση: η ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει και να ερμηνεύει προφορικά μηνύματα, ενεργοποιώντας γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες για την κατανόηση του νοήματος του λόγου (Παπαδάκου, 2015).

Αναδυόμενος Γραμματισμός: αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που τα παιδιά αναπτύσσουν και αποκτούν σχετικά με τον γραπτό λόγο, πριν ακόμη διδαχθούν επίσημα την ανάγνωση και τη γραφή. Αφορά δηλαδή στις πρώιμες μορφές κατανόησης του γραπτού λόγου (επίγνωση της λειτουργίας του γραπτού λόγου, αναγνώριση γραπτών «συμβόλων» που βρίσκονται στην καθημερινότητα – π.χ. ταμπέλες, σήματα κ.λπ. – κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, πρώτες προσπάθειες γραφής και ανάγνωσης). Ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν θεωρείται ξεχωριστό στάδιο πριν τη μάθηση της ανάγνωσης, αλλά μια συνεχής αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία ξεκινά πολύ πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και εξελίσσεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το παιχνίδι και την επαφή με τον γραπτό λόγο στο περιβάλλον του (Σφυρόερα, 2014·Teale & Sulzby, 1986·Whitehurst & Lonigan, 1998 Neuman & Dickinson, 2001).

Αναδιήγηση: η ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται απλές ιστορίες που άκουσαν από την ανάγνωση ενός βιβλίου είτε από εικόνες σε σειρά διατυπώνοντας κατάλληλες προτάσεις με συνοχή και συνεκτικότητα (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Ελεύθερη Αφήγηση: η ικανότητα των παιδιών να παράγουν απλές ιστορίες είτε από εικόνες σε σειρά είτε από προσωπικές τους εμπειρίες διατυπώνοντας προτάσεις με συνοχή και συνεκτικότητα (Channell et al., 2020).

Επινοημένη Γραφή: ορίζεται ως η φαινομενικά οργανωμένη — αλλά μη σύμφωνη με τις συμβάσεις της καθιερωμένης ορθογραφίας — γραπτή παραγωγή κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησης του συστήματος γραφής από τα παιδιά (Ferreiro & Teberosky, 1982· Gentry, 1982).

Κριτική Σκέψη: ορίζεται ως η νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες και τις μεταγνωστικές στρατηγικές για την επεξεργασία δεδομένων και είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και προσωπικές πεποιθήσεις. Σύμφωνα με το Πλαίσιο Ανάλυσης Κριτικής Σκέψης, η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τέσσερις (4) κατηγορίες γνωστικών δεξιοτήτων: (α) τη συλλογή δεδομένων, η οποία περιλαμβάνει την παρατήρηση, την αναγνώριση και την ανάκληση πληροφοριών, (β) την αλληλο-συσχέτιση και

οργάνωση δεδομένων, όπου εντάσσονται η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η διάταξη και η ιεράρχηση, (γ) την ενδο-συσχέτιση και ανάλυση δεδομένων, που περιλαμβάνει την ανάλυση δομικών στοιχείων, την ανάλυση σχέσεων, τη διάκριση μοτίβων, τη διάκριση γεγονότων από εκτιμήσεις και κριτική αξιολόγηση, καθώς και τη διερεύνηση, (δ) την υπέρβαση των δεδομένων, που αναφέρεται σε πιο σύνθετες νοητικές λειτουργίες, όπως η επεξήγηση, η πρόβλεψη, η υπόθεση, ο συμπερασμός, η επαλήθευση, ο εντοπισμός αντιφάσεων ή αντιθέσεων, η διοργάνωση γνώσης, η περίληψη, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση.

Λεξιλόγιο (κατανόηση): Η κατανόηση του λεξιλογίου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να αποδίδει νόημα στις λέξεις που συναντά στον προφορικό ή γραπτό λόγο (Κατσιμάρδου, 2016).

Λεξιλόγιο (παραγωγή): αφορά την ικανότητα του ομιλητή ή του γράφοντος να επιλέγει και να χρησιμοποιεί κατάλληλες λέξεις, για να διατυπώσει σκέψεις, να εκφράσει συναισθήματα ή να δώσει πληροφορίες με ακρίβεια και συνοχή, σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Ντίνας, 2014).

Μεταγλωσσική Επίγνωση: είναι η ικανότητα των παιδιών να αναστοχάζονται και να χειρίζονται συνειδητά τα δομικά χαρακτηριστικά της προφορικής γλώσσας (π.χ. συλλαβές φωνήματα, μορφήματα κλπ) (Πόρποδας, 2000·Σκαλούμπakas,Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003·Schuele & Boudreau, 2008), Tunmer ey. al.).

Μορφολογική Επίγνωση: είναι η ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις λέξεις που συναντούν στα ελάχιστα συστατικά τους, δηλαδή στα μορφήματα, να τα αναγνωρίζουν, να τα απομονώνουν και να τα χειρίζονται, ώστε να κατανοούν τη δομή και τη σημασία των λέξεων, αλλά και να δημιουργούν νέες (Carlisle, 2000· Μουζάκη & Καραντζόλα, 2010).

Φωνολογική Επίγνωση (επίπεδο συλλαβής): είναι η ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις λέξεις που ακούνε σε προφορικό επίπεδο στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία, σε συλλαβές· να τις αναλύουν και να τις συνθέτουν (Πόρποδας, 2000).

Φωνολογική Επίγνωση (επίπεδο φωνήματος): είναι η ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις λέξεις που ακούνε σε προφορικό επίπεδο στα μικρότερα φωνημικά τους στοιχεία, δηλαδή στους ήχους ή φωνήματα, να τα αναγνωρίζουν, να τα απομονώνουν και να τα χειρίζονται (Πόρποδας, 2000).

Κεφάλαιο Πρώτο

Γλώσσα- Παιδί και Προφορική Επικοινωνία

Ασημίνα Ράλλη, Δέσποινα Τσαούση,
Κωνσταντίνα Φραγκή, Σοφία Κολοκούρα

Ι. Γλωσσικός Στόχος: **Ακουστική Αντίληψη**

Η ακουστική αντίληψη (auditory perception) συνιστά γνωστική διαδικασία κατά την οποία ο εγκέφαλος επεξεργάζεται, οργανώνει και ερμηνεύει τα ηχητικά ερεθίσματα που προσλαμβάνονται μέσω του ακουστικού συστήματος, αποδίδοντάς τους νοηματικό περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες αντίληψης περιβαλλοντικών ήχων διευκολύνουν τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων και την ανάπτυξη της ακουστικής μνήμης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να συσχετίζουν συγκεκριμένους ήχους με τις αντίστοιχες πηγές τους.

Η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αντιλαμβάνονται, να διακρίνουν και να κατανοούν ήχους προετοιμάζει τον εγκέφαλο για την επεξεργασία λόγου, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, την κατανόηση του προφορικού λόγου, τις πρώιμες δεξιότητες επικοινωνίας (Cummins et al, 2006). Ακολουθούν δραστηριότητες αναγνώρισης ήχων από το περιβάλλον και την καθημερινότητα.

Αναγνώριση Ήχων από το Περιβάλλον και την Καθημερινότητα

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Να αναγνωρίζουν ήχους ζώων.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Μικροί ζωο-ντετέκτιβ!

Υλικά:

Ακουστικό υλικό με ήχους από ζώα (σκύλος, γάτα, πουλί, αγελάδα, κόκορας), κάρτες με εικόνες που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.),

κάρτες με μια εικόνα δάσους και εικόνες ζώων,
μικρές φιγούρες/παιχνίδια ζώων,
ένα κουτί για τις κάρτες.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας αναφέρει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Αρχικά, τους δείχνει μια εικόνα από το δάσος και λέει: «Στο δάσος ζουν πολλά ζώα. Μερικές φορές δεν τα βλέπουμε, αλλά τα ακούμε. Θέλετε να ακούσουμε ποιοι μας μιλούν από το δάσος;».

Στη συνέχεια, τους δίνει την παρακάτω οδηγία: «Θα βάλω εδώ μπροστά σας αυτό το μεγάλο κουτί. Θα σας δώσω αυτές τις κάρτες που δείχνουν διάφορα ζώα και εσείς, κάθε φορά που θα ακούτε έναν ήχο, θα πρέπει να βάζετε την κάρτα του ζώου που κάνει αυτό τον ήχο μέσα στο κουτί.». Αρχικά, ο/η Νηπιαγωγός δίνει ένα παράδειγμα και στη συνέχεια, αξιοποιώντας το ακουστικό υλικό, βάζει στα παιδιά να ακούσουν έναν ήχο (π.χ. γάβγισμα).

Οι μαθητές/-τριες επιλέγουν την αντίστοιχη κάρτα ζώου. Τοποθετούν την κάρτα μέσα στο κουτί. Ακολούθως, κάθε μαθητής/-τρια μιμείται τον ήχο και λέει το όνομα του ζώου («νιάου»=γάτα). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με διάφορα ζώα.

Αξιολόγηση:

Ο/Η νηπιαγωγός έχει τοποθετήσει σε καρέκλες εικόνες ζώων. Βάζει στα παιδιά να ακούσουν έναν ήχο (π.χ. μια γάτα) και οι μαθητές/-τριες πρέπει να καθίσουν δίπλα στην αντίστοιχη εικόνα ζώου.

Αν δεν καθίσουν στη σωστή καρέκλα, γίνεται συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας και ξαναδοκιμάζουν.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Να αναγνωρίζουν ήχους οχημάτων.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Η πόλη που μιλάει

Υλικά:

Ακουστικό υλικό με ήχους της πόλης (π.χ. αυτοκίνητο, μηχανάκι, ασθενοφόρο, πυροσβεστικό όχημα κ.λπ.) που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.), κάρτες όπου απεικονίζονται οχήματα, πράσινες και κόκκινες κάρτες, ένας μεγάλος χάρτης πόλης.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην/1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή -Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Αρχικά, τους δείχνει ένα μεγάλο χάρτη πόλης με δρόμους, αυτοκίνητα και πεζούς και τους λέει: «Στην πόλη ακούμε πολλούς ήχους. Κάποιοι μας προειδοποιούν, άλλοι μας λένε ότι κάτι συμβαίνει. Θέλετε να ακούσουμε την πόλη μας;».

Στη συνέχεια, τους δίνει την παρακάτω οδηγία: «Θα βάλω εδώ μπροστά σας αυτό το μεγάλο χάρτη. Θα σας δώσω αυτές τις κάρτες που δείχνουν διάφορα οχήματα και εσείς, κάθε φορά που θα ακούτε έναν ήχο από ένα διαφορετικό όχημα, θα πρέπει να βάζετε την κάρτα του οχήματος που κάνει αυτό τον ήχο μέσα στο κουτί.». Ο/Η Νηπιαγωγός δίνει ένα παράδειγμα και στη συνέχεια, αξιοποιώντας το ακουστικό υλικό, βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν έναν ήχο οχήματος (π.χ. αυτοκίνητο, μηχανάκι, ασθενοφόρο, πυροσβεστικό όχημα κ.λπ.).

Οι μαθητές/-τριες επιλέγουν την κάρτα του αντίστοιχου οχήματος από το οποίο ακούγεται αυτός ο ήχος, την τοποθετούν στο κατάλληλο σημείο του χάρτη (π.χ. σε δρόμο, σε πλατεία) και συζητούν αν ο ήχος αποτελεί προειδοποίηση (οπότε σηκώνουν κόκκινη κάρτα) ή αν είναι απλός θόρυβος (οπότε σηκώνουν πράσινη κάρτα).

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός διανέμει ρόλους στους/στις μαθητές/-τριες: κάποια παιδιά είναι «αυτοκίνητα», άλλα «πεζοί», άλλα «ασθενοφόρα/πυροσβεστικά οχήματα». Βάζει να ακουστεί ένας ήχος πόλης (π.χ. κόρνα, σειρήνα, βήματα). Μια ομάδα μαθητών/-τριών που έχουν τον αντίστοιχο ρόλο πρέπει να κινηθούν, όπως ταιριάζει στον ήχο (π.χ. τα «αυτοκίνητα» κορνάρουν με τα χέρια, τα «ασθενοφόρα» ανοίγουν δρόμο, οι «πεζοί» περπατούν). Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται και με άλλες ομάδες μαθητών/-τριών, μέχρις ότου να συμμετάσχουν στο παιχνίδι όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Να αναγνωρίζουν ήχους από φυσικά φαινόμενα.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Βρέχει ή φυσάει;

Υλικά

Ακουστικό υλικό με ήχους από τη φύση/φυσικά φαινόμενα (βροχή, άνεμος, κύματα), που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι: «Θα ακούσουμε ήχους από διαφορετικά φυσικά φαινόμενα (π.χ. βροχή, άνεμος) και θα πρέπει να τους αναγνωρίσετε, να πείτε ποιο φυσικό φαινόμενο είναι και να το μιμηθείτε και εσείς με τη φωνή σας.».

Ο/Η Νηπιαγωγός δίνει ένα παράδειγμα και στη συνέχεια αξιοποιώντας το ακουστικό υλικό βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν διάφορους ήχους από φυσικά φαινόμενα (π.χ. τον ήχο από τη βροχή, τον άνεμο κ.λπ.). Κάθε φορά που ακούνε οι μαθητές και οι μαθήτριες έναν ήχο, τους ζητά να τον αναγνωρίσουν και να τον μιμηθούν.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός, αφού δώσει σε κάθε μαθητή/-τρια μια κάρτα που «απεικονίζει» έναν ήχο από το φυσικό περιβάλλον, βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν έναν τυχαίο ήχο (π.χ. βροχή, άνεμος, κύματα κ.λπ.) και στη συνέχεια τους ζητά να σηκώσουν ψηλά την αντίστοιχη κάρτα.

Για το παραπάνω παιχνίδι οι μαθητές/-τριες θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο ομάδες, με στόχο να νικήσει εκείνη η ομάδα που θα αναγνωρίσει σωστά τους περισσότερους ήχους.

Δ. Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Να αναγνωρίζουν ήχους ανθρώπινους ήχους.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Οι ήχοι του σώματος

Υλικά:

Ακουστικό υλικό με ανθρώπινους ήχους (π.χ. γέλιο, βήχας, παλαμάκια, βήματα, χασμουρητό, ροχάλισμα, κλάμα), που έχει επιλεγεί από τον/την Νηπιαγωγό, κάρτες που αντιστοιχούν σε ήχους τους σώματος.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Στη συνέχεια, τους δίνει σχετικές οδηγίες. Ο/Η Νηπιαγωγός φέρνει ένα παιδί κοντά του/της και του λέει να κάνει έναν ήχο, ενώ ταυτόχρονα ζητά από τα υπόλοιπα να γυρίσουν από την άλλη πλευρά, ώστε να μην βλέπουν τον/την μαθητή/-τρια που είναι κοντά του/της.

Στη συνέχεια, το παιδί που είναι δίπλα του/της κάνει έναν ήχο και ο/η Νηπιαγωγός ζητά από τα άλλα παιδιά να τον αναγνωρίσουν. Το παιχνίδι συνεχίζεται με εναλλαγή των μαθητών/-τριών που θα πηγαίνουν κοντά στον/στη Νηπιαγωγό και θα παράγουν τους ήχους.

Αξιολόγηση:

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Ο/Η Νηπιαγωγός παράγει έναν ήχο με το σώμα της και ζητά από κάθε ομάδα να τον βρει. Η ομάδα που θα απαντήσει σωστά τις περισσότερες φορές κερδίζει.

Ε. Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Να αναγνωρίζουν μουσικούς ήχους.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Μικροί μαέστροι

Υλικά:

Ακουστικό υλικό με ήχους μουσικών οργάνων (τύμπανα, μαράκες, ξυλόφωνο, κιθάρα, αρμόνιο κ.λπ.), που έχει επιλεγεί από τον/τη Νηπιαγωγό, κάρτες όπου απεικονίζονται τα παραπάνω μουσικά όργανα.

Αφόρμηση:

Γνωριμία των παιδιών με τη γωνιά της μουσικής.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Στη συνέχεια, τους δίνει κάρτες όπου απεικονίζονται διαφορετικά μουσικά όργανα και τους δίνει οδηγίες για το παιχνίδι: «Θα ακούσουμε ήχους από διαφορετικά μουσικά όργανα και εσείς θα πρέπει να τους αναγνωρίσετε. Κάθε φορά που θα αναγνωρίζετε από ποιο μουσικό όργανο προέρχεται ο ήχος, θα πρέπει να σηκώνετε ψηλά την κάρτα του μουσικού οργάνου, αν την έχετε.».

Ο/Η Νηπιαγωγός δίνει ένα παράδειγμα και το παιχνίδι ξεκινάει. Ο/Η Νηπιαγωγός βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν διάφορους ήχους (π.χ. τον ήχο από το πιάνο, το βιολί, την κιθάρα, το τύμπανο κ.λπ.). Το παιχνίδι αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί αντί για κάρτες και με μουσικά όργανα που υπάρχουν στην τάξη και στο τέλος του παιχνιδιού μπορούν οι μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν μια μικρή «ορχήστρα» και να ακολουθούν απλούς ρυθμούς που δίνει ο/η Νηπιαγωγός.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός βάζει να ακουστεί ένας ήχος από κάποιο μουσικό όργανο (π.χ. τον ήχο από το πιάνο, το βιολί, την κιθάρα, το τύμπανο κ.λπ.) ή δημιουργεί τον ήχο με μουσικά όργανα που διαθέτει η τάξη. Όποιος/-α μαθητής/-τρια αναγνωρίσει πρώτος/-η τον μουσικό ήχο σηκώνοντας ψηλά την αντίστοιχη κάρτα ή το αντίστοιχο μουσικό όργανο γίνεται ο μαέστρος και διαλέγει τον επόμενο ήχο, για να συνεχιστεί το παιχνίδι και με τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Να αναγνωρίζουν μηχανικούς ήχους από την καθημερινότητα στο σπίτι.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Εργαστήριο ήχων και μηχανών

Υλικά:

Ακουστικό υλικό που έχει επιλεγεί από τον/τη Νηπιαγωγό με μηχανικούς ήχους από την καθημερινότητα στο σπίτι (π.χ. πλυντήριο, ηλεκτρική σκούπα, βραστήρας, καφετιέρα, τρυπάνι κ.λπ.) και θα αξιοποιηθεί στη δραστηριότητα (από το υλικό εργαστηρίων δεξιοτήτων και συγκεκριμένα την ενότητα:

«Δημιουργώ και Καινοτομώ / STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική»),

κάρτες που αναπαριστούν τους παραπάνω μηχανικούς ήχους, κουτιά.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία / STEM - Ρομποτική - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Στη συνέχεια, τους δίνει κάρτες όπου απεικονίζονται διάφορες μηχανές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους στο σπίτι (π.χ. πλυντήριο, ηλεκτρική σκούπα, βραστήρας, καφετιέρα, τρυπάνι κ.λπ.).

Δίνει τις ακόλουθες οδηγίες: «Θα ακούσουμε διάφορους ήχους που ακούγονται στο σπίτι και εσείς θα πρέπει να τους αναγνωρίσετε. Κάθε φορά που θα αναγνωρίζετε από πού προέρχεται ο ήχος, θα πρέπει να σηκώνετε ψηλά την αντίστοιχη κάρτα, αν την έχετε.». Ο/Η Νηπιαγωγός, αφού παραθέσει ένα παράδειγμα, βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν διάφορους μηχανικούς ήχους από το σπίτι (π.χ. πλυντήριο, ηλεκτρική σκούπα, βραστήρας, καφετιέρα, τρυπάνι κ.λπ.). Τα παιδιά σηκώνουν ψηλά την κάρτα (αν την έχουν) που αντιστοιχεί στο μηχανικό ήχο που ακούν κάθε φορά.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα κάνουν σκυταλοδρομία και χωρίζει τους μαθητές/-τριες σε δύο ομάδες. Στη συνέχεια, τους δίνει τις ακόλουθες οδηγίες: «Κάθε ομάδα έχει μπροστά της ένα κουτί με κάρτες που αντιστοιχούν σε μηχανικούς ήχους από την καθημερινότητα στο σπίτι. Κάθε φορά που θα ακούτε έναν μηχανικό ήχο, θα πρέπει να διαλέγετε από τα κουτιά την κάρτα στην οποία αντιστοιχεί αυτός, με τελικό στόχο να τελειώσετε πρώτοι.». Η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη ανακηρύσσεται νικήτρια.

II. Γλωσσικός Στόχος: Ακουστική Κατανόηση

Η ακουστική κατανόηση συνιστά την ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει και να ερμηνεύει προφορικά μηνύματα, ενεργοποιώντας γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες για την κατανόηση του νοήματος του λόγου (Παπαδάκου, 2015) και συμβάλει σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση (Wolf et al. 2019). Ακολουθούν δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης οδηγιών και προφορικών αφηγήσεων, ιστοριών και γεγονότων.

A. Ακουστική Κατανόηση Οδηγιών

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να ακούνε και να ανταποκρίνονται κατάλληλα σε απλές ή σύνθετες προφορικές οδηγίες.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ακούω και Εκτελώ!

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες ηλεκτρικών συσκευών που βρίσκονται στο σπίτι (π.χ. πλυντήριο, ηλεκτρική σκούπα, καφετιέρα, βραστήρας),
κουτιά ή καλάθια για ταξινόμηση,
ηχείο ή υπολογιστής για αναπαραγωγή ήχων από ηλεκτρικές συσκευές που βρίσκονται στο σπίτι,
ετικέτες ή χρωματιστά χαρτόνια.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία / STEM - Ρομποτική - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Τους εξηγεί ότι θα γίνουν «μικρά ρομποτάκια» που ακούν και εκτελούν με ακρίβεια τις οδηγίες που θα τους δοθούν. Αρχικά, δίνονται απλές οδηγίες, όπως:

«Πάρε την κάρτα με το πλυντήριο»,

«Βάλε την κάρτα μέσα στο κουτί»,

«Σήκωσε την κάρτα με τη σκούπα ψηλά».

Στη συνέχεια, ο/η Νηπιαγωγός δίνει σύνθετες οδηγίες, π.χ.:

«Πάρε την κάρτα με τον βραστήρα, βάλ' την μέσα στο κουτί και χτύπα παλαμάκια δύο φορές»,

«Πήγαινε στο κουτί, πάρε την κάρτα με την καφετιέρα και δείξ' τη στον φίλο σου».

Οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να ακούν προσεκτικά, να θυμούνται τη σειρά των οδηγιών και να ανταποκρίνονται με ακρίβεια. Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει πιο διασκεδαστική με μουσική ή ρυθμικές εντολές (π.χ. «Όταν ακούσεις τον ήχο του πλυντηρίου, κάνε ένα γύρο!»).

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός οργανώνει ένα παιχνίδι «σκυταλοδρομίας οδηγιών»: Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Μπροστά από κάθε ομάδα υπάρχει ένα κουτί με κάρτες όπου απεικονίζονται ηλεκτρικές συσκευές. Ο/Η Νηπιαγωγός βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν τον ήχο από μια ηλεκτρική συσκευή και στη συνέχεια τους δίνει την ακόλουθη οδηγία: *«Πάρτε την κάρτα που ταιριάζει με τον ήχο που ακούτε και τοποθετήστε την μέσα στο κουτί!»*. Εναλλακτικά, μπορεί να τους δώσει πιο αναλυτικές οδηγίες, όπως η εξής: *«Πάρτε την κάρτα που ταιριάζει με τον ήχο της ηλεκτρικής σκούπας και δώστε την στον/στην μαθητή/-τρια που βρίσκεται πίσω σας!»*. Η ομάδα που εκτελεί σωστά και πιο γρήγορα τις οδηγίες κερδίζει.

Β. Ακουστική Κατανόηση προφορικών αφηγήσεων, ιστοριών και γεγονότων

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με το περιεχόμενο της αφήγησης, της ιστορίας ή του γεγονότος που άκουσαν και να είναι ικανοί/-ές να το επεξεργάζονται.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Κάνω ποδήλατο με ασφάλεια!

Υλικά:

Το βίντεο που υπάρχει στο Εργαστήριο Δεξιοτήτων του Ι.Ε.Π., Ε9 («Με το ποδήλατο στο δρόμο με ασφάλεια κυκλοφορώ» στη θεματική ενότητα «Ζω καλύτερα / Ευ Ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια»), κάρτες με εικόνες που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.), μεγάλο χαρτόνι ή μακέτα δρόμου (προαιρετικά).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός εξηγεί ότι οι μαθητές/-τριες θα μάθουν πώς να κάνουν ποδήλατο (να ποδηλατούν) με ασφάλεια στην πόλη, παρακολουθώντας ένα βίντεο και συζητώντας όσα συνέβησαν στην ιστορία. Ο/Η Νηπιαγωγός καλεί τους/τις μαθητές/-τριες στην ολομέλεια και τους λέει: «Σήμερα θα δούμε ένα βίντεο με μια μικρή ιστορία για ένα παιδί που αγαπά να κάνει ποδήλατο στην πόλη.». Ενθαρρύνει τα παιδιά να προσέξουν τι κάνει σωστά και τι πρέπει να προσέχει ο ποδηλάτης. Οι μαθητές/-τριες παρακολουθούν το βίντεο «Πώς ποδηλατώ με ασφάλεια στην πόλη;». Μετά την προβολή ο/η Νηπιαγωγός κάνει ερωτήσεις στους/στις μαθητές/-τριες:

Ποιος ήταν ο ήρωας της ιστορίας;

Τι ήθελε να κάνει;

Τι φόρεσε, πριν ξεκινήσει;

Πού πρέπει να κάνει ποδήλατο;

Πώς βοηθά το κράνος;

Τι πρέπει να κάνει, όταν βλέπει κόκκινο φανάρι;

Οι μαθητές/-τριες απαντούν και ο/η Νηπιαγωγός τους/τις ενθαρρύνει να ανακαλέσουν γεγονότα με τη σειρά (αρχή-μέση-τέλος).

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός οργανώνει ένα παιχνίδι ερωτήσεων. Δείχνει μια εικόνα ή ακούγεται ένα στιγμιότυπο από το βίντεο. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να πουν τι συνέβη ή τι πρέπει να κάνει ο ποδηλάτης. Δίνονται ενδεικτικά οι εξής ερωτήσεις:

«Όταν ο ποδηλάτης βλέπει κόκκινο φανάρι, τι πρέπει να κάνει;»,

«Είναι σωστό να ξεχάσει να φορέσει το κράνος;».

III. Γλωσσικός Στόχος: Λεξιλόγιο

Τα παιδιά μαθαίνουν λεξιλόγιο τόσο σε προσληπτικό όσο και σε εκφραστικό επίπεδο μέσα από το παιχνίδι, την επικοινωνία, την ανάγνωση ιστοριών, την παρακολούθηση βίντεο. Οι σχετικές δραστηριότητες αποσκοπούν στην κατανόηση και παραγωγή λεξιλογίου. Ενδεικτικά, παρατίθενται δραστηριότητες, η υλοποίηση των οποίων αναμένεται να οδηγήσει στην κατανόηση και παραγωγή λεξιλογίου σχετικού με την υγεία, τη διατροφή, την αυτομέριμνα και την οδική ασφάλεια.

Κατανόηση και παραγωγή λεξιλογίου (σε προφορικό επίπεδο)

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Να κατανοούν και να παράγουν λέξεις σχετικά με την υγεία.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Στο ιατρείο του Νηπιαγωγείου

Υλικά:

Ιατρικά αντικείμενα/παιχνίδια (θερμόμετρο, σύριγγα, γάζες, μάσκα, στηθοσκόπιο κ.τ.λ.),

Κάρτες με εικόνες που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα τους διαβάσει μια ιστορία σχετική με ένα παιδί που πήγε στο γιατρό, γιατί το πονούσε η κοιλιά του. Αφού τους διαβάσει την ιστορία, στη συνέχεια τους προτείνει να «παίξουν» τα ίδια την ιστορία σε μικρότερες ομάδες, όπου κάποια παιδιά θα είναι οι γιατροί και κάποια άλλα ο κεντρικός ήρωας, ο Γιώργος. Ακολούθως, ο/η Νηπιαγωγός βάζει στο πάτωμα διάφορα ιατρικά αντικείμενα και τους ζητά να κάνουν κατανομή των ρόλων.

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της δραστηριότητας θα είναι ο/η αφηγητής/-τρια, που θα περιγράφει μια διαδικασία και θα ακολουθεί δραματοποίηση από τους μαθητές/-τριες ανάλογα με το ρόλο που έχουν. Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός περιγράφει: «Ο γιατρός πήρε το θερμόμετρο και το έβαλε στη μασχάλη του Γιώργου, για να δει αν έχει πυρετό». Εν συνεχεία, οι μαθητές/-τριες προχωρούν σε δραματοποίηση. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται – αξιοποιώντας το σχετικό με το εργαστήριο λεξιλόγιο – με διαφορετικά παιδιά κάθε φορά στο ρόλο των πρωταγωνιστών και των θεατών.

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί και με μια εναλλακτική μορφή, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της παραγωγής λέξεων σχετικών με την υγεία. Αυτό μπορεί να γίνει, αν στη θέση του/της αφηγητή/-τριας που ήταν προηγουμένως ο/η Νηπιαγωγός μπαίνει κάθε φορά διαφορετικός/-ή μαθητής/-τρια, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά δραματοποιούν – ανάλογα με το ρόλο που έχουν επιλέξει να υποδυθούν – αυτό που αφηγείται κάθε φορά ο/η μαθητής/-τρια που έχει το ρόλο του/της αφηγητή/-τριας.

Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές κρίνει ο/η Νηπιαγωγός ότι χρειάζεται, προκειμένου να συμμετάσχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες της τάξης και να έρθουν σε επαφή με όλες τις λέξεις που έχει επιλέξει και είναι σχετικές με την υγεία.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός έχει απλώσει στο πάτωμα διάφορα ιατρικά αντικείμενα ή κάρτες όπου απεικονίζονται ιατρικά αντικείμενα και στη συνέχεια κάνει κάποιες ερωτήσεις. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να απαντήσουν βρίσκοντας το κατάλληλο αντικείμενο ή την αντίστοιχη κάρτα και λέγοντας το όνομά του. Για παράδειγμα, μπορούν να διατυπωθούν οι ακόλουθες προτάσεις και να τεθούν οι εξής ερωτήσεις:

«Ο Κώστας θέλει να δει αν έχει πυρετό. Που είναι το θερμόμετρο; Πώς θα μετρήσει τη θερμοκρασία του ο γιατρός;». (Οι μαθητές/-τριες δείχνουν το αντικείμενο και λένε το όνομά του.)

«Η Μαρία στο χέρι της έχει πληγή. Που είναι η γάζα; Με τι θα το δέσει;». (Οι μαθητές/-τριες δείχνουν το αντικείμενο και λένε το όνομά του.)

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν λέξεις σχετικά με τη διατροφή.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Παίζουμε και μαθαίνουμε για την υγιεινή διατροφή

Υλικά:

Βιβλίο «Η κυρά Διατροφή – πρώτη στη μαγειρική» από τον δικτυακό τόπο «Ο Ρούλης ο Τροφούλης και η περιπέτειά του στον κόσμο της υγιεινής διατροφής», κάρτες με εικόνες που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιότητων (Ι.Ε.Π.), διάφορα αντικείμενα/παιχνίδια που σχετίζονται με τη διατροφή (φαγητά, φρούτα, πιάτα, κουτάλια, ποτήρια κ.λπ.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιότητων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα τους διαβάσει την ιστορία της κυράς Διατροφής, η οποία αγαπά να μαγειρεύει και να ετοιμάζει υγιεινά φαγητά. Αφού τους διαβάσει την ιστορία,

στη συνέχεια τους προτείνει να «παίξουν» με την ιστορία. Τοποθετεί στο πάτωμα κάρτες όπου απεικονίζονται είδη διατροφής ή αντικείμενα που σχετίζονται με τη διατροφή. Στη συνέχεια, τους λέει ότι κάθε φορά που ο/η ίδιος/-α θα αναφέρει ένα είδος διατροφής ή αντικείμενο που χρειάζεται η κυρά Διατροφή, οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να επιλέγουν την αντίστοιχη κάρτα ή το αντίστοιχο αντικείμενο και να τη δίνουν στον/στη Νηπιαγωγό. Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός λέει: «*Η Κυρά Διατροφή, για να ετοιμάσει το πρωινό, χρειάζεται φρυγανιές.*». Τα παιδιά θα πρέπει να επιλέγουν την αντίστοιχη κάρτα και ούτω καθεξής.

Το παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί και με μια εναλλακτική μορφή, ώστε να ανταποκριθεί στον στόχο της παραγωγής λέξεων σχετικών με την υγιεινή διατροφή. Αυτό μπορεί να γίνει, αν στη θέση του/της αφηγητή/-τριας που ήταν προηγουμένως ο/η Νηπιαγωγός μπαίνει κάθε φορά ένα διαφορετικό παιδί, ενώ τα υπόλοιπα δραματοποιούν αυτό που αφηγείται κάθε φορά ο/η μαθητής/-τρια που έχει το ρόλο του αφηγητή ή της αφηγήτριας.

Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές κρίνει ο/η Νηπιαγωγός ότι χρειάζεται, προκειμένου να συμμετάσχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες και να έρθουν σε επαφή με όλες τις λέξεις που έχουν επιλεγεί και είναι σχετικές με την υγιεινή διατροφή.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός έχει απλώσει στο πάτωμα διάφορα αντικείμενα σχετικά με την διατροφή ή κάρτες όπου απεικονίζονται σχετικά αντικείμενα και στη συνέχεια θέτει κάποιες ερωτήσεις. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να απαντήσουν βρίσκοντας το κατάλληλο αντικείμενο ή την αντίστοιχη κάρτα και λέγοντας το όνομα του αντικειμένου.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν λέξεις σχετικά με την αυτομέριμνα.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Μαθαίνω να φροντίζω τον εαυτό μου!

Υλικά:

Εκπαιδευτικό υλικό (Υγιεινή για παιδιά) από το εργαστήριο δεξιοτήτων «Εγώ και το σώμα μου: Ατομική υγιεινή για μικρά παιδιά (ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΕΡΥΘΡΟΣ

ΣΤΑΥΡΟΣ)», κάρτες με εικόνες που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.), διάφορα αντικείμενα που σχετίζονται με την υγιεινή του σώματος (σαπούνι, πετσέτα, οδοντόβουρτσα, οδοντόκρεμα κ.τλ.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στα παιδιά ότι θα μάθουν τι χρειάζονται, ώστε να μπορούν να φροντίζουν τον εαυτό τους και να είναι πάντα καθαρά και υγιή. Ο/Η Νηπιαγωγός αξιοποιεί το προτεινόμενο προαναφερθέν εκπαιδευτικό υλικό και τους προτείνει να «παίξουν» τα ίδια την ιστορία που διάβασε σε μικρότερες ομάδες. Απλώνει στο πάτωμα κάρτες όπου απεικονίζονται είδη για την υγιεινή του σώματος. Ο/Η Νηπιαγωγός θα είναι ο/η αφηγητής/-τρια και κάθε φορά που θα λέει κάτι, οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να επιλέγουν την αντίστοιχη κάρτα ή το αντίστοιχο αντικείμενο και να τη δίνουν στον/στη Νηπιαγωγό. Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός λέει: «*Πάρτε το υγρό σαπούνι, για να πλύνετε τα χέρια σας.*». Τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν την αντίστοιχη κάρτα και ούτω καθεξής. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται αξιοποιώντας κάθε φορά το σχετικό με το εργαστήριο λεξιλόγιο.

Το παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί και με μια εναλλακτική μορφή, ώστε να ανταποκριθεί στο στόχο της παραγωγής λέξεων σχετικών με την υγιεινή του σώματος. Αυτό μπορεί να γίνει, αν στη θέση του/της αφηγητή/-τριας που ήταν προηγουμένως ο/η Νηπιαγωγός μπαίνει κάθε φορά διαφορετικό παιδί, ενώ τα υπόλοιπα δραματοποιούν αυτό που αφηγείται ο/η εκάστοτε αφηγητής/-τρια. Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές κρίνει ο/η Νηπιαγωγός ότι χρειάζεται, προκειμένου να συμμετάσχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες και να έρθουν σε επαφή με όλες τις λέξεις που έχουν επιλεγεί και είναι σχετικές με την υγιεινή.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός έχει απλώσει στο πάτωμα διάφορα αντικείμενα σχετικά με την υγιεινή ή κάρτες όπου απεικονίζονται αντικείμενα σχετικά με την υγιεινή και στη συνέχεια κάνει ορισμένες ερωτήσεις. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να απαντήσουν βρίσκοντας το κατάλληλο αντικείμενο ή την αντίστοιχη κάρτα και αναφέροντας το όνομα του αντικειμένου.

Για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται προτάσεις, όπως: «Μετά το μπάνιο, για να στεγνώσουμε το σώμα μας φοράμε ένα μπουρνούζι ή σκουπίζουμε το σώμα μας με μια πετσέτα.», «Με τι σκουπίζουμε το σώμα μας μετά το μπάνιο;». Τα παιδιά δείχνουν το αντικείμενο ή λένε το όνομά του.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν λέξεις σχετικά με την οδική ασφάλεια.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Κυκλοφορώ με ασφάλεια

Υλικά:

Βιβλίο «Ο φίλος μου ο ποδηλατάκις» (e-book) από το εργαστήριο δεξιοτήτων «Με το ποδήλατο στο δρόμο με ασφάλεια κυκλοφορώ», κάρτες με εικόνες που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.), διάφορα αντικείμενα-μινιατούρες (φανάρι, πεζοδρόμιο, ποδήλατο, αυτοκίνητο, κράνος, πινακίδα STOP κ.τ.λ.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα τους διαβάσει ένα βιβλίο με τίτλο «Ο φίλος μου, ο ποδηλατάκις». Αφού τους διαβάσει την ιστορία, στη συνέχεια τους προτείνει να «παίξουν» τα ίδια την ιστορία. Απλώνει στο πάτωμα κάρτες με εικόνες σχετικές με την οδική ασφάλεια.

Ο/Η Νηπιαγωγός θα είναι ο/η αφηγητής/-τρια και κάθε φορά που θα λέει κάτι, οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να επιλέγουν την αντίστοιχη κάρτα ή το αντίστοιχο αντικείμενο και να τη δίνουν στον/στη Νηπιαγωγό.

Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Ο Ποδηλατάκις ετοιμάζεται για βόλτα. Πρώτα πρέπει να φορέσει το κράνος του.». Τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν την κάρτα όπου απεικονίζεται ένα κράνος ή το αντικείμενο-μινιατούρα. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται αξιοποιώντας κάθε φορά το σχετικό με το εργαστήριο λεξιλόγιο.

Το παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί και με μια εναλλακτική μορφή, ώστε να ανταποκριθεί στον στόχο της παραγωγής λέξεων σχετικών με την οδική ασφάλεια. Αυτό μπορεί να γίνει, αν στη θέση του/της αφηγητή/-τριας που ήταν προηγουμένως ο/η Νηπιαγωγός μπαίνει κάθε φορά διαφορετικός/-ή μαθητής/-τρια, ενώ τα άλλα παιδιά δραματοποιούν αυτό που αφηγείται ο/η εκάστοτε αφηγητής/-τρια.

Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές κρίνει ο/η Νηπιαγωγός ότι χρειάζεται, προκειμένου να συμμετάσχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες και να έρθουν σε επαφή με όλες τις λέξεις που έχουν επιλεγεί και είναι σχετικές με την οδική ασφάλεια.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός έχει απλώσει στο πάτωμα διάφορα αντικείμενα σχετικά με την οδική ασφάλεια ή κάρτες όπου απεικονίζονται αντικείμενα σχετικά με την οδική ασφάλεια και στη συνέχεια κάνει ορισμένες ερωτήσεις. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να απαντήσουν βρίσκοντας το κατάλληλο αντικείμενο ή την αντίστοιχη κάρτα και λέγοντας το όνομά του.

Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Πριν βγεις να κάνεις ποδήλατο, όπως ο Ποδηλατάκις, πρέπει να φορέσεις ένα κράνος. Πού είναι το κράνος; Μπορείς να βρεις πού είναι το κράνος;». Ο/Η μαθητής/-τρια δείχνει το αντικείμενο ή λέει το όνομά του.

Το παραπάνω σκεπτικό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αντιστοίχως για τη δημιουργία επιπλέον δραστηριοτήτων με αφορμή τα άλλα βιωματικά εργαστήρια δεξιοτήτων.

IV. Γλωσσικός Στόχος: Παραγωγή Προφορικού Λόγου

A. Περιγραφή αντικειμένου, εικόνας και έργου τέχνης

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: *Οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν ένα αντικείμενο, να το κατονομάζουν και να αναφέρουν τα βασικά του χαρακτηριστικά.*

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Περιγράψω αντικείμενα με λόγια.

Υλικά:

Ένα «μυστικό κουτί» ή ένας «μαγικός σάκος» με αντικείμενα καθημερινής χρήσης (μπάλα, μολύβι, γυαλιά, τσάντα, κουτάλι κ.λπ.), καρτέλες με βοηθητικές ερωτήσεις (π.χ. «Τι χρώμα είναι;», «Από τι υλικό;», «Τι σχήμα έχει;», «Σε τι χρησιμεύει;»).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Δείχνει στους μαθητές και στις μαθήτριες το «μυστικό κουτί» μέσα στο οποίο είναι κρυμμένο κάθε φορά ένα αντικείμενο. Κάθε παιδί θα βάζει το χέρι του μέσα στο κουτί (όπου υπάρχει μια πάνινη σακούλα, μέσα στην οποία βρίσκεται ένα αντικείμενο) και χωρίς να βλέπει θα προσπαθεί να περιγράψει το αντικείμενο και ίσως να βρει και ποιο αντικείμενο είναι αυτό. Αφού το βρει, το βγάζει έξω από το κουτί και ο/η Νηπιαγωγός βλέπει αν το βρήκε και θέτει επιπλέον ερωτήσεις περιγραφής. Στην αρχή ο/η Νηπιαγωγός δίνει ένα παράδειγμα: βάζει ένα μήλο μέσα στο κουτί και χωρίς να το βλέπει λέει ότι είναι στρογγυλό και μικρό, ενώ – όταν το βγάζει από το κουτί – προσθέτει ότι είναι κόκκινο και τρώγεται. Εν συνεχεία, το παιχνίδι ξεκινά.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με τον ακόλουθο τρόπο: οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες και παίζουν ένα είδος

σκυταλοδρομίας αξιοποιώντας την παραπάνω δραστηριότητα με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν μια εικόνα, να παρουσιάζουν τα βασικά στοιχεία της, να περιγράφουν τι συμβαίνει, να εκφράζουν συναισθήματα ή υποθέσεις.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Μια εικόνα... πολλές λέξεις!

Υλικά:

Μεγάλες, πλούσιες σε περιεχόμενο εικόνες (π.χ. σκηνές από παραμύθια, παιδικές ιστορίες, εικόνες από την καθημερινότητα – από το πάρκο, το σπίτι, την παραλία κ.τ.λ.),

καρτέλες με βασικά ερωτήματα («Ποιος πρωταγωνιστεί;», «Τι συμβαίνει;», «Πού συμβαίνει;», «Πώς συμβαίνει;», «Γιατί;», «Τι νιώθουν οι χαρακτήρες;»), χαρτί ή πίνακας για τη συλλογή λεξιλογίου και απαντήσεων.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός δείχνει μια εικόνα και λέει: «Ας παρατηρήσουμε προσεκτικά! Τι βλέπετε; Ποιοι είναι εδώ; Πού βρίσκονται;».

Οι μαθητές/-τριες απαντούν ελεύθερα. Ο/Η Νηπιαγωγός συγκεντρώνει λέξεις-κλειδιά από τις απαντήσεις (π.χ. «κορίτσι», «ποδήλατο», «πάρκο», «σκύλος») και καθοδηγεί τη συζήτηση με απλές ερωτήσεις:

Για τα πρόσωπα: «Ποιος είναι εδώ;», «Τι κάνει;», «Πώς φαίνεται;».

Για τα ζώα: «Υπάρχουν ζώα στην εικόνα;», «Τι κάνουν;».

Για τα αντικείμενα: «Ποια άλλα πράγματα βλέπετε;», «Σε τι χρησιμεύουν;».

Για τις τοποθεσίες: «Πού βρίσκονται όλοι αυτοί;», «Πώς το καταλαβαίνουμε;».

Για την περιγραφή δράσης: «Τι συμβαίνει αυτή τη στιγμή;».

Για τα συναισθήματα: «Πώς νομίζετε ότι νιώθουν αυτοί οι άνθρωποι και γιατί;».

Υποθετικές ερωτήσεις, όπως: «Τι μπορεί να συμβεί μετά;».

Ο/Η Νηπιαγωγός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να απαντούν με ολοκληρωμένες προτάσεις, καθώς επίσης ενθαρρύνει και την ανάπτυξη ιδεών (π.χ. «Το κορίτσι είναι χαρούμενο, γιατί κάνει ποδήλατο με τον μπαμπά της στο πάρκο»).

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και ατομικά, αν ο/η Νηπιαγωγός δίνει κάθε φορά σε έναν/μία μαθητή/-τρια μια εικόνα, για να την περιγράψει στην ολομέλεια.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: *Οι μαθητές/τριες να περιγράφουν ένα έργο τέχνης, να εκφράζουν τη γνώμη τους ή τα συναισθήματά τους για αυτό, να μπορούν να φανταστούν μια ιστορία με βάση το έργο τέχνης.*

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Μιλώ για ένα έργο τέχνης

Υλικά:

Ένα γνωστό ή χαρακτηριστικό έργο τέχνης (π.χ. ένας πίνακας του Μιρό, του Καντίνσκι, του Μονέ, του Βαν Γκογκ),
μεγεθυμένο αντίγραφο ενός έργου τέχνης (εναλλακτικά, μπορεί να γίνει προβολή σε οθόνη),
καρτέλες με βασικά ερωτήματα για καθοδήγηση (προαιρετικά).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός δείχνει το έργο τέχνης και λέει: «Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με τα μάτια και το στόμα! Αυτός είναι ένας πίνακας ζωγραφικής, του Βαν Γκογκ με τίτλο "Βάζο με ηλιοτρόπια". Θα περιγράψουμε ό,τι βλέπουμε με λόγια». Και συνεχίζει με παράδειγμα: «Εγώ βλέπω πολλά χρώματα: κίτρινο, κόκκινο, μπλε. Βλέπω σχήματα στρογγυλά και γραμμές». Στη συνέχεια, ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να περιγράψουν και εκείνοι/-ες τι βλέπουν.

Ο/Η Νηπιαγωγός ενισχύει τη διαδικασία με ερωτήσεις: «Ποια χρώματα παρατηρείς;», «Ποια σχήματα υπάρχουν;», «Βλέπεις κάποιον ή κάτι συγκεκριμένο;». Ακολουθως, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν συναισθήματα μέσω ερωτήσεων, όπως: «Πώς σου φαίνεται αυτός ο πίνακας;», «Τι νιώθεις όταν τον βλέπεις;», «Αν αυτός ο πίνακας είχε μουσική, τι ήχο θα είχε; Χαρούμενο ή λυπητερό;».

Τέλος, καλούνται τα παιδιά να φανταστούν μια ιστορία με βάση το έργο τέχνης. Ο/Η Νηπιαγωγός διατυπώνει ενδεικτικά τις εξής ερωτήσεις: «Αν αυτό το έργο τέχνης έκρυβε μια ιστορία, ποια θα ήταν;», «Ποιος είναι εδώ;», «Τι συμβαίνει;», «Τι θα γίνει μετά;».

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με διαφορετικούς πίνακες που θα δοθούν σε κάθε μαθητή/-τρια ατομικά και θα ζητηθεί να περιγραφούν, όπως παραπάνω.

B. Αναδιήγηση ιστοριών

Η αναδιήγηση ιστοριών αφορά στην ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται απλές ιστορίες που άκουσαν από την ανάγνωση ενός βιβλίου είτε από εικόνες σε σειρά διατυπώνοντας κατάλληλες προτάσεις με συνοχή και συνεκτικότητα (Ράλλη, & Σιδηροπούλου, 2012). Η αναδιήγηση ιστοριών συμβάλει θετικά και στην μετέπειτα ανάγνωση (Mäkinen et. al. 2018).

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να παράγουν αναδιηγήσεις (περιγράφοντας τα επεισόδια της ιστορίας σε μια σειρά).

Οι αναδιηγήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν προτάσεις που διαφέρουν ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την ποιότητα και όσον αφορά στο περιεχόμενο της ιστορίας, να περιλαμβάνουν τα παρακάτω στοιχεία:

μια εισαγωγή στην ιστορία (με χρήση τυπικής φράσης, όπως «Μια φορά και έναν καιρό»),

περιγραφή των χαρακτήρων (σκέψεις και συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας),

αναφορά στο πρόβλημα της ιστορίας,

λύση του προβλήματος και συμπεράσματα.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ταξίδι μέσα στο βιβλίο

Υλικά:

Ένα εικονογραφημένο βιβλίο με απλή πλοκή, κάρτες με τις βασικές εικόνες του παραμυθιού στη σειρά (π.χ. πρόβλημα, λύση, τέλος).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα διαβάσουν ένα βιβλίο και στη συνέχεια ότι θα χρειαστεί να ξαναθυμηθούν την ιστορία του. Τελειώνοντας το βιβλίο ο/η Νηπιαγωγός προτρέπει τους/τις μαθητές/-τριες αρχικά να αφηγηθούν αυθόρμητα όσα θυμούνται από το βιβλίο και στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας κάρτες όπου αναπαρίστανται τα γεγονότα, καλεί τους/τις μαθητές/-τριες να τις βάλουν στη σειρά και να πουν τι συμβαίνει σε καθεμία κάρτα. Ο/Η Νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν λέξεις, όπως: *πρώτα, ύστερα, τέλος*. Στο τέλος τους ενθαρρύνει να αναδιηγηθούν ολόκληρη την ιστορία.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί και κάθε φορά να αναδιηγείται την ιστορία διαφορετικός/-ή μαθητής/-τρια.+

Γ. Ελεύθερη αφήγηση

Η ελεύθερη αφήγηση ιστοριών σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να παράγουν απλές ιστορίες είτε από εικόνες σε σειρά είτε από προσωπικές τους εμπειρίες διατυπώνοντας προτάσεις με συνοχή και συνεκτικότητα (Channell et al., 2020). Η ελεύθερη αφήγηση ιστοριών συμβάλλει θετικά και στην μετέπειτα ανάγνωση (Mäkinen et. al. 2018).

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να αφηγούνται ελεύθερα μια ιστορία (περιγράφοντας τα επεισόδια της ιστορίας σε μια σειρά).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να αφηγούνται ελεύθερα μια ιστορία (περιγράφοντας τα επεισόδια σε μια σειρά), η οποία ενδεικτικά μπορεί να περιλαμβάνει προτάσεις που διαφέρουν ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την ποιότητα και όσον αφορά στο περιεχόμενο της ιστορίας, να συμπεριλάβουν τα παρακάτω στοιχεία:

μια εισαγωγή στην ιστορία (με χρήση τυπικής φράσης, όπως «Μια φορά και έναν καιρό»),

περιγραφή των χαρακτήρων (σκέψεις και συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας),

αναφορά στο πρόβλημα της ιστορίας,

λύση του προβλήματος και συμπεράσματα/

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ιστορίες από εικόνες και εμπειρίες

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Σήμερα θα φτιάξουμε τις δικές μας ιστορίες». Δείχνει μια κάρτα με εικόνα που έχει επιλέξει από την ενδεικτική ενότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και ρωτάει τους/τις μαθητές/-τριες: «Τι νομίζετε ότι συμβαίνει εδώ; Πώς θα μπορούσε να αρχίζει αυτή η ιστορία;».

Κάθε μαθητής/-τρια αφηγείται προφορικά την ιστορία του, με τη βοήθεια του/της Νηπιαγωγού, όπου χρειάζεται, και ενθαρρύνεται να παραγάγει προφορικό λόγο μέσω ελεύθερης αφήγησης.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται από τον/την Νηπιαγωγό, προκειμένου να χρησιμοποιούν εκφράσεις που δηλώνουν αρχή και τέλος, όπως: «Μια φορά κι έναν καιρό», «Στο τέλος» κ.λπ..

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί, ενώ οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται να παράγουν προφορικό λόγο μέσω ελεύθερης αφήγησης.

V. Γλωσσικός Στόχος: Μεταγλωσσική Επίγνωση

Η μεταγλωσσική επίγνωση αφορά στην ικανότητα των παιδιών να αναστοχάζονται και να χειρίζονται συνειδητά τα δομικά χαρακτηριστικά της προφορικής γλώσσας (π.χ. συλλαβές, φωνήματα, μορφήματα κ.λπ.) (Πόρποδας, 2000· Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003· Schuele & Boudreau, 2008· Tunmer et. al., 1984).

Η φωνολογική επίγνωση, τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος, καθώς και η μορφολογική επίγνωση, αποτελούν κεντρικές διαστάσεις της μεταγλωσσικής ικανότητας, που αναπτύσσονται συστηματικά στην Προσχολική Εκπαίδευση, γιατί συμβάλλουν θετικά στην μετέπειτα κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018· Allen & Lembke, 2020).

A. Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο συλλαβής)

Η φωνολογική επίγνωση (επίπεδο συλλαβής) είναι η ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις λέξεις που ακούνε σε προφορικό επίπεδο στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία, σε συλλαβές· να τις αναλύουν και να τις συνθέτουν (Πόρποδας, 2000).

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν (προφορικά) ομοιότητες ή διαφορές σε επίπεδο αρχικής συλλαβής με συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Βρίσκω τις λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο τρόπο

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν στις λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή -Αυτομέριμνα, Ασφάλεια – Ι.Ε.Π.» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι και τους δίνει την παρακάτω οδηγία: «*Τώρα θα δούμε μερικές εικόνες. Για κάθε εικόνα που δείχνω θα σας λέω και τη σχετική λέξη. Εσείς θα πρέπει να διαλέξετε ποια λέξη ακούγεται το ίδιο στην αρχή με την πρώτη λέξη που είπα.*». Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός δείχνει την πρώτη εικόνα και την κατονομάζει: «γάλα». Στη συνέχεια, δείχνει τις άλλες εικόνες και τις κατονομάζει: «μήλο», «γαρίδα», «σταφύλι». Έπειτα, ρωτά: «*Ποιο από αυτά [δείχνοντας τις τρεις εικόνες] αρχίζει, όπως το “γάλα”;*».

Ο/Η Νηπιαγωγός περιμένει πρώτα τους/τις μαθητές/-τριες να απαντήσουν. Αν δεν απαντήσουν σωστά, λαμβάνουν από τον/την Νηπιαγωγό ανατροφοδότηση ανάλογα με την απάντηση και δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν ξανά, ώστε να βρουν την κατάλληλη εικόνα.

Στη συνέχεια, και εφόσον απαντήσουν σωστά, συνεχίζουν το παιχνίδι και με άλλες λέξεις και εικόνες και οδηγίες που βασίζονται στο παραπάνω σκεπτικό.

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη. _____

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν (προφορικά) ομοιότητες ή διαφορές σε επίπεδο τελικής συλλαβής με ή χωρίς τη συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Βρίσκω τις λέξεις που τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο.

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν στις λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας δίνει στους/στις μαθητές/-τριες την ακόλουθη οδηγία: «*Τώρα θα δούμε μερικές εικόνες. Για κάθε εικόνα που δείχνω θα σας λέω και τη σχετική λέξη. Εσείς θα πρέπει να διαλέξετε ποια λέξη ακούγεται το ίδιο στο τέλος με την πρώτη λέξη που είπα.*».

Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός δείχνει την πρώτη εικόνα και την κατονομάζει: «*φρούτα*». Στη συνέχεια, δείχνει τις άλλες εικόνες και τις κατονομάζει: «*σαλάτα*», «*μπανάνα*», «*κατσαρόλα*». Έπειτα, ρωτά: «*Ποιο από αυτά [δείχνοντας τις τρεις εικόνες] αρχίζει, όπως τα "φρούτα";*».

Αν οι μαθητές/-τριες δεν απαντήσουν σωστά, τους ενθαρρύνει λέγοντας: «*Ας ακούσουμε ξανά τις λέξεις: "σαλάτα", "μπανάνα", "κατσαρόλα". Ποια ακούγεται στο τέλος το ίδιο, όπως τα "φρούτα";*».

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να συνθέτουν (προφορικά) λέξεις ακούγοντας μια σειρά από συλλαβές που προφέρονται ξεχωριστά χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Φτιάχνω λέξεις

Υλικά:

Λίστα με λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι στο πλαίσιο του οποίου θα φτιάχνουν λέξεις και τους δίνει την ακόλουθη οδηγία: «Θα ακούσετε μικρά κομματάκια μιας λέξης. Πρέπει να τα ενώσετε και να μαντέψετε ποια λέξη φτιάχνουν!». Ο/Η Νηπιαγωγός λέει: «μή-λο». Ρωτά: «Ποια λέξη φτιάχνουμε;» Οι μαθητές/-τριες απαντούν: «μήλο». Αν οι μαθητές/-τριες δεν απαντήσουν σωστά, επαναλαμβάνει την οδηγία και τους βοηθά να συνθέσουν μαζί τη λέξη.

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη βοήθεια εικόνων ξεκινώντας πρώτα από δισύλλαβες λέξεις και συνεχίζοντας με τρισύλλαβες ή και πολυσύλλαβες λέξεις. Προτεινόμενες λέξεις: ψωμί, τυρί, μήλο, σαλάτα, παγωτό.

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να χωρίζουν (προφορικά) λέξεις σε συλλαβές χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Χωρίζω τις λέξεις σε κομματάκια

Υλικά:

Λίστα με λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι και τους εξηγεί πως κάθε λέξη αποτελείται από μικρότερα κομματάκια, που τα λέμε συλλαβές. Περιγράφει το παιχνίδι ως εξής: «Θα λέμε μία λέξη και μετά θα τη χωρίζουμε σε κομματάκια χτυπώντας παλαμάκια, ένα για κάθε κομματάκι».

Στη συνέχεια, ο/η Νηπιαγωγός δίνει ένα παράδειγμα: προφέρει τη λέξη «γάλα» χτυπώντας δύο παλαμάκια, ένα παλαμάκι για κάθε συλλαβή (γά-λα). Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τη λέξη «παγωτό» (τρία παλαμάκια: πα-γω-τό), με τη λέξη «μήλο» (δύο παλαμάκια: μή-λο), με τη λέξη «σταφύλι» (τρία παλαμάκια: στα-φύ-λι) κ.ό.κ..

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει με ή χωρίς τη βοήθεια εικόνων ξεκινώντας πρώτα από δισύλλαβες λέξεις και συνεχίζοντας με τρισύλλαβες ή και πολυσύλλαβες λέξεις.

Προτεινόμενες λέξεις με παράλληλη αξιοποίηση εικόνων: γάλα, ψωμί, τυρί, μήλο, σαλάτα, παγωτό, καρότο, κοτόπουλο.

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο συλλαβής) - να προσθέτουν (προφορικά) μια συλλαβή στην αρχή των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ποιο κομματάκι μάς άλλαξε τη λέξη;

Υλικά:

Λίστα με λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι και τους εξηγεί ότι κάποιες φορές μπορούμε να προσθέσουμε ένα κομματάκι στην αρχή μιας λέξης και να δημιουργήσουμε μια νέα λέξη. Ο/Η Νηπιαγωγός δίνει την ακόλουθη οδηγία: «Θα σας λέω μία λέξη, και μετά θα της βάζουμε ένα κομματάκι μπροστά! Πάμε να δούμε ποια λέξη φτιάχνουμε!».

Ο/Η Νηπιαγωγός λέει τη λέξη «γάλα» και συνεχίζει: «Αν βάλω “σο” μπροστά, τι φτιάχνουμε;». Τα παιδιά απαντούν ότι σχηματίζεται η λέξη «σο-γάλα» και πρέπει να πουν ότι στην πραγματικότητα αυτή δεν είναι λέξη.

Η ίδια διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί και με τη λέξη «λάδι» και τη συλλαβή «κα» (κα-λάδι: δεν είναι λέξη) ή τη συλλαβή «σα» (σα-λάδι: δεν είναι λέξη) κ.ό.κ.. Έτσι, εστιάζουμε στο φωνολογικό παιχνίδι, όχι απαραίτητα σε υπαρκτές λέξεις.

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Οι μαθητές/τριες να προσθέτουν (προφορικά) μια συλλαβή στο τέλος των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: *Το μαγικό τρενάκι των λέξεων*

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν στις λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.),

τουβλάκια που θα αξιοποιηθούν ως βαγόνια τρένου, πάνω στα οποία θα βρίσκονται κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε επιλεγμένες λέξεις-στόχους, π.χ. *φρούτα, κουδουνάκι, χρωματιστά χαρτόνια.*

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι και τους παρουσιάζει ένα τρενάκι με βαγόνια, πάνω στα οποία βρίσκονται κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε επιλεγμένες λέξεις. Λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «*Κάθε βαγόνι χρειάζεται ένα κομματάκι στο τέλος, για να συνεχίσει το ταξίδι του!*». Και ακολουθούν τα εξής βήματα:

Ο/Η Νηπιαγωγός δείχνει ένα βαγόνι-λέξη στους/στις μαθητές/-τριες, για παράδειγμα το βαγόνι με τη λέξη «μήλο».

Ο/Η Νηπιαγωγός λέει στα παιδιά: «*Αν βάλουμε στο τέλος της λέξης “μήλο” το “κι”, πώς θα γίνει;*».

Αν οι μαθητές/τριες απαντήσουν σωστά («μηλό-κι»), το παιχνίδι συνεχίζεται και με άλλες λέξεις. Αν δεν απαντήσουν σωστά, τότε ο/η Νηπιαγωγός παρέχει ανατροφοδότηση δίνοντας άλλο ένα παράδειγμα και συνεχίζουν το παιχνίδι ομαδικά.

Αξιολόγηση:

Κάθε μαθητής/-τρια παίρνει μία εικόνα, για παράδειγμα την εικόνα για το γάλα και λέει δυνατά την αντίστοιχη λέξη. Ο/Η Νηπιαγωγός ζητά να προστεθεί στο

τέλος ένα κομματάκι (π.χ. το «τα») και μετά θα πρέπει να πει ο/η μαθητής/-τρια ποια λέξη έχει φτιάξει. Ο μαθητής ή η μαθήτρια λέει τη νέα λέξη («γάλα-τα»).

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να κάνουν προφορικά απαλοιφή συλλαβών από λέξεις χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Εξαφανίζω κομματάκια από τις λέξεις

Υλικά:

Λίστα λέξεων που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας παρουσιάζει ένα παιχνίδι: «Θα κάνουμε τις λέξεις να χάσουν ένα κομματάκι τους [μια συλλαβή], σαν να το εξαφανίζουμε!». Και συνεχίζει: «Κάθε φορά θα σας λέω μια λέξη και ένα κομματάκι της που θέλω να βγάλετε. Εσείς θα την ακούτε και θα μου λέτε ό,τι μένει από τη λέξη, αφού βγάλετε το κομματάκι. Ελάτε να κάνουμε πρώτα ένα παράδειγμα. Πείτε “μήλο”». Οι μαθητές/τριες λένε τη λέξη «μήλο». Ο/Η Νηπιαγωγός λέει: «Τώρα πείτε “μήλο” χωρίς το “μη”. Τι μένει;». Οι μαθητές/τριες λένε «λο».

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο συλλαβής) - να αντικαθιστούν προφορικά την πρώτη συλλαβή των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Άλλαξε την αρχή – φτιάξε άλλη λέξη!

Υλικά:

Λίστα λέξεων που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Σήμερα θα παίξουμε ένα παιχνίδι! Θα σας λέω μια λέξη και μετά θα την αλλάζουμε με ένα μαγικό τρόπο. Για παράδειγμα, θα λέω "παγωτό". Αν αλλάξουμε το "πα" με "κα", τι γίνεται; Δημιουργείται μια αστεία λέξη, η λέξη "κα-γωτό". Η ίδια διαδικασία μπορεί να συνεχιστεί και με άλλες λέξεις, επί παραδείγματι, αν αντικατασταθεί στη λέξη «μπανάνα» η πρώτη συλλαβή από τη συλλαβή «κα», δημιουργείται η αστεία λέξη «κα-νάνα».

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Κάθε μαθητής/-τρια παίρνει μια εικόνα ενός τροφίμου (π.χ. λαχανικά). Ο/Η Νηπιαγωγός ζητά να αντικατασταθεί η αρχική συλλαβή με ένα άλλο κομματάκι και να πουν τα παιδιά τη νέα λέξη. Ο/Η Νηπιαγωγός λέει: «Ποια λέξη δείχνει η εικόνα που διάλεξες;». Ο/Η μαθητής/-τρια απαντάει: «Σαλάτα». Ο/Η Νηπιαγωγός συνεχίζει: «Αν αλλάξουμε το "σα" με "κα", τι γίνεται;». Προκύπτει έτσι η αστεία λέξη «κα-λάτα».

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο συλλαβής) – να αναγνωρίζουν προφορικά ομοιοκαταληξίες χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ποιες λέξεις μοιάζουν στο τέλος;

Υλικά:

Λίστα λέξεων σε ζευγάρια (με ή χωρίς ομοιοκαταληξία μεταξύ τους) που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν με λέξεις που τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο. Προαιρετικά μπορεί να ειπωθεί ότι αυτό ονομάζεται *ομοιοκαταληξία*.

Ο/Η Νηπιαγωγός λέει τρεις (3) λέξεις, για παράδειγμα τις λέξεις «μέλι», «λάδι», «χέλι» και ρωτάει: «Ποιες από αυτές τις λέξεις τελειώνουν το ίδιο;» Οι μαθητές/τριες λένε το ζευγάρι που τελειώνει το ίδιο (μέλι-χέλι). Το παιχνίδι συνεχίζεται με τον/την Νηπιαγωγό να δίνει ζευγάρια λέξεων και τα παιδιά, όταν ακούν λέξεις που τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο, να σηκώνονται όρθια, ενώ όταν ακούν λέξεις που δεν τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο, να κάθονται.

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο συλλαβής) - να δημιουργούν προφορικά ομοιοκαταληξίες χωρίς συνοδεία εικόνων.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Φτιάχνω καινούριες λέξεις που τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο

Υλικά:

Λίστα λέξεων που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες δύο λέξεις που τελειώνουν με την ίδια συλλαβή. Για παράδειγμα, δίνονται οι λέξεις «γάλα» και «σκάλα». Εξηγεί στους/στις μαθητές/-τριες ότι αυτές οι δύο λέξεις τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο, σαν να τραγουδούν μαζί!

Στη συνέχεια, ο/η Νηπιαγωγός τους λέει ότι θα ακούνε μια λέξη και εκείνοι/-ες θα βρίσκουν άλλες που τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο. Παραδείγματος χάριν, τους λέει τη λέξη «σαλάτα» και οι μαθητές/-τριες μπορούν να πουν τη λέξη «ντομάτα», ή τους λέει τη λέξη «λάδι» που ομοιοκαταληκτεί με το «χάδι» κ.ό.κ..

Αξιολόγηση:

Η ανωτέρω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Β. Φωνολογική Επίγνωση (σε επίπεδο φωνήματος)

Η φωνολογική επίγνωση (επίπεδο φωνήματος) είναι η ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις λέξεις που ακούνε σε προφορικό επίπεδο στα μικρότερα φωνημικά τους στοιχεία, δηλαδή στους ήχους ή φωνήματα, να τα αναγνωρίζουν, να τα απο-μονώνουν και να τα χειρίζονται (Πόρποδας, 2000).

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν προφορικά ομοιότητες ή διαφορές σε επίπεδο αρχικού φωνήματος με συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ποιος ήχος οδηγεί τη λέξη;

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι και τους δίνει την παρακάτω οδηγία: «*Τώρα θα δούμε μερικές εικόνες. Για κάθε εικόνα θα σας λέω και τη λέξη της. Εσείς θα πρέπει να διαλέξετε ποια λέξη ακούγεται το ίδιο στην αρχή με την πρώτη λέξη.*». Ο/Η Νηπιαγωγός δείχνει την πρώτη εικόνα και ταυτόχρονα λέει τη λέξη «δέντρο». Στη συνέχεια, δείχνει τις άλλες εικόνες και τις κατονομάζει: «μήλο», «δάσος», «νερό». Έπειτα ρωτά: «*Ποιο από αυτά [δείχνοντας τις τρεις εικόνες] αρχίζει όπως το "δέντρο";*».

Ο/Η Νηπιαγωγός περιμένει πρώτα τους/τις μαθητές/-τριες να απαντήσουν. Αν οι μαθητές/-τριες δεν απαντήσουν σωστά, λαμβάνουν ανατροφοδότηση και δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν ξανά, ώστε να βρουν την κατάλληλη εικόνα. Στη συνέχεια, και εφόσον απαντήσουν σωστά, συνεχίζουν το παιχνίδι και με άλλες λέξεις, εικόνες και οδηγίες που βασίζονται στο παραπάνω σκεπτικό.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν προφορικά το τελικό φώνημα των λέξεων με ή χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Πώς τελειώνει η λέξη;

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι και τους δίνει την ακόλουθη οδηγία: «*Τώρα θα δούμε μερικές εικόνες. Για κάθε εικόνα θα λέω και τη λέξη της. Εσείς θα πρέπει να διαλέξετε ποια λέξη ακούγεται το ίδιο στο τέλος με την πρώτη.*». Ο/Η Νηπιαγωγός δείχνει την πρώτη εικόνα και την κατονομάζει: «νερό». Στη συνέχεια, δείχνει τις άλλες εικόνες και τις κατονομάζει: «δάσος», «χώμα», «φτερό». Έπειτα ρωτά: «Ποιο από αυτά [δείχνοντας τις τρεις εικόνες] τελειώνει όπως το “νερό”;».

Ο/Η Νηπιαγωγός περιμένει τους/τις μαθητές/-τριες να απαντήσουν. Αν δεν απαντήσουν σωστά, λαμβάνουν ανατροφοδότηση και δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν ξανά, ώστε να βρουν την κατάλληλη εικόνα.

Στη συνέχεια, και εφόσον απαντήσουν σωστά, συνεχίζουν το παιχνίδι και με άλλες λέξεις, εικόνες και οδηγίες που βασίζονται στο παραπάνω σκεπτικό.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να συνθέτουν προφορικά λέξεις ακούγοντας μια σειρά από φωνήματα χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Βρες τη λέξη

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Σήμερα θα παίξουμε με ήχους! Θα ακούτε σιγά-σιγά όλους τους ήχους μιας λέξης και θα προσπαθείτε να καταλάβετε ποια λέξη σχηματίζεται!».

Ο/Η Νηπιαγωγός εκφωνεί με τη σειρά τα γράμματα α, ε, ρ, α. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να καταλάβουν και να πουν τη λέξη «αέρα». Το ίδιο επαναλαμβάνεται και με άλλες λέξεις.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός έχει τοποθετήσει στο πάτωμα εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις (π.χ. αέρας, ήλιος, σύννεφο, βροχή κ.τ.λ.).

Στη συνέχεια, λέει μία λέξη αναλύοντάς τη σε φωνήματα (π.χ. η, λ, ι, ο, ς).

Οι μαθητές/-τριες πρέπει να συνθέσουν τα φωνήματα, να πουν τη λέξη και να πάρουν τη σωστή εικόνα από το πάτωμα.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να αναλύουν προφορικά λέξεις σε φωνήματα χωρίς τη συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Σπάσε τη λέξη

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρούς ήχους που αν τους ακούσουμε προσεκτικά, μπορούμε να τους «σπάσουμε» και να τους πούμε έναν-έναν. Για παράδειγμα, τους λέει τη λέξη «πάγος» και την αναλύει (π, α, γ, ο, ς). Οι μαθητές/-τριες καλούνται να παίξουν ένα παιχνίδι στο οποίο θα επιλέγουν κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις σχετικές με την Οικολογία και να τις χωρίσουν στους ήχους από τους οποίους αποτελούνται.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να κάνουν απαλειφή φωνημάτων προφορικά από λέξεις χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ο ψύλλος που μικραίνει

Υλικά:

Λίστα με λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.),

ηχητικό τραγούδι «Ο ψύλλος μας, ο φίλος μας».

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας εξηγεί στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα μάθουν ένα τραγούδι και θα παίξουν ένα παιχνίδι με ήχους, κατά το οποίο θα αφαιρούν έναν ήχο (μία φωνούλα) από μια λέξη, για να δουν τι μένει. Ο/Η Νηπιαγωγός λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Θα πούμε ένα τραγούδι για έναν ψύλλο που όλο και μικραίνει! Κάθε φορά θα του αφαιρούμε μία φωνούλα και θα ακούμε πώς αλλάζει η λέξη. Το ίδιο θα κάνουμε και με τη λέξη "φίλος"! Πάμε να το δοκιμάσουμε όλοι μαζί!».

Το τραγούδι έχει ως εξής:

«Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας ψύλλος (δισ),
μας αρέσει ο ψύλλος μας κι ας μην είναι φίλος μας (δισ).».

Μετά την πρώτη στροφή ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Τώρα είπαμε τη λέξη "ψύλλος" και τη λέξη "φίλος". Για να παίξουμε το παιχνίδι, θα αφαιρέσουμε την τελευταία φωνούλα, **ς**, από καθεμία. Πάμε να δούμε τι μένει!».

Το τραγούδι μετατρέπεται ως ακολούθως:

«Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας ψύλλ (δισ),
μας αρέσει ο ψύλλο μας κι ας μην είναι φίλο μας (δισ).».

Μετά τη δεύτερη στροφή ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Μπράβο παιδιά! Τώρα ακούσαμε "ψύλλο" και "φίλο". Αν αφαιρέσουμε άλλη μία φωνούλα από το τέλος κάθε λέξης, τι θα μείνει; Για πάμε να το πούμε!».

Η νέα παραλλαγή έχει ως εξής:

«Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας ψύλλ (δισ),
μας αρέσει ο ψύλλ μας κι ας μην είναι φίλ μας (δισ).».

Μετά την τρίτη στροφή ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Πολύ ωραία! Τώρα είπαμε "ψύλλ" και "φίλ". Αν βγάλουμε άλλη μία φωνούλα, τι μένει; Ας το δοκιμάσουμε όλοι μαζί!».

Το δίστιχο γίνεται:

«Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας ψύ (δισ),
μας αρέσει ο ψύ μας κι ας μην είναι φί μας (δισ).».

Μετά την τέταρτη στροφή ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Τέλεια! Τώρα είπαμε "ψύ" και "φί". Ας αφαιρέσουμε ακόμη μία φωνούλα από καθεμία λέξη, για να δούμε τι μένει τώρα!».

Τα παιδιά τραγουδούν:

«Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας ψ (δισ),
μας αρέσει ο ψ μας κι ας μην είναι φ μας (δισ).».

Μετά την πέμπτη στροφή ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Τώρα έμειναν μόνο οι πρώτοι ήχοι, "ψ" και "φ"! Αν φύγουν και αυτοί οι ήχοι, τι θα απομείνει; Πάμε να το πούμε όλοι μαζί!».

Οι μαθητές/-τριες τραγουδούν:

«Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας (δισ),
μας αρέσει ο μας κι ας μην είναι μας (δισ).».

Μετά την έκτη στροφή ο/η Νηπιαγωγός λέει: «Ωχ! Δεν έμεινε τίποτα! Ο ψύλλος και ο φίλος εξαφανίστηκαν! Μπράβο παιδιά! Είδατε πώς αλλάζει η λέξη, κάθε φορά που αφαιρούμε μία φωνούλα; Αυτό το παιχνίδι μάς βοηθά να ακούμε καλύτερα τους ήχους μέσα στις λέξεις!».

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να αντικαθιστούν προφορικά το πρώτο φώνημα των λέξεων χωρίς συνοδεία εικόνων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Άλλαξε ο ήχος, άλλαξε η λέξη

Υλικά:

Λίστα με λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική

κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας αναφέρει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι και προσθέτει: «Θα σας λέω μια λέξη και μετά θα αλλάζουμε τον πρώτο της ήχο ή την πρώτη της φωνούλα και θα βλέπουμε ποια νέα λέξη φτιάξαμε.».

Τους δείχνει μια κάρτα όπου απεικονίζεται ένα σύννεφο και λέει: «Αυτό είναι ένα σύννεφο. Αν βγάλουμε το “σ” από μπροστά και βάλουμε το “μ”, ποια λέξη φτιάχνουμε;». Οι μαθητές/-τριες πρέπει να πουν τη νέα λέξη, δηλαδή «μύννεφο».

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Γ. Μορφολογική Επίγνωση

Η μορφολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τις λέξεις που συναντούν στα ελάχιστα συστατικά τους, δηλαδή στα μορφήματα, να τα ανα-γνωρίζουν, να τα απομονώνουν και να τα χειρίζονται, ώστε να κατανοούν τη δομή και τη σημασία των λέξεων, αλλά και να δημιουργούν νέες (Carlisle, 2000· Μουζάκη & Καραντζόλα, 2010).

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Μορφολογική Επίγνωση - να σχηματίζουν προφορικά κατάλληλα τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό ουσιαστικών.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Από το ένα στα πολλά: Ταξίδι με λέξεις

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες αντικειμένων (το κάθε αντικείμενο απεικονίζεται σε άλλες κάρτες μία φορά και σε άλλες κάρτες περισσότερες φορές), τις οποίες έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με λέξεις!». Τους δείχνει μια εικόνα ποδηλάτου και αναφέρει ότι αυτό που βλέπουν είναι ένα ποδήλατο. Ακολουθώντας, τους δείχνει μια εικόνα με πολλά ποδήλατα και τους ζητά να συμπληρώσουν την πρόταση: «Αυτά είναι πολλά ...». Αναμένει από τους/τις μαθητές/-τριες να πούνε τη λέξη «ποδήλατα». Ο/Η Νηπιαγωγός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να προφέρουν δυνατά τη νέα μορφή της λέξης.

Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αντιστρόφως. Ο/Η Νηπιαγωγός δείχνει μια εικόνα με πολλά ποδήλατα. Λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Αυτά είναι πολλά ποδήλατα.». Στη συνέχεια, τους δείχνει την εικόνα ενός ποδηλάτου και τους ζητά να συμπληρώσουν την πρόταση: «Αυτό είναι ένα ...». Αναμένει από τα παιδιά να πούνε τη λέξη «ποδήλατο». Ο/Η Νηπιαγωγός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να προφέρουν δυνατά τη νέα μορφή της λέξης.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αν οι μαθητές/-τριες χωριστούν σε δύο ομάδες και παίξουν ένα είδος σκυταλοδρομίας με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν προφορικά τα συνθετικά μιας σύνθετης λέξης.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Βρες τη λέξη

Υλικά:

Εικόνα μεγάλη με δρόμο ή πόλη,
κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφορμή) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας δείχνει μια μεγάλη εικόνα από έναν δρόμο ή από μια πόλη (με τροχονόμο, πεζοδρόμιο, φανάρια, ποδήλατα κ.λπ.) και λέει: «Ο δρόμος είναι γεμάτος λέξεις! Κάποιες λέξεις είναι φτιαγμένες από δύο άλλες μικρότερες. Θα παίξουμε με λέξεις που "κυκλοφορούν" στους δρόμους και κρύβουν μέσα τους δύο άλλες λέξεις.».

Στη συνέχεια, ο/η Νηπιαγωγός δείχνει εικόνες προσώπων ή αντικειμένων που περιλαμβάνονται στην μεγάλη εικόνα. Οι εικόνες που επιλέγει αντιστοιχούν σε σύνθετες λέξεις (π.χ τροχονόμος, πεζοδρόμιο, ποδηλατόδρομος). Κάθε φορά που δείχνει μια από τις προαναφερθείσες εικόνες ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να πούνε τι είναι αυτό που βλέπουν. Επιλέγει, για παράδειγμα, να ασχοληθούν με τη λέξη «πεζοδρόμιο» και ρωτά: «Ποιες λέξεις ακούτε μέσα στη λέξη "πεζοδρόμιο";». Αν οι μαθητές/-τριες δυσκολευτούν, τους βοηθά ως εξής: «Ακούω τη λέξη "πεζός". Ακούτε και κάτι άλλο; Μήπως είναι κάτι όπου περνούν αυτοκίνητα;».

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας δίνει σε κάθε παιδί μια λευκή σελίδα Α4 και μια κάρτα με εικόνα που αντιστοιχεί σε μια σύνθετη λέξη. Στη συνέχεια, απλώνει στο πάτωμα κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε διάφορες απλές (μη σύνθετες) λέξεις. Ανάμεσα σε αυτές υπάρχουν και κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν στις λέξεις, οι οποίες αποτελούν τα συνθετικά της κάθε σύνθετης που δόθηκε.

Για παράδειγμα, για την λέξη «ποδηλατόδρομος» υπάρχει στο πάτωμα μια κάρτα με την εικόνα ενός ποδηλάτου και μια κάρτα με την εικόνα ενός δρόμου. Έπειτα, λέει στους/στις μαθητές/-τριες να βρουν από ποιες δύο λέξεις παράγεται η σύνθετη λέξη που δόθηκε και αφού τις βρουν, να τοποθετήσουν τις αντίστοιχες κάρτες στο φύλλο Α4, κάτω από την κάρτα με την εικόνα που αντιστοιχεί στη σύνθετη λέξη.

Κατόπιν, κάθε παιδί με τη σειρά πρέπει να εκτελέσει την άσκηση, σύμφωνα με τις οδηγίες.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να παράγουν προφορικά σύνθετες λέξεις συνδυάζοντας δύο άλλες λέξεις.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Φτιάχνουμε νέες λέξεις

Υλικά:

Κουτιά,

πετσέτες,

σακούλες,

φακέλοι,

μαντήλια,

νομίσματα,

χαρτιά,

κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.).

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» / ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας βάζει στο τραπέζι κουτιά, πετσέτες, σακούλες, φακέλους, μαντήλια, νομίσματα. Μοιράζει στους/στις μαθητές/-τριες από ένα φύλλο χαρτί και τους ζητάει να πάρουν και ένα αντικείμενο από αυτά που έχει τοποθετήσει στο τραπέζι.

Αφού όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες πάρουν στα χέρια τους από ένα χαρτί και ένα αντικείμενο τους ζητάει να τα συνδυάσουν και φτιάξουν μια λέξη με τα δύο τους αντικείμενα. Θα πρέπει να ακουστούν οι λέξεις: «χαρτόκουτο», «χαρτοπετσέτα», «χαρτοσακούλα», «χαρτοφάκελος», «χαρτομάντηλο», «χαρτονόμισμα».

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας μοιράζει στους/στις μαθητές/-τριες κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις. Για παράδειγμα, δίνονται κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν στις λέξεις: «κουτί», «πετσέτα», «σακούλα», «φάκελος», «νόμισμα».

Ο/Η Νηπιαγωγός κρατάει και εκείνος/-η μια τέτοια κάρτα. Ζητά από τα παιδιά να κρατάνε τις κάρτες τους κατά τρόπο που να μη φαίνεται η εικόνα. Εν συνεχεία, με τη σειρά κάθε παιδί γυρίζει την κάρτα του, δείχνει την εικόνα και λέει δυνατά την αντίστοιχη λέξη. Αφού όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες δείξουν τις κάρτες τους και πουν τις λέξεις τους, ο/η Νηπιαγωγός δείχνει τη δική του/της κάρτα με την εικόνα που αντιστοιχεί στη λέξη «χαρτί».

Οι μαθητές/-τριες προσπαθούν να ενώσουν την δική τους λέξη με αυτήν του/της Νηπιαγωγού, προκειμένου να σχηματίσουν τη σύνθετη (π.χ. αν ενωθεί η λέξη «χαρτί» με τη λέξη «κουτί», θα δημιουργηθεί η λέξη «χαρτόκουτο»).

Κεφάλαιο Δεύτερο

Γλώσσα - Παιδί και Γραπτή Επικοινωνία

Ασημίνα Ράλλη, Δέσποινα Τσαούση,
Κωνσταντίνα Φραγκή, Σοφία Κολοκούρα

Η προσέγγιση του γραπτού λόγου κατά την προσχολική ηλικία πραγματοποιείται μέσα από μια σταδιακή και βιωματική διαδικασία, με το παιδί να οικοδομεί προοδευτικά την κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών και λειτουργιών του έντυπου υλικού. Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της δομής των βιβλίων, συμπεριλαμβανομένης της διάκρισης μεταξύ εικόνας και κειμένου, της κατεύθυνσης ανάγνωσης και των βασικών συμβάσεων του έντυπου λόγου (*print conventions*), αποτελεί θεμελιώδη γνώση για την πρώιμη εξοικείωση με τον γραμματισμό.

Μέσω πρακτικών προσπονητής και συμμετοχικής ανάγνωσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά σε αναγνωστικές εμπειρίες που προσομοιάζουν με την πραγματική ανάγνωση, αναπτύσσοντας έτσι θετικές στάσεις απέναντι στα βιβλία και τον γραπτό λόγο. Η προσπονητή ανάγνωση κειμένου ως φυσική εξέλιξη της εξερεύνησης των βιβλίων, επιτρέπει στα παιδιά να πειραματιστούν με τις συμβάσεις της ανάγνωσης, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να οικοδομήσουν πρώιμες αναπαραστάσεις για τη λειτουργία του γραπτού συστήματος (Ferreiro & Teberosky, 1982· Teale & Sulzby, 1985).

Ι. Γλωσσικός Στόχος: **Ανάγνωση**

Α. Ικανότητα κατανόησης της δομής των βιβλίων

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Οι μαθητές/-τριες να δακρύνουν την εικόνα από το κείμενο.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Παίζουμε με τα βιβλία

Υλικά:

Εικονογραφημένα βιβλία, φωτοτυπίες από βιβλία (εικόνες, κείμενα).

Αφόρμηση:

Επιλεγμένα εικονογραφημένα βιβλία από τον/τη Νηπιαγωγό μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας παρουσιάζει ένα βιβλίο με εικόνες και κείμενο και εξηγεί στους/στις μαθητές/-τριες ότι το βιβλίο αυτό αποτελείται από εικόνες και κείμενο.

Στη συνέχεια, τους δείχνει ποιο είναι το κείμενο και ποιες είναι οι εικόνες σε δύο ή τρεις σελίδες. Ακολούθως, δείχνοντας άλλες σελίδες με κείμενο και εικόνες θέτει στους/στις μαθητές/-τριες τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Πού βλέπετε κείμενο;», «Πού βλέπετε εικόνες;».

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός δίνει σε κάθε μαθητή και μαθήτρια φωτοτυπίες που περιλαμβάνουν μόνο κείμενο και φωτοτυπίες που περιλαμβάνουν μόνο εικόνα και ζητά να ταξινομηθούν σε δύο στήλες, στη μία στήλη οι φωτοτυπίες με κείμενο και στην άλλη οι φωτοτυπίες με εικόνα. Κάθε στήλη στην κορυφή της έχει ενδεικτικά στην πρώτη περίπτωση ένα απόσπασμα κειμένου και στη δεύτερη μία εικόνα.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/-τριες να αγνωρίζουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των βιβλίων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ψάξε και βρες

Υλικά:

Πλαστικοποιημένες και μη φωτοτυπίες εξώφυλλων από βιβλία, καρτελάκια με λέξεις (π.χ. «Τίτλος», «Συγγραφέας», «Εκδότης», «Οπισθόφυλλο»), μαρκαδόροι και μολύβια.

Αφόρμηση:

Η έναρξη λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας δείχνει το εξώφυλλο ενός βιβλίου και μαζί με τους μαθητές/-τριες αναγνωρίζουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, τον τίτλο, τον συγγραφέα, το εξώφυλλο κ.τ.λ.. Στη συνέχεια, εξηγεί στους/στις μαθητές/-τριες πώς θα παίξουν το παιχνίδι «Ψάξε και βρες». Κάθε μαθητής/-τρια επιλέγει ένα βιβλίο από τη δανειστική βιβλιοθήκη και δείχνοντας το εξώφυλλο στους/στις άλλους/-ες μαθητές/-τριες παρουσιάζει σε ποιο σημείο βρίσκεται ο τίτλος, σε ποιο ο συγγραφέας, ο Εκδότης κ.τ.λ..

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός δίνει φωτοτυπημένο το εξώφυλλο ενός βιβλίου. Στη συνέχεια, ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες:

να κυκλώσουν τον τίτλο,

να χρωματίσουν το όνομα του συγγραφέα,

να υπογραμμίσουν το όνομα του Εκδότη.

B. Πρακτικές ολικής, προσπονητής και συμμετοχικής ανάγνωσης

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Πρακτικές ολικής, προσπονητής και συμμετοχικής ανάγνωσης- να «διαβάζουν» οι μαθητές και οι μαθήτριες το όνομά τους σε έντυπη μορφή στο πλαίσιο της ολικής, προσπονητής ανάγνωσης.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ποιο είναι το όνομά μου;

Υλικά:

Καρτέλες με τα ονόματα των μαθητών/-τριών,

δύο καλάθια.

Αφόρμηση:

Η έναρξη της σχολικής χρονιάς με τη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους (π.χ. αξιοποιώντας τις ταμπέλες με τα ονόματα των παιδιών) και με την τάξη (π.χ. αναγνωρίζοντας το όνομα κάθε μαθητή/-τριας σε κρεμάστρες, συρτάρια κ.τ.λ.) μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας δείχνει στους/στις μαθητές/-τριες κάρτες με τα ονόματά τους και τους ζητά να σηκώνουν το χέρι τους, όταν αναγνωρίζουν το δικό τους όνομα (αν υπάρχουν δύο μαθητές/-τριες με το ίδιο όνομα, φτιάχνει δύο ίδιες κάρτες). Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες παίρνουν την κάρτα με το όνομά τους και ψάχνουν να βρουν μέσα στον χώρο της τάξης πού αλλού είναι γραμμένο το όνομά τους. Για παράδειγμα, μπορεί να το εντοπίσουν στις συρταριέρες, στις κρεμάστρες κ.τ.λ..

Αξιολόγηση:

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Ο/Η Νηπιαγωγός τοποθετεί τις καρτέλες με τα ονόματα των μαθητών/-τριών σε δύο καλάθια, ένα για κάθε ομάδα.

Οι μαθητές/-τριες καλούνται να σχηματίσουν δύο σειρές και ένα-ένα τα παιδιά τρέχουν να βρουν το όνομά τους από το καλάθι της ομάδας τους. Όταν το πρώτο παιδί βρει το όνομά του, επιστρέφει και φεύγει ο/η δεύτερος/-η μαθητής/-τρια, προκειμένου να κάνει το ίδιο. Το ίδιο συμβαίνει και με τον/την τρίτο/-η μαθητή/-τρια κ.ό.κ.. Νικήτρια είναι η ομάδα της οποίας όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες θα βρουν τα ονόματά τους.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές/-τριες να «διαβάζουν» απλές λέξεις σε πινακίδες ή ετικέτες στο πλαίσιο της ολικής, προσπονητής, συμμετοχικής ανάγνωσης.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Αναγνωρίζουμε λέξεις

Υλικά:

Δύο σετ από καρτέλες με εικόνες και λέξεις που έχει δημιουργήσει ο/η Νηπιαγωγός (π.χ. «κουκλόσπιτο», «μπακάλικο», «ζωγραφική», «πλαστελίνη», «κουζίνα», «μαρκαδόροι» κ.τ.λ.).

Αφόρμηση:

Η γνωριμία με την τάξη (π.χ. γωνιές) μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός έχει ήδη τοποθετήσει σε κάθε γωνιά της τάξης μια καρτέλα με το όνομά της. Στη συνέχεια, λέει στα παιδιά ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Ο/Η Νηπιαγωγός απλώνει το άλλο σετ με τις καρτέλες στο πάτωμα. Έπειτα, ζητά από τους μαθητές/-τριες να επιλέξουν μια καρτέλα και μαζί να επισκεφθούν τις «γωνιές» της τάξης (στο πλαίσιο της «γνωριμίας» με αυτές. Όταν φτάσουν στην γωνιά που αντιστοιχεί στην καρτέλα που κρατούν στα χέρια τους, «διαβάζουν» όλοι μαζί το όνομά της βλέποντας την ταμπέλα, που συνδυάζει τη λέξη και τη σχετική εικόνα.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός ετοιμάζει την τάξη, για να παίξουν το «Κυνήγι της λέξης». Κρύβει λέξεις («μπάλα», «μαρκαδόροι», «κουκλόσπιτο» κ.τ.λ.) σε συγκεκριμένα σημεία μέσα στην τάξη (για παράδειγμα, η λέξη «μαρκαδόροι» είναι κρυμμένη στη γωνιά με τους μαρκαδόρους).

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Δίνει στους/στις μαθητές/-τριες της κάθε ομάδας μια καρτέλα κάθε φορά με μια λέξη. Εκείνοι/-ες ψάχνουν να βρουν την καρτέλα με την ίδια λέξη μέσα στον χώρο, εντοπίζοντας, «διαβάζοντας» τη λέξη στο σημείο που είναι κρυμμένη. Κερδίζει η ομάδα που θα βρει πρώτη όλες τις λέξεις που θα δοθούν.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Οι μαθητές/τριες να προσποούνται οι μαθητές/-τριες ότι διαβάζουν κείμενα σε βιβλία από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω στο πλαίσιο της ολικής ανάγνωσης.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: *Παίζουμε τους αναγνώστες*

Υλικά:

Εικονογραφημένα γνωστά παραμύθια,
γυαλιά ανάγνωσης,
μαξιλάρια.

Αφόρμηση:

Η έναρξη λειτουργίας της γωνιάς της Βιβλιοθήκης της τάξης.

Περιγραφή:

Έχει περάσει εύλογο χρονικό διάστημα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, στη διάρκεια του οποίου διαστήματος ο/η Νηπιαγωγός έχει διαβάσει πολλά εικονογραφημένα γνωστά παραμύθια στους/στις μαθητές/-τριες και έχει παρουσιάσει σε αυτούς/-ές τον τρόπο ανάγνωσης: έχοντας το εκάστοτε βιβλίο στραμμένο προς τους/τις μαθητές/-τριες, δείχνοντας τη λέξη που διαβάζει και σύροντας το δάχτυλο – κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Μετά το πέρας του προαναφερθέντος χρόνου εξοικείωσης με τον τρόπο ανάγνωσης των βιβλίων, η τάξη μεταμορφώνεται σε ήσυχη «γωνιά Βιβλιοθήκης» με βιβλία, γυαλιά ανάγνωσης και μαξιλάρια.

Οι μαθητές/-τριες φορούν τα «μαγικά γυαλιά ανάγνωσης», διαλέγουν ένα εικονογραφημένο γνωστό παραμύθι και προσποιούνται ότι διαβάζουν την ιστορία στους/στις συμμαθητές/-τριες τους, γυρίζοντας τις σελίδες και σύροντας το δάχτυλο πάνω στις σελίδες σαν να διαβάζουν. Όταν χρειάζονται βοήθεια, ο/η Νηπιαγωγός χρησιμοποιεί φράσεις, όπως: *«Ξεκινάμε από την πάνω σειρά, από την αριστερή πλευρά!»*, *«Όταν τελειώσουμε τη γραμμή, πάμε στη γραμμή από κάτω!»* κ.τ.λ..

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός λέει στους/στις μαθητές/-τριες ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Τους ζητά να μπουν στο ρόλο της/του Νηπιαγωγού και να προσποιηθούν ότι είναι Εκπαιδευτικοί που διαβάζουν ένα παραμύθι στην ομάδα.

II. Γραπτή Επικοινωνία

Η ανάπτυξη της γραπτής επικοινωνίας στην προσχολική ηλικία εδράζεται στην πρακτική της επινοημένης γραφής, στο πλαίσιο του αναδυόμενου εγγραμματισμού μέσα από την εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών σε νοηματοδοτημένες δραστηριότητες σύνδεσης του προφορικού λόγου με το γραπτό λόγο και μεταφορές μηνυμάτων μέσω της χρήσης του γραπτού λόγου (Treiman & Kessler, 2014). Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στοχεύουν στη σύνδεση του προφορικού και του γραπτού λόγου (Shanahan, 2006).

Α. Πρακτικές επινοημένης γραφής ακολουθώντας τις συμβάσεις του γραπτού λόγου στο πλαίσιο διαφορετικών αφορμήσεων

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Πρακτικές επινοημένης γραφής ακολουθώντας τις συμβάσεις του γραπτού λόγου στο πλαίσιο διαφορετικών αφορμήσεων που έχουν νόημα για τα παιδιά - να γράφουν/αντιγράφουν οι μαθητές/-τριες το όνομά τους από αριστερά προς τα δεξιά και σε ευθεία γραμμή.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Γράφω το όνομά μου

Υλικά:

Ατομικές καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών (τυπωμένες και πλαστικοποιημένες),
λευκά φύλλα ή καρτέλες με χαραγμένες γραμμές,
μαρκαδόροι και ξυλομπογιές,
πίνακες της τάξης με τα ονόματα των μαθητών/-τριών (π.χ. παρουσιολόγιο, πίνακας καθηκόντων κ.τ.λ.).

Αφόρμηση:

Τα γενέθλια, οι εορτές, το παιχνίδι στις «γωνιές» της τάξης κ.τ.λ., καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς μπορεί να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός ενθαρρύνει και βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να γράφουν το όνομά τους, όπως μπορούν, στο πλαίσιο της επινοημένης γραφής, κάθε φορά που χρειάζεται (σε ζωγραφιές, σε κάρτες γενεθλίων, στη λίστα με τα ψώνια στο «μαγαζάκι» της τάξης κ.τ.λ.).

Τα ονόματα των μαθητών/-τριών βρίσκονται καταγεγραμμένα σε διάφορα σημεία εντός της τάξης, στο παρουσιολόγιο, στον πίνακα καθηκόντων, σε συρτάρια, σε καρτέλες κ.τ.λ.. Έτσι, είναι εύκολο να τα δουν τα παιδιά, όταν χρειαστεί να τα αντιγράψουν.

Οι μαθητές/-τριες μπορεί να προσπαθήσουν να σημειώσουν, στο πλαίσιο της επινοημένης γραφής, το όνομά τους και – προκειμένου να το κάνουν αυτό – να ζητήσουν βοήθεια από τον/την Νηπιαγωγό. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν τυπωμένες κάρτες με τα ονόματα των παιδιών. Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν λευκά φύλλα με χαραγμένες γραμμές,

προκειμένου να γράφουν οι μαθητές/-τριες το όνομά τους πάνω στη γραμμή από αριστερά προς τα δεξιά.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός προτείνει στους/στις μαθητές/-τριες να επιλέξουν να ζωγραφίσουν κάτι (π.χ. τον εαυτό τους, την οικογένειά τους, το σχολείο τους). Στο τέλος, ζητά από κάθε μαθητή/-τρια να «υπογράψει» τη ζωγραφιά του/της γράφοντας ή αντιγράφοντας το όνομά του/της πάνω στη γραμμή, από αριστερά προς τα δεξιά.

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Πρακτικές επινοημένης γραφής ακολουθώντας τις συμβάσεις του γραπτού λόγου στο πλαίσιο διαφορετικών αφορμήσεων που έχουν νόημα για τα παιδιά - να παράγουν οι μαθητές/τριες τα δικά τους γραπτά κείμενα και βιβλία αξιοποιώντας είδη γραφής (π.χ. σκαριφήματα, ψευδογράμματα, επινοημένη γραφή) και διάφορους σημειωτικούς τρόπους.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Δημιουργίες με πλαστελίνη

Υλικά:

Χαρτιά Α4,
μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Παιδιά, σήμερα θα ετοιμάσουμε τη λίστα με τα ψώνια για το μαγαζάκι της τάξης μας! Κοιτάξτε όλα τα φαγητά που έχουμε στο μαγαζάκι: φρούτα, λαχανικά, ψωμί, γάλα και άλλα.».

Στη συνέχεια, ζητάει από τους/τις μαθητές/-τριες να καθίσουν στα τραπέζια, τους μοιράζει από ένα χαρτί και λέει: «Στο χαρτί σας γράψτε με όποιον τρόπο

μπορείτε τι θέλετε να αγοράσετε. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε γράμματα ή σχήματα ή να ζωγραφίσετε αυτά που θέλετε να αγοράσετε.».

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας λέει στους/στις μαθητές/-τριες: «Παιδιά, σήμερα θα ετοιμάσουμε μια λίστα με τις τροφές που θέλουμε να φάμε στο δεκατιανό μας αύριο!».

Στη συνέχεια, ζητάει από τους/τις μαθητές/-τριες να καθίσουν στα τραπέζια, τους μοιράζει από ένα χαρτί και λέει: «Στο χαρτί σας γράψτε με όποιον τρόπο μπορείτε τι θέλετε να φάτε αύριο στο δεκατιανό σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε γράμματα, σχήματα ή να ζωγραφίσετε αυτά που θέλετε να φάτε.».

Β. Γνώση Γραμμάτων

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: **Οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν οι μαθητές/-τριες τα γράμματα στα οποία αντιστοιχούν τα φωνήματα (γραφοφωνημική αντιστοίχιση).**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Το μυστήριο των κρυμμένων γραμμάτων

Υλικά:

Κάρτες με εικόνες που αντιστοιχούν σε λέξεις που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.),

κάρτες με τα αντίστοιχα γράμματα του αλφαβήτου, καλάθι.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας ξεκινά την ημέρα με έναν διασκεδαστικό τρόπο, για να αναγνωρίσουν οι μαθητές/τριες τα γράμματα και

τους ήχους τους. Ο/Η Νηπιαγωγός τους λέει: *«Παιδιά, σήμερα θα παίξουμε ένα παιχνίδι με εικόνες και γράμματα!»*.

Έχει μπροστά του/της ένα καλάθι που περιέχει κάρτες όπου απεικονίζονται αντικείμενα που έχει επιλέξει από το υλικό για τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Τοποθετεί στο πάτωμα αναποδογυρισμένες κάρτες με γράμματα, από τα οποία ξεκινούν τα αντικείμενα που απεικονίζονται στις κάρτες που βρίσκονται στο καλάθι.

Στη συνέχεια ο/η Νηπιαγωγός παίρνει τυχαία μια κάρτα με ένα αντικείμενο από το καλάθι και τη σηκώνει ψηλά λέγοντας στα παιδιά: *«Κοιτάξτε την εικόνα καλά και πείτε δυνατά ποιο αντικείμενο βλέπετε.»*.

Αν, για παράδειγμα, επέλεξε μια κάρτα με την εικόνα ενός δοντιού, τα παιδιά θα πρέπει να φωνάξουν δυνατά την αντίστοιχη λέξη.

Στη συνέχεια ο/η Νηπιαγωγός δίνει την ακόλουθη οδηγία και πληροφορία: *«Τώρα ακούστε προσεκτικά! Στο "δόντι" ο πρώτος ήχος είναι "δ"»*. Έπειτα, ο/η Νηπιαγωγός προτρέπει τους/τις μαθητές/-τριες να ψάξουν στο πάτωμα και να βρουν το γράμμα για τον ήχο/φωνούλα «δ», από τον οποίο/-α ξεκινά η λέξη «δόντι» και όταν το βρουν, να το τοποθετήσουν δίπλα στην κάρτα με το δόντι.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας απλώνει στο πάτωμα τις κάρτες με τα γράμματα που χρησιμοποιήθηκαν στην παραπάνω δραστηριότητα. Στη συνέχεια, λέει ένα φώνημα (π.χ. «λ») και ζητάει από έναν/μία μαθητή/-τρια να πάρει στα χέρια του την κάρτα με το γράμμα που αντιστοιχεί στο φώνημα που άκουσε. Η δραστηριότητα συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο, προκειμένου να συμμετάσχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες.

Κεφάλαιο Τρίτο

Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στο Νηπιαγωγείο

Ασημίνα Ράλλη, Δέσποινα Τσαούση,
Κωνσταντίνα Φραγκή, Σοφία Κολοκούρα

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κατά την προσχολική περίοδο, στο πλαίσιο της επεξεργασίας γραπτών και προφορικών κειμένων, επιδιώκεται με την ενεργητική και συμμετοχική εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών. Με παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες, τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές μεταγνωστικής επεξεργασίας, όπως η διατύπωση προβλέψεων, η συναγωγή συμπερασμάτων και η επέκταση των σημασιολογικών πεδίων των κειμένων μέσω της σύνδεσής τους με το προσωπικό βιωματικό τους υπόβαθρο.

Παράλληλα, μέσα από ερωτήσεις διευκρίνισης, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται δυσνόητα σημεία, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές και να κατανοούν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου. Σταδιακά, αναπτύσσεται η ικανότητα υιοθέτησης κριτικής στάσης απέναντι στο περιεχόμενο, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν τις πληροφορίες, να εκφράζουν απορίες και να διαμορφώνουν προσωπικές απόψεις, θέτοντας τα θεμέλια για μια αναστοχαστική και αυτόνομη μαθησιακή πορεία (O'Reilly et al., 2022).

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: **Κριτική σκέψη - να επεξεργάζονται οι μαθητές/-τριες ένα κείμενο (π.χ. να κάνουν προβλέψεις, να συνάγουν συμπεράσματα) και να επεκτείνουν τα νοήματα.**

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Εκφράζω την άποψη μου

Υλικά:

Ένα βιβλίο που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.),
χαρτιά Α4,
μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη / Ανθρώπινα δικαιώματα - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας διαβάζει ένα βιβλίο, το θέμα του οποίου είναι σχετικό με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σταματάει όμως λίγο πριν από το τέλος και λέει: *«Ωχ! Το παραμύθι μου έχασε τις τελευταίες του σελίδες! Τι νομίζετε ότι θα γίνει τώρα;»*.

Οι μαθητές/-τριες καλούνται να φανταστούν και να εκφράσουν προφορικά πώς νομίζουν ότι θα συνεχιστεί η ιστορία. Ο/Η Νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά με ερωτήσεις, όπως: *«Τι θα έκανες εσύ, αν ήσουν στη θέση του ήρωα;»*, *«Τι άλλο θα μπορούσε να συμβεί;»*. Ο/Η νηπιαγωγός στη συνέχεια διαβάζει το πραγματικό τέλος του παραμυθιού και θέτει επιπλέον ερωτήσεις προσπαθώντας να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συζήτησης: *«Ήταν έτσι όπως το φανταστήκατε;»*, *«Γιατί νομίζετε ότι ο συγγραφέας διάλεξε αυτό το τέλος;»*.

Αξιολόγηση:

Μετά τη συζήτηση στην ολομέλεια ο/η Νηπιαγωγός δίνει σε κάθε μαθητή/-τρια ένα φύλλο χαρτιού χωρισμένο σε δύο μέρη: στο επάνω μέρος υπάρχει η εικόνα από το σημείο όπου σταμάτησε η ιστορία, ενώ το κάτω μέρος είναι κενό για τη δημιουργία του «χαμένου τέλους».

Οι μαθητές/-τριες καλούνται να ζωγραφίσουν αυτό που νομίζουν ότι θα συμβεί στη συνέχεια. Μπορούν να προσθέσουν ήρωες, γεγονότα, προκειμένου να ολοκληρωθεί ομαλά το παραμύθι. Όταν τελειώσουν, κάθε μαθητής/-τρια παρουσιάζει στην ολομέλεια τη ζωγραφιά του, ξεκινώντας με τη φράση: *«Στο δικό μου τέλος...»*.

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να ζητούν διευκρινήσεις για σημεία που δεν κατανοούν.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Κάνω ερωτήσεις

Υλικά:

Ένα βιβλίο που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.),
καρτέλες με ερωτηματικό,
άδειες καρτέλες.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Στο πλαίσιο της ολομέλειας ο/η Νηπιαγωγός, προτού ξεκινήσει την αφήγηση μιας ιστορίας σχετικής με το προαναφερθέν (στην αφόρμηση) θέμα, μοιράζει στους/στις μαθητές/-τριες από μία καρτέλα με ένα ερωτηματικό και τους εξηγεί ότι κατά τη διάρκεια της αφήγησης έχουν τη δυνατότητα να σηκώνουν την κάρτα τους, κάθε φορά που δεν κατανοούν κάτι και χρειάζονται διευκρινίσεις. Ο/Η Νηπιαγωγός απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών/-τριών.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με την ευκαιρία ανάγνωσης και άλλων ιστοριών κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να συνδέουν οι μαθητές/-τριες πληροφορίες με βάση τις δικές τους ιδέες και τα προσωπικά τους βιώματα.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Αυτό μου θυμίζει κάτι

Υλικά:

Ένα εικονογραφημένο βιβλίο,
Κάρτες με εικόνες

Αφόρμηση:

Ένα εικονογραφημένο βιβλίο ή κάρτες με εικόνες

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός εικονογραφημένου βιβλίου σταματά σε σημεία-κλειδιά και ενθαρρύνει τη σύνδεση του κειμένου με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Για παράδειγμα, ο/η Νηπιαγωγός μπορεί να διατυπώσει τις ακόλουθες προτάσεις και ερωτήσεις: «Ο μικρός ήρωας φοβάται το σκοτάδι. Εσείς έχετε φοβηθεί ποτέ το σκοτάδι; Τι κάνατε;», «Η φίλη του ήρωα μοιράστηκε το παιχνίδι της. Έχει τύχει να μοιραστείτε κάτι και εσείς; Πώς νιώσατε;». Οι μαθητές/-τριες απαντούν βασιζόμενοι/-ες σε εμπειρίες από τη δική τους ζωή.

Αξιολόγηση:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας δίνει στους/στις μαθητές/-τριες εικόνες: εικόνα ενός παιδιού που μπαίνει σε ένα σπίτι, ενός παιδιού που παίζει με το σκυλάκι του, ενός παιδιού που παίζει μπάλα με τους φίλους του κ.τ.λ.. Κάθε μαθητής/-τρια διαλέγει μία εικόνα που του θυμίζει κάτι από την καθημερινότητά του και μπορεί να ξεκινήσει την αφήγησή του ως εξής: «Αυτό μου θυμίζει, όταν εγώ ... ».

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: *Οι μαθητές/τριες να παρουσιάζουν οι μαθητές/-τριες τη βασική ιδέα ενός γραπτού κειμένου συνοψίζοντας πληροφορίες και να εξαγουν συμπεράσματα.*

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Το μεγάλο μυστικό της ιστορίας

Υλικό:

Λίστα με ερωτήσεις, σχετικές με θεματική των εργαστηρίων δεξιοτήτων, που έχει ετοιμάσει ο/η Νηπιαγωγός.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας διαβάζει στα παιδιά μια ιστορία σχετική με τη θεματική του παραπάνω εργαστηρίου δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, ο/η Νηπιαγωγός θέτει στους/στις μαθητές/-τριες διάφορες ερωτήσεις που έχει ετοιμάσει και οι οποίες αφορούν στον εντοπισμό της βασικής ιδέας της ιστορίας και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, μπορεί να ρωτήσει: «Ποιο είναι το μήνυμα της ιστορίας;», «Τι θέλει να μας πει η ιστορία;» κ.λπ..

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με την ευκαιρία ανάγνωσης και άλλων εικονογραφημένων παραμυθιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν οι μαθητές/-τριες ομοιότητες και διαφορές ως προς το περιεχόμενο μεταξύ γραπτών κειμένων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Ίδια και διαφορετικά

Υλικά:

Βιβλία με κοινό ήρωα ή θέμα που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.), κάρτες με εικόνες από τα βιβλία, πίνακας.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας διαβάζει στους/στις μαθητές/-τριες δύο βιβλία με κοινό ήρωα ή θέμα. Στη συνέχεια, ενθαρρύνει και βοηθά τα παιδιά να εντοπίσουν τις ομοιότητες (π.χ. το παιδάκι που πλένει τα χέρια του υπάρχει και στις δύο ιστορίες) και τις διαφορές (π.χ. στο ένα βιβλίο το παιδάκι

πλένει τα χέρια του, πριν φάει, ενώ στο άλλο βιβλίο τρώει με βρώμικα χέρια) μεταξύ των δύο ιστοριών. Έπειτα, ο/η Νηπιαγωγός χωρίζει έναν πίνακα σε δύο στήλες. Στη μία πλευρά γράφει τη λέξη «ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ» και στην άλλη τη λέξη «ΔΙΑΦΟΡΕΣ». Οι μαθητές/-τριες βλέπουν κάρτες όπου απεικονίζονται σκηνές από τις δύο ιστορίες και τις τοποθετούν στη σωστή στήλη.

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με την ευκαιρία ανάγνωσης και άλλων εικονογραφημένων παραμυθιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα: Οι μαθητές/τριες να υιοθετούν οι μαθητές/-τριες κριτική στάση απέναντι στο περιεχόμενο των γραπτών κειμένων.

Τίτλος ενδεικτικής δραστηριότητας: Συμφωνείς ή διαφωνείς;

Υλικά:

Βιβλία που έχει επιλέξει ο/η Νηπιαγωγός από την ενδεικτική ενότητα (βλ. Αφόρμηση) των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ι.Ε.Π.), κάρτες με εικόνες από τις ιστορίες.

Αφόρμηση:

Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην / 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέριμνα, Ασφάλεια - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για την παρακάτω δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Ο/Η Νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ολομέλειας διαβάζει ένα βιβλίο στους/στις μαθητές/-τριες και τους ενθαρρύνει να εκφράσουν την άποψή τους για τους ήρωες. Ζητά να σκεφτούν αν συμφωνούν ή όχι με τις ενέργειες των χαρακτήρων και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Καθοδηγεί τα παιδιά με ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες: «Ποιος ήρωας ενήργησε σωστά και γιατί;», «Τι θα αλλάζατε στην ιστορία;», «Υπάρχει άλλη επιλογή που θα ήταν καλύτερη;».

Αξιολόγηση:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί στο πλαίσιο της τάξης με την ευκαιρία ανάγνωσης και άλλων εικονογραφημένων παραμυθιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Βιβλιογραφία

Αγγλόφωνη και Ελληνική

- Al-Hassan, S. M., & Lansford, J. E. (2009). Assessing the School Readiness of Children in Jordan. *The Journal of Educational Research*, 12(1), 4-14.
- Allen, A. A., & Lembke, E. S. (2020). The Effect of a Morphological Awareness Intervention on Early Writing Outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 72-84. <https://doi.org/10.1177/0731948720912414>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(3), 711-31. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych.010814-015221>
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Boivin, M., & Bierman, K. L. (2013). *School readiness: Introduction to a multifaceted and developmental construct*. In M. Boivin & K. L. Bierman (Eds.), *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice* (pp. 3–15). Guilford Press.
- Britto, P. R., Rana, A. J., & Wright, C. (2012). *School Readiness: Conceptual Framework*. UNICEF.
- Broussard, C. A., & Joseph, A. L. (2009). *Family poverty in diverse contexts*. Routledge.
- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., & Vernon-Feagans, L. (2020). School entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 67–80. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004>
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 169–190.
- Channell, M., et al. (2020). *Developing narrative skills in early childhood education*. London: Routledge.

- Cirino, P. T., Child, A. E., & Macdonald, K. T. (2018). Longitudinal predictors of the overlap between reading and math skills. *Contemporary Educational Psychology*, 54(2018), 99-111.
- Cummings A. Cummings A., Čeponienė r., Koyama A., Saygin A.P., Townsend J., & Dick. F. (2006). Auditory semantic networks for words and natural sounds. , 1115(1), 92–107. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.07.05>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. *Child language teaching and therapy*, 27 (2), 223-237.
- Donaldson, M. (2001). *Children's minds*. London: Routledge.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success (CSE Leading Education Series #01)*. Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., & McGill, C. (2021). *The human side of system change: A leadership perspective*. Centre for Strategic Education.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in "GNYS AT WRK." *The Reading Teacher*, 36(2), 192–200.
- Goldfeld, S., O'Connor, M., Cloney, D., Gray, S., Redmond, G., & Oberklaid, F. (2022). Early childhood development and education: The foundation for wellbeing. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(5), 298–310.
- Grigorakis, G., Mavropoulou, S., & Papadopoulou, P. (2022). Early oral language and literacy skills in Greek preschoolers: The role of home literacy environment. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 355–369.
- Haber, L. (2020). *Critical thinking and oral language development in early childhood*. New York, NY: Springer.
- Halliday, M. A. K. (1993). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Henderson, J., & Strain, P. S. (2009). *Screening for delays and problem behavior* (Roadmap to Effective Intervention Practices). University of South Florida.

- High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), Article e1008-15. <https://doi.org/10.1542/peds.20080079>
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178–197.
- Hjetland, H. N., Lyster, S. A. H., Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2022). Preschool language skills and later reading comprehension: A longitudinal meta-analysis. *Developmental Review*, 65, Article 101052.
- Isbell, P., Kotch, J., Savage, E., Gunn, E., Lu, L., & Weber, D. (2013). Improvement of child care programs' policies, practices, and children's access to health care linked to child care health consultation. *NHSA Dialog: A Research to Practice Journal*, 16(1), 34–52.
- Kagitcibasi, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcilar, Z. (2009). The Turkish Early Enrichment Project (TEEP): Long-term effects of early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764–779. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.003>
- Kay, L. (2018). *School readiness: A culture of compliance?* [Unpublished doctoral thesis]. University of Sheffield.
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Ralli, A. M., Kokkinos, C. M., & Maridaki-Kassotaki, K. (2022). Children's vocabulary and friendships: A comparative study between children with and without Specific Learning Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Dyslexia*, 28(2), 149–165.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Ed. London: Routledge.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). *Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review*. Review of Educational Research, 70(4), 443-484.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myhill, D. (2011). Learning to write. In R. Fisher, D. Myhill, S. Jones, & S. Larkin (Eds.), *Usingtalk to support writing* (pp. 1-19). London, UK: Sag.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142–151.
- National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. (2003, April). The neglected "R": The need for a writing revolution. *New York, NY: College Entrance Examination Board*.

<http://www.writingcommission.org/prod%5fdownloads/writingcom/neglectedr.pdf>.

- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., MichnickGolinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46(1), 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Pan, Q., Trang, K. T., Love, H. R., & Templin, J. (2019). School Readiness Profiles and Growth in Academic Achievement. *Frontiers in Education*, 4, 1–17.
- Park, E. S., Im, Y. J., & Cho, E. J. (2013). Development of an Ecological Model to Improve Health Care Management for Children in Child Care Centers. *Child Health Nursing Research*, 19(1), 59.
- Peterson, S. S., McIntyre, L., & Forsyth, D. (2016). Supporting young children's oral language and writing development: Teachers' and early childhood educators' goals and practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 11–19. <https://doi.org/10.1177/183693911604100303>
- Petersen, I. T., Bates, J. E., D'Onofrio, B. M., Coyne, C. A., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Van Hulle, C. A. (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(2), 542–557.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101084.
- Pretti-Frontczak, K. (2014). *Stop trying to make kids "ready" for kindergarten*. *Young Exceptional Children*, 17(1), 51-53.

- Prior, M., Bavin, E., & Ong, B. (2011). Predictors of school readiness in five -to six year old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology*, 31(1), 3-16.
- Puccioni, J. L. (2014). Parents' Conceptions of School Readiness, Transition Practices and Children's Academic Achievement Trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(11), 1-18.
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021a). Oral language and story retelling during preschool and primary school years: Developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(4), 949–965.
- Ralli, A. M., et al. (2021b). The role of narrative skills in literacy development: A longitudinal study. *Reading and Writing Quarterly*, 37(5), 421–440.
- Ralli, A. M., Kalliontzi, E., Roussos, P., & Palikara, O. (2023, August). Developmental outcomes of children with diverse language profiles: A follow-up study. Paper presented at the *European Conference on Developmental Psychology (ECDP 2023)*, Turku, Finland.
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2019). What you say, and how you say it: Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation. *Social Development*, 29(3), 783–800.
- Resnick, L.B., & Snow, C.E. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade*. Newark, DE: International Reading Association.
- Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent Trends in Income, Racial, and Ethnic School Readiness Gaps at Kindergarten Entry. *AERAOpen*, 2(3), 1-18.
- Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleiker, C., Dineheart, L., & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.06.001>
- Rowe, D.W. (2009). Early written communication. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M.Nystrand (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp. 213-231). London: Sage.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282–299.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2017). *The state of young children in the United States: School readiness*. In E. Votruba-Drzal & E. Dearing (Eds.), *Handbook of Early*

- Childhood Development Programs, Practices, and Policies (pp. 1–17). Wiley-Blackwell.
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3–20.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The role of early oral language in literacy development. *Language Magazine*. Retrieved from <https://languagemagazine.com/5100-2/>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: effects of getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.
- Schiff R and Saiegh-Haddad E (2018), Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic. *Front. Psychol.* 9:356. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00356
- Shireen, A. M. (2013). *The Development of a School Readiness Screening Instrument for Grade 00 (Pre-Grade R) Learners* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, University of the Free State, Bloemfontein]. <http://hdl.handle.net/11660/2084>
- Snow, P. (2014). Oral language competence and the transition to school: Socio-economic and behavioural factors that influence academic and social success. *International Journal on School Disaffection*, 11(1), 3–24.
- Snyder, T. D., & Dillow, S. A. (2013). Digest of education statistics 2012. *National Center for Education Statistics*.
- Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2019). Children's fine motor skills in kindergarten predict reading in grade 1. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 248-258.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J.Fitzgerald. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-95). New York: Guilford Press.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2014). How children learn to write words. *Child Development Perspectives*, 8(3), 139-143.

- Tunmer, W.E.; Pratt, C.; Herriman, M.L. *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany, 1984. [Google Scholar]
- UN Children's Fund (UNICEF), UNICEF Annual Report 2012, June 2013, ISBN: 978-92-806-4693-1, διαθέσιμο στο: <https://www.refworld.org/docid/51ee31214.html>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Y. (2021). *Early oral language development and its impact on later academic outcomes: Evidence from longitudinal studies*. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 245–257.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). *The role of language and literacy interventions in school readiness*. In M. Boivin & K. L. Bierman (Eds.), *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice* (pp. 165–186). The Guilford Press.
- Weadman, C., Taylor, C. L., Reilly, S., & Mensah, F. K. (2023). *Pathways from early oral language to academic achievement in middle childhood: A population-based study*. *Child Development*, 94(2), 475–491.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Wildenger-Welchons, L., & McIntyre, L. L. (2015). The transition to kindergarten: Predicting socio behavioral outcomes for Children with and without Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 83-93.
- Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., & Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development*, 27, 793-807.
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L., Boonstra, A. M., & De Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: Shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, 32(7), 1747-1767. doi:10.1007/s11145-018-9924-8.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. Washington, DC: U.S.

- Zauche, L. H., Thul, T. A., Darcy Mahoney, A. E., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318–333.
- Zuikowski, S. S., Fink, G., Moucheraud, C., & Matafwali, B. (2012). Early Childhood Education, Child Development and School Readiness: Evidence from Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 2(2), 117–136.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση* (2η έκδ.). Αθήνα
- Κατσιμάρδου, Α. (2016). *Λεξιλόγιο και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 3–34.
- Μήτσης, Π. (2004). *Γλωσσική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Μουζάκη, Α., & Καραντζόλα, Ε. (2010). *Ανάπτυξη του γραπτού λόγου και διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Ι. (2014). *Λεξιλόγιο και παραγωγή λόγου στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη .
- Παπαδάκου, Ε. (2015). *Ακουστική κατανόηση και γλωσσικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Παπαδημητρίου, Α. Μ. (2010). *Προσχολικοί δείκτες πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση – Διευρυμένη εκδοχή* (2η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).
- Πεντέρη, Ε., κ.ά. (2022). *Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και πρώιμη γραφή στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Πόρποδας, Κ. (2000). *Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής: Γνωστικές και γλωσσικές διεργασίες*. Πάτρα: Ατραπός.
- Ράλλη, Α. Μ., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 114–136.
- Ράλλη, Α. Μ. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- Ράλλη, Α.Μ. & Τσαούση, Δ. (2023). *Σχολική ετοιμότητα: οριοθέτηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Στο «Προβληματισμοί και προτάσεις στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Τιμητικός τόμος για την καθηγήτρια Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Εκδόσεις Διάδραση.
- Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α., & Νικολόπουλος, Δ. (2003). Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης. *Ψυχολογία*, 10(1), 49–68.
- Σφυρόερα, Μ. (2014). *Αναδυόμενος γραμματισμός και πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη: Η συμβολή του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Τσαούση, Δ. Ράλλη, Α.Μ. Ρούσσο, Π. & Antoniou, F. (2023). Κλίμακα αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών: κατασκευή και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 28(1), 292–315. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25554

Η **Ασημίνα Ράλλη** είναι Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στις αναπτυξιακές τροχιές της γλώσσας, στη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών και των εφήβων, στη σχολική ετοιμότητα, καθώς και στις επιδράσεις των ψηφιακών τεχνολογιών στην ανάπτυξη των παιδιών. Έχει δημοσιεύσει περισσότερα από 100 άρθρα σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και συλλογικούς τόμους. Είναι συγγραφέας τριών βιβλίων, επιμελήτρια έξι βιβλίων και ειδικών τευχών και συν δημιουργός έξι ψυχομετρικών εργαλείων για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας και η Κλίμακα Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Είναι μέλος της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας Ελλάδας.

Η **Δέσποινα Τσαούση** είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η επαγγελματική της δραστηριότητα εκτείνεται στον χώρο της εκπαίδευσης, ενώ έχει διατελέσει Σύμβουλος Β' Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και Αν. Προϊσταμένη του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Αιτωλοακαρνανίας. Το ερευνητικό της ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη Σχολική Ετοιμότητα και στους παράγοντες που την προβλέπουν, με την κατασκευή και στάθμιση της **Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.** (Κλίμακα Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας).

Η **Κωνσταντίνα Φραγκή** είναι πτυχιούχος του ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ και κάτοχος MSc «ΤΠΕ για την Εκπαίδευση» (στο πλαίσιο της πτυχιακής δημιούργησε ψηφιακό παιδαγωγικό υλικό για το Νηπιαγωγείο). Εργάζεται στην εκπαίδευση από το 2000 (ιδιωτική & δημόσια). Υπήρξε ερευνητική συνεργάτιδα στο Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών ΕΚΠΑ (2007–2011) και μέλος ομάδας ανάπτυξης ψηφιακών παιχνιδιών για μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση. Συμμετείχε στη συγγραφή του συλλογικού έργου «Ψηφιακά Σενάρια για την Προσχολική Τάξη». Από το 2003 είναι μέλος του Δ.Σ. της ΟΜΕΡ Στερεάς Ελλάδας και από το 2018 Πρόεδρος.

Η **Σοφία Κολοκούρα είναι** πτυχιούχος ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ και κάτοχος MSc «Οικονομική της Εκπαίδευσης & Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Διαθέτει εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και στην Εκπαίδευση σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα. Εργάζεται στην εκπαίδευση από το 2002 (ιδιωτική και δημόσια). Συμμετείχε στη συγγραφή του συλλογικού έργου «Ψηφιακά Σενάρια για την Προσχολική Τάξη». Από το 2023 είναι μέλος του Δ.Σ. της ΟΜΕΡ Στερεάς Ελλάδας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ³

Η ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Φωνολογική Επίγνωση στην Α΄ και Β΄ Τάξη Δημοτικού

Γράφουν:

Βασίλειος Κωτούλας

Άρτεμις Παπαδημητρίου,

Γεωργία Κοτσίρα,

Ζωή Ταραμπέκη

³ Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν σχετική αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα» στα κείμενα.

Κεφάλαιο Πρώτο

Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τη Διδασκαλία του Αλφαριθμητισμού στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Βασίλειος Κωτούλας, Άρτεμις Παπαδημητρίου,
Γεωργία Κοτσίρα, Ζωή Ταραμπέκη

Ι. Βασικές Θεωρήσεις

Το κείμενο αυτό αποτελεί κατάθεση – μοίρασμα της εμπειρίας μας στην εκπαιδευτική κοινότητα για τις πρακτικές αλφαριθμητισμού που έχουμε εφαρμόσει με θετικά αποτελέσματα. Δημιουργήθηκε μετά από πρόσκληση του Προέδρου της Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. προς τον πρώτο συγγραφέα της παρούσης μελέτης και τη δημιουργία ομάδας εργασίας. Βασικές θέσεις μας είναι πως α) η διαδρομή για την κατάκτηση του γραπτού λόγου περνά από την κατάκτηση της δομής του προφορικού και β) η διδασκαλία της δομής του προφορικού λόγου και η σύνδεση με τη δομή του γραπτού πρέπει να πραγματοποιηθεί με βάση «ισορροπημένες» προσεγγίσεις. Ακολουθεί επεξήγηση αυτών των θέσεων.

Α. Η διαδρομή για την κατάκτηση του γραπτού λόγου περνά από την κατάκτηση της δομής του προφορικού

Χρησιμοποιήσαμε τον όρο διαδρομή για να εκφράσουμε την αποδοχή της θεώρησης της σταδιακής κατάκτησης τόσο σε ό,τι αφορά στη δομή του προφορικού όσο και σε ό,τι αφορά στη δομή του γραπτού λόγου. Θεωρήσεις που αφορούν στα στάδια κατάκτησης του χειρισμού του γραπτού λόγου έχουν κατατεθεί για το αγγλικό ορθογραφικό σύστημα (Frith, 1985), μελέτες ωστόσο που έχουν εκπονηθεί για το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα δείχνουν να επιβεβαιώνουν πως η κατάκτηση του γραπτού λόγου ξεκινά από την αναγνώριση λογοτύπων (Γιαννικοπούλου, 2001, 2005) και σταδιακά περνά αρχικά στην αντιπροσώπευση συλλαβών και στη συνέχεια φωνών από διακριτά γραφήματα για να ολοκληρωθεί με την ευχερή και ακριβή αναγνώριση των λέξεων καθώς η αναγνώριση των γραφοφωνημικών

αντιστοιχιών έχει αυτοματοποιηθεί και ταυτόχρονα αναπτύσσονται και άλλες στρατηγικές ανάγνωσης όπως η διατύπωση υποθέσεων για την πορεία των νοημάτων του κειμένου, η αναγνώριση μορφημάτων στη λέξη που τροφοδοτούν με στρατηγικές την αποκωδικοποίηση, διευκολύνοντάς την.

Λογότυπο: Ονομασίες ή σήματα εταιρειών ή αντικειμένων που είναι φιλικά και αγαπημένα στα παιδιά και είναι γραμμένα με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Τα παιδιά συνδέουν το όνομα με τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής και το αναγνωρίζουν.

Φωνές: οι φθόγγοι που αποτελούν τις λέξεις, συμβολίζεται με αγκύλες [α]

Φώνημα: η ελάχιστη μονάδα λόγου που δεν φέρει σημασία και διαφοροποιεί το νόημα των λέξεων, συμβολίζεται με δύο παράλληλες πλάγιες γραμμές /α/, πχ [θ-έμα], [δ-έμα]

Μόρφημα: στοιχειώδης μονάδα λόγου που φέρει μορφή και σημασία

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση: η διαδικασία αναγνώρισης του γραπτού κώδικα με βάση τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Το στάδιο της κατάκτησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ονομάζεται και αλφαριθμητισμός.

Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των σταδίων κατάκτησης του χειρισμού του γραπτού λόγου, είναι πως περιλαμβάνουν τις κατακτήσεις της δομής του προφορικού λόγου, συνδέοντάς τις με ανάλογες που πραγματοποιούνται στον γραπτό. Από τις περιγραφές αυτής της πορείας φαίνεται πως ο αλφαριθμητισμός συνδέεται αρχικά με τη συνειδητοποίηση της δομής του προφορικού λόγου και στη συνέχεια με την αντιστοίχισή κάθε δομικού τεμαχίου με διακριτό γράφημα. Μελέτες έχουν δείξει πως καθώς κινούμαστε σε περιβάλλοντα όπου υπάρχει γραπτός λόγος σε διάφορες μορφές (πινακίδες, κείμενα κτλ) επιχειρούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που λειτουργούν αυτά τα σύμβολα ακόμη και πριν την οργανωμένη διδασκαλία.

Έχουν περιγραφεί απόπειρες κατανόησης της λειτουργίας του γραπτού λόγου δείχνοντας πως στηρίζονται σε θεωρήσεις που αρχικά συνδέουν τον αριθμό των συμβόλων με το μέγεθος του αντικειμένου (η λέξη πεταλούδα αποδίδεται με λιγότερα γραφήματα από τη λέξη βουνό) και σταδιακά περνούν στην απόδοση συμβόλων για κάθε δομικό τεμάχιο που αναγνωρίζουν, αρχικά τις συλλαβές και στη συνέχεια για τα φωνηεντικά φωνήματα που μπορούν να εκφέρονται μόνα τους πριν περάσουν στη συνειδητοποίηση των συμφωνικών φωνημάτων (Βαρνάβα-Σκούρα, 1998, Ferreiro, 1998, Ferreiro & Teberosky, 1982, Teberosky, 1998).

Η συνειδητοποίηση των δομικών τεμαχίων του προφορικού λόγου και της λειτουργίας τους αποδίδεται με τον όρο φωνολογική επίγνωση. Ορισμοί την περιγράφουν ως την ικανότητα επεξεργασίας της φωνολογικής δομής των λέξεων ξέχωρα από τα νοήματά τους ή την τυπική τους χρήση (Gough, Larson, & Yopp, 1993, Rack, 1997: 125, Torneus, 1984) και την ορθογραφική τους δομή (Nicholson, 1997: 53). Οι ορισμοί, ωστόσο, γρήγορα εστίασαν στη σχέση εκείνων των δομικών τεμαχίων του προφορικού που αντιπροσωπεύονται από τα δομικά τεμάχια του γραπτού λόγου, χρησιμοποιώντας τον όρο φωνημική επίγνωση που οι Pennington, et al., 1990 (:1760) χαρακτήρισαν ως μεταγλωσσική δεξιότητα που περιλαμβάνει τη συνείδηση της κατάτμησης των λέξεων στο επίπεδο του φωνήματος κατά τον προφορικό λόγο, ενώ οι Ehri, et al, (2000:2-1) και η Blachman, (2000: 483) εστίασαν αποκλειστικά στον χειρισμό των φωνημάτων, των φωνολογικών κομματιών δηλαδή που απαρτίζουν τον προφορικό λόγο και που ταυτόχρονα αντιπροσωπεύονται με διακριτά γραφήματα σε μια αλφαβητική ορθογραφία όπως η ελληνική.

Ο όρος φωνολογική επίγνωση είναι ευρύτερος του όρου φωνημική και τον περιλαμβάνει. Η φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει μεγαλύτερες μονάδες ομιλίας όπως η συλλαβή, η έναρξη (παρήχηση) και η κατάληξη (ομοιοκαταληξία) λέξεων. Η φωνημική επίγνωση περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης των φωνημάτων, των μικρότερων γλωσσικών στοιχείων που διαφοροποιούν νόημα χωρίς τα ίδια να φέρουν νόημα, π.χ. /p/, /b/, /a/. Μελέτη (Padeliadu, Kotoulas, Botsas, 1998) στην οποία συμμετείχαν ελληνόπουλα έχει δείξει πως ο χειρισμός των παραπάνω μονάδων λόγου κατακτιέται σταδιακά, αρχικά ο χειρισμός των συλλαβών, ακολουθεί ο χειρισμός των παρήχησεων και των ομοιοκαταληξιών και τέλος ο χειρισμός των φωνημάτων. Η συλλαβή είναι μια μονάδα που μπορεί να σταθεί μόνη της στον λόγο, είναι ευδιάκριτη και εκφέρεται απομονωμένη.

Το φώνημα όμως, επηρεάζεται από τα φωνήματα που προηγούνται και έπονται στη λέξη, τα συμφωνικά φωνήματα μάλιστα δεν εκφέρονται απομονωμένα, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η διάκρισή τους. Η ακουστική ανάλυση που γίνεται από το αυτί μας πραγματοποιείται σε κομμάτια μεγαλύτερα του φωνήματος όπως είναι για παράδειγμα οι συλλαβές που έχουν κι αυτονομία στην εκφορά τους. Για τους λόγους αυτούς, το φώνημα

χαρακτηρίζεται αυθαίρετο και αφηρημένο και απαιτείται συστηματική διδασκαλία για να διευκολυνθεί η συνειδητοποίησή του.

Έχει δειχθεί πως μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στην κατάκτηση και τον χειρισμό του γραπτού λόγου έχουν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες που αξιολογούν τη φωνολογική επίγνωση καθώς και πως οι αναγνώστες με αδυναμίες στη φωνολογική επεξεργασία τείνουν επίσης να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ορθογραφία (Cassar, et al., 2005) σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν τέτοιες αδυναμίες.

Η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και κατάκτησης του γραπτού λόγου έχει χαρακτηριστεί «κρίσιμη» (Ehri, 2004; Moats & Tolman, 2009; Troia, 2004). Μελέτες έχουν δείξει πως η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης βοηθά στη μείωση των δυσκολιών στην ανάγνωση και την ορθογραφία (Gillon, 2004; NICHD, 2000). Η διδασκαλία στην τάξη για αρχάριους αναγνώστες θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες επίγνωσης των φωνημάτων προκειμένου να διευκολυνθεί η κατάκτηση.

Τα περισσότερα παιδιά που θα δυσκολευτούν να μάθουν να διαβάζουν έχουν ελλειμματική φωνημική επίγνωση όταν εισέρχονται στο σχολείο. Αυτά μπορούν να διαπιστωθούν με τη δυσκολία να χειριστούν τις συλλαβές του ονόματός τους ή του ονόματος κάποιου μέλους της οικογένειάς τους – λέξεις που τις έχουν ακούσει πολλές φορές – και να το αναλύσουν σε αυτές αντιστοιχίζοντας καθεμιά από αυτές με μια ενέργεια όπως το χτύπημα χεριών, την πλοήγηση στην αρχή, το τέλος ή τη μέση της λέξης και τον εντοπισμό συγκεκριμένης κάθε φορά μονάδας. Η διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης θα βοηθήσει στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να εντοπίζουν και να επεξεργάζονται νοητικά τους ήχους στις προφορικές λέξεις. Η επίγνωση της δομής του προφορικού λόγου θα βοηθήσει στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του αλφαβητικού συστήματος γραφής και στην κατάκτησή του αφού στηρίζεται σε αυτή. Γίνεται σαφές πως η διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης ενισχύει και καθορίζει την επεξεργασία της δομής του λόγου καθώς το παιδί εστιάζει στη δομή του για να αποκτήσει τη σαφή και ενσυνείδητη γνώση σε αυτή.

Υπάρχουν, ωστόσο, απόψεις που θέλουν αυτήν την κατάκτηση να πραγματοποιείται αυτόματα μέσα από την καθημερινή ενασχόληση με τον γραπτό λόγο. Η άποψή μας είναι πως η διάκριση των φωνημάτων στις λέξεις

από παιδιά ηλικίας των πρώτων τάξεων του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου απαιτεί διδασκαλία επειδή (1) τα φωνήματα κατά την εκφορά τους επηρεάζονται από τα φωνήματα που προηγούνται και έπονται αλλοιώνοντας την εκφορά τους και καθιστώντας δύσκολη την διάκρισή τους, (2) τα χαρακτηριστικά κάποιων από τα φωνήματα μπορεί να είναι παρόμοια, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει τη διάκρισή τους (π.χ. /k/ και /g/) και (3) πολλά παιδιά ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο χρησιμοποιώντας μεν τον λόγο χωρίς να κατανοούν δε ότι οι λέξεις πραγματώνονται από ακολουθίες φθόγγων. Γίνεται σαφές πως καθώς στο ξεκίνημα της φοίτησης στην πρώτη τάξη, προβλέπεται η έναρξη σαφούς διδασκαλίας σύνδεσης κάθε φωνής με το γραπτό σύμβολο που την αντιπροσωπεύει καθώς και ο συνδυασμός τους σε λέξεις, τα παιδιά που δεν έχουν κατανοήσει πως εκφέρουν ήχους, θα δυσκολευτούν στην κατάκτηση του μηχανισμού.

Με τον όρο «σαφής διδασκαλία της φωνημικής ανάλυσης και των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών» αναφερόμαστε στη διδασκαλία που παρουσιάζει ένα – ένα τα γράμματα και εστιάζει στη διδασκαλία της σύνδεσής τους, στηρίζεται δε, σε εξαιρετικά απλά κείμενα που έχουν δημιουργηθεί αποκλειστικά για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και δεν συναντιούνται αλλού.

Με τον όρο «δραστηριότητες γραμματισμού» αναφερόμαστε σε δραστηριότητες που στηρίζονται σε πραγματικά – αυθεντικά – κείμενα έχουν υπόθεση και λογική. Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με δραστηριότητες που θα οδηγήσουν τα παιδιά στην ανακάλυψη των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και της σύνδεσής τους.

Φωνοτακτικοί κανόνες: οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των φωνημάτων μιας γλώσσας.

Β. Η διδασκαλία της δομής του προφορικού λόγου και η σύνδεση με τη δομή του γραπτού πρέπει να πραγματοποιηθεί με βάση «ισορροπημένες» προσεγγίσεις

Υποστηρίζουμε ισορροπημένες προσεγγίσεις με την έννοια πως αυτές θα περιλαμβάνουν δραστηριότητες σαφούς διδασκαλίας της φωνημικής ανάλυσης καθώς και δραστηριότητες γραμματισμού που θα εστιάζουν στη χρήση κειμένων για να αναδειχθούν τα μηνύματα και να αναδειχθούν τα συναισθήματα που θα προκαλέσουν (Allington, 1998, Weaver, 1998).

Προκειμένου να τεκμηριώσουμε τον λόγο που υιοθετούμε την θέση αυτή θα επιχειρήσουμε μια σύντομη ανακεφαλαίωση στην πορεία των κατακτήσεων για την επικοινωνία. Ο νέος άνθρωπος χρησιμοποιεί τον λόγο σε όποια μορφή μπορεί να τον εκφέρει για να εκφράσει ανάγκες, επιθυμίες, συναισθήματα. Οι ενήλικες ή οι μεγαλύτεροι σε ηλικία που βρίσκονται γύρω από το παιδί με τις αντιδράσεις τους στις επικοινωνιακές του προσπάθειες επιβεβαιώνουν την ορθότητα αυτών και με τον τρόπο αυτό τις ισχυροποιούν.

Σε μικρό χρονικό διάστημα θα κατακτηθεί η εκφορά των φωνημάτων και μερικές χιλιάδες φωνοτακτικοί κανόνες ώστε να συνδεθούν για να δημιουργηθούν λέξεις. Από την αρχική έμφαση στην ορθή εκφορά των ήχων και στον σχηματισμό των λέξεων περνάμε στη σύνθεση των προτάσεων ώστε να μεταφερθεί το μήνυμα. Στην ηλικία που τα παιδιά ξεκινούν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο θεωρείται πως έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση των δομών του προφορικού λόγου σε επίπεδο επικοινωνιακής χρήσης τους ώστε να μεταφέρουν το μήνυμα. Ακολουθεί η διδασκαλία του αλφαριθμητισμού που στηρίζεται στην συνειδητοποίηση της δομής του προφορικού λόγου που έχει μεν κατακτηθεί χωρίς όμως να υπάρχει εμβάθυνση. Λόγω αυτών των φάσεων που αναπτύσσονται υποστηρίζουμε πως η διδασκαλία του αλφαριθμητισμού πρέπει να τις καλύπτει ώστε να συνδέεται με τις κατακτήσεις και/ή τα ελλείμματά τους.

Το δεύτερο επιχείρημα στηρίζεται στη θεωρία της «απλής θεώρησης της ανάγνωσης» (Gough & Tunmer 1986) που κατά την άποψή μας αποτελεί μια δυναμική πρόταση για τη διδασκαλία του χειρισμού του γραπτού λόγου σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, η αναγνωστική κατανόηση στηρίζεται στην ικανότητα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και στην ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου. Με τη σειρά τους, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση στηρίζεται στην φωνημική επίγνωση, την γνώση της αλφαριθμητικής αρχής (κάθε φθόγγος αποδίδεται από το ίδιο γράμμα ανεξάρτητα της θέσης του στη λέξη) και τη γνώση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Η κατανόηση του προφορικού λόγου στηρίζεται στη γνώση της λειτουργίας των τομέων γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία) και στη γνώση των στοιχείων του περιβάλλοντος στο οποίο κινείται το παιδί. Η αποδοχή αυτών οδηγεί και σε αποφάσεις που αφορούν στην οργάνωση της

διδασκαλίας ώστε να περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω στοιχεία, δηλαδή χρήση του προφορικού λόγου ώστε να καλλιεργηθούν οι ικανότητες σε όλους τους τομείς γλωσσικής ανάπτυξης, εμπλουτισμός της διδασκαλίας με δράσεις που θα δώσουν εμπειρίες λειτουργίας του περιβάλλοντος κόσμου και ταυτόχρονα διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, καλλιέργεια φωνημικής επίγνωσης και δραστηριότητες εντοπισμού και διάκρισης των φθόγγων ώστε να αποτυπωθούν με το ίδιο γράφημα ανεξάρτητα από τη θέση τους στη λέξη όχι διακριτά αλλά οργανωμένα σε προσεγγίσεις που θα τα αντιμετωπίζουν ως στοιχεία ενιαίας κατάκτησης.

II. Καλλιέργεια Φωνολογικής Επίγνωσης - Διδασκαλία των Φωνημάτων

Σε αυτή την ενότητα θα εστιάσουμε στις διδακτικές ενέργειες που θα αναπτυχθούν από την μεριά του/της εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία. Τα φωνηεντικά φωνήματα είναι εύκολα διακριτά κάτι που δεν ισχύει για τα συμφωνικά. Συνέπεια αυτού είναι η διδασκαλία να απαιτεί την καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό και αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης. Η πρόταση που καταθέτουμε, βασίζεται στη θεώρηση της φωνολογικής επίγνωσης ως μιας ικανότητας που κατακτιέται σε δεύτερο επίπεδο (Μανωλίτσης, 2000) μετά την κατάκτηση δηλαδή των βασικών λειτουργιών του λόγου για επικοινωνιακούς λόγους (Αϊδίνη, 2012). Οι προτάσεις μας δεν περιλαμβάνουν δραστηριότητες που συνδυάζονται πάντα με διδασκαλία γραμμάτων αλλά Προκειμένου να προχωρήσουμε στην συνειδητοποίηση της δομής του προφορικού λόγου και για να το πετύχουμε στηριζόμαστε στις προτάσεις που έχουν κατατεθεί για τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση προϋποθέτει την επίγνωση και τον έλεγχο των γνωστικών διεργασιών του ατόμου (Flavell, 1976). Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής σκέψης που πρόκειται να διδαχθούν, πώς μαθαίνουν, ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν και τότε είναι κατάλληλο να τις εφαρμόσουν. Η διδασκαλία των στρατηγικών πρέπει να είναι ρητή, δομημένη και σταδιακή, ώστε να διασφαλίζεται η κατανόηση και η αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Pressley & Harris, 2006· Rosenshine, 2012).

Α. Εισαγωγή και Περιγραφή της Στρατηγικής που Ακολουθούμε

Στο αρχικό στάδιο παρουσιάζεται η στρατηγική που ακολουθούμε για τον χειρισμό της φωνολογικής δραστηριότητας, εξηγείται ο σκοπός, η χρησιμότητά της και τα βήματα εφαρμογής. Η ρητή διδασκαλία (explicit instruction) θεωρείται αποτελεσματική προσέγγιση, καθώς παρέχει σαφείς οδηγίες, δομημένη καθοδήγηση και ορατά πρότυπα συμπεριφοράς μάθησης (Rosenshine, 2012). Αυτή πραγματώνεται με **Παρουσίαση / Μοντελοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό** κατά την οποία επιδεικνύεται η διαδικασία εφαρμογής της στρατηγικής και εδράζεται στη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura (1986). Μέσω της τεχνικής της «φωναχτής σκέψης» (think aloud), ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες που αναπτύσσει και συνδέονται με την εκτέλεση της στρατηγικής, διευκολύνοντας έτσι την εσωτερίκευσή της από τους/τις μαθητές/τριες.

Το επόμενο βήμα είναι η **καθοδηγούμενη εξάσκηση και ανατροφοδότηση** κατά το οποίο αναπτύσσεται εξάσκηση στην εφαρμογή της στρατηγικής με την καθοδήγηση και υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό. Η καθοδήγηση μπορεί να υλοποιείται είτε λεκτικά – ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει κάθε ενέργεια που αναπτύσσεται και σταδιακά σταματά την περιγραφή – είτε με κάποια αναπαράσταση – εικόνες διαταγμένες σε σειρά – που έχει παρουσιάσει και εξηγήσει πριν την εφαρμογή. Η ανατροφοδότηση παίζει κρίσιμο ρόλο, καθώς παρέχει πληροφορίες για την ορθότητα της εφαρμογής, ενισχύει τα επιτυχημένα βήματα και διορθώνει τα λανθασμένα (Hattie & Timperley, 2007). Προτείνουμε η ανατροφοδότηση να ξεκινά από τα θετικά σημεία των ενεργειών του/της μαθητή/μαθήτριας, να εστιάζει στο σημείο που πρέπει να διορθωθεί – ένα κάθε φορά – και να προτείνει τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για να ξεπεραστεί η δυσκολία. Αν κριθεί, ο/η εκπαιδευτικός θα δείξει αυτές τις ενέργειες που προτείνει, εκείνη την ώρα.

Η διαδικασία αυτή ουσιαστικά πραγματώνει την επικοινωνία ενήλικα – γνώστη μιας διαδικασίας – μαθητή/μαθήτριας μια δυναμική επικοινωνία όπως έχει περιγραφεί από τον Vygotsky (1978) και καλύπτει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, προσφέροντας στήριξη που σταδιακά αποσύρεται καθώς ο/η μαθητής/τρια αποκτά αυτονομία. Προσφέρουμε πολλαπλές ευκαιρίες εφαρμογής ώστε να

διευκολυνθεί η γενίκευση. Η παροχή πολλαπλών ευκαιριών εφαρμογής επιτρέπει τη μεταφορά και γενίκευση της στρατηγικής σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Gersten et al., 2001). Η συστηματική και επαναλαμβανόμενη εξάσκηση συμβάλλει στην αυτοματοποίηση της στρατηγικής και στη σταδιακή ενσωμάτωσή της στο ρεπερτόριο του μαθητή.

Επαναφορά στην παρουσίαση / μοντελοποίηση. Όταν διαπιστώνονται δυσκολίες στην εφαρμογή, η επιστροφή στο στάδιο της μοντελοποίησης αποτελεί στοιχείο δυναμικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2014). Η ευελιξία αυτή συνδέεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Black & Wiliam, 2009), η οποία επιτρέπει την άμεση παρέμβαση και την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών.

Στρατηγικές δεξιότητες. Οι στρατηγικές που προτείνονται για τον χειρισμό δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, απόκτησης και καλλιέργειας ευχέρειας στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την αναγνωστική κατανόηση, την παραγωγή γραπτού λόγου, την ορθογραφική ικανότητα, τις δεξιότητες ακρόασης, τις μαθηματικές δεξιότητες, καθώς και αυτές της μνήμης και της διαχείρισης συμπεριφοράς—αντιστοιχούν σε βασικούς τομείς της γνωστικής ανάπτυξης. Οι δεξιότητες αυτές έχουν αναγνωριστεί ως κρίσιμες για την επιτυχή μάθηση και την ανάπτυξη της σχολικής επάρκειας (National Reading Panel, 2000· Graham & Harris, 2005· Swanson & Hoskyn, 1998).

B. Άμεση Διδασκαλία και Μοντελοποίηση

Κατά τη φάση της άμεσης διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει καθοδηγητικό, παρουσιάζοντας με σαφήνεια και δομημένο τρόπο τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος ή την εφαρμογή μιας στρατηγικής. Μέσω της τεχνικής της «μοντελοποίησης», επιδεικνύει βήμα-βήμα τις απαιτούμενες δεξιότητες και στρατηγικές, καθιστώντας ορατές τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα. Η μέθοδος αυτή συχνά συνοδεύεται από τη χρήση της «φωναχτής σκέψης» (think-aloud), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εκφράζει λεκτικά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει και επιλύει ένα ζήτημα, προσφέροντας στους μαθητές ένα πρότυπο προς μίμηση (NSW Department of Education and Training, n.d.). Η άμεση διδασκαλία είναι συστηματική, σαφής και

οργανωμένη, παρέχοντας ένα σταθερό πλαίσιο υποστήριξης στους μαθητές. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ρητή και καθοδηγούμενη διδασκαλία συμβάλλει στην ενίσχυση της γνωστικής λειτουργίας των μαθητών, αυξάνει τον χρόνο ενεργού συμμετοχής τους και οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και διευκολύνει τη χρήση στρατηγικών υποστήριξης (*scaffolding*), οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να επιτύχουν σταδιακά μεγαλύτερη αυτονομία (Ellis & Worthington, 1994· Golley, 2015· Carr & Bertrando, 2012).

Γ. Καθοδηγούμενη Μάθηση

Η καθοδηγούμενη μάθηση αποτελεί το στάδιο κατά το οποίο εφαρμόζονται νέες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν μέσω της μοντελοποιημένης διδασκαλίας, με τη συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Στο στάδιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι εκείνος του **διαμεσολαβητή**, που βοηθά τους μαθητές να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές που διδάχθηκαν (NSW Department of Education and Training, n.d.).

Η καθοδηγούμενη μάθηση στηρίζεται στη θεωρία του Lev Vygotsky (1978) για τη **Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA)** (*Zone of Proximal Development – ZPD*). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη και προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης με πιο ικανούς συνομιλητές ή εκπαιδευτικούς. Η ZEA ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης που μπορεί να επιτύχει ο μαθητής μόνος του και εκείνου που μπορεί να φτάσει με καθοδήγηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Vygotsky (1986), «αυτό που το παιδί μπορεί να κάνει σήμερα με βοήθεια, αύριο θα είναι ικανό να το κάνει μόνο του».

Η αρχή αυτή συνδέεται άμεσα με την έννοια του **scaffolding** (σκαλωσιά ή πλαίσιο στηρίγματος), που εισήγαγαν οι Bruner, Wood και Ross (1976). Η σκαλωσιά αναφέρεται στα προσωρινά υποστηρικτικά μέτρα που παρέχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τον μαθητή να υπερβεί το τρέχον επίπεδο γνώσης του. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να περιλαμβάνει προφορικές υποδείξεις, ερωτήσεις, επίδειξη, παροχή παραδειγμάτων ή ενθάρρυνση, και αποσύρεται σταδιακά καθώς ο μαθητής αποκτά αυτονομία (Rogoff, 1990· Mercer, 2000).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Ράπτης και Ράπτη (2007) και ο Κόμης (2004) επισημαίνουν ότι η σκαλωσιά είναι βασικός μηχανισμός μάθησης, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως γνωστικός διαμεσολαβητής, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να προσαρμόζει τη βοήθεια στις ανάγκες του μαθητή, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που προκαλεί χωρίς να αποθαρρύνει, έτσι ώστε να αξιοποιείται στο έπακρο η δυναμική της ΖΕΑ.

Η έννοια του scaffolding έχει επίσης επεκταθεί ώστε να περιλαμβάνει τη **συνεργατική μάθηση** μεταξύ μαθητών, όπου η αλληλοϋποστήριξη και η ανταλλαγή γνώσεων συμβάλλουν στην οικοδόμηση κοινής κατανόησης (Palincsar, 1998· Hammond & Gibbons, 2005). Μέσα από τη συνεχή, αλλά σταδιακά μειούμενη υποστήριξη, οι μαθητές μεταβαίνουν από την εξάρτηση προς την αυτορρύθμιση, κατακτώντας δεξιότητες ανώτερης σκέψης και αναπτύσσοντας αυτονομία στη μάθηση.

Δ. Ανεξάρτητη Μάθηση και Αυτοαξιολόγηση

Η **ανεξάρτητη μάθηση** αποτελεί το τελικό στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, όπου οι μαθητές εφαρμόζουν αυτόνομα τις γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν μέσα από τα προηγούμενα στάδια της διδασκαλίας, δηλαδή την άμεση και την καθοδηγούμενη μάθηση. Στο σημείο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένος σε σχέση με τα προηγούμενα στάδια και συνίσταται κυρίως στην παρακολούθηση, στην παροχή τελικής ανατροφοδότησης και, όπου χρειάζεται, σε υποστηρικτικές παρεμβάσεις (Ellis & Worthington, 1994· Golley, 2015).

Η ανεξάρτητη μάθηση ενισχύει την **αυτονομία**, την **κριτική σκέψη** και την **ικανότητα αυτορρύθμισης** των μαθητών, καθώς καλούνται να επιλύσουν προβλήματα και να ολοκληρώσουν δραστηριότητες χωρίς άμεση καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει κατάλληλες δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκήσουν τις νέες δεξιότητες, να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που διδάχθηκαν και να αξιολογήσουν οι ίδιοι το επίπεδο κατανόησής τους (Zimmerman, 2002· Paris & Paris, 2001).

Στο στάδιο αυτό εντάσσονται και οι **δραστηριότητες ελέγχου**, οι οποίες μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές. Οι δραστηριότητες ελέγχου έχουν

διαμορφωτικό και **συνολικό** χαρακτήρα, καθώς παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, αποτελούν ευκαιρία για **ανατροφοδότηση** και **αναστοχασμό** πάνω στη διαδικασία μάθησης, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση της προόδου και των δυσκολιών (Black & Wiliam, 1998· Hattie & Timperley, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο στην ανεξάρτητη μάθηση είναι η **αυτοαξιολόγηση**. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μορφή **διαμορφωτικής αξιολόγησης** που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να στοχαστούν πάνω στη μαθησιακή τους πορεία και να απαντήσουν στο ερώτημα: «*Πώς προχωρά η μάθησή μου;*» (Andrade & Valtcheva, 2008). Μέσω της διαδικασίας αυτής, οι μαθητές αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους, αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές τους ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της **μεταγνωστικής επίγνωσης** και της **αυτορρύθμισης της μάθησης**, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να παρακολουθούν ενεργά τη μαθησιακή τους πορεία, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα (Zimmerman, 2002· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα **ακαδημαϊκής επιτυχίας, αυτοπεποίθησης και διά βίου μάθησης** (Andrade & Brookhart, 2016).

Επιπλέον, σε πλαίσια **εξατομικευμένης ή διαφοροποιημένης διδασκαλίας**, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόζει τις δραστηριότητες ανεξάρτητης μάθησης στις ανάγκες, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τη μαθησιακή εμβάθυνση (Tomlinson, 2014).

Συνοψίζοντας, η ανεξάρτητη μάθηση δεν σημαίνει απουσία καθοδήγησης, αλλά μετάβαση προς την **αυτονομία** και την **ευθύνη** του μαθητή για τη δική του πρόοδο. Μέσα από την ενεργή εμπλοκή, την αυτοαξιολόγηση και την ανατροφοδότηση, οι μαθητές εξελίσσονται σε **αυτόνομους και αναστοχαστικούς μαθητευόμενους**, ικανούς να ρυθμίζουν και να βελτιώνουν τη μαθησιακή τους πορεία.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Προτάσεις για τη Διδασκαλία του Αλφαριθμητισμού στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Βασίλειος Κωτούλας, Άρτεμις Παπαδημητρίου,
Γεωργία Κοτσίρα, Ζωή Ταραμπέκη

Ι. Προτάσεις Διδασκαλίας

Α. Δραστηριότητες με βάση παιχνίδια και τραγούδια

1. Κυνήγι θησαυρού
2. Αξιοποίηση τραγουδιών
3. Παιχνίδι πατητό
4. Παιχνίδι με στεφάνια
5. Στον δρόμο με τους γλωσσοδέτες.
6. Ανάλυση προτάσεων σε λέξεις
7. Δραστηριότητες/Παιχνίδια Ονόματος για τη Γνωριμία Μαθητών
8. Αρχική Φωνή: «Το όνομά μου και η αρχική του φωνή»
9. Ονόματα που Αρχίζουν από την ίδια Φωνή: «Βρες τους φίλους του ονόματός σου»
10. Συνδυασμός/Σύνθεση Αρχικής Συλλαβής Ονομάτων κάθε Θρανίου: «Η ομάδα του θρανίου μας»
- 10α. Δόμηση ιστορίας
11. Δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα της τάξης
12. Παλαμάκια και Συλλαβές: «Πόσα κομμάτια έχει το...;»
13. Αρχική Φωνή: «Ποιος ήχος ξεκινάει το...;»
14. Ονόματα που Ομοιοκαταληκτούν: «Το όνομά μου και οι φίλοι του»
15. Ομοιοκαταληξία: «Τι άλλο μοιάζει στο τέλος με το...;»
16. Φωνημική Σύνθεση/Ανάλυση: «Μάντεψε τι είναι!»
17. «Το Αντικείμενο που αλλάζει ήχο»
18. Σύνθεση και ανάλυση συλλαβών «Μάντεψε τη λέξη»
19. «Άκου τις συλλαβές»
20. «Τα σπιτάκια των συλλαβών»
21. «Βρίσκω την πρώτη φωνούλα»
22. Το Παιχνίδι των Ομοιοκαταληξιών: "Ποιες λέξεις ταιριάζουν;"
23. «Με το άλφα και το βήτα»
24. Παιχνίδι: Εντοπισμός Γράμματος με την αφή

25. "Ο Άξονας του Γράμματος και οι Λέξεις του"
26. Το "Κρυφό Μήνυμα" των Ήχων
- 27 Παλαμάκια-Μαντεία" των Συλλαβών!
28. Το «Μυστικό» του Ονόματός μου
29. Έναστρος ουρανός της Τάξης
30. Η Αλυσίδα των Ονομάτων
31. Το Τραγούδι του Ονόματός μας
32. "Κυνηγοί Λέξεων και Σημασιών"
33. Τεχνικές Elkonin (Elkonin, 1973)

Β. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης Ενταγμένες σε Παραμύθια

1ο παραμύθι: «Η Κοκκινোসκουφίτσα» ή «Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια»

1. Βρες τις λέξεις που αρχίζουν από...
2. Σπάμε τις λέξεις σε συλλαβές
3. Ρίμες με λέξεις του παραμυθιού
4. Βρες τη λέξη που δε ταιριάζει
5. Ο λύκος έφαγε τη φωνούλα!
6. Φτιάχνουμε δικό μας παραμύθι με ρίμες και φωνούλες

2ο παραμύθι: «Ο Λύκος και τα Επτά Κατσικάκια»

1. Πόσες συλλαβές;
2. Ρίμα – Ρίμα!
3. Ποια λέξη δεν ταιριάζει;
4. Ο λύκος έφαγε τη φωνούλα!

3ο Παραμύθι: «Η Σοφία και το Σκανταλιάρικο Σαλιγκάρι»

1. «Βρες τις λέξεις με /σ/» (Ακουστική Διάκριση)
2. «Ψάχνω το /σ/ στον λόγο!» (Ανίχνευση φωνήματος σε πρόταση)
3. «Το Σ-ποδαράκι» (Φωνολογικό παιχνίδι παραγωγής λέξεων)
4. «Ποιος το είπε με σωστό /σ/;» (Αντίληψη και εκφορά φωνημάτων)
5. «Η Σαπουνολέξη» (Οπτική αναπαράσταση & γραφή λέξεων με /σ/)

4ο Παραμύθι: «Ο Μπάμπης ο Μαγικός Βάτραχος»

1. Βρες το Αρχικό Φώνημα (Ανίχνευση)
2. Η Μαγεία της Απαλοιφής (Απαλοιφή φωνήματος)
3. Το Παιχνίδι της Μαγεμένης Λέξης
4. Βοήθα τον Μπάμπη να διορθώσει τις λέξεις
5. Το τρενάκι των /μ/
6. «Χάθηκε το πρώτο γράμμα (φωνούλα)!»
7. «Ποιος μπαίνει στο μαγαζί του Μάκη;»

5ο παραμύθι: «Ο Ποντικός και το Φεγγάρι»

1. Εντοπισμός αρχικού φωνήματος
2. Παιχνίδι συλλαβών
3. Ρίμες και παιχνίδι ήχου
4. Ποια λέξη δεν ταιριάζει;
5. Ο ήχος που εξαφανίζεται!
6. Δημιουργική αφήγηση με φωνήματα
7. Ζωγραφική με ήχους

Γ. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης μέσω Κουκλοθεάτρου

1ο Κουκλοθέατρο

1. Ο Κούνελος λέει "Σσσσ..."
2. Η κυρία Συλλαβίτσα σπάει τις λέξεις
3. Ο Ριμάκης τραγουδάει ρίμες
4. Ο λύκος έφαγε τη φωνούλα
5. Η σακούλα των ήχων

2ο Κουκλοθέατρο

«Η Πίπη και το Παπί»

Σκηνή 1: Στο πάρκο

Σκηνή 2: Το παιχνίδι της ρίμας

Σκηνή 3: Ο Παππούς Παναγής

Δ. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης με Γλωσσοδέτες

1. Παίξε με τον ήχο
2. Κούκλα γλωσσοδέτης
3. Σύρε – Σκέψου – Σκάσε στα γέλια!
4. Ρίμα ή όχι;
5. Σπάσε τον γλωσσοδέτη
6. Γλωσσοδέτης: «Τίνος είναι το τούλι, του Τοτού ή του Τούλη;»
7. Γλωσσοδέτης: «Μια πάπια, μα ποια πάπια; Μια πάπια με παπιά!»
8. Γλωσσοδέτης: «Έφαγε ο Φάνης φασόλια και φούσκωσε σαν φάλαινα.»
9. Γλωσσοδέτης: «Κόκκινη κλωστή δεμένη, στην ανέμη τυλιγμένη...»
10. Φτιάξε δικό σου γλωσσοδέτη
11. Παιχνίδι Bingo με γλωσσοδέτες – "Βρες τον ήχο!"
12. Memory – "Βρες τον ίδιο ήχο"

Ε. Δραστηριότητες σε πλαίσιο παιχνιδιού

1. Το σπίτι του Θέμη και της Φωφώς

2. Το τρενάκι
3. «Φωνολογικό Κυνήγι Θησαυρού»
4. «Φτιάχνω Λέξεις από Συλλαβές»
5. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης με τραγούδια,
 - 5α. Βρες τη ρίμα
 - 5β. Παίζω με τις συλλαβές
 - 5γ. Ποια φωνούλα ακούς;
- 5δ. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης βασισμένες σε γνωστά δημοτικά τραγούδια για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας:
6. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης μέσω παιχνιδιού
 - 6α. Παιχνίδι με ομοιοκαταληξίες – «Βρες τη ρίμα»
 - 6β. Παίξε με τις συλλαβές – «Χτύπα το τύμπανο»
 - 6γ. Το τρενάκι των λέξεων – «Ποιο γράμμα ακούς;»
 - 6δ. Παιχνίδι «Ναι ή Όχι;»
 - 6ε. Τραγούδια και ποιηματάκια
 - 6στ. Το φωνολογικό ντόμινο
 - 6ζ. Το παιχνίδι του Μπέρυ του Αρκούδου
- 6η. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης μέσω εκπαιδευτικού δράματος:
 - 6η1. Το παιχνίδι με τις Μαγικές Λέξεις
 - 6η2. Η χώρα των Ρίμες
 - 6η3. Ο περίπατος των ήχων
 - 6η4. Το ζωάκι που ψάχνει το όνομά του
 - 6η5. Το γράμμα που έφυγε από τη λέξη
 - 6η6. Η βαλίτσα των ήχων
7. Χρησιμοποιώντας καρέκλες ως θέσεις φωνημάτων στις λέξεις

Δ. Σχέδια Διδασκαλίας για την Καλλιέργεια της Φωνολογικής Επίγνωσης που Εμπλέκουν Διάφορα Γνωστικά Αντικείμενα

1. ΘΕΜΑ: «Το Ταξίδι των Ήχων στη Χώρα των Λέξεων»
Το Μουσικό Παιχνίδι των Ρίμες (Μουσική – Γλώσσα)
Η Δοκιμασία των Συλλαβών (Θέατρο – Κίνηση)
3. Καλλιτεχνικό Εργαστήριο (Εικαστικά)
4. Τελική Παράσταση – Παρουσίαση (Θεατρική Αγωγή – Γλώσσα)
2. ΘΕΜΑ: «Τα Γράμματα Ζωντανεύουν στη Χώρα των Ήχων»
3. Εκφορά δύσκολων φθόγγων.
4. Άσκηση πλήρους φωνημικής ανάλυσης («Ο Ψύλλος μας ο φίλος μας»).
5. Περνάω το ποτάμι
6. Το ντόμινο
7. Τι είναι; «Αινίγματα σύνθεσης»

8. Αν δεν είχαμε το Μ
9. Αινίγματα
10. Η Λερναία Ύδρα των λέξεων
11. Διάκριση του αρχικού φωνήματος της λέξης
12. Σύνθεση φωνημάτων για τη συνειδητοποίηση της θέσης στη λέξη

II. Προτάσεις Διδασκαλίας

Στην παράδοσή μας έχουν καταγραφεί λεκτικά παιχνίδια όπως η επανάληψη στίχων χωρίς νόημα (ένα φράγκο η βιολέτα τσιγκολελέτα τσιγκολελέτα...), οι γλωσσοδέτες, τα κορακίστικα (πρόσθεση της συλλαβής και μετά από κάθε συλλαβή και προσπάθεια μετάδοσης μηνύματος), η δημιουργία ομοιοκαταληξιών (δεν απαιτείται πάντα το νόημα), η σύνδεση συλλαβών διαφορετικών λέξεων για να δημιουργηθεί μια νέα λέξη, η ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και η δημιουργία λέξεων είναι κάποια από αυτά. Τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών αυτών είναι πως εστιάζουν στη φωνολογική δομή της λέξης, τις συλλαβές και τις φωνές της και όχι στη μεταφορά του νοήματος καθώς και πως πραγματοποιούνται σε συνθήκες επικοινωνίας, της ύπαρξης δηλαδή και ενός άλλου προσώπου ή άλλων προσώπων που εμπλέκονται στο παιχνίδι. Πρέπει να σημειωθεί πως τα παιχνίδια αυτά πραγματοποιούνται με βάση κανόνες που είναι απλοί ώστε να κατανοούνται και να εφαρμόζονται και από μικρά παιδιά. Η ενεργοποίηση του καναλιού φωνολογικής επεξεργασίας κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών αυτών μπορεί να δυσκολέψει ακόμη και μεγαλύτερα πρόσωπα στον χειρισμό τους (ένας γλωσσοδέτης μπορεί πάντα να δυσκολέψει), οπότε δίνει μια διαφορετική διάσταση στον ανταγωνισμό που αναπτύσσεται στο παιχνίδι.

A. Δραστηριότητες με Βάση Παιχνίδια και Τραγούδια

1. Κυνήγι Θησαυρού

Έχουμε κρύψει, στην τάξη ή αν γίνεται η δραστηριότητα στο προαύλιο, κάρτες που έχουμε φτιάξει με αρχικές συλλαβές που αντιστοιχούν σε μια εικόνα. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες. Ζητάμε από τα παιδιά να ψάξουν και να βρουν την κάρτα της οποίας η εικόνα να ξεκινάει π.χ. από (πα) και να την τοποθετήσουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο σαν τέρμα. Η πρώτη ομάδα που θα βρίσκει την καρτούλα και θα την τοποθετεί στο τέρμα θα παίρνει έναν πόντο. Κερδίζει η ομάδα που θα συγκεντρώσει περισσότερους πόντους.

2. Αξιοποίηση των τραγουδιών από τον δίσκο του Σταύρου Παπασταύρου σε στίχους του Ευγένιου Τριβιζά. Με βάση τα τραγούδια του δίσκου μπορούν να αναπτυχθούν πολλές δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης.

α. Παράλειψη συλλαβής

Τα παιδιά ακούν το τραγούδι το φιρίκι.

Το φιρίκι

Μουσική: Σταύρος Παπασταύρου

Στίχοι: Ευγένιος Τριβιζάς

Ήταν ένα μήλο, μήλο φιρίκι
που μια μέρα αχ τι φρίκη
του έφυγε το "ρι" και έγινε φύκι.
Συμβαίνουν κι αυτά καμιά φορά
τα φιρίκια γίνονται φύκια
και τα μπατζάκια γίνονται μανίκια.

Με αφορμή το τραγούδι και στον ίδιο ρυθμό ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν ένα παρόμοιο παιχνίδι με τις λέξεις χρησιμοποιώντας άλλα φρούτα.

Για παράδειγμα :

Ήταν μια μπανάνα, μπανάνα πράγμα
που μια μέρα αχ τι φρίκη
της έφυγε το "μπα" και έγινε _____.
Συμβαίνουν κι αυτά καμιά φορά
η μπανάνα γίνεται _____
και τα μπατζάκια γίνονται μανίκια.

Ζητάμε από τους μαθητές να πουν τι θα γίνει η μπανάνα χωρίς το (μπα). Αφού το βρουν τραγουδάμε στον αρχικό ρυθμό τα νέα στιχάκια.

β. Παιχνίδια ομοιοκαταληξίας

Ακούμε μια φορά το τραγούδι του δίσκου «Μίλα μου για μήλα»

Μίλα μου για μήλα Μουσική: Σταύρος Παπασταύρου Στίχοι: Ευγένιος Τριβιζάς, Μίλα μου για μήλα μη μου μιλάς για κοτσάνια ούτε για φύλλα δε θέλω ούτε μπιμπερό ούτε πιπίλα θέλω μόνο να μου μιλάς για μήλα! Μίλα μου για μήλα μη μου μιλάς για πρασινάδα ή για μαυρίλα δε θέλω άλογο, ούτε καμήλα θέλω μόνο να μου μιλάς για μήλα! Μίλα μου για μήλα μη μου μιλάς για τον Κομφούκιο ή τον Αττίλα δε θέλω ούτε βόλους ούτε βίλα θέλω μόνο να μου μιλάς για μήλα! Μίλα μου για μήλα μόνο μια μέρα, ένα μήνα, κι ένα χρόνο.	Έπειτα ξαναβάζουμε το τραγούδι και το σταματάμε σε κάθε στίχο που ομοιοκαταληκτεί ζητώντας από τα παιδιά να συμπληρώσουν προφορικά τη λέξη. Αν τη βρουν ζητούμε να σκεφτούν ποια άλλη λέξη θα ταίριαζε στη θέση της, δηλαδή αντί για φύλλα θα μπορούσε να είναι ξύλα, βίλα κ.α. Συνεχίζουμε την ίδια διαδικασία όπου υπάρχει κατάληξη.

3. Παιχνίδι πατητό

α. Ο /Η εκπαιδευτικός ζωγραφίζει ή εκτυπώνει συλλαβές (π.χ. κα, λο,πα, ρο) σε κομμάτια χαρτιού και να τα απλώνει στο πάτωμα. Χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε δύο ομάδες. Σε κάθε μαθητή /μαθήτρια δίνεται μια λέξη και θα πρέπει με πατήματα να βρεθεί στις συλλαβές που ακούει. Κερδίζει η ομάδα που θα κάνει τον καλύτερο χρόνο.

β. Σε μια άλλη εκδοχή του παιχνιδιού ο/η εκπαιδευτικός δίνει την πρώτη συλλαβή μια λέξης και οι μαθητές της κάθε ομάδας με τη σειρά προσπαθούν να σκεφτούν και να συνθέσουν τη δική τους λέξη πατώντας στις ανάλογες συλλαβές. Κερδίζει η ομάδα που θα βρει λέξεις με τις περισσότερες συλλαβές. Για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει την αρχική συλλαβή (κα) . Ο μαθητής από την Α ομάδα μπορεί να πατήσει πάνω στις συλλαβές κα-λα , οπότε σχηματίζει δισύλλαβη λέξη και κερδίζει 2 πόντους. Ο μαθητής από τη Β ομάδα μπορεί να πατήσει πάνω στις συλλαβές κα-ρα-με-λα , οπότε σχηματίζει τετρασύλλαβη λέξη και παίρνει 4 πόντους.

4. Παιχνίδι με στεφάνια

Φτιάχνουμε τέσσερις στήλες. Η μια θα έχει ένα στεφάνι, η δεύτερη 2 στεφάνια, η τρίτη τρία στεφάνια κοκ. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες. Δίνουμε λέξεις και ανάλογα με τις συλλαβές θα πρέπει να πηδήξουν στην πρώτη, δεύτερη, τρίτη ή τέταρτη στήλη μέσα στα στεφάνια.

Για παράδειγμα δίνουμε τη λέξη καπέλο και ο μαθητής θα πρέπει να κάνει τρία άλματα, ένα σε κάθε στεφάνι στην τρίτη στήλη φωνάζοντας και τις συλλαβές. Κερδίζει η ομάδα με τον πιο γρήγορο χρόνο.

5. Στον δρόμο με τους γλωσσοδέτες.

Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Υποδεικνύουμε μια διαδρομή στην οποία θα τρέξουν. Στο τέλος της διαδρομής θα τραβήξουν μέσα από ένα κουτί έναν γλωσσοδέτη. Θα πρέπει να τον πουν δυνατά και σωστά ώστε να τρέξουν στην αφετηρία και να παίξει το επόμενο παιδί. Κερδίζει η ομάδα που θα ολοκληρώσει πρώτη τη διαδικασία.

6. Ανάλυση προτάσεων σε λέξεις

Παρουσιάζουμε προφορικά προτάσεις και τις συμβολίζουμε στον πίνακα με γραμμές. Ανάλογα με το μήκος της λέξης σχηματίζουμε και τη γραμμούλα.

Ζητάμε από τα παιδιά να θυμηθούν την πρόταση και να βρουν ποια λέξη συμβολίζει η κάθε γραμμούλα.

Παράδειγμα: Καλημέρα, τι κάνεις;

Ποια είναι η λέξη της δεύτερης γραμμούλας;

Ποια λέξη έχει τη μεγαλύτερη γραμμούλα;

7. Δραστηριότητες/Παιχνίδια Ονόματος για τη Γνωριμία Μαθητών

Συλλαβές: «Το όνομά μου σε παλαμάκια»

Στόχος: Αναγνώριση και μέτρηση συλλαβών στο όνομα.

Ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά λέγοντας το δικό του όνομα και χτυπώντας παλαμάκια για κάθε συλλαβή (π.χ., «Α-πο-στό-λης» - 4 παλαμάκια).

Εξηγεί ότι κάθε φορά που ακούμε ένα κομμάτι της λέξης, χτυπάμε ένα παλαμάκι.

Ζητά από κάθε μαθητή/τρια να πει το όνομά του και να χτυπήσει παλαμάκια τόσες φορές όσες είναι οι συλλαβές του ονόματός του.

Τα υπόλοιπα παιδιά συμμετέχουν χτυπώντας κι αυτά παλαμάκια.

Στο τέλος, ο/η εκπαιδευτικός ή ένα παιδί μπορεί να ρωτήσει: «Πόσα παλαμάκια χτύπησε ο/η (όνομα παιδιού);».

Παραλλαγές:

Χρήση άλλων κινήσεων: χτύπημα των ποδιών στο πάτωμα, αναπήδηση, άνοιγμα και κλείσιμο των δαχτύλων.

Οπτικοποίηση: Γράψτε το όνομα στον πίνακα και χωρίστε το σε συλλαβές με παύλες, ενώ ταυτόχρονα μετράτε (π.χ., MA-PI-A).

8. Αρχική Φωνή: «Το όνομά μου και η αρχική του φωνή»

Στόχος: Αναγνώριση της αρχικής φωνής (ήχου) ενός ονόματος.

Ο/η εκπαιδευτικός λέει το δικό του/της όνομα και τονίζει την αρχική του φωνή (π.χ., «Κώστας» – τονίζοντας τον ήχο /κ/).

Εξηγεί ότι θα ακούσουν με προσοχή την αρχή του ονόματός του/της και θα προσπαθήσουν να βρουν ποιος είναι ο πρώτος ήχος.

Καλούνται οι μαθητές, ένας-ένας, να πουν το όνομά τους και να τονίσουν την αρχική φωνή του.

Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να επαναλάβουν τον αρχικό ήχο.

Παραλλαγές:

«Κύκλος των Ήχων»: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Το πρώτο παιδί λέει το όνομά του τονίζοντας τον αρχικό ήχο. Το επόμενο παιδί λέει το δικό του όνομα τονίζοντας τον αρχικό ήχο, και ούτω καθεξής.

«Ηχητικό Ταίριασμα»: Ο/η εκπαιδευτικός λέει έναν αρχικό ήχο (π.χ., /μ/) και ζητά από τα παιδιά να πουν ονόματα που ξεκινούν με αυτόν τον ήχο (π.χ., Μαρία, Μιχάλης)

9. Ονόματα που Αρχίζουν από την ίδια Φωνή: «Βρες τους φίλους του ονόματός σου»

Στόχος: Ομαδοποίηση ονομάτων με βάση την αρχική φωνή.

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά λέγοντας το όνομά του/της και τονίζοντας την αρχική φωνή (π.χ., «Αλέξανδρος» - τονίζοντας το /α/).

Ρωτά: «Ποιος άλλος στην τάξη έχει όνομα που αρχίζει από την ίδια φωνή με το δικό μου;»

Οι μαθητές που έχουν ονόματα που ξεκινούν με την ίδια φωνή σηκώνονται ή σηκώνουν το χέρι.

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μικρές ομάδες ή «οικογένειες» ονομάτων με κοινή αρχική φωνή.

Παραλλαγές:

«Το κάθισμα της αρχικής φωνής»: Βάλτε ετικέτες σε καρέκλες με γράμματα (π.χ., Μ, Α, Γ). Τα παιδιά κάθονται στην καρέκλα που αντιστοιχεί στην αρχική φωνή του ονόματός τους.

«Ποιος λείπει;»: Ο/η εκπαιδευτικός απαριθμεί ονόματα που ξεκινούν με την ίδια φωνή και αφήνει ένα κενό. Οι μαθητές/τριες πρέπει να βρουν το όνομα που λείπει.

10α. Συνδυασμός/Σύνθεση Αρχικής Συλλαβής Ονομάτων κάθε Θρανίου: «Η ομάδα του θρανίου μας»

Στόχος: Σύνθεση νέων «λέξεων» από αρχικές συλλαβές ονομάτων, ενισχύοντας την ακουστική σύνθεση και την ομαδικότητα.

Προσοχή στην εκφορά: Είναι κρίσιμο να τονιστεί η **καθαρή εκφορά** των συλλαβών και η σύνδεσή τους για να δημιουργηθεί ένας νέος, ευκρινής ήχος. Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε μικρές ομάδες (π.χ., ανά θρανίο ή σε τετράδες).

Ζητά από κάθε μαθητή/τρια σε μια ομάδα να πει την **πρώτη συλλαβή** του ονόματός του/της.

Στη συνέχεια, η ομάδα προσπαθεί να ενώσει αυτές τις πρώτες συλλαβές και να τις εκφωνήσει ως μια νέα «λέξη» ή «φράση».

Παραδείγματα:

Θρανίο 1:

Μαρία, Γιάννης, Σοφία

Σύνθεση: «**Μα-Για-Σο**»

Θρανίο 2:

Στέφανος, Νικόλας, Φαίδρα

Σύνθεση: «**Στε-Νι-Φαι**»

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφέρουν τις συλλαβές γρήγορα και με ροή, σαν να σχηματίζουν μια καινούργια, αστεία λέξη.

Επαναλαμβάνουμε τη σύνθεση αρκετές φορές, τονίζοντας την ακουστική ένωση.

Μπορούμε να ρωτήσουμε: «Πώς λέγεται η ομάδα μας;» και να τους ενθαρρύνουμε να επαναλάβουν τη συλλαβική σύνθεση.

Γράφουμε τη σύνθεση στον πίνακα, τονίζοντας τις αρχικές συλλαβές.

Χρησιμοποιώντας τα ονόματα των μαθητών/τριων ως επίκεντρο, η μάθηση γίνεται πιο προσωπική, ουσιαστική και, κυρίως, διασκεδαστική. Η παιγνιώδης διάθεση και η ενθάρρυνση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία αυτών των διαδικασιών.

10β. Δόμηση ιστορίας με βάση τα παραπάνω

Ιστορία: Το Ήσυχο Χωριό των Συμφώνων και η Λίμνη των Φωνακλάδικων Βατραχιών

[« Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε ένα μικρό, γραφικό Ήσυχο Χωριό. Αυτό το χωριό ήταν πολύ ιδιαίτερο, γιατί σε αυτό ζούσαν μόνο οι Σύμφωνοι. Ήταν όλοι τους καλοί, φιλήσυχοι κάτοικοι, αλλά είχαν ένα μυστικό: δεν μπορούσαν να βγάλουν έναν δυνατό, καθαρό ήχο από μόνοι τους. Όταν προσπαθούσαν να μιλήσουν, ακουγόταν σαν ψίθυρος ή σαν κάτι που εμποδίζει τον αέρα. Ο κύριος Π έκανε έναν ήχο σαν ένα απαλό «πφφφ», ο κύριος Τ έκανε ένα «ττττ», και η κυρία Μ έκανε ένα «μμμμ» με κλειστό το στόμα. Ήταν όλοι τους ήσυχοι και ευγενικοί, αλλά χρειαζόντουσαν κάτι για να ακουστούν πραγματικά.

Ακριβώς δίπλα στο Ήσυχο Χωριό, απλωνόταν μια μεγάλη, γαλάζια Λίμνη. Αυτή δεν ήταν μια συνηθισμένη λίμνη, ήταν η Λίμνη των Φωνηέντων! Και γιατί

λεγόταν έτσι; Γιατί μέσα στα νερά της και στα νούφαρά της ζούσαν επτά πολύχρωμοι, αλλά κυρίως, πολύ φωνακλάδικοι Βάτραχοι.

Ήταν ο βάτραχος Α-α-α-α, που τραγουδούσε πάντα με ανοιχτό το στόμα. Ήταν η βατραχίνα Ε-ε-ε-ε, που πάντα έλεγε «ε-ε-ε» όταν κάτι της άρεσε. Ήταν ο βάτραχος Ι-ι-ι-ι, που έκανε έναν ήχο σαν να χαμογελάει. Ήταν η βατραχίνα Ο-ο-ο-ο, που έκανε το στόμα της στρογγυλό σαν κύκλο.

Αυτοί οι Βάτραχοι των Φωνηέντων ήταν οι πιο δυνατοί και καθαροί ήχοι σε όλη τη χώρα! Μπορούσαν να φωνάξουν και να ακουστούν παντού, χωρίς κανένα εμπόδιο.

Μια μέρα, ένας από τους Συμφώνους, ο κύριος Σ (που έκανε μόνο έναν ήχο σαν φίδι, «σσσσσ»), πλησίασε τη λίμνη. Ήθελε τόσο πολύ να πει το όνομά του δυνατά, αλλά δεν μπορούσε. Τότε, άκουσε τον βάτραχο Α-α-α-α να τραγουδάει. «Φίλε Α!» είπε ο κύριος Σ, σχεδόν ψιθυριστά. «Θα μπορούσες να με βοηθήσεις; Θέλω να ακουστώ!»

Ο βάτραχος Α-α-α-α, που ήταν πολύ πρόθυμος, του είπε: «Έλα κοντά μου! Όταν βάλεις τον ήχο σου δίπλα στον δικό μου, θα ακουστείς καθαρά!»

Και έτσι έγινε! Ο κύριος Σ πήγε δίπλα στον βάτραχο Α-α-α-α, ένωσαν τις δυνάμεις τους, και ξαφνικά ακούστηκε ένα δυνατό, καθαρό: «ΣΑΑΑΑΑΑ!»

Ο κύριος Σ ενθουσιάστηκε! «Μπράβο, φίλε Α! Μαζί φτιάξαμε τη συλλαβή 'ΣΑ'!» Το ίδιο έγινε και με τους άλλους Συμφώνους.

Ο κύριος Π πήγε στον βάτραχο Ο-ο-ο-ο και μαζί φώναξαν: «ΠΟΟΟΟΟΟ!»

Η κυρία Τ πήγε στην βατραχίνα Ι-ι-ι-ι και μαζί είπαν: «ΤΙΙΙΙΙΙ!»

Από εκείνη τη μέρα και μετά, οι Σύμφωνοι κατάλαβαν ότι για να ακουστούν και να φτιάξουν συλλαβές και μετά λέξεις, χρειάζονταν πάντα τη βοήθεια των Φωνακλάδικων Βατραχιών. Και οι επτά Βάτραχοι των Φωνηέντων ήταν πάντα εκεί, έτοιμοι να δώσουν τη φωνή τους για να ζωντανέψουν τους ήσυχους φίλους τους από το Χωριό των Συμφώνων.

Και έτσι, το Ήσυχο Χωριό και η Λίμνη των Φωνηέντων έγιναν οι καλύτεροι φίλοι, δημιουργώντας μαζί όλες τις υπέροχες λέξεις που λέμε και γράφουμε κάθε μέρα!..]

Πώς να αξιοποιήσετε αυτή την ιστορία στην τάξη:

Αφήγηση: Αφηγηθείτε την ιστορία με ζωντάνια και εκφραστικότητα, χρησιμοποιώντας διαφορετικές φωνές για τα Σύμφωνα (ψιθυριστές) και τα Φωνήεντα (δυνατές, καθαρές).

Δραματοποίηση: Ζητήστε από τα παιδιά να παίξουν τους ρόλους των Συμφώνων (κάνουν τους ήχους τους) και των Φωνηέντων (κάνουν τους ήχους τους). Όταν «συναντιούνται», ενώνονται οι ήχοι και δημιουργείται η συλλαβή.

Οπτικοποίηση:

Φωνήεντα: Δείξτε τις κάρτες των φωνηέντων (Α, Ε, Ι, Ο κ.α.) και ζητήστε από τα παιδιά να κάνουν τους αντίστοιχους ήχους, με ανοιχτό, καθαρό στόμα.

Μπορείτε να έχετε ζωγραφιές με βατράχια που να έχουν το γράμμα του φωνήεντος στην κοιλιά τους.

Σύμφωνα: Δείξτε κάρτες με τα σύμφωνα (Σ, Π, Τ, Μ, Λ κ.ά.) και ζητήστε τους να κάνουν τον ήχο τους (που είναι πιο δύσκολο, απαιτεί συντομία και ακρίβεια).

Σύνθεση: Φτιάξτε δύο σειρές: μία με τους Συμφώνους και μία με τα Φωνήεντα. Όταν ένας Σύμφωνος «πηγαίνει» δίπλα σε ένα Φωνήεν, φτιάχνουν μαζί μια συλλαβή, την οποία εκφωνούμε δυνατά.

Συζήτηση: Μετά την ιστορία, συζητήστε με τα παιδιά:

«Τι χρειάζονται τα Σύμφωνα για να ακουστούν;»

«Πώς ακούγονται τα Φωνήεντα;»

«Τι φτιάχνουν μαζί;»

Αυτή η ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εξαιρετικό εφαλτήριο για την εισαγωγή των γραμμάτων και των ήχων τους, καθώς και για την κατανόηση του πώς συνδυάζονται για να σχηματίσουν λέξεις.

11. Δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα της τάξης

Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς τα παιδιά μπορούν να δουν, να αγγίξουν και να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα, καθιστώντας τη μάθηση πιο απτή και διασκεδαστική.

12. Παλαμάκια και Συλλαβές: «Πόσα κομμάτια έχει το...;»

Στόχος: Καταμέτρηση συλλαβών σε λέξεις που αντιστοιχούν σε αντικείμενα της τάξης.

Διαδικασία:

Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει ένα αντικείμενο της τάξης (π.χ., έναν **πίνακα**).

Λέει τη λέξη καθαρά και χτυπά παλαμάκια για κάθε συλλαβή: «**πί-να-κας**» (τρία παλαμάκια).

Ζητά από τα παιδιά να επαναλάβουν τη λέξη και να χτυπήσουν παλαμάκια τόσες φορές όσες είναι οι συλλαβές της.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει ένα άλλο αντικείμενο (π.χ., ένα **μολύβι**) και επαναλαμβάνει τη διαδικασία.

Ενθαρρύνετε τα παιδιά να ανακαλύψουν και μόνα τους αντικείμενα και να μετρήσουν τις συλλαβές τους.

Παραλλαγές:

«**Το Συλλαβικό Καλάθι**»: Έχετε ένα καλάθι με διάφορα αντικείμενα. Ένα παιδί διαλέγει ένα αντικείμενο, μετράει τις συλλαβές του και το τοποθετεί στο σωστό δοχείο/καλάθι (π.χ., ένα καλάθι για 1 συλλαβή, ένα για 2, ένα για 3).

«**Χορεύοντας τις Συλλαβές**»: Κάθε συλλαβή αντιστοιχεί σε μια κίνηση (π.χ., ένα βήμα μπροστά, μια αναπήδηση, ένα χτύπημα των χεριών στα πόδια).

13. Αρχική Φωνή: «Ποιος ήχος ξεκινάει το...;»

Στόχος: Αναγνώριση της αρχικής φωνής (ήχου) ενός αντικειμένου.

Διαδικασία:

Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει ένα αντικείμενο (π.χ., **μολύβι**).

Λέει τη λέξη και τονίζει την αρχική φωνή: «**ΜΜΜΜ**ολύβι».

Ζητά από τα παιδιά να επαναλάβουν τη λέξη και να τονίσουν τον αρχικό ήχο.

Στη συνέχεια, μπορεί να ζητήσει: «Ποιος ήχος ξεκινάει το 'μολύβι';» ή «Βρείτε κάτι στην τάξη που ξεκινάει από τον ήχο /τ/ (όπως στο **τραπέζι**)».

Παραλλαγή:

«**Το Κυνήγι του Ήχου**»: Ο εκπαιδευτικός δίνει έναν αρχικό ήχο (π.χ., /κ/) και τα παιδιά ψάχνουν γύρω τους για αντικείμενα που ξεκινούν με αυτόν τον ήχο (π.χ., **καρέκλα, κασετίνα, κάρτα**).

14. Ονόματα που Ομοιοκαταληκτούν: «Το όνομά μου και οι φίλοι του»

Στόχος: Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας σε ονόματα ή λέξεις.

Διαδικασία:

Ο/η εκπαιδευτικός λέει ένα όνομα μαθητή/τριας (ή το δικό του/της) και στη συνέχεια λέει μία ή δύο λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με αυτό, τονίζοντας το κοινό τέλος (π.χ., «**Μαρία – κυρία-φασαρία**», «**Γιάννης – χάνεις**»).

Εξηγεί ότι κάποιες λέξεις «μοιάζουν» στο τέλος τους, ακούγονται το ίδιο.

Ζητά από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν και να πουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με το όνομά τους. Ενθαρρύνετε και λέξεις χωρίς νόημα, αρκεί να ομοιοκαταληκτούν (π.χ., «**Άννα – μπάννα**»).

Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τις ομοιοκαταληκτικές λέξεις.

Παραλλαγές:

«**Αλυσίδα Ομοιοκαταληξίας**»: Ένα παιδί λέει το όνομά του. Το επόμενο παιδί λέει μια λέξη που ομοιοκαταληκτεί με το προηγούμενο όνομα.

15. Ομοιοκαταληξία: «Τι άλλο μοιάζει στο τέλος με το...;»

Στόχος: Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας σε λέξεις που αντιστοιχούν σε αντικείμενα της τάξης.

Διαδικασία:

Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει ένα αντικείμενο (π.χ., «**μολυβοθήκη**»).

Λέει τη λέξη και ρωτά: «Υπάρχει κάτι άλλο στην τάξη μας που να μοιάζει με τη λέξη «μολυβοθήκη» στο τέλος; (**βιβλιοθήκη**)»

Παραλλαγή:

«**Το Τραγούδι της Ομοιοκαταληξίας**»: Επιλέξτε ένα αντικείμενο και τραγουδήστε μια μικρή μελωδία, προσθέτοντας λέξεις που ομοιοκαταληκτούν. (πχ «Από κάτω από την κουρτίνα – βρίσκεται η Κατερίνα»)

16. Φωνημική Σύνθεση/Ανάλυση: «Μάντεψε τι είναι!»

Στόχος: Σύνθεση λέξεων από μεμονωμένους φθόγγους (φωνήματα) ή συλλαβές και ανάλυση λέξεων σε φθόγγους/συλλαβές.

Διαδικασία:

Σύνθεση: Ο/η εκπαιδευτικός λέει τους ήχους ενός αντικείμενου της τάξης αργά και με παύσεις, και τα παιδιά πρέπει να μαντέψουν τι είναι.

«Είναι κάτι που κάθεται ο δάσκαλος. Έχει τους ήχους: /κ/ /α/ /ρ/ /έ/ /κ/ /λ/ /α/. Τι είναι;» (Καρέκλα!)

«Είναι κάτι που γράφουμε. Έχει τους ήχους: /μ/ /ο/ /λ/ /ύ/ /β/ /ι/. Τι είναι;» (Μολύβι!)

Ανάλυση: Δείχνετε ένα αντικείμενο και ζητάτε από τα παιδιά να πουν τους ήχους που το αποτελούν, έναν-έναν.

«Αυτό είναι ένα **βιβλίο**. Ποιους ήχους ακούτε στη λέξη 'βιβλίο';» (/β/ /ι/ /β/ /λ/ /ί/ /ο/)

Πρόσθεση τελικής συλλαβής. (π.χ. Θα σου πω μια λέξη, θα μου πεις τι γίνεται αν βάλουμε στο τέλος το κομματάκι που θα σου πω: πχ. ρο (+δα), σαλα (+τα), φεγγα (+ρι)).

Αφαίρεση αρχικού φωνήματος. (π.χ. Θα σου πω μια λέξη. Θέλω να μου πεις αυτό που μένει αν βγάλουμε την πρώτη φωνούλα. Πχ. Πέρα -->ερα, μασέλα-->ασελα).

17. «Το Αντικείμενο που αλλάζει ήχο»

Στόχος: Αναγνώριση και χειρισμός φωνημάτων (αλλαγή, προσθήκη, αφαίρεση).

Διαδικασία:

Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει ένα αντικείμενο και τη λέξη του.

Προτείνει μια αλλαγή σε έναν ήχο και ρωτά τι νέα λέξη δημιουργείται (ακόμα κι αν δεν αντιστοιχεί σε αντικείμενο της τάξης).

«Έχουμε ένα **μολύβι**. Αν αντί για /μ/ στην αρχή, βάλουμε /χ/, τι θα γίνει;» (χολύβι - όχι πραγματική λέξη, αλλά ηχητική άσκηση)

«Έχουμε ένα **βιβλίο**. Αν βγάλουμε το /ι/ από το τέλος, τι θα μείνει;» (βιβλί)

«Έχουμε ένα **τραπέζι**. Αν προσθέσουμε ένα /ν/ μετά το /τ/, τι θα γίνει;» (Τ.Ν.απέζι)

Προσοχή στην καθαρή άρθρωση: Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αρθρώνει τις λέξεις και τους ήχους πολύ καθαρά.

Οι δραστηριότητες αυτές, χρησιμοποιώντας τα οικεία αντικείμενα του περιβάλλοντος της τάξης, παρέχουν μια φυσική και αποτελεσματική γέφυρα προς την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, θέτοντας γερά θεμέλια για την ανάγνωση και τη γραφή.

18. Σύνθεση και ανάλυση συλλαβών «Μάντεψε τη λέξη»

Στόχος: Σύνθεση λέξης από συλλαβές

Διαδικασία: Παρουσιάζουμε μια λέξη συλλαβιστά και το παιδί μαντεύει τη λέξη που λέμε.

Παράδειγμα: Ποια λέξη αρχίζει από /γά/ και τελειώνει σε /τα/;

19. «Άκου τις συλλαβές»

Στόχος: Διάκριση θέσης συλλαβής

Διαδικασία: Παρουσιάζουμε στα παιδιά κάρτες με γνωστά αντικείμενα και τους ζητάμε να τις ονομάσουν. Στη συνέχεια ζητάμε να αναγνωρίσουν μία ορισμένη συλλαβή που υπάρχει μέσα στις εικόνες.

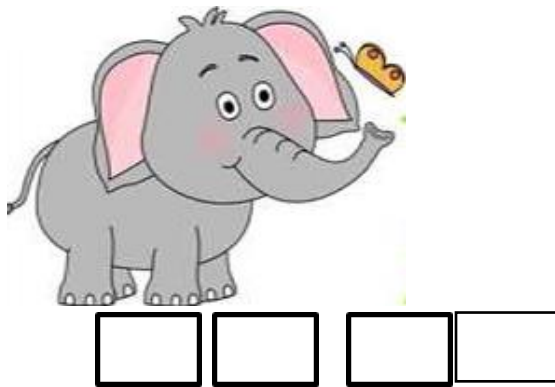
Παράδειγμα: Ποια εικόνα έχει μέσα της το «κομματάκι-παρεούλα» «λα».

20. «Τα σπιτάκια των συλλαβών»

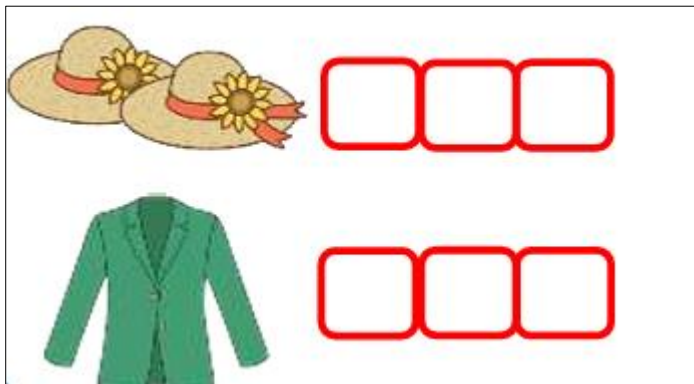
Στόχος: Διάκριση θέσης συλλαβής

Διαδικασία: Χωρίζουμε τη λέξη σε παρεούλες με χτύπημα των χεριών. Διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των συλλαβών ισούται με τα τετραγωνάκια που βρίσκονται κάτω από την κάρτα (τα σπιτάκια των συλλαβών).

Παράδειγμα: Σε ποιο σπιτάκι μένει η παρεούλα «φα»



Παρατηρούμε τις εικόνες και γράφουμε δίπλα σε κάθε σπιτάκι τις παρεούλες για να σχηματίσουμε τις λέξεις



21. «Βρίσκω την πρώτη φωνούλα»

Στόχος: Διάκριση του αρχικού φωνήματος

Διαδικασία: Παρουσιάζουμε στα παιδιά εικόνες και τους ζητάμε να επιλέξουν εκείνη που ξεκινά από συγκεκριμένη φωνή.

Παράδειγμα: Κύκλωσε την εικόνα που ξεκινά από «α»



22. Το Παιχνίδι των Ομοιοκαταληξιών: "Ποιες λέξεις ταιριάζουν;"

Στόχος: Εντοπισμός ομοιοκαταληξίας

Διαδικασία: Παίρνουμε μια κάρτα με λέξη από Ππ (π.χ., "παπάκι"). Τη λέμε δυνατά. Στη συνέχεια, δείχνουμε κάρτες με άλλες λέξεις (π.χ., "κλαδί", "καπάκι", "ρόδι") και ρωτάει: "Ποια από αυτές τις λέξεις ταιριάζει με το παπάκι; Ποια τελειώνει με τον ίδιο ήχο;" Μόλις τα παιδιά βρουν την ομοιοκαταληκτική λέξη ("καπάκι"), τις βάζουμε δίπλα-δίπλα στον πίνακα και τις λέμε δυνατά, τονίζοντας το κοινό τελείωμα.

Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία και με άλλες λέξεις από Ππ και τις αντίστοιχες ομοιοκαταληκτικές τους. (π.χ., Πόδι - ρόδι).

«Δημιουργούμε μικρά "Ππ-ποιήματα"»

Αφού εξασκηθούμε στην αναγνώριση, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν τα δικά τους μικρά "ποιηματάκια" ή φράσεις χρησιμοποιώντας λέξεις με Ππ και ομοιοκαταληξία.

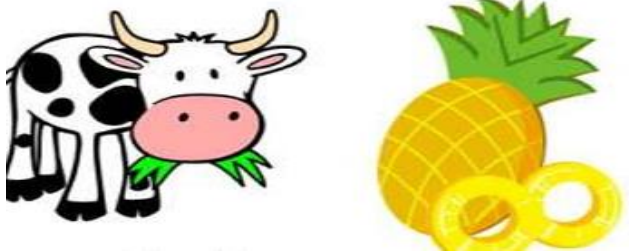
Παράδειγμα: Το παπάκι πάει στο ποταμάκι/ για να πει νεράκι/ σαν καλό παιδάκι.

23. «Με το άλφα και το βήτα»

Υλικά: Τα ποιήματα της Ευγενίας Παμπούδη / σειρά κινουμένων σχεδίων «Ένα γράμμα μια ιστορία»

Διαδικασία: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ποίημα σε κάθε ενότητα- γράμμα του διδακτικού

βιβλίου. Διαβάζουμε, εντοπίζουμε το φώνημα, ζωγραφίζουμε, συμπληρώνουμε και επεκτείνουμε κάθε γράμμα- ιστορία του ποιήματος.



Παράδειγμα: Εντοπίζουμε όλα τα «**v**». Χρωμάτισε με κίτρινο όλα τα **v** που ακούς. Πόσα βρήκες;

«Μες στη **v**ύχτα, ένας **v**άνος

Ελλη**v**οαμερικάνος

vανουρίζει όλο **v**άζι

μια **v**υφίτσα που **v**υστάζει...»

Επέκταση: Δίνουμε ένα φύλλο εργασίας με εικόνες που αρχίζουν από Ππ (π.χ., παπούτσι, παγωτό, πιάτο) και ζητάμε από τα παιδιά να τις ζωγραφίσουν και να προσπαθήσουν να προσθέσουν και εικόνες που ομοιοκαταληκτούν.

Παράλληλα παρακολουθούμε βίντεο από την εκπαιδευτική σειρά «ένα γράμμα μια ιστορία» που στοχεύει στη μάθηση μέσα από την ψυχαγωγία.

24. Παιχνίδι: Εντοπισμός Γράμματος με την αφή

Στόχος: Τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίζουν το αρχικό γράμμα λέξεων μέσω της αφής, αντιλαμβανόμενοι το σχήμα και την καμπυλότητά του. Στη συνέχεια μπορούν να συνδέουν τον ήχο, το γραπτό σύμβολο και την απτική αίσθηση του κάθε γράμματος.

Υλικά: Ένα αδιαφανές σακούλι ή ένα κουτί με άνοιγμα, ανάγλυφα γράμματα του αλφαβήτου (π.χ., από ξύλο, πλαστικό, τσόχα, ή χαρτόνι κομμένο και επικολλημένο σε ένα παχύ υλικό ώστε να είναι ανθεκτικό και εύκολο στην αφή), κάρτες με εικόνες αντικειμένων ή ζώων που η ονομασία τους αρχίζει από διαφορετικά γράμματα

Διαδικασία:

Ένα παιδί επιλέγει τυχαία μια κάρτα εικόνας από το σωρό, χωρίς να την δείξει στους άλλους.

Το παιδί λέει δυνατά το όνομα του αντικειμένου/ζώου που απεικονίζεται στην κάρτα (π.χ., "Μήλο").

Στη συνέχεια, το παιδί προσδιορίζει τον αρχικό ήχο της λέξης (το φώνημα) και τον λέει (π.χ., "/μ/").

Το παιδί βάζει το χέρι του μέσα στο σακούλι/κουτί και προσπαθεί να βρει, μόνο με την αφή, το γράμμα που αντιστοιχεί στον ήχο που είπε (π.χ., το γράμμα "Μ").

Ενθαρρύνουμε το παιδί να περιγράψει πώς "νιώθει" το γράμμα καθώς το ψάχνει (π.χ., "Έχει δύο όρθιες γραμμές και κάτι στη μέση", "Είναι στρογγυλό", "Έχει γωνίες"). Αυτό ενισχύει τη μορφολογική επίγνωση.

Μόλις το παιδί πιστέψει ότι βρήκε το σωστό γράμμα, το βγάζει από το σακούλι/κουτί.

Το παιδί δείχνει το γράμμα και το αντιστοιχίζει οπτικά με την εικόνα και τον ήχο που είχε πει.

25. "Ο Άξονας του Γράμματος και οι Λέξεις του"

Στόχος: Οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν τον ήχο (φώνημα) του υπό επεξεργασία γράμματος μέσα σε λέξεις (στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος).

Διαδικασία:

Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το υπό επεξεργασία γράμμα (π.χ. το γράμμα «Ο»).

Εξηγεί στα παιδιά ότι θα γίνουν "κυνηγοί λέξεων" και θα βρουν όλες τις λέξεις που "κρύβουν" μέσα τους τον ήχο του γράμματος "Ο" (/ο/).

Τα παιδιά βρίσκουν λέξεις που ξεκινούν από «ο», λέξεις που έχουν μέσα τους «Ο» και λέξεις που τελειώνουν σε «ο»

Ο/η εκπαιδευτικός γράφει τις λέξεις στον πίνακα τονίζοντας το γράμμα «ο» . Έτσι, δημιουργείται ένας κατάλογος με το γράμμα- στόχος.

Παράδειγμα:

ομπρέλα

Ορφέας

κήπος

πόρτα

Στόχος μας είναι να "ακούσουμε" τις λέξεις και τους ήχους τους, πριν καν δούμε τα γράμματα!

26. Το "Κρυφό Μήνυμα" των Ήχων

Στόχος: Ανάλυση λέξεων σε φθόγγους (ήχους), σύνθεση φθόγγων σε λέξεις.

Περιγραφή: Η δασκάλα λέει μια λέξη πολύ αργά, "σπάζοντας" την σε κάθε ήχο (π.χ., "π-ο-δ-ι"). Τα παιδιά πρέπει να ακούσουν προσεκτικά και να "ενώσουν" τους ήχους για να βρουν τη λέξη. Στη συνέχεια, η δασκάλα μπορεί να δώσει μια λέξη και να ζητήσει από τα παιδιά να την "σπάσουν" σε ήχους.

Παραλλαγή: Χρησιμοποιούμε κάρτες με εικόνες. Η δασκάλα δείχνει μια εικόνα (π.χ., "ψάρι") και ζητάει από τα παιδιά να πουν τους ήχους της λέξης.

27 Παλαμάκια-Μαντεία" των Συλλαβών!

Αυτό είναι ένα παιχνίδι που θα μας βοηθήσει να ακούμε πόσα "κομματάκια" έχουν οι λέξεις!

Στόχος: Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών.

Περιγραφή:

Η δασκάλα λέει μια λέξη και τα παιδιά χτυπούν παλαμάκια για κάθε συλλαβή της λέξης (π.χ., "βι-βλί-ο" - 3 παλαμάκια).

Στη συνέχεια, η δασκάλα μπορεί να πει έναν αριθμό παλαμακιών (π.χ., "Δύο παλαμάκια!") και τα παιδιά να σκεφτούν λέξεις που έχουν τόσες συλλαβές. "Μαντέψτε! Ποια λέξη έχει δύο παλαμάκια;"

Παραλλαγή: Χρησιμοποιούμε χρωματιστά τουβλάκια ή κύβους. Κάθε παιδί παίρνει τόσα τουβλάκια όσες συλλαβές έχει η λέξη που του λέει η δασκάλα.

Μετά, μπορούμε να πούμε: "Βάλε τόσα τουβλάκια και πες μας μια λέξη που έχει τόσα 'κομματάκια'!"

Δραστηριότητες που ενισχύουν τη φωνολογική επίγνωση μέσω της προσωπικής σύνδεσης και του νοήματος. Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν τη σχέση μεταξύ ήχων και γραμμάτων, ξεκινώντας από το πιο οικείο σε αυτά: το όνομά τους.

28. Το «Μυστικό» του Ονόματός μου

Στόχος: Αναγνώριση των αρχικών φθόγγων και γραμμάτων στο όνομα, ανάπτυξη της ακουστικής διάκρισης.

Περιγραφή:

Κάθε παιδί γράφει το όνομά του σε ένα χαρτί.

Η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να ανακαλύψουν το «μυστικό» του ονόματός τους: "Με ποιον ήχο ξεκινάει το όνομά σου;"

Στη συνέχεια, ζητάει να σκεφτούν άλλες λέξεις που ξεκινούν με τον ίδιο ήχο (π.χ., "Μαρία" - "μολύβι", "μήλο", "μαμά").

Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και σε ζευγάρια, όπου το ένα παιδί λέει τον ήχο και το άλλο προσπαθεί να βρει λέξεις.

29. Έναστρος ουρανός της Τάξης

Στόχος: Οπτική αναγνώριση γραμμάτων, αντιστοίχιση αρχικών γραμμάτων με εικόνες.

Περιγραφή:

Στον πίνακα ή σε μια μεγάλη χάρτινη επιφάνεια, σχεδιάζουμε τον ουρανό χωρίς αστέρια.

Κάθε παιδί γράφει το όνομά του σε ένα χάρτινο αστέρι και κολλάει μικρή φωτογραφία του.

Στη συνέχεια, η δασκάλα ζητάει από κάθε παιδί να βρει ή να ζωγραφίσει 2-3 αντικείμενα ή ζώα που ξεκινούν με το ίδιο γράμμα.

Κολλάμε τα αστέρια με τα ονόματα και τις εικόνες τον ουρανό, δημιουργώντας έναν «έναστρο ουρανό» με τα αστεράκια-ονόματα της τάξης.

Υλικά: Μεγάλο χαρτόνι, μικρά χάρτινα αστέρια, ψαλίδια, κόλλα, φωτογραφίες παιδιών.

30. Η Αλυσίδα των Ονομάτων

Στόχος: Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, σύνθεση λέξεων, ανάπτυξη ακουστικής μνήμης.

Περιγραφή:

Αρχικά, η δασκάλα βοηθάει τα παιδιά στην ανάλυση σε συλλαβές, χτυπώντας παλαμάκια για κάθε συλλαβή.

Η δασκάλα λέει ένα όνομα. Το πρώτο παιδί επαναλαμβάνει το όνομα και λέει μια λέξη που αρχίζει από την τελευταία συλλαβή του ονόματος (π.χ., "Μα-ρί-α" -> "α-γά-πη").

Το επόμενο παιδί συνεχίζει την αλυσίδα με τη νέα λέξη.

31. Το Τραγούδι του Ονόματός μας

Στόχος: Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από τη μουσική, διασκέδαση.

Περιγραφή:

Χρησιμοποιώντας ένα απλό και γνωστό ρυθμό (π.χ., "Φεγγαράκι μου λαμπρό"), η δασκάλα μπορεί να δημιουργήσει ένα τραγούδι όπου κάθε παιδί τραγουδάει το όνομά του και τον ήχο με τον οποίο ξεκινάει.

Π.χ., "Είμαι ο Γιώργος, αρχίζω από Γ! Γ! Γ!" ή "Είμαι η Ελένη, αρχίζω από Ε! Ε! Ε!". Τα παιδιά μπορούν να εφεύρουν τις δικές τους κινήσεις ή ρυθμούς για κάθε όνομα.

32. "Κυνηγοί Λέξεων και Σημασιών"

Στόχος: Σύνδεση φωνολογικής αποκωδικοποίησης με τη σημασία της λέξης, ανάπτυξη λεξιλογίου.

Περιγραφή:

Η δασκάλα γράφει στον πίνακα απλές λέξεις που αντιστοιχούν σε αντικείμενα της τάξης ή εικόνες που έχει προετοιμάσει (π.χ., "καρέκλα", "πίνακας", "βιβλίο", "έδρα").

Ζητάει από τα παιδιά να διαβάσουν τη λέξη και να βρουν το αντίστοιχο αντικείμενο στην τάξη ή την εικόνα.

Αφού βρουν το αντικείμενο/εικόνα, συζητούν για τη σημασία της λέξης. "Τι είναι μια καρέκλα; Πού τη χρησιμοποιούμε;"

Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί με την προσθήκη νέων, άγνωστων λέξεων και την προσπάθεια των παιδιών να μαντέψουν τη σημασία τους από το περιβάλλον ή με τη βοήθεια της δασκάλας.

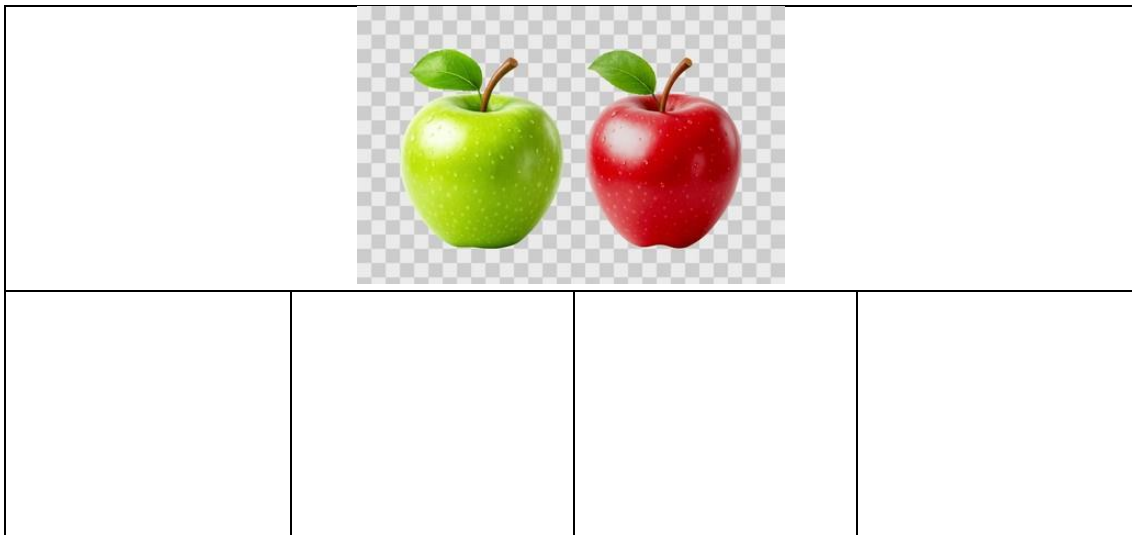
Υλικά: Κάρτες με λέξεις, πραγματικά αντικείμενα ή εικόνες.

33. Τεχνικές Elkonin (Elkonin, 1973)

Στόχος: Η ανάλυση λέξεων στις φωνές της με βοήθειες από την αισθητοποίησή τους.

Περιγραφή:

Δείχνουμε μια κάρτα στην οποία εικονίζεται αντικείμενο που συνοδεύεται από επάλληλα τετράγωνα, τόσα όσα και οι φωνές του ονόματός του και ζητιέται από τον μαθητή / τη μαθήτριά να εκφέρει τις φωνές και για καθεμιά από αυτές να τοποθετήσει στο συγκεκριμένο τετράγωνο ένα πούλι (ή ένα άλλο αντικείμενο).



Β. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης Ενταγμένες σε Παραμύθια

1ο παραμύθι: «Η Κοκκινοσκουφίτσα» ή «Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια»

1. Βρες τις λέξεις που αρχίζουν από...

Στόχος: Εντοπισμός αρχικού φωνήματος (π.χ. /κ/)

Οδηγίες: Καθώς διαβάζεις το παραμύθι, κάθε φορά που ακούγεται μια λέξη που αρχίζει από φώνημα στόχος, τα παιδιά χτυπούν παλαμάκια ή σηκώνουν το χέρι.

2. Σπάμε τις λέξεις σε συλλαβές

Στόχος: Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές

Οδηγίες: Δώσε λέξεις από το παραμύθι (π.χ. «κατσικάκι», «μαμά», «σπίτι») και ζήτησε να τις χτυπήσουν ρυθμικά σε συλλαβές.

3. Ρίμες με λέξεις του παραμυθιού

Στόχος: Αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας

Οδηγίες: Βρες λέξεις από το παραμύθι και ζήτησε από τα παιδιά να βρουν άλλες που να κάνουν ρίμα. Παράδειγμα: «Κατσικάκι» – «ψαράκι», «νεράκι»

4. Βρες τη λέξη που δε ταιριάζει

Στόχος: Φωνολογική διάκριση

Οδηγίες: Πες 3 λέξεις: δύο που ξεκινούν από το ίδιο φώνημα και μία διαφορετική. Ζήτησε να εντοπίσουν τη διαφορετική. **Παράδειγμα:** «Κατσικά – Καπέλο – Σπίτι». Ποια είναι διαφορετική;

5. Ο λύκος έφαγε τη φωνούλα!

Στόχος: Αφαίρεση αρχικού φωνήματος

Οδηγίες: Πες μια λέξη από το παραμύθι (π.χ. «μαμά») και ρώτα: «Αν ο λύκος φάει το /μ/, τι μένει;» (Απάντηση: «αμά»)

6.Φτιάχνουμε δικό μας παραμύθι με ρίμες και φωνούλες

Στόχος: Ενίσχυση δημιουργικής φωνολογικής σκέψης

Οδηγίες: Με αφορμή το παραμύθι, φτιάξτε μαζί μια νέα εκδοχή με ρίμες ή εναλλαγές φωνημάτων. Π.χ. η Κοκκινোসκουφίτσα πάει στο σπίτι της... κατσίκας!

Ο Κακός Λύκος γίνεται... Γλυκός Λύκος! (αντιστροφή χαρακτήρα με ομοιοκαταληξία)

Η Κοκκινোসκουφίτσα και η Κατσίκα

Φόρεσε η Σκουφίτσα την κάπα τη γνωστή, και ξεκινάει πρωί πρωί για μια μικρή γιορτή. Δεν πάει στη γιαγιά της, όπως κάθε φορά, μα σ' ένα νέο σπίτι, στου δάσους την μεριά. «Θα πάω στην Κατσίκα, που κάνει πανηγύρι, με πίτες, με χορούς, και κατσικίσιο τυρί!» Στο καλάθι έχει μέλι, ψωμάκια και σταφύλι, και ένα δώρο μυστικό, που τυλίγει με κορδόνι φίδι. Στο δρόμο τη ρωτάει ένας Λύκος πεινασμένος: «Για πού το 'βαλες μικρή, έτσι βιαστική και ξένος;» «Στο σπίτι της Κατσίκας, εκεί ψηλά στο βράχο, έχει τραπέζι μαγικό, με χρώματα και πάθος!»

Ο Λύκος ξύνει μουσούδα και σκέφτεται λιγάκι: «Κατσίκες και γλυκά; Θα 'χει γεμάτο πιάτο η στάνη!» Μα αντί να φάει τη Σκουφίτσα — όπως το παλιό, χορεύει τελικά μαζί της... ένα κασικο-μπαλό!

Η Κατσίκα τους ανοίγει, γελώντας με χαρά: «Καλώς τα φιλαράκια! Μπείτε! Έχει σαλάτα τραγανή και πασταφλώρα ζεστή!»

2ο παραμύθι: «Ο Λύκος και τα Επτά Κατσικάκια»

Δραστηριότητα 1 – Πόσες συλλαβές;

Χτύπα παλαμάκια και ζωγράφισε τόσα κυκλάκια για καθεμιά συλλαβή:

Λέξη	Συλλαβές
Κατσικάκι	
Λύκος	
Μαμά	
Σπίτι	
Ντουλάπα	

Δραστηριότητα 2 – Ρίμα – Ρίμα!

Βρες λέξεις που κάνουν ρίμα με τις παρακάτω:

Λέξη	Ρίμα με:
Λύκος	
Πόρτα	

Λέξη	Ρίμα με:
Κατσίκι	
Κρεβάτι	

Δραστηριότητα 3 – Ποια λέξη δεν ταιριάζει;

Κύκλωσε τη λέξη που δεν ξεκινάει από το ίδιο γράμμα/ήχο:

- α) Λύκος – Λουλούδι – Σπίτι
- β) Κατσίκι – Καρδιά – Παπούτσι
- γ) Ντουλάπα – Νερό – Καρέκλα

Δραστηριότητα 4 – Ο λύκος έφαγε τη φωνούλα!

Ο λύκος έφαγε την πρώτη φωνούλα! Τι μένει;

Λέξη	Αν φάει την αρχή...	Μένει:
Μαμά	/μ/	
Λύκος	/λ/	
Σπίτι	/σ/	

3ο Παραμύθι: «Η Σοφία και το Σκανταλιάρικο Σαλιγκάρι»

Η Σοφία ξύπνησε ένα **σαββατιάτικο** πρωινό και κοίταξε έξω από το **σαλόνι** της. Ο ήλιος φώτιζε τα **σύννεφα**, τα **σπουργίτια** τραγουδούσαν, και στον κήπο... κάτι **σουρνόταν!**

«Σσσ... Τι είναι αυτό;» είπε σιγανά η Σοφία. Ήταν ένα **σαλιγκάρι**. Όχι όμως ένα απλό σαλιγκάρι. Φορούσε **σαλιάρα**, γυαλιά και ένα καπέλο με **σατέν** κορδέλα! «Με λένε Σάκη!» της είπε. «Είμαι **σκανταλιάρης**, αλλά και σοφός. Θες να παίξουμε;»

Η Σοφία χαμογέλασε και κάθισε δίπλα του. Ο Σάκης άνοιξε ένα **σακούλι** και έβγαλε σαπούνια, **σχοινιά**, **σβούρες** και... **σαλάμι!** Έπαιξαν, τραγούδησαν και έκαναν **σαπουνόφουσες** που πέταγαν σαν **σπουργίτια** στον ουρανό.

Ξαφνικά, μια **σκοτεινή σκιά** σκέπασε τον ήλιο. Ένα **σκυλί** πλησίασε σιγά σιγά.

Η Σοφία φοβήθηκε, αλλά ο Σάκης της είπε:

«Μην **σκιάζεσαι**, είναι ο φίλος μου ο Σίμος!»

Το σκυλί κούνησε τη **σαγιονάρα** του και άρχισε να **σαλαγάει** τα σύννεφα με τη **σκουρόχρωμη** ουρά του! Όλα έγιναν φως ξανά.

Ώσπου νύχτωσε, και η Σοφία είπε: «Σάκη, σε ευχαριστώ για τη σημερινή σου σκανταλιά!»

Και ο Σάκης της ψιθύρισε: «Σσσ... Σε περιμένω ξανά το **σούρουπο...**»

Φωνολογικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού:

Έμφαση στο **/σ/** – πολλές λέξεις με αυτόν τον ήχο.

Λέξεις που αρχίζουν, περιέχουν ή τελειώνουν σε **/σ/**.

Ρυθμικότητα και επανάληψη – βοηθά στην **κατανόηση ήχου και συλλαβής**.

Στόχοι δραστηριοτήτων:

Ενίσχυση φωνολογικής διάκρισης του φωνήματος /σ/

Ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης (αρχικοί – τελικοί ήχοι)

Καλλιέργεια ακουστικής μνήμης

Σύνδεση ήχου με σημασία λέξεων μέσα από το παραμύθι

1. «Βρες τις λέξεις με /σ/» (Ακουστική Διάκριση)

Υλικά: Εκτυπωμένες λέξεις (με εικόνες ή χωρίς).

Οδηγίες:

Δώσε στα παιδιά μια λίστα λέξεων από το παραμύθι (π.χ. σαλιγκάρι, ήλιος, Σοφία, φως, σκύλος, σκουρόχρωμη, ουρά, σβούρα, σαλάμι, σαλιάρα).

Ζήτησέ τους να **κυκλώσουν μόνο όσες έχουν το /σ/**.

Έπειτα, τις **χωρίζουν** σε:

- Αρχίζει από /σ/
- Περιέχει /σ/
- Τελειώνει σε /σ/

2. «Ψάχνω το /σ/ στον λόγο!» (Ανίχνευση φωνήματος σε πρόταση)

Οδηγίες:

Διάβασε ή παίξε με κάρτες μικρών προτάσεων από το παραμύθι, π.χ.

«Η Σοφία είδε ένα σαλιγκάρι στον κήπο»

«Ο Σάκης έπαιξε με σαπουνόφουσκες και σαλάμι!»

Ζήτησε από τα παιδιά να **χτυπήσουν παλαμάκι** κάθε φορά που ακούνε το /σ/

3. «Το Σ-ποδαράκι» (Φωνολογικό παιχνίδι παραγωγής λέξεων)

Οδηγίες:

Πες: «Ο Σάκης πάει εκδρομή και παίρνει μαζί του...»

Κάθε παιδί συμπληρώνει με μια λέξη που ξεκινά από /σ/ (π.χ. σακούλι, σβούρα, σκούπα...)

Κάθε παιδί πρέπει να **επαναλαμβάνει όλες τις προηγούμενες λέξεις** και να προσθέτει μία δική του!

4. «Ποιος το είπε με σωστό /σ/;» (Αντίληψη και εκφορά φωνημάτων)

Οδηγίες:

Κάνε εκφορά **σωστής και λανθασμένης** προφοράς του /σ/ (π.χ. σαλάμι αντί θαλάμι, σπίτι αντί φπίτι).

Ζήτησε από τα παιδιά να σου πουν αν ήταν «**σωστός ο Σάκης ή όχι**»!

Μπορεί να γίνει και σε μορφή θεατρικού παιχνιδιού με μαριονέτα-σαλιγκάρι.

5. «Η Σαπουνολέξη» (Οπτική αναπαράσταση & γραφή λέξεων με /σ/)

Υλικά: Σχήματα σαπουνόφουσκες ή κύκλοι

Οδηγίες: Κάθε παιδί γράφει μέσα σε σαπουνόφουσκες **λέξεις από το παραμύθι που έχουν το /σ/**.

Μπορεί να τις χωρίσει και σε:

Αρχίζουν με /σ/,

Περιέχουν /σ/

Τελειώνουν σε /σ/

Εικαστική επέκταση: Κολλάμε τις σαπουνόφουσες σε μεγάλο χαρτόνι και φτιάχνουμε τον «**Συννεφοκήπο του Σάκη**».

4ο Παραμύθι: «Ο Μπάμπης ο Μαγικός Βάτραχος»

Σκοπός:

Να εντοπίζουν τα παιδιά το αρχικό φώνημα λέξεων.

Να πειραματίζονται με την απαλοιφή του αρχικού φωνήματος και να διαπιστώνουν πώς αλλάζει η λέξη.

Σύνοψη Παραμυθιού:

Ο Μπάμπης είναι ένας μαγικός βάτραχος που παίζει με τις λέξεις. Έχει τη δύναμη να **εξαφανίζει** το πρώτο φώνημα από κάθε λέξη, και τότε... όλα αλλάζουν! Το **μπανάνα** γίνεται **ανάνα**, το **γάλα** γίνεται **άλα**, και όλα μπερδεύονται στο δάσος!

Μαζί του, τα παιδιά καλούνται να **τον βοηθήσουν** να ξαναβρεί τις σωστές λέξεις!

Δραστηριότητες

1. Βρες το Αρχικό Φώνημα (Ανίχνευση)

Διαβάξεις μια πρόταση από το παραμύθι:

«Ο Μπάμπης βρήκε μια **μπανάνα**.»

Ρωτάς:

Ποιο είναι το πρώτο φώνημα της λέξης «μπανάνα»;

Ακούς **/μπ/** ή **/β/**;

Πες μου άλλες λέξεις που αρχίζουν από /μπ/.

2. Η Μαγεία της Απαλοιφής (Απαλοιφή φωνήματος)

Ο Μπάμπης κάνει μαγικά και λέει:

«Αμπρακατάμπρα... **μπανάνα** χωρίς το /μπ/ είναι...;»

Τα παιδιά απαντούν: **ανάνα** (Μπορείς να το ενισχύσεις με εικόνα)

Επαναλαμβάνεται με λέξεις όπως:

Γάλα → άλα

Πίτα → ίτα

Λύκος → ύκος

Τραπέζι → ραπέζι

3. Το Παιχνίδι της Μαγεμένης Λέξης

Δίνεις στα παιδιά λέξεις και εκείνα λένε τη λέξη **χωρίς το αρχικό φώνημα**.

Παραδείγματα:

Νερό → ;

Σακούλα → ;

Φώτα → ; (Αναμένεις; ερό, ακούλα, ώτα)

4. Βοήθα τον Μπάμπη να διορθώσει τις λέξεις

Ο Μπάμπης μπέρδεψε τα μαγικά του και έφτιαξε λέξεις χωρίς αρχικό φώνημα.

Βοήθα τον να τις επαναφέρουμε.

Άρκα → **πάρκα**

ιλοφόρος → **λεωφόρος**

όκα → **ρόκα**

5. Το τρενάκι των /μ/

Τα παιδιά φτιάχνουν "τρενάκια" λέξεων με /μ/ σε κάθε βαγόνι.

Κάρτες με εικόνες: μαξιλάρι, μαμά, μαλλιά, μπουκάλι, μέδουσα

Καλούνται να τις τοποθετήσουν σε "γραμμή" λέξεων που ξεκινούν από /μ/

6. «Χάθηκε το πρώτο γράμμα (φωνούλα)!»

Στόχος: Απαλοιφή αρχικού φωνήματος

Αφήγηση:

«Ο Μπάμπης παίζει με τις λέξεις. Του αρέσει να τις... "ξεφλουδίζει"! Βγάζει το πρώτο φωνηματάκι και βλέπει τι μένει!»

Οδηγίες: Δώσε στα παιδιά λέξεις. Ζήτη να αφαιρέσουν τον αρχικό ήχο και να πουν (ή γράψουν) το υπόλοιπο. **Παραδείγματα:**

Μήλο → ήλο

Μαρμελάδα → αρμελάδα

Μπάλα → άλα

Μαμά → αμά

7. «Ποιος μπαίνει στο μαγαζί του Μάκη;»

Στόχος: Διάκριση αρχικού φωνήματος + ενίσχυση λεξιλογίου

Αφήγηση:

«Ο Μπάμπης και η Μίνα βοηθούν στο μαγαζί του Μάκη. Αλλά στο μαγαζί μπαίνουν μόνο πράγματα που αρχίζουν από /μ/.»

Οδηγίες:

Δώσε 4 εικόνες ή λέξεις (π.χ. μήλο, γάτα, μαξιλάρι, καπέλο)

Το παιδί διαλέγει **ποιο επιτρέπεται** να μπει στο μαγαζί.

Οπτική υποστήριξη: με καρτέλες/εικόνες για κάθε λέξη

Παραδείγματα λέξεων:

Μαξιλάρι ✓

Μολύβι ✓

Ψάρι x

Κούπα x

5ο παραμύθι: «Ο Ποντικός και το Φεγγάρι»

Ένας μικρός ποντικός ήθελε να φτάσει στο φεγγάρι γιατί νόμιζε πως είναι τυρί. Σκαρφάλωσε σε ένα δέντρο, ανέβηκε σε ένα λόφο και έφτασε... κοντά. Μα το φεγγάρι ήταν πολύ μακριά! Έτσι έφτιαξε μια τούρτα-φεγγάρι και την έφαγε με τους φίλους του.

Δραστηριότητες :

1. Εντοπισμός αρχικού φωνήματος

Οδηγίες: Ζήτησε από τα παιδιά να εντοπίσουν λέξεις που αρχίζουν από ένα συγκεκριμένο φωνούλα/ήχο.

Ποια λέξη αρχίζει από το /φ/;– Φεγγάρι, φίλος, φάε, φτιάξε...

2. Παιχνίδι συλλαβών

Οδηγίες: Διάβασε λέξεις από την ιστορία και τα παιδιά τις «χτυπούν» ρυθμικά με παλαμάκια ή τις χωρίζουν σε συλλαβές.

Λέξη	Συλλαβές
Ποντικός	Πο-ντι-κός
Φεγγάρι	Φε-γά-ρι
Τούρτα	Τούρ-τα
Δέντρο	Δεν-τρο

3. Ρίμες και παιχνίδι ήχου

Οδηγίες: Βρες λέξεις που να κάνουν ρίμα με λέξεις της ιστορίας.

Ποντικός – λαγός – καπνός

Τούρτα – πόρτα – χούφτα

Φεγγάρι – καρδάρι – πατάρι

4. Ποια λέξη δεν ταιριάζει;

Οδηγίες: Από τρεις λέξεις, εντοπίζουν αυτή που δεν ξεκινάει από το ίδιο φώνημα.

α) Φεγγάρι – Φίλος – Ποντικός

β) Τούρτα – Τυρί – Τραπέζι

γ) Λόφος – Λάμπα – Σκαρφάλωσε

5. Ο ήχος που εξαφανίζεται!

Οδηγίες: Αφαιρούμε ή προσθέτουμε ήχους και βρίσκουμε νέες λέξεις.

Αν βγάλουμε το /φ/ από "φεγγάρι", τι μένει; (εγγάρι – ψευδολέξη)

Αν προσθέσουμε /π/ στην αρχή του "οντικός", τι έχουμε; (ποντικός)

6. Δημιουργική αφήγηση με φωνήματα

Οδηγίες: Ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν μια μικρή φανταστική συνέχεια της ιστορίας χρησιμοποιώντας λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα (π.χ. Π ή Φ).

Π.χ.: "Ο ποντικός πήγε με ποδήλατο στον παγωμένο πλανήτη με πολύ πράσινο πανί!"

7. Ζωγραφική με ήχους

Οδηγίες: Ζωγράφησε λέξεις που αρχίζουν από το φώνημα /τ/, π.χ. τούρτα, τυρί, τραπέζι, τηγάνι, και γράψε από κάτω τη λέξη.

Γ. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης μέσω Κουκλοθεάτρου

1ο Κουκλοθέατρο

1. Ο Κούνελος λέει "Σσσ..."

Στόχος: Αναγνώριση αρχικού φωνήματος **Υλικά:** Κούκλα (π.χ. Κούνελος), εικόνες/αντικείμενα

Δραστηριότητα:

Η κούκλα λέει: «Είμαι ο Κούνελος και αγαπώ τις λέξεις που αρχίζουν από /κ/! Ποια απ' αυτές τις λέξεις μπορώ να κρατήσω στο κουκλοσάκο μου;»

Τα παιδιά διαλέγουν από καρτέλες: καπέλο, καλάθι, παπί, κουδούνι, σκύλος.
Κρατάει μόνο αυτές που αρχίζουν από /κ/.

2. Η κυρία Συλλαβίτσα σπάει τις λέξεις

Στόχος: Διάσπαση λέξεων σε συλλαβές

Υλικά: Κούκλα «Συλλαβίτσα», εικόνες

Δραστηριότητα:

Η κούκλα λέει: «Λέω λέξεις αργά, σε κομμάτια... Σπι-τι, Μα-μά, Λύ-κος! Ποιος θα με βοηθήσει να τις πει;»

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν χτυπώντας παλαμάκια ανά συλλαβή.

3. Ο Ριμάκης τραγουδάει ρίμες

Στόχος: Αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας

Υλικά: Κούκλα «Ριμάκης», καρτέλες με λέξεις

Δραστηριότητα:

Ο Ριμάκης λέει τραγουδιστά:

«Είμαι ο Ριμάκης, και ψάχνω ρίμες:

Έχω «γυάλα»... ποιος έχει «μπάλα»;»

Τα παιδιά βρίσκουν τη λέξη που κάνει ρίμα.

4. Ο λύκος έφαγε τη φωνούλα

Στόχος: Αφαίρεση/αντικατάσταση αρχικού φωνήματος

Υλικά: Κούκλα «Λύκος»

Δραστηριότητα:

Ο λύκος λέει: «Μου αρέσει να τρώω τις πρώτες φωνούλες! Πες μου, τι μένει αν φάω το /π/ από "παπί";»

Απάντηση παιδιών: "απί"

Παραλλαγή: Αντικατάσταση /π/ με /κ/: παπί → καπί

5. Η σακούλα των ήχων

Στόχος: Ταύτιση ήχων και φωνημάτων

Υλικά: Κούκλα-δάσκαλος, σακούλα με αντικείμενα/μινιατούρες

Δραστηριότητα:

Η κούκλα τραβάει αντικείμενα από τη σακούλα και λέει:

«Ποιο από αυτά ξεκινάει όπως το όνομά μου, Σοφία;»

Τα παιδιά εντοπίζουν λέξεις με ίδιο αρχικό ήχο.

Επιπλέον ιδέες:

Ζήτησε από τα παιδιά να **μιλήσουν ως οι κούκλες**, επαναλαμβάνοντας λέξεις με το ίδιο φώνημα.

Φτιάξτε δικές σας κούκλες με όνομα που ξεκινά από το φώνημα που δουλεύετε (π.χ. Πόπη η Παπίτσα, Κίκο το Κατσικάκι).

2ο Κουκλοθέατρο

«Η Πίπη και το Παπί»

Στόχος: Καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης μέσω παιχνιδιού με το φώνημα /π/

Πρόσωπα:

Πίπη (μικρή ήρωας – παιδί ή κουκλίτσα)

Παπί (κουκλάκι που μιλάει και λέει λέξεις με /π/)

Παππούς Παναγής (σοφός, εμφανίζεται στο τέλος)

Σκηνή 1: Στο πάρκο

(Η Πίπη περπατά στο πάρκο και μιλάει στο κοινό)

Πίπη:

Καλημέρα παιδιά! Είμαι η Πίπη και πάω βόλτα στο πάρκο! Πάρκο... Πίπη... Πω πω, πόσες λέξεις με «Π»! Ποιος θα βρω σήμερα; Ίσως ένα παπί!

(Ξαφνικά, εμφανίζεται ένα παπί με γυαλιά)

Παπί:

Παππαπ! Ποιος με φώναξε; Είμαι το Παπί! Ψάχνω φίλους που ξέρουν πολλές λέξεις με Π!

Πίπη:

Εγώ! Εγώ! Πες μια λέξη και θα βρω άλλες που μοιάζουν!

Σκηνή 2: Το παιχνίδι της ρίμας

Παπί:

Λέω: «παπί». Ποια λέξη κάνει ρίμα;

Πίπη:

Εεε... χαρτί! κουτί! παιδί!

Παπί:

Μπράβο! Ξέρεις και άλλες;

Πίπη:

Καπέλο... όχι! Παπούτσι... όχι! Αχ!

Παπί:

Δεν πειράζει, προσπάθησες πολύ! Πάμε τώρα στο... παππού!

Σκηνή 3: Ο Παππούς Παναγής

(Εμφανίζεται ο παππούς με μπαστούνι και ένα σακίδιο γεμάτο πράγματα)

Παππούς:

Πίπη και Παπί! Έφερα πράγματα που ξεκινούν από **Π**. Θα πείτε τι είναι;

(Βγάζει αντικείμενα: παπούτσι, ποτήρι, πανί, πένα, πιρούνι)

Πίπη & Παπί (μαζί): Παπούτσι! Ποτήρι! Πανί! Πιρούνι! Πένα!

Παππούς:

Μπράβο παιδιά! Ξέρετε πολλά με **Π**! **Τέλος**

Παπί:

Σήμερα μάθαμε λέξεις με «Π», και κάναμε παιχνίδι με τη φωνούλα αυτή!

Πίπη:

Αν σας άρεσε η ιστορία μας, πείτε μια λέξη που αρχίζει από **Π**!

(Τα παιδιά από το κοινό συμμετέχουν)

Παππούς:

Παραμυθάκι μικρό... Ποιος θα πει το επόμενο, πω πω πω!

Φωνολογικοί στόχοι που εξυπηρετεί:

Αναγνώριση αρχικού φωνήματος (/π/)

Ρίμες και φωνολογική διαφοροποίηση

Λεξιλόγιο με συγκεκριμένο φώνημα

Εμπλοκή ακροατή (παιδιών) στο τέλος.

Δ. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης με Γλωσσοδέτες

1ος Γλωσσοδέτης

Κατάλληλες για παιδιά Δημοτικού (Α'–Γ')

Στόχοι που εξυπηρετούν:

Ανίχνευση **φωνημάτων και συλλαβών**

Κατανόηση **ομοιοκαταληξίας/ρίμας**

Ενδυνάμωση **φωνολογικής μνήμης** μέσω επανάληψης

Δραστηριότητες

1. Παίξε με τον ήχο

Δραστηριότητα: Ποια φωνή ακούγεται στην αρχή των περισσότερων λέξεων;

Υλικό: Γλωσσοδέτης – π.χ.:

«Η Σάρα ψάχνει σαπούνι στη σαπυνοθήκη της Σούλας»

Ερωτήσεις:

Ποιο φώνημα ακούς πολλές φορές; (/σ/)

Πόσες λέξεις ακούς που ξεκινούν από /σ/;

Μπορείς να βρεις κι άλλες;

2. Κούκλα γλωσσοδέτης

Δραστηριότητα: Η «Κούκλα Ρίμα» λέει δύσκολους γλωσσοδέτες και τα παιδιά τη διορθώνουν.

Παράδειγμα:

«Ο Πίπης πήρε πίτα από το παπάκι που πήγε στην Πρέβεζα με πατίνι.»

Ερωτήσεις:

Πόσες λέξεις αρχίζουν από /π/;

Μπορείς να πεις τον γλωσσοδέτη πιο γρήγορα;

Ποια λέξη ακούγεται αστεία; Ποια είναι πιο δύσκολη;

3. Σύρε – Σκέψου – Σκάσε στα γέλια!

Δραστηριότητα: Τα παιδιά εικονογραφούν τις λέξεις του γλωσσοδέτη και φτιάχνουν δικό τους. Γλωσσοδέτης: «Ο καρακάξας κουκουβάγια κουβαλούσε καρότα και καρύδια»

Ζωγράφισε τις λέξεις που αρχίζουν από /κ/.

Επέκταση: Δημιουργία δικού τους γλωσσοδέτη με το φώνημα /κ/.

4. Ρίμα ή όχι;

Δραστηριότητα: Απόσπασμα από γλωσσοδέτη – τα παιδιά εντοπίζουν αν οι λέξεις κάνουν ρίμα.

«Μια πάπια με παπιά, πάει για πορτοκαλιά.»

Ρίμα: παπιά – πορτοκαλιά

«Ο Σάββας σάρωσε σαλάμια, σάλια και σάλτσες.»

Ρίμα: Όχι!

5. Σπάσε τον γλωσσοδέτη

Δραστηριότητα: Τα παιδιά χωρίζουν σε **συλλαβές** ή **φωνήματα**:

«Η Λίτσα λούζει λάμα με λασπόνερο»

Πόσες συλλαβές έχει η λέξη "λάμα";

Ποιο γράμμα ακούμε συχνότερα;

Ποια λέξη αρχίζει από "λι"; (Λίτσα)

6. Γλωσσοδέτης: «Τίνος είναι το τούλι, του Τοτού ή του Τούλη;»

Στόχος: Εντοπισμός αρχικού φωνήματος (π.χ. /τ/)

Δραστηριότητα:

Πείτε τον γλωσσοδέτη μαζί με τα παιδιά, ρυθμικά.

Ρωτήστε: «Ποιον ήχο ακούμε συνέχεια;» → **/τ/**

Παίξτε «Ψάξε τον ήχο»: βρείτε αντικείμενα στον χώρο που αρχίζουν από **/τ/** (τραπέζι, τοίχος, τετράδιο).

7. Γλωσσοδέτης: «Μια πάπια, μα ποια πάπια; Μια πάπια με παπιά!»

Στόχος: Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές (Παλαμάκια στις συλλαβές)

Δραστηριότητα:

Χτυπήστε παλαμάκια για κάθε συλλαβή:

Μια / πά / πια → 3

μα / ποια → 2

με / πα / πιά → 3

Μετρήστε πόσες συλλαβές έχει κάθε λέξη.

Ζωγραφίστε την πάπια και γράψτε γύρω της λέξεις που ξεκινούν από **πα-**.

Γλωσσοδέτης: «Έφαγε ο Φάνης φασόλια και φούσκωσε σαν φάλαινα.»

Στόχος: Διάκριση των λέξεων που σε αρχική θέση έχουν το φώνημα /φ/

Δραστηριότητα:

Υπογραμμίστε τις λέξεις που ξεκινούν από **/φ/**: Φάνης, φασόλια, φούσκωσε, φάλαινα.

Φτιάξτε έναν «Φ» φάκελο με εικόνες λέξεων που αρχίζουν από **/φ/** (φανάρι, φούρνος, φρούτο).

Παίξτε: «Πες άλλη μία λέξη με Φ!» (π.χ. φύλλο, φιδάκι, φακός).

9. Γλωσσοδέτης: «Κόκκινη κλωστή δεμένη, στην ανέμη τυλιγμένη...»

Στόχος: Αυθόρμητη εκφορά ρυθμικών φρασών

Δραστηριότητα:

Πείτε τον γλωσσοδέτη αργά και καθαρά.

Ζητήστε από τα παιδιά να τον πουν: αργά, κανονικά, σαν ρομπότ, σαν τρενάκι, όσο πιο γρήγορα μπορούν χωρίς λάθη!

10. Φτιάξε δικό σου γλωσσοδέτη

Στόχος: Παραγωγή λόγου με εστίαση σε φωνολογικά στοιχεία

Δραστηριότητα:

Διαλέξτε ένα φώνημα (π.χ. /σ/)

Βρείτε 5 λέξεις που αρχίζουν από αυτό (π.χ. σαπούνι, σούπα, σίδερο, σκύλος, σοκολάτα)

Φτιάξτε έναν δικό σας γλωσσοδέτη:

Π.χ. «Ο σκύλος έφαγε σοκολάτα και σίδερο με σούπα!»

Διάφοροι γλωσσοδέτες

/π/:

Πέντε παπάκια παίζουν ποδόσφαιρο πλάι στην πλατεία της Πάτρας.

/σ/:

Σωτήρης σούβλισε σουτζούκια στο σαμοβάρι της Σάμου.

/κ/:

Καρακάξα κουβαλάει κουβέρτες και κουλούρια στην Κόρινθο.

/λ/:

Λύκος λέει λόγια λαχανιασμένα για λουλούδια και λουκάνικα.

11. Παιχνίδι Bingo με γλωσσοδέτες – “Βρες τον ήχο!”

Στόχος:

Τα παιδιά εντοπίζουν συγκεκριμένο **φωνήμα** μέσα από μικρούς γλωσσοδέτες και το σημειώνουν στο Bingo τους.

Πώς παίζεται:

Δώσε στα παιδιά έναν πίνακα 3×3 ή 4×4 με **λέξεις-κλειδιά** από γλωσσοδέτες (π.χ. παπί, σαπούνι, λύκος, καρακάξα).

Διάβασε δυνατά **γλωσσοδέτες** που περιέχουν τις λέξεις.

Όταν ακούσουν λέξη από το ταμπλό τους, τη σημειώνουν.

Νικητής είναι όποιος φτιάξει σειρά (οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια).

Παραδείγματα λέξεων στο ταμπλό:

Παπί	λύκος	σαπουνάδα
Πάπια	ποτήρι	λούζει
Κατσικά	σκούπα	παππούς

Παράδειγμα γλωσσοδέτη:

«Η πάπια πάει παρέα με το παπί και παίζει με παπούτσια στο παρκέ.»

Τα παιδιά θα ψάξουν για **"παπί"** ή **"πάπια"** στο ταμπλό τους.

12. Memory – "Βρες τον ίδιο ήχο"

Στόχος:

Τα παιδιά βρίσκουν ζευγάρια λέξεων που έχουν το **ίδιο αρχικό φώνημα** ή **κάνουν ρίμα**.

Πώς παίζεται:

Εκτύπωσε καρτέλες με **ζεύγη λέξεων** (ή εικόνων) από γλωσσοδέτες.

Οι καρτέλες είναι γυρισμένες ανάποδα.

Τα παιδιά σηκώνουν δύο κάθε φορά:

-Αν έχουν το ίδιο αρχικό γράμμα/ήχο (π.χ. παπί – παππούς) ή κάνουν ρίμα (παπί – χαρτί), κρατούν το ζευγάρι.

-Αν όχι, τις γυρίζουν πίσω.

Νικητής είναι όποιος έχει τα περισσότερα ζευγάρια.

Παραδείγματα καρτελών με ίδιο αρχικό φώνημα:

παπί – παππούς

λύκος – λουκάνικο

σκούπα – σαπουνί

Παραδείγματα καρτελών με ρίμα:

παπί – κουτί

λύκος – μούστος

καρακάξα – τάπα

Πώς το παίζουμε:

Κάθε παιδί παίρνει έναν πίνακα.

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει γλωσσοδέτες ή προτάσεις που περιέχουν τις λέξεις του πίνακα.

Τα παιδιά αν ακούσουν λέξη που υπάρχει στο δικό τους πίνακα, τη σημειώνουν με μαρκαδόρο ή με ένα μικρό αντικείμενο.

Νικητής είναι όποιος συμπληρώσει μία γραμμή, μια στήλη ή τη διαγώνιο.

Πώς λειτουργεί:

Κάθε λέξη έχει αντίστοιχη καρτέλα με εικόνα.

Ανακατεύεις τις κάρτες και τις τοποθετείς ανάποδα.

Τα παιδιά γυρίζουν δύο καρτέλες τη φορά και προσπαθούν να βρουν ζευγάρι:

Λέξη + εικόνα που ταιριάζουν (π.χ. παπί και εικόνα παπιού). Νικητής όποιος μαζέψει τα περισσότερα ζευγάρια.

Λέξεις για τις καρτέλες:

Λέξη	Εικόνες
Παπί	
παπούτσι	
Σαπουνί	
Σκύλος	
Λύκος	
Ποτήρι	

Πώς φτιάχνεται:

Δημιουργώ δύο σελίδες: Μία με τις λέξεις, μία με τις εικόνες (δωρεάν εικόνες)

Κόβεις τις κάρτες και ανακατεύεις.

Τι περιλαμβάνει το σετ καρτών εικόνων:

12–16 καρτέλες με εικόνες βασισμένες σε λέξεις γλωσσοδέτη (π.χ. παπί, παπούτσι, σαπούνι, σκύλος, λύκος, ποτήρι, πιρούνι, κ.ά.)

Σταθερό μέγεθος καρτών (για ευκολία στο παιχνίδι Memory)

Διαδικασία

Θα εκτυπώσεις και θα κόψεις τις κάρτες εικόνων.

Θα τις ανακατέψεις με τις αντίστοιχες κάρτες λέξεων (αν θέλεις, σου φτιάχνω κι αυτές).

Παίζετε Memory με τα παιδιά, ενισχύοντας τη φωνολογική επίγνωση.

Λίστα λέξεων για τις καρτέλες:

Παπί	Ποτήρι	Πίτα	Παππούς
Παπούτσι	πάπια	πανί	πλατεία
πιρούνι	παλάτι	πατάτα	παλτό
παγωτό	παγκάκι	πόρτα	παλάμη

Ε. Δραστηριότητες σε Πλαίσιο Παιχνιδιού

1. Το σπίτι του Θέμη και της Φωφώς

Η πρώτη δραστηριότητα στοχεύει στην εξάσκηση στην κατηγοριοποίηση και την ανάγνωση λέξεων που περιέχουν τους φθόγγους *φ* και *θ*. Ο/η εκπαιδευτικός φτιάχνει δυο «σπιτάκια» από χαρτόνι και ζωγραφίζει τα πρόσωπα δύο παιδιών, του Θέμη και της Φωφώς. Τοποθετεί ένα παιδί δίπλα από κάθε σπιτάκι και έτσι υπάρχει το σπίτι του Θέμη και το σπίτι της Φωφώς. Δίνει στη μαθήτριά κάρτες με λέξεις που περιέχουν τους φθόγγους *φ* και *θ* στην αρχή ή στη μέση (π.χ. λάθος, θέλω, λόφος, φέτος) και της ζητάει να τις διαβάσει δυνατά και να τις τοποθετήσει στο κατάλληλο σπιτάκι. Μόλις ολοκληρωθεί η ταξινόμηση των λέξεων, ο/η εκπαιδευτικός ελέγχει και διορθώνει τυχόν λάθη. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και για τα γράμματα *δ* και *β*.

2. Το τρενάκι

Σκοπός της άσκησης αυτής είναι η εξάσκηση στα δίψηφα σύμφωνα. Ο δάσκαλος κατασκευάζει ένα σιδηρόδρομο και ένα τρενάκι χρησιμοποιώντας χρωματιστό χαρτόνι και γράφει δίψηφα στις ράγες του σιδηρόδρομου, π.χ. *τζ*, *τσ*, *στ*, *μπ* κ.α. Το κορίτσι χρησιμοποιεί το τρενάκι για να προχωρήσει κατά μήκος των ραγών. Κάθε φορά που πέφτει πάνω σε ένα δίφθογγο πρέπει να πει ποιόν ήχο παράγει ο κάθε συνδυασμός γραμμάτων και μία λέξη που αρχίζει με αυτό το φθόγγο. Ο δάσκαλος γράφει τις λέξεις σε ένα χαρτόνι. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιείται για όλα τα δίψηφα. Στο τέλος, η μαθήτριά εικονογραφεί τις λέξεις και τις κολλά στο χαρτόνι κάτω από την αντίστοιχη λέξη (Παντελιάδου, 2011).

3. «Φωνολογικό Κυνήγι Θησαυρού»

Τα παιδιά συμμετέχουν σε ένα διαδραστικό «κυνήγι θησαυρού» μέσα στην αίθουσα ή στο προαύλιο, με στόχο να αναγνωρίσει και να χειριστεί λέξεις στη φωνολογική τους διάσταση. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε διάφορα σημεία καρτέλες με εικόνες και λέξεις που έχουν κοινά χαρακτηριστικά (ίδιο αρχικό φώνημα, ίδιο πλήθος συλλαβών). Ο μαθητής καλείται να ακολουθήσει οδηγίες όπως: Βρες μια λέξη που αρχίζει από /μ/, Βρες μια λέξη που έχει τρεις συλλαβές κλπ. Όταν εντοπίσει τη σωστή λέξη, επαναλαμβάνει προφορικά την ανάλυσή της (π.χ. χωρίζει σε συλλαβές ή λέει το αρχικό φώνημα).

Ο εκπαιδευτικός δίνει στο παιδί μια σειρά από λέξεις (προφορικά ή με εικόνες). Το παιδί καλείται να βρει ποιες λέξεις ξεκινούν ή περιέχουν τον ίδιο ήχο ή συλλαβή και να τις ομαδοποιήσει μαζί. Στη συνέχεια, περιγράφει κάθε ομάδα λέξεων με απλές προτάσεις, π.χ. «Όλες αυτές οι λέξεις αρχίζουν με /μ/. Μήλο, μπάλα, μαμά». Ο εκπαιδευτικός βοηθά με ερωτήσεις και δίνει παραδείγματα για να διευκολύνει την κατανόηση.

4. «Φτιάχνω Λέξεις από Συλλαβές»

Τα παιδιά παίρνουν κάρτες με απλές συλλαβές (π.χ. «πα», «μα», «λι») και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τις συνδυάζουν για να σχηματίσουν πολύ απλές λέξεις δύο συλλαβών, όπως «παπάκι», «μάννα», «λίμα». Ο εκπαιδευτικός προφέρει τις συλλαβές και τα παιδιά τις επαναλαμβάνουν, ενώ στη συνέχεια τις ενώνουν οπτικά και φωνητικά για να ακούσουν πώς σχηματίζεται η λέξη. Η δραστηριότητα γίνεται με παιχνίδι και τραγούδι για να κρατήσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Σταδιακά, μπορεί να προστεθούν και συλλαβές για να φτιάξουν λέξεις με τρεις συλλαβές, πάντα με απλό και κατανοητό τρόπο.

5. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης με τραγούδια,

Η φωνολογική επίγνωση είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα για την ανάγνωση και τη γραφή, και τα τραγούδια είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να την ενισχύσουμε με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Ακολουθούν μερικές **δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης με τραγούδια**, κατάλληλες για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας:

5α. Βρες τη ρίμα

Στόχος: Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μέσω της αναγνώρισης ομοιοκαταληξιών.

Υλικά: Ένα παιδικό τραγούδι με έντονη ρίμα (π.χ. "Αχ κουνελάκι").

Δραστηριότητα:

Τραγουδήστε μαζί το τραγούδι.

Σταματήστε σε κάθε στροφή και ζητήστε από τα παιδιά να βρουν τις λέξεις που «τελειώνουν το ίδιο».

Παίξτε παιχνίδι με κάρτες: δώστε τους λέξεις και ζητήστε να βρουν ποιες ταιριάζουν με αυτές του τραγουδιού.

5β. Παίζω με τις συλλαβές

Στόχος: Ανάπτυξη επίγνωσης της συλλαβικής δομής των λέξεων.

Δραστηριότητα:

Τραγουδήστε αργά μια στροφή (π.χ. από το «Ήταν ένας γάιδαρος με μεγάλα αυτιά»).

Χτυπήστε παλαμάκια σε κάθε συλλαβή (π.χ. «Ή-ταν / έ-νας / γά-ι-δα-ρος»).

Ζητήστε από τα παιδιά να μετρήσουν τις συλλαβές και να κάνουν κι αυτά παλαμάκια.

5γ. Ποια φωνούλα ακούς;

Στόχος: Αναγνώριση αρχικού ή τελικού φωνήματος.

Δραστηριότητα:

Παίξτε ένα τραγούδι (π.χ. «Το παπάκι πάει στη ποταμιά»).

Εστιάστε σε μια λέξη (π.χ. «παπάκι») και ρωτήστε: «Με ποια φωνούλα αρχίζει το παπάκι;»

Ζητήστε να σας πουν κι άλλες λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα (π.χ. παπί, παππούς).

5δ. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης βασισμένες σε γνωστά δημοτικά τραγούδια για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας:

Στόχος: «Μήλο μου κόκκινο» Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας

Τραγούδι: «Μήλο μου κόκκινο, ρόιδο βαμμένο...»

Δραστηριότητα:

Τραγουδάτε μαζί το τραγούδι.

Σταματάτε στη λέξη-κλειδί και ζητάτε από τα παιδιά να βρουν τη λέξη που ταιριάζει στη ρίμα:

«Μήλο μου κόκκινο, ρόιδο ... (βαμμένο)»

Ρωτήστε: «Τι άλλη λέξη ταιριάζει με το βαμμένο;» (π.χ. πλεγμένο, δεμένο).

Φτιάξτε καινούριους στίχους μαζί με τις λέξεις τους!

Στόχος: Παλαμάκια με το «Τζιβαέρι» Κατανόηση και διάκριση συλλαβών

Τραγούδι: «Αχ τζιβαέρι μου, πώς να σ' αφήσω...»

Δραστηριότητα:

Τραγουδήστε ή παίξτε το τραγούδι με ρυθμό.

Ζητήστε από τα παιδιά να χτυπούν παλαμάκια σε κάθε συλλαβή:

«Αχ / τζι / βα / έ / ρι / μου» (6 συλλαβές)

Μετρήστε μαζί και εντοπίστε λέξεις με πολλές ή λίγες συλλαβές.

Στόχος: Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές Συλλαβικό τραγούδι με το «Φεγγαράκι μου λαμπρό»

Τραγούδι: «Φεγγαράκι μου λαμπρό...»

Δραστηριότητα:

Πείτε κάθε λέξη συλλαβικά:

Φεγ-γα-ρά-κι (4)

λαμ-πρό (2)

Ζητήστε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα «φεγγάρι» με τόσες ακτίνες όσες συλλαβές έχει η λέξη τους.

Εναλλακτικά, φτιάξτε «συλλαβο-σκαλοπάτια»: κάθε συλλαβή είναι και ένα βήμα.

6. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης μέσω παιχνιδιού

Ακολουθούν διασκεδαστικές **δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης μέσω παιχνιδιού**, κατάλληλες για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας:

6α. Παιχνίδι με ομοιοκαταληξίες – «Βρες τη ρίμα»

Υλικά: κάρτες με εικόνες (π.χ. γάτα, πατάτα, μπάλα, σκάλα)

Διαδικασία: Το παιδί πρέπει να βρει ποιες λέξεις ταιριάζουν μεταξύ τους με βάση τη ρίμα.

Παράδειγμα: «Ποια λέξη κάνει ρίμα με τη «μπάλα» → σκάλα.

6β. Παίξε με τις συλλαβές – «Χτύπα το τύμπανο»

Υλικά: τύμπανο ή παλαμάκια

Διαδικασία: Ο ενήλικας λέει μια λέξη (π.χ. «παγωτό») και το παιδί χτυπά ρυθμικά όσες συλλαβές έχει η λέξη.

Στόχος: Κατανόηση της συλλαβικής δομής των λέξεων.

6γ. Το τρενάκι των λέξεων – «Ποιο γράμμα ακούς;»

Διαδικασία: Δείχνουμε στο παιδί εικόνες και ρωτάμε «Με ποιο ήχο αρχίζει η λέξη αυτή;»

Παράδειγμα: «Μήλο. Ποιόν ήχο ακούς πρώτο;» → /μ/

6δ. Παιχνίδι «Ναι ή Όχι;»

Διαδικασία: Λέμε δύο λέξεις και ρωτάμε αν αρχίζουν με τον ίδιο ήχο.

Παράδειγμα: «Καπέλο – Καναπές. Ίδιος ή διαφορετικός ήχος στην αρχή;» → Ίδιος.

6ε. Τραγούδια και ποιηματάκια

Χρησιμοποιήστε τραγουδάκια με ρίμες και επαναλαμβανόμενους ήχους (π.χ. «Η γιαγιά μας η καλή...») για να αναπτύξει το παιδί φωνολογική ευαισθητοποίηση χωρίς να το καταλαβαίνει.

6στ. Το φωνολογικό ντόμινο

Υλικά: Κάρτες με εικόνες λέξεων

Διαδικασία: Συνδέστε λέξεις που αρχίζουν ή τελειώνουν με τον ίδιο ήχο.

Παράδειγμα: Ψάρι → Ρόδα → Δάσος

6ζ. Το παιχνίδι του Μπέρυ του Αρκούδου

Ο αρκούδος «τρώνει» μόνο λέξεις που αρχίζουν από έναν συγκεκριμένο ήχο. Το παιδί λέει αν η λέξη κάνει για τον Μπέρυ ή όχι.

Παράδειγμα: «Ο Μπέρυ τρώει μόνο λέξεις που αρχίζουν από /π/. Μήλο; Όχι! Παπί; Ναι!»

6η. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης μέσω εκπαιδευτικού δράματος:

Το **εκπαιδευτικό δράμα**, ως παιγνιώδης και βιωματική προσέγγιση, είναι εξαιρετικό εργαλείο για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης σε προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

6η1. Το παιχνίδι με τις Μαγικές Λέξεις

Στόχος: Αντίληψη αρχικού φωνήματος

Περιγραφή: Τα παιδιά υποδύονται μικρούς μάγους. Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη (π.χ. γάτα), τα παιδιά λένε τον «μαγικό ήχο» με τον οποίο ξεκινά (π.χ. /γ/).

Εξέλιξη: Ο «κακός μάγος» αλλάζει το αρχικό φώνημα για να φτιάξει «λάθος» λέξεις (π.χ. κάτα) και τα παιδιά πρέπει να τον διορθώσουν με δραματοποιημένη αντίδραση.

6η2. Η χώρα των Ρίμες

Στόχος: Αντίληψη ομοιοκαταληξίας

Περιγραφή: Τα παιδιά ταξιδεύουν σε μια φανταστική χώρα όπου όλα τα ονόματα τελειώνουν με την ίδια κατάληξη (π.χ. -άκι: Μάκης, Σάκης, Λάκης).

Διαδικασία: Κάθε παιδί παρουσιάζεται με το όνομά του και πρέπει να βρει μια ρίμα. Όποιο δεν βρίσκει, το βοηθά «ο σοφός ριμαδόρος» (ο εκπαιδευτικός ή ένα παιδί σε ρόλο).

6η3. Ο περίπατος των ήχων

Στόχος: Ανάλυση λέξεων σε φωνήματα/συλλαβές

Περιγραφή: Τα παιδιά «περπατούν» με τα πόδια τους ή χτυπούν παλαμάκια για κάθε ήχο ή συλλαβή μιας λέξης.

Παράδειγμα: Στη λέξη λουλούδι, κάνουν 3 βήματα (λου-λού-δι) ή λένε δυνατά κάθε ήχο /l/-/u/-/l/-/u/-/ð/-/i/.

6η4. Το ζωάκι που ψάχνει το όνομά του

Στόχος: Εντοπισμός τελικού φωνήματος

Περιγραφή: Τα παιδιά υποδύονται ζωάκια που έχουν «χάσει» το τελικό τους φώνημα. Παράδειγμα: Το «σκυ...», και το παιδί πρέπει να βρει το «λό».

Ο/η εκπαιδευτικός δίνει στοιχεία δραματοποιημένα και τα παιδιά βοηθούν μέσα από υποθέσεις και ήχους.

6η5. Το γράμμα που έφυγε από τη λέξη

Στόχος: Διαγραφή ή αντικατάσταση φωνήματος

Περιγραφή: Σε μορφή παραμυθιού, ένα γράμμα φεύγει από μια λέξη (π.χ. από τη λέξη *πόρτα* φεύγει το /π/ → *όρτα*) και τα παιδιά πρέπει να το εντοπίσουν και να «το επαναφέρουν» για να "σωθεί" η λέξη.

6η6. Η βαλίτσα των ήχων

Στόχος: Ταύτιση φωνημάτων και λέξεων

Περιγραφή: Σε κάθε βαλίτσα υπάρχει ένα φώνημα (π.χ. /σ/). Τα παιδιά υποδύονται ταξιδιώτες που πρέπει να βάλουν στη βαλίτσα μόνο λέξεις που αρχίζουν με αυτό το φώνημα (π.χ. σαπούνι, σοκολάτα).

7. Χρησιμοποιώντας καρέκλες ως θέσεις φωνημάτων στις λέξεις

Προκειμένου να καλλιεργήσουμε την αντίληψη της θέσης φωνήματος σε μια λέξη χρησιμοποιούμε καρέκλες, ορίζοντας ένα φώνημα για καθεμία. Αυτή η διάταξη μπορεί να βοηθήσει στην αισθητοποίηση της δόμησης συλλαβής, της διάκρισης φωνήματος σε αρχική, μέση ή τελική θέση στη λέξη, της ανάλυσης μιας λέξης στις συλλαβές της, της αφαίρεσης φωνήματος από αρχική, μέση ή τελική θέση και της αντιστροφής φωνημάτων.

Η διαδικασία παρουσιάζεται με τη μορφή παιχνιδιού, ονομάζονται οι φωνές που αντιστοιχούν σε κάθε καρέκλα και ανάλογα με τη δραστηριότητα, μετακινούμε, αφαιρούμε, απομακρύνουμε καρέκλες. Αν πρέπει να χρησιμοποιηθεί κάποια υπόμνηση για το φώνημα που αντιπροσωπεύεται σε καρέκλα προτείνουμε να μην χρησιμοποιηθεί γράμμα αλλά εικόνα αντικειμένου που αρχίζει από αυτό το φώνημα.

Στ. Σχέδια Διδασκαλίας για την Καλλιέργεια της Φωνολογικής Επίγνωσης που Εμπλέκουν Διάφορα Γνωστικά Αντικείμενα

ΘΕΜΑ: «Το Ταξίδι των Ήχων στη Χώρα των Λέξεων»

Εκπαιδευτικοί Στόχοι:

Καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης (διάκριση αρχικών φωνημάτων, ρίμα, συλλαβισμός).

Ενίσχυση προφορικού λόγου

Επαφή με τη μουσική, τα εικαστικά και την έκφραση μέσα από παιχνίδι ρόλων.

Μάθημα	Δραστηριότητα	Στόχος
Γλώσσα	Αναγνώριση αρχικών/τελικών φωνημάτων, ρίμα, συλλαβισμός	Καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης
Θεατρική Αγωγή	Παιχνίδι ρόλων: Τα γράμματα είναι χαρακτήρες	Σωματική έκφραση, δημιουργική σκέψη
Μουσική	Δημιουργία ρυθμικών παιχνιδιών με φωνήματα	Ρυθμός & ακουστική μνήμη

Μάθημα	Δραστηριότητα	Στόχος
Εικαστικά	Κατασκευή «φωνημικών μασκών»	Δημιουργική έκφραση μέσα από υλικά

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ (2-3 διδακτικές ώρες)

Εισαγωγή στο Παραμύθι (Θέατρο – Γλώσσα)

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται μια ιστορία:

«Μια φορά κι έναν καιρό, τα γράμματα ζούσαν χαρούμενα στη Χώρα των Ήχων. Μια μέρα, όμως, κάποιοι ήχοι χάθηκαν και οι λέξεις δεν μπορούσαν να ειπωθούν σωστά. Τα παιδιά καλούνται να βοηθήσουν να ξαναβρεθούν οι ήχοι για να σωθεί η γλώσσα!»

Τα παιδιά επιλέγουν ένα γράμμα/φώνημα και το δραματοποιούν (π.χ. ο ήχος /σ/ γίνεται φίδι).

Φτιάχνουν μια «φωνημική ταυτότητα»: όνομα, πώς κινείται, πώς μιλάει, τι λέξεις αγαπάει.

1. Το Μουσικό Παιχνίδι των Ρίμες (Μουσική – Γλώσσα)

Ρυθμικά τραγούδια με ρίμες: «Φόρα το καπέλο σου, γλυκό καραμέλο σου...»

Τα παιδιά συμπληρώνουν λέξεις που κάνουν ρίμα με σωματική κίνηση (παλαμάκια ή περπάτημα στο ρυθμό).

2. Η Δοκιμασία των Συλλαβών (Θέατρο – Κίνηση)

Τα παιδιά περνούν μέσα από «πύλες» (στεφάνια) λέγοντας κάθε φορά μία συλλαβή λέξης.

Π.χ. λέξη «παγωτό»: πα – γω – τό → 3 πύλες.

Ομαδικό παιχνίδι-σκυταλοδρομία.

3. Καλλιτεχνικό Εργαστήριο (Εικαστικά)

Κατασκευή μάσκας του αγαπημένου τους ήχου (π.χ. /μ/ ως μουστάκι, /π/ ως πυραυλάκι).

Δημιουργία αφίσας με λέξεις που περιέχουν αυτό το φώνημα και το ζωγραφίζουν.

4. Τελική Παράσταση – Παρουσίαση (Θεατρική Αγωγή – Γλώσσα)

Κάθε παιδί ή ομάδα παρουσιάζει το γράμμα του, με μικρή σκηνή ή χορευτικό.

Ο «ήχος» τους δείχνει πώς βοηθά στη δημιουργία λέξεων.

Κλείσιμο με τραγούδι για τη «Χώρα των Ήχων» (π.χ. σε γνωστή μελωδία με αλλαγμένους στίχους).

ΘΕΜΑ: «Τα Γράμματα Ζωντανεύουν στη Χώρα των Ήχων»

Εισαγωγή με Παραμύθι & Δράμα

Παραμύθι: «Στη Χώρα των Ήχων, κάθε γράμμα είναι ένας μικρός ήρωας. Ζούσαν όλοι χαρούμενοι, ώσπου μια μέρα... κάποια φωνήματα χάθηκαν!»

Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλο γράμματος (π.χ. το /κ/ είναι καβουράκι, το /π/ πικουίνος).

Τα γράμματα συστήνονται:

«Γεια σας, είμαι το /κ/. Ζω στον πάγο, αγαπώ τις λέξεις που ξεκινούν από μένα, όπως... **καρέκλα, κουτί!**»

Το Παιχνίδι των Φωνημάτων

Παιχνίδι «Άκου τον πρώτο ήχο!»

Ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη: «παγωτό» Τα παιδιά που έχουν τον ήχο /π/ σηκώνονται και κάνουν μια κίνηση (π.χ. πιάνουν ένα υποθετικό παγωτό). Έπειτα, τα παιδιά λένε δικές τους λέξεις με το ίδιο αρχικό φώνημα.

Το Μουσικό Παιχνίδι των Ρίμες

Δραστηριότητα: «Τι κάνει ρίμα;» Τραγουδούν ή λένε ρυθμικά:

«Πάνω στο βουνό ψηλό, είδα έναν μικρό... σκυλό; καρό; αετό;»

Τα παιδιά αποφασίζουν ποια λέξη κάνει ρίμα και την δραματοποιούν.

1. Κατασκευή: Μάσκες ή Καπέλα των Γραμμάτων

Υλικά: Χαρτόνια, χρώματα, κόλλα, ψαλίδι.

Κάθε παιδί κατασκευάζει μάσκα ή καπέλο που να απεικονίζει το γράμμα/ήχο που εκπροσωπεί:

Π.χ. /μ/ = μουστάκι, /σ/ = φίδι, /β/ = βάρκα.

/π/ = παγωτό με ροζ στρογγυλή μπάλα

/β/ = βαρκούλα

2. Η Παράσταση των Γραμμάτων– Παρουσίαση

Κάθε παιδί ανεβαίνει στη «σκηνή» και συστήνεται ως το γράμμα του:

«Γεια σας, είμαι το /μ/. Αγαπώ λέξεις όπως: **μαμά, μέλι, μπαλόνι!**»

Μπορεί να υπάρξει ομαδικό τραγουδάκι ή σύντομος χορός με τα γράμματα.

3. Τραγουδάκι (μελωδία: «Η μικρή Ελένη»)

Το γράμμα το μικρό, χορεύει ελαφρό, κι όταν λέξεις ψιθυρίζει, ο λόγος ανθοφορεί!

Στήνεται μια σύντομη παρουσίαση με τα γράμματα-χαρακτήρες:

Κάθε παιδί παρουσιάζει το γράμμα του με κίνηση/λόγο.

Παρουσίαση λέξεων που ξεκινούν ή τελειώνουν με το γράμμα.

Μικρό τραγουδάκι/ποίημα με όλα τα γράμματα (ομαδικά).

Προτεινόμενο Τραγούδι (προσαρμογή σε γνωστή μελωδία)

(Μελωδία: "Η μικρή Ελένη")

Το γράμμα το μικρό, χορεύει ελαφρό, κι όταν λέξεις ψιθυρίζει, ο λόγος ανθοφορεί!

Αξιολόγηση – Αναστοχασμός

Παρατήρηση συμμετοχής.

Ερωτήσεις στο τέλος:

Ποιο γράμμα θυμάσαι πιο πολύ;

Ποιες λέξεις ξεκινούν από το γράμμα σου;

Εργασία: «Ζωγράφισε μια λέξη που αρχίζει από το γράμμα σου».

Σημείωση για τον εκπαιδευτικό: Η δραστηριότητα μπορεί να διαρκέσει 2 διδακτικές ώρες και να ολοκληρωθεί με έκθεση των μασκών ή μικρή παρουσίαση στους γονείς ή άλλες τάξεις.

4. Εκφορά δύσκολων φθόγγων.

Στην ηλικία των 6 - 8 ετών τα περισσότερα παιδιά προφέρουν σωστά όλους τους φθόγγους. Λίγα είναι αυτά που δυσκολεύονται στην εκφορά των δύσκολων φθόγγων ρ,σ,δ,θ. Ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει αυτά τα παιδιά χρησιμοποιεί, ποιημάτια, γλωσσοδέτες κι αινίγματα, στα οποία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές ο δύσκολος φθόγγος στον οποίο θέλει να ασκήσει τα παιδιά. Πρώτα απαγγέλλει μόνη/ος της/του με σωστή και καθαρή άρθρωση το ποίημα ή το γλωσσοδέτη και μετά καλεί τα παιδιά να επαναλάβουν μαζί της. Υλικό για την άσκηση στην προφορά των δύσκολων φθόγγων η παιδαγωγός μπορεί να βρει σε βιβλία όπως «Με το Άλφα και το Βήτα» της Παυλίνας Παμπούδη, εκδόσεις Κέδρος, «Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά» του Βασίλη Αναγνωστόπουλου, εκδόσεις Ψυχογιός και σε διάφορες ποιητικές συλλογές.

Το γνωστό ποίημα της Άλκηστis από τη συλλογή *Μανταλάκια στην απλώστρα ποιήματα στη σιδερώστρα* (εκδ. Άλκηστis), αποτελεί ευχάριστη άσκηση συλλαβισμού.

Δύο σου στην αράδα

φτιάξανε μια σουσουράδα

δύο σου κι ένα ρο

φτιάξαν ένα σούσουρο!

Δύο σου μια σουσού

μία ντομάτα, ένα σου, ένα πα μία ντοματόσουπα!

σου και μα και δα, πίνω μια σου μάδα.

σου και σα και μι, μ' αρέσει το σουσάμι.

σου και λου και πι, δεξ σουλούπι!

σου και ρου και πο, είναι σούρουπο!

σου και γιας, ένας σουγιάς

σου και δαν, απ' το Σουδάν

σου...Τ!!

5. Άσκηση πλήρους φωνημικής ανάλυσης αποτελεί και το γνωστό τραγούδι «Ο Ψύλλος μας ο φίλος μας».

Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας Ψύλλος
 Μας αρέσει ο ψύλλος μας κι ας μην είναι φίλος μας
 Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας Ψύλλο
 Μας αρέσει ο Ψύλλο μας κι ας μην είναι φίλο μας
 Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας Ψύλλ
 Μας αρέσει ο Ψύλλ μας κι ας μην είναι φίλ μας
 Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας ψύ
 Μας αρέσει ο ψύ μας κι ας μην είναι φί μας
 Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας Ψ
 Μας αρέσει ο Ψ μας κι ας μην είναι φ μας
 Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας
 Μας αρέσει ο κι ας μην είναι

* ο κάθε στίχος τραγουδιέται δύο φορές

6. Περνάω το ποτάμι

Κατά μήκος της τάξης οριοθετούμε έναν χώρο που μοιάζει με ένα μακρύ ποτάμι. Μέσα στο ποτάμι τοποθετούμε «χάρτινες» πέτρες. Πάνω στην κάθε μια από αυτές τα παιδιά έχουν κολλήσει εικόνες διαφόρων αντικειμένων (π.χ. σε μια πέτρα μια καρέκλα, σε άλλη μια κατσαρίδα, στην άλλη ένα κατσαβίδι κ.λ.π.). Εκ των προτέρων έχουμε φροντίσει ώστε οι περισσότερες από αυτές να ξεκινούν με την ίδια συλλαβή. Ζητάμε από τα παιδιά να διασχίσουν το ορμητικό ρεύμα του ποταμού πατώντας μόνο πάνω στις πέτρες, που στις λέξεις τους ακούγεται μια ορισμένη συλλαβή (για παράδειγμα η συλλαβή /κα/. Αν πατήσουν σε λάθος πέτρα τούς παίρνει το ρεύμα κι εγκαταλείπουν αν όχι συνεχίζουν μέχρι να διασχίσουν όλον τον ποταμό.

7. Το ντόμινο

Κατασκευάζουμε κάρτες παρόμοιες με αυτές ενός παιχνιδιού ντόμινο, με τη διαφορά ότι έχουμε εικόνες αντικειμένων αντί για τις χαρακτηριστικές κουκίδες. Μάλιστα έχουμε προσέξει εκ των προτέρων ώστε ανά δύο, τουλάχιστον, να αρχίζουν με την ίδια συλλαβή (π.χ. ένα πόδι και ένα ποτιστήρι). Στην αρχή παρατηρούμε μαζί με τα παιδιά τις εικόνες και φροντίζουμε ώστε να μη χρησιμοποιούν συνώνυμες λέξεις στην αναγνώριση των αντικειμένων (π.χ. κούπα αντί για φλιτζάνι). Ακόμη είναι προτιμότερο οι εικόνες να μην είναι ζωγραφισμένες αλλά κομμένες από περιοδικά, ούτως ώστε να είναι καλύτερης ποιότητας και ευκολότερα αναγνωρίσιμες από τα νήπια. Στη συνέχεια μοιράζουμε τις καρτέλες του ντόμινο σε δύο ομάδες παιδιών και το παιχνίδι αρχίζει αφού εξηγήσουμε στα νήπια ότι οφείλουν να ταιριάζουν εικόνες που αρχίζουν με την ίδια συλλαβή. Νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα που κατορθώνει να «ξεφορτωθεί» πρώτη τις κάρτες της.



8. Τι είναι; «Αινίγματα σύνθεσης»

Αν στο /μο/ βάλω ένα /ρο/
μες στην κούνια θα το βρω. Τι είναι;
Αν στο /που/ βάλω ένα /λι/ τραγουδάει στο κλουβί. Τι είναι;
Αν στο /δο/ δώσω ένα /ρο/ σε πακέτο θα το βρω. Τι είναι;
Αν στο /γα/ βάλω ένα /τα/ νιαουρίζει σα μιλά. Τι είναι;
Αν στο /ε/ βάλω ένα /λα/
στο φωνάζω από μακριά. Τι λέω;
Όταν μπει στο /σιο/ ένα /πι/ ησυχία επικρατεί. Τι είναι;
Αν ενώσω δύο /για/
παραμύθια λέει πολλά. Ποια είναι;
Δύο /μα/ στη σειρά
σε φροντίζουν μια χαρά. Ποια είναι;
Με το /κο/ και με το /τα/
έχω πάντα φρέσκα αβγά. Τι είναι;
Αν το /α/ πάρει ένα /στρα/
σε κοιτάνε από ψηλά. Ποια είναι;
Αν τα /βε/ πάρουνε /λι/
τα πετάνε καλοί κακοί. Ποια είναι;

9. Αν δεν είχαμε το Μ

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το χαριτωμένο ποιηματάκι του Τζέιμς Κρους (Μελισσούλα Σούλα, Φροσούλα, εκδ. Πατάκη, σελ. 94-5.

Αν δεν είχαμε το Μ) και ζητά από τα παιδιά να πουν λέξεις παραλείποντας το /μ/ ή κάποια άλλα φωνήματα.

Αν δεν είχαμε το Μ,
θα γινόνταν φασαρίες,
άκη θα 'λεγαν το Μάκη
και αρίες τις Μαρίες.
Αν δεν είχαμε το Μ,
θα 'λεγες την μάνα σου -άνα.

Και θα χτύπαγε η εκκλησιά
μια καπάννα αντί καμπάνα
Απαραίτητο το Μ,
μ... μικρό και Μ... μεγάλο,
σαν το χρειάζεται μια λέξη

μάνι μάνι θα το βάλω
 -ανταλάκια και -ολύβι
 -ηχανάκι και -αχαίρι,
 το σωστό να βάλει γράμμα
 στην αρχή, παιδιά, ποιος ξέρει;

10. Αινίγματα

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αινίγματα όπου τη λύση δίνουν παιχνίδια με τα φωνήματα. Άλλα είναι γνωστά αινίγματα, όπως για παράδειγμα τα δύο πρώτα, και άλλα φτιαγμένα από την ίδια την εκπαιδευτικό, όπως τα υπόλοιπα:

Είμαι κόκκινη μπαλίτσα	Κάθε μέρα πάει σχολείο
και στο δέντρο μου κρεμάω.	κάποιο χέρι την κρατάει.
Αν μ' αλλάξεις το κεφάλι,	Σαν αλλάξει το κεφάλι,
κλωτσώ, τρέχω, περπατάω.	τα ποντίκια κυνηγάει.
(Ρόδι-Πόδι)	(Σάκα-Φάκα)

Αν στο Νίκο αλλάξω την αρχή
 ένα άγριο ζώο θάχω στη στιγμή.
 Θα το φοβούνται τα επτά κατσικάκια κ
 αι θα τον τρέμουν τα τρία γουρουνάκια.
 (Νίκος - Λύκος)

Την έχουμε στο στόμα και μιλάμε
 μα αν κάτι της αλλάξεις
 μας δίνει αβγά και τα κλωσσάμε
 (Γλώσσα - Κλώσσα)

Ένα τέτοιο την ημέρα το γιατρό
 τον κάνει πέρα μα αν κάτι του αλλάξεις
 καλύτερα να μην το δοκιμάσεις
 (Μήλο - Ξύλο)

Η ροδιά τα κάνει αυτά
 μα αν κάτι τους αλλάξεις
 περπατάνε μια χαρά
 (Ρόδια-Πόδια)

Το φτιάχνουμε την Πρωτομαγιά που τραγουδάνε τα πουλιά
 μα αν κάτι του αλλάξεις
 βάλε τις πατάτες σου σε αυτό να φτιάξεις
 (Στεφάνι - Τηγάνι).

11. Η Λερναία Ύδρα των λέξεων

Είναι γνωστός ο μύθος της Λερναίας Ύδρας που κάθε φορά που ένα κεφάλι της κοβόταν, ένα άλλο ξεπετιόταν από κάτω. Το ίδιο συμβαίνει και με ορισμένες λέξεις που η αφαίρεση της αρχικής φωνής οδηγεί σε μια νέα λέξη.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε:

κτήνος-Τήνος παλάτι-αλάτι

φλουράκι-λουράκι	τρόμπα - ρόμπα
γέρος-έρως	στάζει - τάζει
γλυκάκι-λυκάκι	δούλα - ούλα
πράσο-ράσο	αγωνία-γωνία
λάσο-άσο	κρέμα-ρέμα
κλαίει-λέει	πνεύμα - νεύμα
πλέω-λέω	ποτέ - ΟΤΕ
καλά-αλλά	πίτα-ήττα
μήνες-ίνες	σωστό-οστό
γάμος-άμμος	κρίμα-ρήμα
μάντρες-άντρες	πρίζα - ρίζα
ζάρωμα - άρωμα	κλίμα - λίμα
γελάδα - Ελλάδα	μύθος - ήθος
ξοδεύω - οδεύω	Σκύρος - κύρος
χωρισμός - ορισμός	Ψέμα - αίμα
ξημέρωμα - ημέρωμα	κάστρο - άστρο
πήρα - Ήρα	γιος - ιός
στρέφω - τρέφω	γράψιμο - ράψιμο
πρόκα - ρόκα	Σπάρτη - πάρτι
σαλόνια - αλώνια	βράχοι-ράχη
σκούπα-κούπα	κέφι- Έφη
τώρα-ώρα	άγρια-γρια
ξένα-ένα	γραφείο- ραφείο
μανάβης - ανάβεις	ξαπλώνω - απλώνω
βέργα - έργα	ξανθός - ανθός

Η Λερναία Ύδρα των Λέξεων έχει τόσα κεφάλια όσα και τα παιδιά της τάξης. Καθένα από τα παιδιά/ κεφάλια αντιπροσωπεύει μια λέξη του παραπάνω καταλόγου. Ο εκπαιδευτικός-κυνηγός έρχεται να κόψει το κεφάλι της Λερναίας Ύδρας, πλησιάζοντας κάθε παιδί με τη σειρά του.

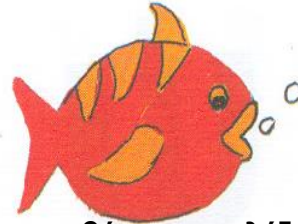
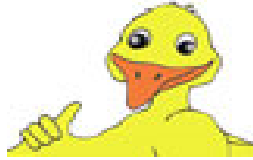
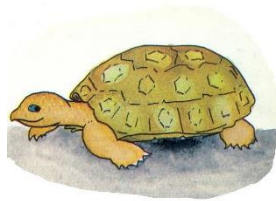
12. Διάκριση του αρχικού φωνήματος της λέξης

Διαδικασία. Παρουσιάζουμε στο παιδί δύο έως τρεις εικόνες και του ζητάμε να επιλέξει εκείνη που ξεκινά από συγκεκριμένη φωνή. Αφού σημειώσει αρκετές επιτυχίες, δεν του δίνουμε τη δυνατότητα επιλογής και του ζητάμε να αναγνωρίσει κατ' ευθείαν το αρχικό φώνημα της εικόνας που του παρουσιάζουμε. Στη συνέχεια τα παιδιά μπορούν να κάνουν ένα κολλάζ από εικόνες περιοδικών με θέμα τα πράγματα που αρχίζουν από τη φωνούλα «...», ή να κάνουν επιλογές από καταλόγους αγοράς με προϊόντα που ξεκινούν από τη φωνούλα «...».

Παράδειγμα: Ποιο από τα τρία ζώα ξεκινά με τη φωνούλα «χ...»; (χελώνα)

Σύνδεση με άλλες δραστηριότητες. Δουλεύουμε όπως προηγουμένως με τη διαφορά ότι η προσοχή επικεντρώνεται στη διάκριση του τελικού φωνήματος (δεξιότητα: διάκριση του τελικού φωνήματος).

Παράδειγμα: Ποιο από τα τρία ζώα που δείχνουν οι κάρτες τελειώνει με τη φωνούλα «αα...»; (χελώνα)



13. Σύθεση φωνημάτων για τη συνειδητοποίηση της θέσης στη λέξη

Με βάση ένα μέρος του σώματος – το χέρι μας – αποδίδουμε τις θέσεις των φωνών μιας λέξης με στόχο να συνειδητοποιηθούν αυτές από τα παιδιά.

1. Άγγιξε τον ώμο, πες τον πρώτο ήχο: /φ/

Άγγιξε το κοίλωμα του μπράτσου, πες τον επόμενο: /ω/

Άγγιξε τον καρπό, πες τον τελευταίο ήχο: /ς/

Άγγιξε τον ώμο και γλυστρώντας το χέρι προς το μπράτσο, συνθέστε τους ήχους της λέξης, φφφωωως



Ξαναπέστε την λέξη κανονικά: φως – **Φφφωωως**

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης Α., (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Allington, R., (1998). More on the schools we have versus the schools we need. In C. Weaver (Ed.) *Practicing what we know – Informed Reading Instruction* (pp. 554-565). Urbana IL: NCTE
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2016). *The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning*. New York, NY: Routledge.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2008). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., (1998). *Γραφή και Ανάγνωση – 1 Πώς μαθαίνουν τα παιδιά ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Blachman, B., (2000). Phonological Awareness. Στο M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research – Vol III* (pp.483-502). Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S., Wood, D., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2001). Π όπως Pokemon: Η γνωριμία των παιδιών με τα γράμματα σε μια κοινωνία δύο αλφαβήτων. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού – Έρευνα και πρακτική* (σ.σ. 69-96). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2006). Ανάγνωση λογότυπων και συσχέτισή τους με τη γραπτή παραγωγή λογότυπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ.) *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σ.σ. 121-140). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Carr, J., & Bertrando, S. (2012). *Effective teaching strategies for the classroom*. Boston, MA: Pearson.
- Cassar M., Treiman R., Moats L., Pollo T. C., & Kessler B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of non-dyslexic children? *Reading and Writing*, 18, 27–49.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Ehri, L. C. (2004). Teaching Phonemic Awareness and Phonics: An Explanation of the National Reading Panel Meta-Analyses. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 153–186). Baltimore: Brookes Publishing Co. .
- Ehri, L., Correrro, G., Shanahan, T., Willows, D. & Yatvin, J., (2000). Alphabetics – Part I Phonemic Awareness Instruction. Στο *Report of the National Reading Panel – Teaching Children to Read – Reports of the Subgroup* (pp. 2-1 – 2- 176).

- National Institute of Child Health and Human Development – National Institute of Health, NIH Pub. No 00-4754.
- Elkonin, D.B., (1973). USSR. In J. Downing (Ed.) *Comparative reading: Cross-National studies of behaviour and processes in reading and writing* (pp. 551-579). New York: MacMillan.
- Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Reflective practice in action: A guide for teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Ferreiro, E., (1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας – Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.) Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση – Η δομητική προσέγγιση της γλώσσας (σ.σ. 17-26). Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Erlbaum.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Στο K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Επ.) *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. The Guilford Press.
- Golley, J. (2015). *Explicit instruction: A practical guide for teachers*. Melbourne, Australia: ACER Press.
- Gough, P., Larson, K., & Yopp, H.K., (1993). *The structure of phonemic Awareness*. Paper presented to the International Society for the Study of Behavioral Development, Recife, Brazil.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E., (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Brookes Publishing.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.
- Μανωλίτσης, Γ., (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Moats, L., & Tolman, C., (2009). Excerpted from Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling: The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology and Phoneme Awareness (Module 2). Boston: Sopris West.
- NICHHD - National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. U.S. Department of Health and Human Services.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nicholson, T., (1997). Closing the Gap on Reading Failure: Social Background, Phonemic Awareness, and Learning to read. In B. Blachman (Ed.) *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia* (pp. 381-407). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- NSW Department of Education and Training. (n.d.). *Quality teaching in NSW public schools: Discussion paper*. Sydney, Australia: Author.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G., (1998). *Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy*. In S. Lambropoulou (Ed.) *Proceedings of the 12 International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics, Vol. II, Papers on Applied Linguistics* (pp.81-96). Thessaloniki, AUTH, Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop

- it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Pennington, B., Van Orden, G., Smith, S., Green P., & Haith, M., (1990). Phonological Processing Skills and Deficits in Adult Dyslexics. *Child Development*, 61: 1753-1778.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 265–286). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rack, J., (1997). Assessment of phonological skills and their role in the development of reading and spelling skills. Στο J. Beech & C. Singleton (Επ.) *The psychological assessment of reading* (pp. 124-142). London: Routledge.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Η γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277–321.
- Teberosky, A., (1998). Δομητική μάθηση της γλώσσας. Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.) *Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση – Η δομητική προσέγγιση της γλώσσας* (σ.σ. 27-36). Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Torneus, M., (1984). Phonological Awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76 (6): 1346-1358.
- Troia, G. A. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel. (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York,
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weaver, C., (1998). Toward a balanced approach to reading. In C. Weaver (Ed.) *Reconsidering a balanced approach to reading* (pp.11-75). Urbana IL: NCTE

- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Βασίλειος Κωτούλας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, θητεύει στη θέση Συμβούλου Εκπαίδευσης 2ης Θέσης και του Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης στη ΔΙ.Π.Ε. Τρικάλων. Έχει Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Διδάκτορας Επιστημών του Ανθρώπου του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα «Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου».. Έχει διδάξει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Εργασίες του έχουν παρουσιαστεί σε συνέδρια, επιστημονικά περιοδικά και βιβλία. Έχει εισηγηθεί / διδάξει σε – και έχει οργανώσει – μεγάλο αριθμό σεμιναρίων προς εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας.

Άρτεμις Παπαδημητρίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Θητεύει στη θέση της Περιφερειακής Επόπτριας Ποιότητας Θεσσαλίας. Πτυχιούχος του Τμήματος Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Διδακτορικό δίπλωμα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα «Προσχολικοί δείκτες πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης». Έχει παρουσιάσει πολλές ανακοινώσεις σε συνέδρια και συμμετάσχει σε πολλά εκπαιδευτικά σεμινάρια και συνέδρια ως κεντρική ομιλήτρια. Έχει γράψει 4 βιβλία, κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά που εκδίδονται τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Διδάσκει στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι επίσης Εκπαιδύτρια Ενηλίκων και Αξιολογήτρια του ΕΟΠΠΕΠ.

Γεωργία Κοτσίρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, διδάσκει στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων στο οποίο έχει τη θέση Υποδιευθύντριας. Έχει πιστοποιημένες επιμορφώσεις στην Εφαρμοσμένη Σχολική Ψυχολογία από το ΕΚΠΑ, την Ειδική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και την Κατάρτιση εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Έχει πιστοποίηση χρήσης η/υ στη διδασκαλία.

Ζωή Ταραμπέκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 με Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης Ιστορικού Ερευνητή από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι και πτυχιούχος του τμήματος Ιταλικής γλώσσας και φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Έχει επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Πιστοποίηση χρήσης η/υ στη διδασκαλία. Διδάσκει στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ⁴

Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Γράφουν

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Λευκοθέα Μπινιάρη
Ζωή Ζιωντάκη
Χαράλαμπος Μουζάκης

⁴ Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν σχετική αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα» στα κείμενα.

Κεφάλαιο Πρώτο

Σχήμα Ανάλυσης των Αφηγηματικών Κειμένων

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

I. Ορισμός και Δομικά Στοιχεία του Αφηγηματικού Κειμένου

A. Ορισμός του Κειμένου και του Αφηγηματικού Λόγου

Ένας διδακτικά λειτουργικός ορισμός του **κειμένου** είναι ότι αποτελεί μία υπερ-προτασιακή⁵ μονάδα λόγου με γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα, που διεκπεραιώνει ένα επικοινωνιακό σκοπό, κοινωνικά προσδιορισμένο. Ως **κείμενο αφηγηματικού λόγου** ορίζεται κάθε είδος κειμένου που διατάσσει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαίνεται η χρονική τους εξέλιξη, η προθετικότητα των δρώντων προσώπων και οι αιτιώδεις σχέσεις (causation) δράσεων και αποτελεσμάτων. Αφηγηματικά είναι τα κείμενα των παραμυθιών, των μύθων, των διηγημάτων, των εξιστορήσεων (ή μιμήσεων), των μυθιστορημάτων, των (αυτο-)βιογραφιών, της ειδησεογραφίας κ. άλ.

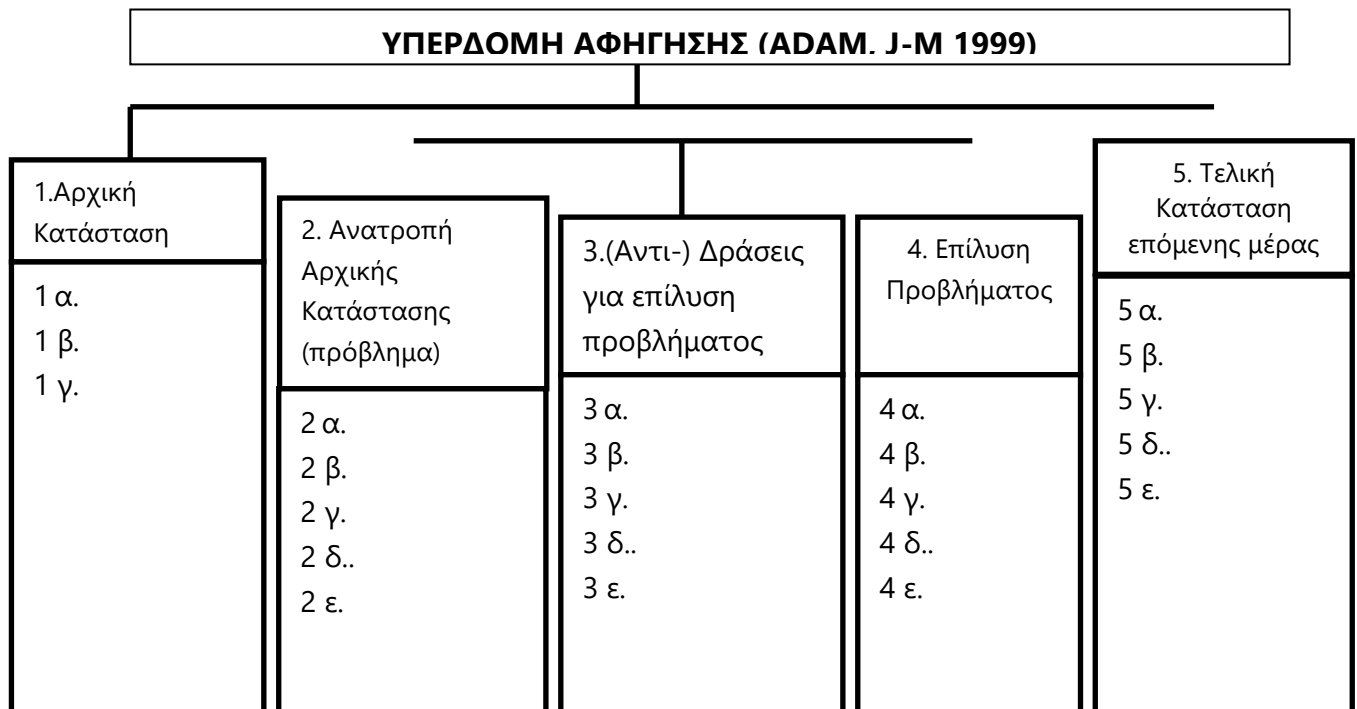
Οι ειδικοί διαπιστώνουν ότι η ικανότητα σύνθεσης μύθων είναι έμφυτη στον άνθρωπο (Cambell 1988). Η αφήγηση εκφράζει, κατά Bruner (1986:13), ένα πρωταρχικό είδος σκέψης, την αφηγηματική σκέψη (narrative thinking), η οποία προσδίδει νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού αφηγηματοποιεί την ανθρώπινη δράση, που τελικώς εκφράζει ολόκληρη την πολιτισμική ζωή μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Επειδή το παιδί χρησιμοποιεί τα αφηγηματικά σχήματα στην πορεία της γλωσσικο-γνωστικής ανάπτυξής του και της ανάπτυξης των προσωπικής του ταυτότητας, θεωρείται αναγκαία η συστηματική διδασκαλία των μορφών του αφηγηματικού λόγου στους μαθητές (Αρχάκης και Τσάκωνα 2011).

⁵ Υπερπροτασιακή κατά κανόνα, αλλά σε ειδικές περιπτώσεις όπως οι λέξεις «Ησυχία» σε πινακίδα νοσοκομείου και «Προσοχή στα τράινα» σε σταυροδρόμι αποτελούν κείμενο.

Β. Δομή Αφηγηματικού Λόγου

Η αφήγηση (narration) παρουσιάζει την εξέλιξη πραγματικών ή φανταστικών δράσεων και εμπειριών, αναφερόμενη:

- (α) Στην **αρχική κατάσταση** των προσώπων και πραγμάτων.
- (β) Στην **ανατροπή** της αρχικής κατάστασης.
- (γ) Στο **πρόβλημα** που δημιουργείται από την ανατροπή.
- (δ) Στις **εσωτερικές αντιδράσεις** των ηρώων, συναισθηματικές και λογικές.
- (ε) Στις **εξωτερικές δράσεις** τους για αντιμετώπιση προβλημάτων που προέκυψαν.
- (στ) Στην **επίλυση του προβλήματος**.
- (ζ) Στην **επόμενη ημέρα**, μετά την επίλυση του προβλήματος.



Σχήμα 1

Στην πορεία εξέλιξης της αφηγηματικής υπόθεσης αναδεικνύονται συγκρούσεις, αλληλοαναιρούμενες επιθυμίες και ανάγκες των εμπλεκομένων

προσώπων (ηρώων) και τονίζεται η σκόπιμη δράση των πρωταγωνιστών για την υπέρβαση των εμποδίων (βλ. και Macken-Horagic 2002: 21-22· Knapp and Watkins 2005). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και παρουσιάζονται συνήθως με τη σειρά που προαναφέρθηκε.

Το ανωτέρω Σχήμα 1 παραθέτει δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου, όπως τα προσδιορίζει ο γλωσσολόγος J. M. Adam (1999). Στις μικρές τάξεις αξιοποιούνται βέβαια τα απολύτως αναγκαία δομικά στοιχεία της αφήγησης.

Γ. Αναλυτική Ανάπτυξη των Επιμέρους Δομικών Στοιχείων της Αφήγησης

(α) **Χωροχρονικό πλαίσιο:** Περιγράφει ή υπαινίσσεται την αρχική κατάσταση, την οποία οι ήρωες θα προσπαθήσουν να διατηρήσουν ή να ανατρέψουν. Δημιουργεί προσδοκίες στον αναγνώστη. Το χρονικό πλαίσιο δεν είναι στατικό αλλά εξελισσόμενο στοιχείο της αφήγησης. Αν είναι στατικό, τότε το κείμενο είναι, μάλλον, περιγραφικό.

(β) **Ήρωες:** Τα δρώντα πρόσωπα του μύθου, μέσα από τη συναγωνιστική ή την ανταγωνιστική δράση τους, αποκαλύπτουν τον χαρακτήρα τους και την ιδεολογία τους, που τους κατευθύνουν σε δράση και στην λύση του προβλήματος. Χωρίς δρώντες χαρακτήρες το κείμενο μπορεί να είναι περιγραφικό ή άλλου είδους. Ο (παντογνώστης) αφηγητής αναφέρεται στην προσωπικότητα των ηρώων, για να εξηγήσει τη συμπεριφορά τους

(γ) **Ανατροπή της αρχικής κατάστασης μέσω προβλημάτων:** Η έναρξη και η κορύφωση της **ανατροπής** μέσω προβλημάτων ενεργοποιεί τους εμπλεκόμενους και μέσα από τη δράση τους αρχίζει η εξύφανση του μύθου. Συνηθισμένα θεματικά μοτίβα είναι τα εξής: καλό-κακό, ζωή-θάνατος, αγάπη-μίσος, επιθυμία-χρέος, παλιό-νέο, φτώχεια-πλούτος, εξουσία-εξάρτηση κ.ά.

(δ) **Εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος:** Αναμενόμενα ή απρόβλεπτα εμπόδια συμβάλλουν στην περιπλοκή και την εξέλιξη του μύθου.

(ε) **Εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα:** Σκέψεις, - συναισθήματα και εσωτερικές συμπράξεις ή συγκρούσεις ηρώων διατυπώνονται με τη μορφή μονολόγου του ήρωα ή σχολίων του αφηγητή. Ένταση, διάρκεια και ποικιλία εσωτερικών αντιδράσεων δηλώνουν τον βαθμό επηρεασμού των ηρώων από τις πράξεις τους.

(στ) **Εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος:** Συνοχή-συνέπεια, δράση που αποβλέπει στην ανατροπή ή αποκατάσταση των πραγμάτων. Χωρίς εξωτερική δράση δεν υπάρχει αφήγηση.

(ζ) **Αποτελέσματα των προσπαθειών:** Σπάνια οι πρώτες προσπάθειες οδηγούν σε επίλυση του προβλήματος, ακολουθούν άλλες, εντονότερες προσπάθειες με εμπλοκή συνήθως νέων προσώπων, συχνά απρόσμενων. Η εμπλοκή τους προετοιμάζει την κορύφωση της δράσης.

(η) **Κορύφωση της δράσης:** Ένταση συναισθημάτων και πράξεων, αγωνία των εμπλεκομένων για το αποτέλεσμα.

(θ) **Άλλα τυχαία και απρόσμενα γεγονότα ή πρόσωπα:** Προκαλούν νέες εξελίξεις και νέα προβλήματα ή συμβάλλουν σκοπίμως ή τυχαία στη λύση.

(ι) **Λύση του προβλήματος:** Ως αποτέλεσμα της αλληλουχίας πράξεων των ηρώων, επέρχεται λύση, ευχάριστη ή τραγική, αναμενόμενη ή απρόβλεπτη, αποκατάσταση ηθικής και κοινωνικής τάξης και η κάθαρση.

(ια) **Αξιολογικά σχόλια αφηγητή:** Σχετίζονται με σχόλια του αφηγητή για τα γεγονότα, τα πρόσωπα, τις επιλογές τους και τα αποτελέσματά τους.

(ιβ) **Επιμύθιο:** Συμπυκνώνει ως συμπέρασμα τις συμπεριφορές ή προαναγγέλλει την «επόμενη μέρα», του τύπου «και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα». Ενδιαφέρον ποικίλου σχολιασμού παρουσιάζει, για παράδειγμα, του «επιμύθιο» του κειμένου του Τριβιζά, που παρατίθεται στο τέλος του κεφαλαίου.

Είναι εμφανές ότι η αφήγηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση, πέρα από τις δράσεις, στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στους προβληματισμούς των ηρώων και στην αξιολόγηση των εμπλοκών και των προβλημάτων, στοιχεία με τα οποία ερμηνεύει και σχολιάζει τη δράση των ηρώων. Από τα ανωτέρω προκύπτει και ο κεντρικός ρόλος του αφηγητή ή ακριβέστερα του αποκαλούμενου «παντογνώστη αφηγητή» και των σχολίων του για τους ήρωες, αλλά και των σχολίων των ηρώων και των δράσεων τους. Όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μαθησιακών δραστηριοτήτων, για την ανάδειξη της ταυτότητας των ηρώων και του αφηγητή, αλλά και την προσωπική τοποθέτηση των μαθητών έναντι αυτών. Τέτοιου είδους δραστηριότητες προετοιμάζουν τους μαθητές για τον Κριτικό Εγγραμματισμό.

II. Γλωσσική Συνοχή και Νοηματική Συνεκτικότητα Κειμένων

Το κείμενο ως υπερ-προτασιακή γλωσσική μονάδα ξεχωρίζει από ένα σύνολο τυχαίων προτάσεων, διότι διασφαλίζει σχέσεις μεταξύ των προτάσεων που το απαρτίζουν και μεταφέρει στον αναγνώστη ολοκληρωμένο μήνυμα. Οι σχέσεις αυτές, που διασφαλίζουν συνέχεια και ειρμό στο κείμενο, πραγματώνονται με τη βοήθεια των μηχανισμών (α) της **γλωσσικής συνοχής** (cohesion), που συνδέουν λέξεις και φράσεις ενός μηνύματος και (β) της **νοηματικής συνεκτικότητας** (coherence), που συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικά επιμέρους μηνύματα του κειμένου (Αρχάκης 2016:73).

A. Γλωσσική Συνοχή των Κειμένων

Η **γλωσσική συνοχή** (cohesion) αφορά στη χρήση λεξικο-γραμματικών μηχανισμών (συνδετικές και αναφορικές λέξεις και εκφράσεις) που διασφαλίζουν **σχέσεις δεσμού** μεταξύ των επιφανειακών στοιχείων επιμέρους μηνύματος ή μηνυμάτων, οι οποίες καθιστούν το κείμενο οργανωμένο γλωσσικό σύστημα και όχι απλή παράθεση λέξεων, φράσεων και προτάσεων (βλ. και Μπαμπινιώτης 2002:1711· Αρχάκης 2016:63). Για παράδειγμα, στη λαϊκή φράση "*Βρήκε ο **βλάχος** το ρολόι και δεν ξέρει να το κουρντίσει!*", μεταξύ των δύο προτάσεων υπάρχουν σαφείς συνοχικοί μηχανισμοί που δηλώνουν ότι υποκείμενό του ρήματος *ξέρει* είναι ο *βλάχος* και ότι ο αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας "*το*" παραπέμπει στο *ρολόι*. Άρα, και τα δύο μέρη του μηνύματος αναφέρονται στο ίδιο υποκείμενο (*βλάχος*) και στο ίδιο αντικείμενο (*ρολόι*), αλλά σε δύο διαφορετικές ενέργειες του υποκειμένου (εύρεση και κούρντισμα).

Με τους μηχανισμούς της γλωσσικής συνοχής, λοιπόν, εκφράζονται οι συνοχικές σχέσεις μέσα στην πρόταση (*υποκατάσταση, έλλειψη· εκφράσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, υπωνυμίας, σχέσης μέρους-όλου*) και διασφαλίζεται η μορφική αλληλουχία μεμονωμένων κειμενικών στοιχείων στο εσωτερικό των επιμέρους μηνυμάτων. Αναλυτικότερα, οι συνοχικές σχέσεις διασφαλίζονται μέσω *ομοιο-αναφορικότητας* (co-referenciality) (αντωνυμικές αναφορές, επιρρήματα όπως *εκεί, τότε, έτσι*, εκφράσεις, αντικατάστασης όπως *ο πρώτος, ο δεύτερος, τελευταίος*), *ομοιο-ταξινόμησης* (co-classification) (ρήματα όπως *το κάνω*, αντωνυμικές αντικαταστάσεις όπως *ο ίδιος, ο λεγόμενος, ο τύπος, ο τέτοιος*, ελλείψεις όπως στην περίπτωση ενός αυτονόητου ονόματος ή ρήματος

ή ενδοκειμενικά συναγόμενου από τα ήδη λεχθέντα που τελικά παραλείπεται) και ομοιο-εκτατικότητας (co-extention) (συνωνυμία, υπερωνυμία, μερωνυμία) (βλ. Αρχάκης 2016:63-74). Ο Πίνακας 2 ανακεφαλαιώνει τις κατηγορίες μηχανισμών διασφάλισης συνοχικών σχέσεων.

Κοινό στοιχείο όλων των μηχανισμών γλωσσικής συνοχής, που ακολουθούν, είναι ότι οι επαναλήψεις, οι υποκαταστάσεις λέξεων και οι γραμματικές επιλογές (χρόνοι και πρόσωπα ρημάτων, αριθμοί και γένη ουσιαστικών και επιθέτων) προάγουν τη ροή των πληροφοριών και βοηθούν τον αναγνώστη στην κατανόηση.

1. Λεξικές επαναλήψεις: Προς αποφυγή παρανοήσεων, τα επιστημονικά κείμενα επαναλαμβάνουν κεντρικούς όρους τους, αποφεύγοντας αντωνυμικές αντικαταστάσεις που ενδέχεται να προκαλέσουν σύγχυση.
2. Μερικές επαναλήψεις: Γίνεται επανάληψη της ίδιας λεξικής μονάδας, αλλά σε διαφορετικό μορφολογικό τύπο (Π.χ. Πλημμύρισε και πάλι ο Έβρος. Είναι η τρίτη πλημμύρα της χρονιάς!) .
3. Αντωνυμικές αναφορές: Αρχικά το κείμενο παραθέτει το όνομα και στη συνέχεια αναφέρεται σε αυτό μέσω προσωπικών, κτητικών, δεικτικών αντωνυμιών. Π. χ. <i>Ο φίλος μου ήταν έξω φρενών. Τον έβλεπα και δεν τον αναγνώριζα!</i>
4. Μεταφορικές αναφορές: Παρόμοια με τις αντωνυμίες και τα συνώνυμα, χρησιμοποιούνται και μεταφορές. Π.χ. <i>Ευτυχώς, την ώρα της κρίσης ήταν κοντά του η μητέρα του. Ο άγγελος φύλακας της ζωής του τον γλύτωσε για μια ακόμη φορά από τα χειρότερα.</i>
5. Σύνδεσμοι: Χρησιμοποιούνται διαφορετικού τύπου σύνδεσμοι, για να γίνει σαφής η σχέση που συνδέει τα δεδομένα που παρατίθενται.
6. Ελλείψεις: Δομικά απαραίτητα στοιχεία παραμένουν άρρητα, ως ευκόλως συναγόμενα από τα ενδοκειμενικά στοιχεία που προηγήθηκαν ή από εξωκειμενικά στοιχεία της περιστάσης επικοινωνίας που υπονοούνται (βλ. και Αρχάκης 2016:68), όπως στα παρακάτω τρία παραδείγματα: «Πάρε νιους για σκάψιμο και γέρους για κλαδέματα». «-Τι έγινε ο Γιώργης, τον έχασα!»

« -Άσε, από τότε που παντρεύτηκε τρέχει και δεν φτάνει.» (ενδοκειμενικά στοιχεία). «-Σε έψαχνα το πρωί, πού είχες πάει;» «-Του προφήτη Ηλία σήμερα και είχα τάξει μια λαμπάδα.» (εξωκειμενικά στοιχεία, όπως αυτονόητες κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές).
7. Εκφράσεις αντικατάστασης: Εκφράσεις όπως ο προηγούμενος, ο πρώτος, ο δεύτερος, ο επόμενος, ο τελευταίος.
8. Ρηματικές καταλήξεις: Στην ελληνική και σε γλώσσες με παρόμοιο κλιτικό σύστημα, οι ρηματικές καταλήξεις και τα γραμματικά γένη συμβάλλουν τα μέγιστα στην οικοδόμηση της συνοχής. Π.χ. <i>Διαφωνούμε με τους γονείς μου και στο φαγητό: Προτιμούν τα λαδερά, προτιμώ το κρέας.</i>
9. Χρήσεις συνωνυμίας: Πρόκειται για μια μορφή επανάληψης, με τη διαφορά ότι δεν χρησιμοποιείται στην επανάληψη ακριβώς ο ίδιος όρος, αλλά συνώνυμός του. Π.χ. «-Καλορίζικο το διαμέρισμα.» «- Ευχαριστώ, αποκτήσαμε επιτέλους και εμείς το δικό μας σπίτι.». Ο δάσκαλος ανταποκρίθηκε στο αίτημα του γονέα. Ως εκπαιδευτικός έκανε το καθήκον του.
10.Χρήσεις υπερωνυμίας: Αντί για τον όρο που χρησιμοποιήθηκε αρχικά, γίνεται στη συνέχεια του κειμένου χρήση υπερωνύμου. Π.χ. «-Έκοψες και βιολέτες;» « -Ναι, μου αρέσουν πολύ τα λουλούδια.»
11. Χρήσεις μερωνυμίας, δηλαδή μέρους αντί του όλου Π.χ. «-Καλορίζικο το σπίτι.» «-Ευχαριστώ, αποκτήσαμε επιτέλους και εμείς το δικό μας κεραμίδι!»(= μέρος του σπιτιού).
12.Χρήσεις μετωνυμίας, που προϋποθέτουν κοινωνικο-πολιτισμική γνώση. Π.χ. Στις θέσεις του Λευκού Οίκου αντέδρασαν έντονα η "Κουμουνδούρου" και ο "Περισσός". Αναμένονται οι τοποθετήσεις της "Χαριλάου Τρικούπη" και της "Πειραιώς".

Πίνακας 2

Β.Νοηματική Συνεκτικότητα των Κειμένων

Σε αντίθεση με τη γλωσσική συνοχή (cohesion), που είναι τοπικής κλίμακας και αφορά στην αλληλουχία μεμονωμένων κειμενικών στοιχείων (λέξεων), η **νοηματική συνεκτικότητα** (coherence) είναι ολιστικής κλίμακας και αφορά σε νοητικές σχέσεις μεταξύ επιμέρους μηνυμάτων, όπως είναι οι προσθετικές, οι αντιθετικές, οι αιτιακές, οι χρονικές, οι συμπερασματικές, οι προθετικές, οι λογικο-επιχειρηματολογικές σχέσεις (βλ. Αρχάκης 2016:64· Κουτσουλέλου-Μίχου 2004: 80-86). Με τους τρόπους αυτούς η **νοηματική συνεκτικότητα** αναδεικνύει τις σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου και, όπως ήδη αναφέρθηκε, διασφαλίζει τη συνέχεια των νοημάτων που ενεργοποιούνται από τις κειμενικές εκφράσεις (βλ. Beaugrande and Dressler 1981:84). Έτσι, μέσα από τις εναλλακτικές σχέσεις της συνεκτικότητας τα γεγονότα, οι έννοιες ή τα φαινόμενα παρατίθενται και διατάσσονται με λογικό ειρμό και επεξηγούνται με σαφήνεια και πληρότητα (βλ. και Κουλουμπάριτση 2002:462· 2003: 89-93· Armbruster 2004:52· Αρχάκης 2016:73).

Οι **δείκτες σύζευξης** ή αλλιώς δείκτες οργάνωσης του λόγου (discourse markers), που δηλώνουν τις διαφορετικές σχέσεις με τις οποίες τα νοήματα συνδέονται μεταξύ τους, γραμματικά εκφράζονται με συνδέσμους, επιρρήματα, επιρρηματικές φράσεις, μόρια, παρενθετικές φράσεις, μεταγλωσσικές εκφράσεις και εμφανίζονται στην αρχή ή στο τέλος νοηματικών ενοτήτων.

Η συμβολή τους στη νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου είναι μεγάλη, διότι δηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας προτίθεται να συσχετίσει τα εκφωνήματα που θα ακολουθήσουν με εκείνα που έχουν προηγηθεί ή θα ακολουθήσουν (βλ. Αρχάκης και Τσάκωνα 2011:76). Έτσι, προσανατολίζουν τον αναγνώστη, όπως οι οδοδείκτες τον οδηγό αυτοκινήτου.

Επισημαίνουμε, ακόμη, ότι η νοηματική συνεκτικότητα μπορεί να αντισταθμίσει ανεπάρκειες γλωσσικής συνοχής (βλ. και Κουτσουλέλου-Μίχου 1997: 97), διότι η διάταξη των εννοιών και οι μεταξύ τους σχέσεις, που το κείμενο αναδεικνύει, δημιουργούν τον κειμενικό κόσμο που διευκολύνει την κατανόηση. Διευκρινίζεται ότι οι χρονικές, αιτιακές, χωρικές και λοιπές σχέσεις του κειμενικού κόσμου αρκετές φορές δεν ενεργοποιούνται με άμεσο τρόπο από τις εκφράσεις της κειμενικής επιφάνειας, αλλά διαμεσολαβούν οι προσδοκίες, οι γνώσεις για το θέμα και για τον κόσμο του αναγνώστη, για να τις συσχετίσει,

ώστε να αποκτήσει νόημα το κείμενο, με τη συγκεκριμένη μορφή που έχει (βλ. και Λέκκα 2005:113· Κουτσουλέλου-Μίχου 1997:98). Ο αναγνώστης, λοιπόν, παίζει πρωταρχικό ρόλο, καθώς ανακαλύπτει και αποδίδει στο κείμενο στοιχεία συνεκτικότητας, αξιοποιώντας την όλη υποδομή του, το γνωσιακό κεκτημένο του, τη συσχέτιση της κεκτημένης γνώσης με τον κόσμο του κειμένου, τα συμφραζόμενα και το πλαίσιο της περίπτωσης επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό εγκαθιστά σχέσεις μεταξύ των εκφωνημάτων και τους αποδίδει νόημα (βλ. και Κουτσουλέλου 1997:98)

Με τους δείκτες σύζευξης και την κατηγοριοποίησή τους, κάτω από διαφορετικούς όρους (*δείκτες λόγου, πραγματολογικοί δείκτες, εκφράσεις πραγματολογικές, πραγματολογικά συνδεδετικά στοιχεία, συνδεδετικά, ενδείκτες ή ενδεικτικές φράσεις*) (βλ. Νάκας 2001,· Αρχάκης 2016:73) και σε διαφορετικά πλαίσια έχουν για δεκαετίες ασχοληθεί οι ειδικοί. Πάντα, όμως, με την έννοια ότι πρόκειται για συνδεδετικά στοιχεία των οποίων ο ρόλος επεκτείνεται πέρα από το τοπικό σε ευρύτερες νοηματικές μονάδες, «υποδηλώνοντας σχέσεις λογικής πληροφορίας, διαδοχικότητας και προθετικότητας μεταξύ (και όχι εντός) των ενοτήτων του λόγου» (βλ. Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 129).

Μια γενικότερης αποδοχής ταξινόμηση των δεικτών πρότειναν οι Halliday & Hasan (1976/1985), η οποία αξιοποιείται ευρύτερα, με κάποιες προσθαφαιρέσεις και τροποποιήσεις, και περιλαμβάνει τα παρακάτω είδη σύζευξης (βλ. Αρχάκης 2016: 73-74):

Προσθετική σύζευξη: ακόμη, επιπλέον, και, πρώτον, δεύτερον.

Αντιθετική σύζευξη: αλλά, απενταντίας, εντούτοις, μα, παρ' όλα αυτά, όμως, ωστόσο.

Αιτιακή σύζευξη: γιατί, γι' αυτό τον λόγο, διότι, επειδή, καθώς.

Συμπερασματική σύζευξη: γι' αυτό, επομένως, συμπερασματικά, κατά συνέπεια.

Χρονική σύζευξη: μετά, ύστερα, τελικά, τώρα.

Μεταγλωσσική σύζευξη: τέλος, συμπεραίνοντας, συνοψίζοντας, στο σημείο αυτό.

Στα σχολικά κείμενα, για τη διευκόλυνση των μαθητών στην κατανόησή τους, χρησιμοποιούνται κατά κανόνα και άλλες προδιαγραφές, με τους δείκτες σύζευξης, βέβαια, να κατέχουν κεντρικό ρόλο. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι ενισχύεται τα μέγιστα η νοηματική συνεκτικότητα ενός σχολικού κειμένου

και διευκολύνεται η κατανόηση του, όταν (α) ο **τίτλος** ανακεφαλαιώνει την κεντρική ιδέα του περιεχομένου, (β) η **πρώτη παράγραφος** σχετίζεται με τις κεντρικές έννοιες του τίτλου και ανακεφαλαιώνει το περιεχόμενο του κειμένου, προϋδεάζοντας και προετοιμάζοντας έτσι με ικανοποιητικό τρόπο τον αναγνώστη για το περιεχόμενο του κειμένου που ακολουθεί, (γ) το κείμενο έχει **ορθή και ολοκληρωμένη δομή** με τα δομικά στοιχεία στη βέλτιστη δυνατή αλληλουχία, (δ) **εμμένει στο θέμα** και στις κεντρικές ιδέες του, αποφεύγοντας τις παρεκβάσεις, (ε) **αναφέρει τα κεντρικά σημεία** μιας συντακτικής περιόδου στην επόμενη και μάλιστα στην αρχή της, (στ) **προτάσσει την προϋπάρχουσα γνώση** και μετά παραθέτει τη νέα, (ζ) χρησιμοποιεί τους αναγκαίους και κατάλληλους **δείκτες σύζευξης** (προσθετική, αντιθετική, αιτιακή, συμπερασματική, χρονική, μεταγλωσσική κατά Halliday & Hasan 1976) μεταξύ των προτάσεων (και των παραγράφων), για να αναδείξει την ποικιλία των σχέσεων που συνδέουν μεταξύ τους την επόμενη με την προηγούμενη πρόταση (=μήνυμα), (η) **δομεί με πληρότητα τις παραγράφους** (θεματική πρόταση, προτάσεις ανάπτυξης και κατακλείδα), τις οποίες **συνδέει με κατάλληλους δείκτες**, για να αναδείξει με σαφήνεια τις μεταξύ τους σχέσεις, (θ) χρησιμοποιεί **ανακεφαλαιώσεις** στο τέλος κάθε ενότητας και (ι) χρησιμοποιεί κατάλληλες εκτυπωτικές τεχνικές στο στήσιμο της σελίδας (βλ. και Britton, Gulgoz and Glynn 1993:7· Degand and Sanders 2002· Armbruster 2004).

Έχουμε ήδη αναφερθεί στους δείκτες σύζευξης αναλυτικά, και στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις σημαντικότερες από τις υπόλοιπες παραμέτρους της νοηματικής συνεκτικότητας, οι οποίες αφορούν ως επί το πλείστον τα σχολικής χρήσης κείμενα και παίζουν κατά περίπτωση ιδιαίτερα σημαντικό ή συμπληρωματικό ρόλο. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τους τίτλους, την εισαγωγική παράγραφο, την καταληκτική ανακεφαλαίωση και τους τυπο-εκδοτικές δείκτες.

Οι **τίτλοι**, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, μπορούν να καταταγούν σε τρεις κατηγορίες: (α) σε τίτλους που εκφράζουν άμεσα την **κεντρική ιδέα**, (β) σε τίτλους που δηλώνουν απλώς **το θέμα** και (γ) σε τίτλους που αναδεικνύουν την **οργάνωση του κειμένου**, διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές στην κατανόησή του. Είναι, βεβαίως, προτιμότερο να εκφράζουν την κεντρική ιδέα (π.χ. «Το ζήτημα της οικονομικής κρίσης δίκασε το Βυζάντιο») και όχι απλώς να δηλώνουν το θέμα (π.χ. «Η οικονομική κρίση»), που σημαίνει ότι είναι

καταλληλότεροι οι ρηματικά διατυπωμένοι τίτλοι (π.χ. «Το κλίμα αλλάζει» ή «Ο άνθρωπος αλλάζει το κλίμα») και όχι οι ονοματικοί (π.χ «Η αλλαγή του κλίματος»). Η ρηματική διατύπωση προσφέρεται επίσης και για τους τίτλους που αναδεικνύουν τη δομή του κειμένου, όπως ήδη αναφέρθηκε. Για παράδειγμα, ο τίτλος «Γιατί αλλάζει το κλίμα και ποιες οι επιπτώσεις» δηλώνει ότι το κείμενο ακολουθεί την αιτιώδη οργάνωση και, άρα, θα παρουσιάσει πρώτα τις αιτίες και μετά τα αποτελέσματα και τις συνέπειες τους και, τέλος, προτάσεις αντιμετώπισης της κατάστασης (βλ. και Armbruster 2004:51). Αυτά, βέβαια, ως προτιμητέα επιλογή και όχι ως απαραίτητος όρος. Παρόμοιας σπουδαιότητας είναι και η **εισαγωγική παράγραφος**, η οποία ως «προκαταβολικός οργανωτής» (advance organizer κατά Ausubel 1978) συμβάλλει στη νοηματική συνεκτικότητα και κατ' επέκταση στην κατανόηση, όταν σχετίζεται με τον τίτλο και συμπυκνώνει περιληπτικά το περιεχόμενο του κειμένου που ακολουθεί (βλ. Britton, Gulgoz & Glynn 1993:15-21).

Στην ίδια λογική με την εισαγωγική παράγραφο συμβάλλει στη συνεκτικότητα και στην κατανόηση και η τελική, **ανακεφαλαιωτική παράγραφος**, όταν αναφέρει την κεντρική ιδέα και οργανώνει γύρω της την ανακεφαλαίωση.

Ακόμη, ιδιαίτερο ρόλο στη διευκόλυνση της κατανόησης παίζουν οι επιλογές εκτύπωσης της σελίδας που αποτελούν τους τυπο-εκδοτικούς δείκτες, όπως είναι το μέγεθος των γραμμάτων, ο τύπος της γραφής (ορθά ή πλάγια γράμματα), η υπογράμμιση (bold), η σήμανση των παραγράφων (παραγραφοποίηση) και, βεβαίως, το σύστημα στίξης.

Συμπερασματικά, με τη χρήση των μηχανισμών της γλωσσικής συνοχής και της νοηματικής συνεκτικότητας αποφεύγονται τα κενά και οι ασάφειες και διασφαλίζεται η επικοινωνιακή ενότητα του κειμένου. Βασικό εκπαιδευτικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές περιορίζονται σε τοπικής κλίμακας σχέσεις και αδυνατούν να αναζητήσουν και να εντοπίσουν ολικής κλίμακας σχέσεις, που νοηματοδοτούν το κείμενο στο σύνολό του.

Γ. Η Ελλιπτικότητα των Κειμένων και ο Ρόλος του Αναγνώστη

Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική συνοχή και η νοηματική συνεκτικότητα επιδιώκουν να οργανώσουν εσωτερικά (να "δέσουν") το κείμενο και να βοηθήσουν τον αναγνώστη στην κατανόηση, τα κείμενα πάντα παρουσιάζουν κενά και χρησιμοποιούν άδηλα, άρρητα και υπόρρητα στοιχεία. Τα εν λόγω

στοιχεία δεν αποτελούν υποχρεωτικά αδύνατα σημεία του κειμένου, αλλά συχνά αποτελούν εγγενή στοιχεία του λόγου που του προσδίδουν φυσικότητα. Επιπλέον, τα στοιχεία αυτά προκαλούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και ενεργοποιούν την προσοχή του, καθότι τον ωθούν να αξιοποιήσει ενδοκειμενικά στοιχεία, αλλά και εξωκειμενικά από το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο και από τις γνώσεις του για το θέμα, προκειμένου να καλύψει τα κενά, να ερμηνεύσει τα υπονοούμενα, τα υπαινικτικά και τα ειρωνικά, να προβεί σε συμπερασμούς με βάση λέξεις του κειμένου και να αντιληφθεί τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές.

Η άσκηση των μαθητών στον εντοπισμό των μηχανισμών γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας και στη διαχείριση άδηλων, άρρητων και υπόρρητων (σημασιολογικών και πραγματολογικών) στοιχείων αποτελεί βασική αποστολή του σχολείου, καθότι με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζει στους μαθητές προοπτικές εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση προϋποθέτει ικανότητες κατανόησης των σχολικών κειμένων και γνωρίζουμε ότι τη νοηματοδότηση κειμένου την κάνει ο αναγνώστης, αρκεί να γνωρίζει ότι τα κείμενα ποτέ δεν παραθέτουν όλα τα στοιχεία με άμεσο και ρητό τρόπο.

Σε αυτήν τη λογική, που αμφισβητεί την αυτονομία και την πληρότητα του κειμένου, κινείται η θεωρία της αισθητικής πρόσληψης του αναγνώστη (reader response theory, βλ. Culler 2000:172), στο πλαίσιο της οποίας έχει λεχθεί ότι «τα κείμενα τα γράφει ο αναγνώστης⁶» (βλ. και Iser 1978, Κάλφας 2008). Ο αναγνώστης δηλαδή δεν αντλεί τα νοήματα μέσα από τις λέξεις και τις προτάσεις, αλλά τα κατασκευάζει.

Ακολουθεί το προαναφερθέν κείμενο του Τριβιζά, με τα σχετικά σχόλια στο περιθώριο, προς διευκόλυνση της διδακτικής διαδικασίας.

ΤΟ ΜΗΧΑΝΗΜΑ

Το έφεραν ένα πρωί στο κτίριο που ήταν τα γραφεία μας και το τοποθέτησαν κοντά στη σκάλα του τρίτου ορόφου.

→ Άμεσες χωρο-χρονικές πληροφορίες χωρίς ιδιαίτερη σπουδαιότητα. Έμμεσες πληροφορίες παραπέμπουν σε αστικό περιβάλλον. Κτήριο επιχείρησης

⁶ Αυτό αναφέρει με τον δικό του τρόπο και ο Αργεντινός συγγραφέας Χόρχε Λουίς Μπόρχες σε συνέντευξή στο ΒΗΜΑ από τον δημοσιογράφο Χάρη Παπαγεωργίου <https://www.tovima.gr/2008/11/24/books-ideas/o-anagnwstis-i-grafi-kai-i-zwi/>

Ο Γιάννης ο καφετζής, σαν από ένστιχτο κατάλαβε την απειλή. Έμεινε με το δίσκο μετέωρο να κοιτά **φιλύποπτα τον εχθρό**. Η λειτουργία του ήταν απλή. Κανόνιζες μ' ένα διακόπτη το ποτό που ήθελες, **έριχνες ένα δίφραγκο** και περίμενες να γεμίσει το πλαστικό ποτήρι.

Ο Γιάννης συνέχισε ν' ανεβαίνει σκεφτικός. Στο κατέβασμα βρήκε το **μηχάνημα** τριγυρισμένο από τους πρώτους θαυμαστές. Χωρίς να χάσει καιρό, πήγε να παραπονεθεί στον προσωπάρχη. Ο προσωπάρχης του εξήγησε ότι το **μηχάνημα** εξυπηρετούσε. Η δουλειά θα μοιραζόταν. Έπρεπε να συμβιώσουν.

«Δε φαντάζομαι να μου κάνει μεγάλη ζημιά το **μηχάνημα**», προσπάθησε να πείσει τον εαυτό του ο Γιάννης. «Γιατί να σηκώνεται ο κόσμος από τα γραφεία και να πηγαίνει να το προσκυνά; Άλλωστε το **μηχάνημα** δεν ξέρει να χαμογελά»

Άρχισε να πυκνώνει τις βόλτες, να γίνεται πιο σβέλτος και χαμογελαστός, ώστε να προλαβαίνει να τους εξυπηρετεί, προτού επιθυμήσουν κάτι παγωμένο και πάνε στο **μηχάνημα**. Αλλά, παρ' όλα αυτά, **όταν** κάτι έλειπε από το δίσκο του, οι **δυσανεστημένοι** δεν περίμεναν να τους το φέρει! Έσπευδαν στο «**μασί**». Ξέχασα να σας πω ότι έτσι το λέγανε χαϊδευτικά: «**μασί**»

Ο Γιάννης αναγκάστηκε να αλλάξει τακτική. Άρχισε μια άνευ προηγουμένου συκοφαντική **δυσφήμιση** κατά του **εχθρού** του. Η πρώτη διάδοση, που έβαλε σε κυκλοφορία, έλεγε ότι το **μηχάνημα** τρώει τα κέρματα. Αυτό αναχαίτισε για λίγο το κύμα των πιστών. Αποδείχθηκε όμως τελικά ότι κάτι τέτοιο γινόταν πολύ σπάνια, για να το πάρει κανείς

Κύριος χαρακτήρας: Ο Γιάννης ο καφετζής που αισθάνεται ανατρεπτικές απειλές.

Δεύτερος χαρακτήρας: Το άψυχο **μηχάνημα** απειλεί τον Γιάννη.

Δημιουργία προβλήματος

Εμμεση δήλωση χρονικού πλαισίου:

Αρχές δεκαετίας του 1970, τιμή καφέ δύο δραχμές.

Πρώτη εσωτερική αντίδραση Γιάννη για αντιμετώπιση κινδύνου.

Επιβεβαίωση φόβων: Χάνει την πελατεία του, χάνει το ψωμί των παιδιών του

Πρώτη έντιμη εξωτερική δράση Γιάννη για πρόληψη κινδύνου: Η διαμαρτυρία στον προσωπάρχη.

Αποτυχία προσπάθειας: Ο

Προσωπάρχης δεν επιλύει το πρόβλημα, προτείνει συμβίωση και διαμοιρασμό εσόδων.

→ 2η Εσωτερική αντίδραση: Καθησυχάζει τον εαυτό του.

Έντιμη εξωτερική δράση: Πρώτη προσπάθεια βελτίωσης εξυπηρέτησης για πρόληψη πιθανού προβλήματος (απώλεια πελατών).

Ανεπιτυχής προσπάθεια επίλυσης

→ Ανέντιμη εξωτερική δράση: Δεύτερη προσπάθεια με στόχο δυσφήμισης του «εχθρού».

Δεύτερη και τρίτη συκοφάντηση, χωρίς αποτελέσματα

σοβαρά υπόψη. Τα συνθήματα «ανακατεύει την πορτοκαλάδα με καφέ» και «ρίχνει σκουριά στο κακάο» δεν έπιασαν καθόλου κι ως ξενύχτισε ο Γιάννης, για να το σοφιστεί.

Το μηχάνημα έγινε εφιάλτης. Οι σκάλες τού φαινόταν ατέλειωτες. Τα γνώριμα πρόσωπα των γραφείων, μάσκες εχθρικές. Κάθε φορά που περνούσε μπροστά από το «μασίνι», το 'βλεπε με το μάτι να λάμπει θριαμβευτικά, τη σχισμή του να χαμογελά. Ο ακέραιος χαρακτήρας του λύγισε

Άρχισε να ρίχνει κρυφά στη σχισμή του μηχανήματος δίφραγκα, που τα στράβωνε στο πεζούλι του καφενείου. Το μηχάνημα χάλαγε βέβαια, αλλά οι δούλοι του έσπευδαν να το διορθώσουν.

«Μα γιατί;» συλλογιζόταν «Γιατί;» Τον έπνιγε το δίκιο. «Τόσα χρόνια να ιδρώνεις, να τρέχεις, να λες την πρώτη καλημέρα, να χαμογελάς και να 'ρχεται ξαφνικά ένα μασίνι να σου τρώει το ψωμί; Άτιμο πράμα!»

Όσπου μια μέρα πήρε τη μεγάλη απόφαση: Το μεσημέρι του Σαββάτου, όταν θα 'μενε στα γραφεία θα κανόνιζε τους λογαριασμούς του με το μηχάνημα. Θα του 'κοβε τις χοντρές, μαύρες αρτηρίες! Θα 'σβηνε για πάντα το απαίσιο κίτρινο μάτι! Θα 'βρισκε την καρδιά του! Και θα 'δινε εκεί το θανάσιμο το πλήγμα! Το προηγούμενο βράδυ κοιμήθηκε έναν ανήσυχο ύπνο. Είδε στ' όνειρό του το μηχάνημα να κηδεύεται σε μια μαύρη λεωφόρο. Το 'σερναν οι δούλοι του, ξεβιδωμένο, ξέπνοο, με τα καλώδιά του ν' ανεμίζουνε στη νύχτα! Πίσω βάδιζαν τηλέτυπα και αριθμομηχανές, αφήνοντας ένα συλλυπητήριο βόμβο. Οι δούλοι άφησαν τα μασίνι να πέσει σ' ένα βάραθρο χωρίς τέλος, ενώ το έραιναν με στραβωμένα κέρματα

Το πρωί του Σαββάτου ήταν κεφάτος. Το μηχάνημα ανύποπτο μοίραζε καφέ, κακάο και αναψυκτικά

→ Εσωτερικές αντιδράσεις: Αλλαγή ψυχολογίας και στάσης για τη δουλειά του και το εργασιακό περιβάλλον.
Έμμεση δράση από το «μασίνι»: Του έγινε εφιάλτης, ανατρέπει τη ζωή του και αλλάζει τον χαρακτήρα του..

→ Εξωτερικές δράσεις: Παράνομες εξωτερικές δράσεις για βλάβη μηχανήματος.

→ Εσωτερικές αντιδράσεις: Τον πνίγει η αχαριστία των παλιών πελατών, που τόσα χρόνια εξυπηρετούσε.

→ Προγραμματισμός εξωτερικής δράσης για καταστροφή μηχανήματος

→ Εσώτατη αντίδραση μέσα από το όνειρό του: Βλέπει πως παρακολουθεί την κηδεία του εχθρού του. Αντίδραση υποσυνειδήτου.

→ Περιγραφή πλαισίου τελικής δράσης: Σάββατο με καλή διάθεση, πρόσφορη ημέρα για υλοποίηση σχεδίου το απόγευμα, που φεύγουν εργαζόμενοι.

Ήρθε μεσημέρι. τα γραφεία άδειασαν. Ο Γιάννης έμεινε μόνος. Άφησε να περάσει μισή ώρα, τρία τέταρτα. Άρχισε να κατεβαίνει αργά τις σκάλες, κρατώντας τα όργανα του θανάτου. Μια τανάλια κι ένα παλιό κατσαβίδι Έφτασε στο πλατύσκαλο. Εκεί βρέθηκαν αντιμέτωποι. Ο Γιάννης και το μηχάνημα! Αναμετρήθηκαν! **Το μηχάνημα αστραφτερό, με το κίτρινο μάτι να λάμπει!** Ο Γιάννης με τα καλαμάκια στο τσεπάκι, σκυφτός, κουρασμένος, μα αποφασισμένος! Παράξενη ησυχία απλωνόταν γύρω. Απόμακρα ακουγόντουσαν ,όπως σε όνειρο, οι θόρυβοι της πόλης

Ο Γιάννης προχώρησε, έσπρωξε το βαρύ μηχάνημα δαγκώνοντας τα χείλη και ξεβίδωσε με το κατσαβίδι τη λεία πλάτη. Βρέθηκε μπροστά σ' ένα λαβύρινθο από πυκνά, μπλεγμένα καλώδια... Ποιο απ' όλα οδηγούσε στην καρδιά;

Ζαλίζεται παρακολουθώντας τη δαιδαλώδη διαδρομή τους. Τα καλώδια σαλεύουν απειλητικά. Μοιάζουν με φίδια. αναδεύονται θαρρείς και ζωντανεύουν. **Ένας βόμβος στ' αυτιά του. Η ανάσα του κοφτή σφίγγει τα δόντια. απλώνει το χέρι.**

Εκεί, έπαθε ηλεκτροπληξία ο Γιάννης. Τινάχτηκε! Γονάτισε! Τον βρήκαν κάρβουνο τ' άλλο πρωί, πλάι στο μηχάνημα

Στη θέση του Γιάννη έφεραν ένα μηχάνημα ακόμα.

Εναρξη προγραμματισμένης τελικής δράσης: Αργά αλλά αποφασιστικά βήματα του Γιάννη προς το μηχάνημα με τα εργαλεία θανάτου στα χέρια.

Σχόλια για επιλογές κειμένου:

→ Ολιγόλογες, κοφτές προτάσεις ζωντανεύουν τις αποφασιστικές κινήσεις του Γιάννη προς τον αντίπαλο.

Προκλήσεις του αντιπάλου:

Μηχάνημα με το αστραφτερό και λαμπερό μάτι του τον προκαλεί.

Κατάσταση πρωταγωνιστή: Ο Γιάννης σωματικά κουρασμένος, αλλά ψυχικά αποφασισμένος για την τελική μάχη.

Εναρξη τελικής εξωτερικής δράσης: Ο

→ Γιάννης αποφασιστικά υλοποιεί το σχέδιο θανάτωσης του εχθρου, για να λύσει το πρόβλημα που του δημιούργησε.

Δυσκολίες υλοποίησης σχεδίου:

→ Εσωτερικά στο μυαλό του Γιάννη όλα φαίνονται πολύπλοκα και απειλητικά.

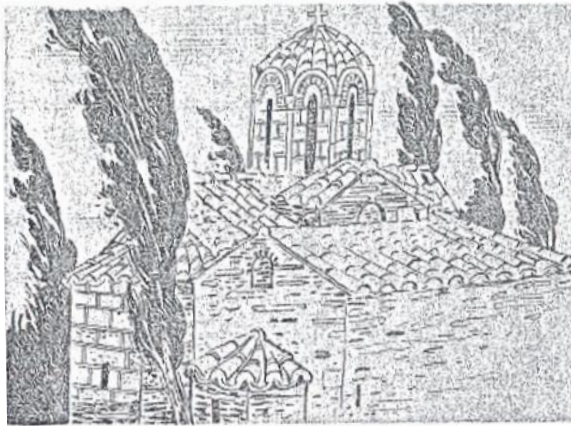
Τελική εξωτερική δράση: Ξερίζωμα της καρδιάς, μέσα σε ψυχολογική ένταση

→ Αποτέλεσμα τελικής δράσης: Τραγικός θάνατος του Γιάννη!

→ Επόμενη μέρα: 2° μηχάνημα στη θέση Γιάννη! **Τέλος πρόσφορο για σχόλια και προτάσεις.**

Γραϊκός, Γενίτσαρος και Βενετσιάνος (Παράδοση)

(Το κείμενο προσφέρεται για την την εστίαση μαθητών στην ανάπτυξη του χρονικού άξονα και στις διαδοχικές ανατροπές)



Ήταν περασμένα μεσάνυχτα. Φωνή καμιά! Κανένα ζωντανό δεν έβαζε φωνή στα ρημαγμένα μέρη. Και αν κάπου-κάπου κανένα τριζόνι έκανε πως θα αρχίσει τον παραπονιάρικο σκοπό του, ως κι αυτό σώπαινε από το φόβο του.

Μακριά ακούστηκε κι ένα πετεινάρι να λαλεί πίσω από κάτι χαλάσματα, μα αυτού η φωνή τρομαγμένη πνίγηκε στο λαρύγγι του.

Οι Τούρκοι κλεισμένοι στο Κάστρο. Οι Βενετσιάνοι τριγυρίζουν σαν τ' αγρίμια στη χώρα. Οι Αθηναίοι είναι τρυπωμένοι στα σπίτια τους. Βρισκόμαστε στα 1687.

Σβηστό ήταν το καντήλι της Αγίας Γλυκερίας στο Γαλάτσι, κοντά στην Αθήνα. Κανείς δεν πηγαίνει να προσκυνήσει. Και μόνο το κυπαρίσσι της εκκλησιάς, που το φυσούσε ο άνεμος, πήγαινε κι ερχότανε, και ο ίσκιος του στον τοίχο έμοιαζε σαν καλόγερος τυλιγμένος στο ράσο του.

Το αγιασμένο νερό κατρακυλούσε μурμουρίζοντας τον κατήφορο και πότιζε ό,τι έβρισκε στο δρόμο του.

Να, να, και από κάτω από της όμορφης εκκλησιάς το δρόμο κάποιος προβάλλει. Φτάνει σε κάτι χαλάσματα, βγάζει βαθύ αναστεναγμό, και ακούει πέρα από το βράχο τον αντίλαλό του μόνο.

Έρχεται γύρω γύρω από τα χαλάσματα, κουνώντας λυπημένα το κεφάλι του.

Ποιος άλλος από σένα, άμοιρε Αθηναίε, θα μπορούσε να γνωρίσει το σπίτι του; Χαϊδεύει το αγιόκλημα, που είχε φυτεμένο με τη δύστυχη αδερφή του, σκύβει, παραμερίζει τις πέτρες σαν κάτι να γυρεύει. Ύστερα φεύγει μακριά από κει. Πάει κατά την εκκλησιά, στέκεται, γονατίζει σ' έναν τάφο μπροστά και φιλεί το μάρμαρό του.

Χορτάριασε του γονιού σου ο τάφος!

-Μα γιατί κλαις σαν μικρό παιδί; τάχα θα ζεις και συ αύριο;

Τα αγριολούλουδα χύνουν γύρω τη μυρωδιά τους. Ξαπλώνεται στη γη, ακουμπά το κεφάλι του στον τάφο, και, κοιτάζοντας τον ουρανό, ρωτά τι έφταιξε κι έμεινε έρημος και μονάχος στον κόσμο!

Ξάφνου από τα Τουρκοβούνια κάποιος άλλος προβάλλει. Οι νυχτερίδες τρελά φτερουγίζουν και τρίζουν γύρω του. Κατεβαίνει μονοπάτι μονοπάτι, πηδά έναν-έναν τους βράχους και κοιτάζει παντού σαν κάτι να ζητεί.

Η αγριεμένη όψη του φαίνεται πιο άγρια μέσα στο σκοτάδι. Αλίμονο σ' εκείνον που θα τον βρει στο δρόμο του! Μα όσο πλησιάζει στην εκκλησιά κοντά, τόσο ημερώνει.

-Γιατί κιτρίνισες και τρέμεις σαν μικρό κορίτσι, άγριε Γενίτσαρε;

Σε λίγο βλέπει ένα μαύρο πράμα να έρχεται από το κάτω μέρος. Βαθύ σκοτάδι και δε διακρίνει τι είναι. Μα σε μια ξαφνική αστραπή βλέπει πως ήταν άνθρωπος. Ήταν Βενετσιάνος!

Ο Γενίτσαρος έγινε πάλι Γενίτσαρος, βγάζει το χαντζάρι του και χύνεται καταπάνω του. Μα να, ο Βενετσιάνος δε χωρατεύει. Πιάνει ο Γενίτσαρος με το αριστερό του χέρι το δεξί του Βενετσιάνου, μα την ίδια στιγμή πιάνει και ο Βενετσιάνος με το αριστερό του χέρι το δεξί του Γενίτσαρου. Σκουντιούνται σαν τ' αγρίμια και με τα πολλά έρχονται κοντά στον τάφο.

Πετιέται ο Αθηναίος με το σπαθί στο χέρι και βρίσκεται μπροστά τους.

-Εμένα βοήθα, πατριώτη, φωνάζει ελληνικά ο Βενετσιάνος, να σκοτώσουμε τον Τούρκο!

-Κανέναν δε βοηθώ! Εγώ και τους δυο τους ξέρω για εχθρούς της πατρίδας μου. Μα τραβηχτείτε από δω! Δε θ' αφήσω να χυθεί αίμα ανθρώπινο στου πατέρα μου, του γερο-Χωραφά, τον τάφο!

Γιατί μια φωνή από δύο στόματα ακούγεται: «αδερφέ μου!»; Γιατί μεμιάς πέφτουν τ' άρματα κάτω; Γιατί ανοίγονται τρεις αγκαλιές;

Ποιος τ'ό λπιζε, ο πρώτος, που μικρό τον πήραν οι Γενίτσαροι, ο δεύτερος, που παιδάκι τον ξαγόρασαν οι Βενετσιάνοι, και ο μικρός, που τάχα στάθηκε πιο τυχερός, για πρώτη φορά να σμίξουν, και σαν εχθροί, στου πατέρα τους τον τάφο; Κοντεύει να ξημερώσει. Τα πουλάκια μέσα στα χαμόκλαδα τινάζουν τα φτερά τους, βγάζοντας χαρωπή λαλιά.

Το νυχτοπούλι κρύφτηκε στα χαλάσματα, να μην το βρει η μέρα. Τ' άστρα τρεμοσβήνουν. Η νυχτερίδα έγινε άφαντη.

Πόσο θα σάστιζε ο διαβάτης, αν περνώντας έβλεπε ένα Γραικό, ένα Γενίτσαρο κι ένα Βενετσιάνο γονατισμένους σιμά σιμά, να χύνουν μαύρο δάκρυ σ' ένα τάφου λιθάρι!

Δημ. Γ. Καμπούρογλου (1852- 1942): Έλληνας ιστοριοδίφης, λογοτέχνης, ακαδημαϊκός, δικηγόρος, ποιητής και μέλος Ακαδημίας Αθηνών.(ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ)..

Κεφάλαιο Δεύτερο

Κατανόηση του Αφηγηματικού Λόγου

Ζωή Ζιωντάκη, Λευκοθέα Μπινιάρη

Ι. Διαδικασίες Αποκωδικοποίησης Γραπτών Πληροφοριών

Α. Τα Τρία Στάδια Επεξεργασίας και Κατανόησης Γραπτού Λόγου

Το ζήτημα της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο σε κάθε πτυχή της επεξεργασίας ενός κειμένου, με βάση τρία βασικά αλληλοδιάδοχα στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, εντοπίζονται οι επιμέρους διαδικασίες που αφορούν την αποκωδικοποίηση των βασικών πληροφοριών. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες αποκωδικοποίησης αναφέρονται στις αντιληπτικές και εννοιολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στη μετάβαση από το γραπτό κείμενο στη σελίδα, στις λέξεις και τα νοήματα των προτάσεων του κειμένου. Η νοητική αναπαράσταση που προκύπτει από την αποκωδικοποίηση αποτελείται από μια αλληλουχία μονάδων ιδεών, που συνήθως αναφέρονται ως προτασιακό περιεχόμενο.

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, τα νοήματα των προτάσεων (propositions) συνδέονται μεταξύ τους σε ένα σύνθετο δίκτυο, το οποίο ονομάζεται μικροδομή (microstructure) του κειμένου. Επιπλέον, προσδιορίζονται οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των επιμέρους ενοτήτων ενός κειμένου. Η συνολική αυτή διάρθρωση του κειμένου αποκαλείται μακροδομή (macrostructure). Η μικροδομή και η μακροδομή μαζί συγκροτούν τη βάση του κειμένου (textbase). Οι σχέσεις μεταξύ του περιεχομένου των προτάσεων συχνά, αλλά όχι κατ' ανάγκη, δηλώνονται από δείκτες νοηματικής συνεκτικότητας (coherence) που υπάρχουν στο κείμενο. Παρ' όλα αυτά, απαιτούνται διαδικασίες συμπερασμού, για να καλυφθούν τα νοητικά κενά συνεκτικότητας και να επιτευχθεί συγκροτημένη κειμενική δομή, βάσει και των αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης που έχει υιοθετήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, στο τρίτο στάδιο, οι διαδικασίες σχετίζονται με την ευρύτερη συναγωγή συμπερασμάτων, με βάση την πρότερη εμπειρία και τα νοητικά σχήματα του ατόμου, με στόχο τη δημιουργία ενός καταστασιακού μοντέλου. Η δημιουργία νοήματος υπερβαίνει τα όρια του γραπτού κειμένου. Για να κατανοήσει πραγματικά κάποιος ένα κείμενο, χρειάζεται να το συνδέσει με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που ήδη διαθέτει. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης διαμορφώνει ένα νοητό μοντέλο της κατάστασης που παρουσιάζεται στο κείμενο. Η υπέρβαση των ορίων του κειμένου συνεπάγεται και την υπέρβαση της καθαρά γλωσσικής διάστασης. Τα κείμενα αποτελούνται από λεξικές μονάδες, ενώ η θεμελιώδης δομή τους είναι προτασιακή (οι σημασίες των λέξεων συνδυάζονται σε νοηματικές ενότητες). Το καταστασιακό μοντέλο, αντίθετα, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην προτασιακή μορφή, αλλά μπορεί να ενσωματώνει διαφορετικά στοιχεία, όπως οπτικές αναπαραστάσεις, συναισθήματα και ατομικές εμπειρίες (Kintsch & Kintsch 2005:72-73).

Προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος ο μηχανισμός της κατανόησης ως γνωστικής διεργασίας, κρίνεται απαραίτητη η εξέταση της σχέσης μεταξύ αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης. Η διερεύνηση αυτής της σχέσης αναδεικνύει τα κοινά τους γνωστικά θεμέλια, αλλά και τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις.

B. Η Συσχέτιση Ακουστικής και Αναγνωστικής Κατανόησης

Σε γενικές γραμμές, η ακουστική κατανόηση φαίνεται να είναι ευκολότερη σε σύγκριση με την αναγνωστική κατανόηση, αν και οι διαδικασίες εδράζονται και στις δύο περιπτώσεις στους ίδιους γνωστικούς μηχανισμούς, ενώ παράλληλα είναι εύλογο ότι η ακουστική κατανόηση συνιστά τη βάση της αναγνωστικής κατανόησης (Joshi & Aaron 2000). Αυτή η διαφορά στην ευκολία επεξεργασίας εξηγείται από το γεγονός ότι η ακουστική κατανόηση αναπτύσσεται φυσιολογικά από την πρώιμη παιδική ηλικία μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της καθημερινής έκθεσης στον προφορικό λόγο, ενώ η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί την εκμάθηση και εξοικείωση με το γραπτό σύστημα γλώσσας. Επιπλέον, η ακουστική κατανόηση επωφελείται από επιπρόσθετα στοιχεία, όπως η προσωδία, ο τόνος της φωνής και άλλα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη νοηματική επεξεργασία.

Η συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση έχει εξεταστεί από ποικίλες ερευνητικές μελέτες. Αναφέρεται χαρακτηριστικά η έρευνα των Diakidoy et al. (2005), στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιήθηκαν αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνώσουν ή να ακούσουν δύο αφηγηματικά και δύο πληροφοριακά κείμενα και έπειτα να απαντήσουν αν ορισμένες προτάσεις ανταποκρίνονταν ή όχι στην αλήθεια, με βάση το περιεχόμενο του κειμένου. Οι προτάσεις αξιολόγησης διακρίνονταν σε δυο βασικές κατηγορίες: α) προτάσεις που αφορούσαν άμεσες πληροφορίες από το κείμενο (επίπεδο ανάκλησης) και β) προτάσεις που απαιτούσαν συμπερασματικές διαδικασίες και κριτική επεξεργασία των δεδομένων (επίπεδο ανώτερης σκέψης). Όπως είναι εύλογο, προέκυψε ότι ο βαθμός της αναγνωστικής κατανόησης ήταν υψηλότερος στις μεγαλύτερες τάξεις, αν και δεν εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο είδη ερωτήσεων κατανόησης.

Σε μια σχετική έρευνα (Aidinis & Daoula 2016) διερευνάται η συσχέτιση ανάμεσα στην ακουστική και στην αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο. Στην προκείμενη έρευνα το δείγμα αφορούσε σε 136 παιδιά της Τρίτης και της Έκτης Δημοτικού, ενώ για την αξιολόγηση της αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν τρία (3) αφηγηματικά και τρία (3) μη αφηγηματικά κείμενα. Τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν ή να ακούσουν τέσσερα (4) κείμενα, εκ των οποίων τα δύο (2) ήταν αφηγηματικά και τα δύο (2) μη αφηγηματικά και έπειτα έπρεπε να απαντήσουν σε οκτώ (8) ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονταν τόσο με την καταγραφή πληροφοριών που παρέχονταν στο κείμενο αυτούσιες όσο και με συνδυαστικές ερωτήσεις. Επίσης, κάποιες ερωτήσεις σχετίζονταν με τη συναγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι η διαφοροποίηση ανάμεσα στην αναγνωστική και ακουστική κατανόηση σχετίζεται άρρηκτα με το κειμενικό είδος, καθώς και με τον τύπο ερώτησης.

Το στοιχείο της αποκωδικοποίησης αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο κάθε διαδικασίας αναγνωστικής κατανόησης, στο πλαίσιο της οποίας προέχει η κατανόηση του προφορικού λόγου και η μετατροπή του σε στοιχεία αξιοποιήσιμα για τον γραπτό λόγο. Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική, με στόχο τη σταδιακή «μύηση» των μαθητών και των μαθητριών στις συμβάσεις του γραπτού λόγου και των κειμενικών ειδών (Florit, Roch, & Levorato 2011).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Αϊδίνη και Δράκογλου (2012), από την οποία προέκυψε ότι η επίδοση μαθητών/-τριών της Β΄ τάξης του Δημοτικού ήταν χαμηλότερη στις ερωτήσεις αναφορικά με την εξαγωγή συμπερασμάτων, σε σύγκριση με τις ερωτήσεις, στις οποίες οι απαντήσεις προέκυπταν από αυτούσια κομμάτια του κειμένου ή από συνδυασμό αυτούσιων στοιχείων. Η δυσκολία της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης κατά την ανταπόκριση σε περισσότερες σύνθετες ερωτήσεις κατανόησης αποτελεί σύνηθες συμπέρασμα των περισσότερων ερευνών.

Αναφέρεται χαρακτηριστικά η έρευνα των Χατζηαθανασίου και Αϊδίνη (2006), από την οποία προκύπτει μια εν γένει δυσκολία, ακόμα και μαθητών/-τριών της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού να επεξεργαστούν και να συναγάγουν συμπεράσματα επεξεργαζόμενοι/-ες ερωτήσεις κατανόησης υψηλότερου επιπέδου ή σε ερωτήσεις με περισσότερες σύνθετες πληροφορίες. Στην προκειμένη έρευνα, προέκυψε ότι οι μαθητές/-τριες όλων των ηλικιακών κατηγοριών απαντούσαν με μεγαλύτερη ευχέρεια σε ερωτήσεις που απαιτούσαν περισσότερο ανάκληση μνήμης και λιγότερο σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με πληροφορίες που δεν παρέχονταν επακριβώς. Εντούτοις, αυτό δεν συνεπάγεται ότι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις εξαγωγής συμπερασμάτων, απλώς διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια εν γένει διαφορετική προσέγγιση του εκάστοτε κειμένου με βάση την ηλικιακή ομάδα.

Κατά τη μετάβαση των μαθητών/-τριών σε επόμενες τάξεις, παρατηρείται προοδευτική ενίσχυση των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Η ακουστική κατανόηση αποτελεί μια θεμελιώδη γνωστική διαδικασία που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη μεταβατική περίοδο από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης αναπτυξιακής φάσης, ο προφορικός λόγος των παιδιών εμφανίζει πρώιμα χαρακτηριστικά αφηγηματικής δομής, τα οποία λειτουργούν ως προδρομικά στοιχεία για την ανάπτυξη πιο σύνθετων αφηγηματικών ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα η συμβολική σκέψη, η νοερή αφήγηση, η παρουσίαση δραστηριοτήτων με χρονική σειρά, καθώς και η παρουσίαση γεγονότων με αρχή, μέση και τέλος. Η εξέλιξη αυτή αποδίδεται και στη συστηματικότερη και ποιοτικά διαφοροποιημένη έκθεσή τους στον γραπτό λόγο, καθώς και στην εξοικείωσή τους με ποικίλους κειμενικούς τύπους και είδη, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικότερων

στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Συνολικά η μετάβαση από την αναγνωστική διαδικασία στην ακουστική κατανόηση και το αντίθετο σχετίζεται με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών/-τριών.

Γ. Γνωστικά Σχήματα και Μεταγνωστική Επίγνωση στη Διδασκαλία Αφηγηματικών Κειμένων

Η κατανόηση αφηγηματικών κειμένων συνιστά μια σύνθετη γνωστική διεργασία κατά την οποία οι μαθητές δομούν νοητικές αναπαραστάσεις του κειμένου, αναγνωρίζουν τη μακρο-δομή της αφήγησης και εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο κειμενικό τύπο.

Σύμφωνα με τη θεωρία των σχημάτων (schema theory), οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά γνωστικά σχήματα για την δομή αφηγηματικών κειμένων μέσω της επαναλαμβανόμενης έκθεσης σε αυτόν τον κειμενικό τύπο (Mandler & Johnson, 1977:111). Η ανάπτυξη αυτών των γνωστικών σχημάτων λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς παρέχει στους μαθητές ένα οργανωτικό πλαίσιο τόσο για την ερμηνεία όσο και για τη δόμηση αφηγηματικών κειμένων βάσει των τυπικών δομικών συστατικών της: έκθεση, δράση, κορύφωση και λύση.

Η μετα-αναγνωστική επίγνωση που αναπτύσσεται μέσω της ανάλυσης αφηγηματικών κειμένων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση από την κατανόηση στη συγγραφή (Fitzgerald & Shanahan 2000:45) μέσα από στρατηγικές ενεργοποίησης πρότερης εμπειρίας, καθώς και μέσα από τη διαμόρφωση νέων νοητικών σχημάτων (Ghimire & Mokhtari 2025:6). Μέσω στρατηγικών ενεργοποίησης πρότερων εμπειριών και διαμόρφωσης νέων νοητικών σχημάτων (Ghimire & Mokhtari 2025:6), η επίγνωση αυτή ενισχύει τη δημιουργική διαδικασία της συγγραφής. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ μεταγνωστικών ικανοτήτων και της συγγραφικής διαδικασίας, με τους αρχάριους συγγραφείς να διακρίνονται από τους έμπειρους σε τρεις βασικούς τομείς: (α) τη σύνθεση του κειμένου, (β) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και (γ) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη συγγραφή. Συγκεκριμένα, οι αρχάριοι επιδεικνύουν χαμηλότερες επιδόσεις στις «μακρο-διαδικασίες» της συγγραφής, περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση και μειωμένη ικανότητα ενεργοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως έχουν

επιβεβαιώσει προηγούμενες μελέτες. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές, λειτουργώντας ως μηχανισμοί αναστοχαστικής επεξεργασίας, συνδέονται άμεσα με την αναγνωστική και ακουστική κατανόηση.

Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάλυσης της αφηγηματικής δομής, της ανάπτυξης χαρακτήρων και των αφηγηματικών τεχνικών, αναπτύσσουν ρητή γνώση για τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και του κειμενικού τύπου (Dymock 2011:161). Αυτή η ρητή γνώση μετασχηματίζεται σε διαδικαστική γνώση κατά τη συγγραφική διαδικασία, επιτρέποντας στους μαθητές να εφαρμόζουν συνειδητά τις αφηγηματικές συμβάσεις που έχουν εσωτερικεύσει. Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ ανάγνωσης/κατανόησης και γραφής (Graham & Herbert 2011 : 711-712) ενισχύεται μέσω της εμπειρίας της συγγραφής, η οποία βοηθά τους μαθητές να εμβαθύνουν και να εντοπίζουν τις συγγραφικές επιλογές και στρατηγικές. Οι μαθητές που επιδεικνύουν υψηλότερο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης τείνουν να παράγουν πιο συνεκτικά και δομημένα κείμενα, ενώ η εμπειρία στη συγγραφή ενισχύει την κατανόηση των κειμενικών δομών. Επομένως, η συστηματική διδασκαλία που ενσωματώνει την ανάγνωση, την ανάλυση και τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων δημιουργεί ένα συνεκτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που προάγει την ολιστική ανάπτυξη του γραμματισμού στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου.

Δ. Τα Στάδια της Αναγνωστικής Κατανόησης

Η σχέση μεταξύ της κατανόησης κειμένου και της ικανότητας ανάλυσης και συγγραφής αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου αποτελεί αντικείμενο εκτενούς ερευνητικού ενδιαφέροντος στο πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας και της διδακτικής του γραπτού λόγου. Η κατανόηση αφηγηματικών κειμένων συνιστά μια σύνθετη γνωστική διεργασία κατά την οποία οι μαθητές δομούν νοητικές αναπαραστάσεις του κειμένου, αναγνωρίζουν τη μακρο-δομή της αφήγησης και εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου.

Η προσέγγιση του αφηγηματικού λόγου βασίζεται σε ποικίλα επίπεδα, όπως είναι το γνωστικό και το μεταγνωστικό, το ψυχο-κινητικό, το μεταγλωσσικό, καθώς και το οπτικο-κινητικό. Επίσης, συχνά η διαδικασία διάδρασης με το κείμενο βασίζεται σε στοιχεία κοινωνιολογικής φύσεως, όπως είναι το

κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (Σπαντιδάκης 2010). Εξέχουσας σημασίας για το στάδιο αυτό είναι η καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό, σε ένα πλαίσιο διευκόλυνσης, διαμεσολάβησης, καθώς και ενδυνάμωσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική προσέγγιση της ανάγνωσης καλό είναι να δομείται σε τρία διακριτά αλλά αλληλένδετα στάδια: το προ-αναγνωστικό, το αναγνωστικό και το μετα-αναγνωστικό στάδιο, καθένα από τα οποία εξυπηρετεί συγκεκριμένους γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Ο χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε στάδιο του μαθήματος ανάγνωσης είναι μεταβλητός, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, την προβλεπόμενη διάρκεια του σχεδίου μαθήματος και του επιπέδου του κειμένου. Ένα μεμονωμένο μάθημα μπορεί να περιλαμβάνει και τα τρία στάδια ανάγνωσης, αν και το κείμενο θα έπρεπε να είναι αρκετά σύντομο (Grabe & Stoller 2019:149).

Η χρήση αντισταθμιστικών στρατηγικών που επικεντρώνονται στην κατανόηση του συνολικού περιεχομένου ενός κειμένου μπορεί να γίνει μέσα από την αναζήτηση στοιχείων, όπως είναι τα συμφραζόμενα, τα αντώνυμα, τα συνώνυμα, οι αντιθέσεις, οι επαναλήψεις, στοιχεία που διευκολύνουν την αποκωδικοποίηση των νοημάτων (Oclarit & Casinillo, 2021:374). Για παράδειγμα, η αξιοποίηση των συμφραζομένων αποτελεί έναν από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους βελτίωσης της κατανόησης του κειμένου, καθώς επιτρέπει στον αναγνώστη να αποδώσει τη σημασία άγνωστων λέξεων και ενισχύει το λεξιλόγιο των μαθητών. Ιδιαίτερα για μαθητές και μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ενίσχυση τέτοιων στρατηγικών με έμφαση στον έλεγχο του κειμένου ως συνόλου και στην αξιοποίηση λεξιλογικών συνδέσεων και δομικών στοιχείων μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική τους ικανότητα και να ενισχύσει τις στρατηγικές κατανόησης (Sencibaugh, 2005:5).

1.α Προ-αναγνωστικό στάδιο

Το προ-αναγνωστικό στάδιο αποτελεί την προπαρασκευαστική φάση που προηγείται της επαφής με το κείμενο και θεωρείται σημαντικό για την επιτυχή κατανόησή του. Μέσα από δραστηριότητες που προηγούνται της ανάγνωσης, ενεργοποιούνται προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, διαμορφώνονται προσδοκίες για το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για το θέμα (Γαλανάκη, 2012). Με τον

τρόπο αυτό, η αναγνωστική διαδικασία που ακολουθείται παύει να είναι μια παθητική διαδικασία αποκωδικοποίησης λέξεων και μετατρέπεται σε μια ενεργητική πράξη νοηματοδότησης και ανάπτυξης στρατηγικών κατανόησης.

Οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να κάνουν υποθέσεις με βάση τον τίτλο, τις εικόνες ή τις λέξεις-κλειδιά, προβλέπουν την εξέλιξη της ιστορίας και συνδέουν το νέο κείμενο με προσωπικές ή οικογενειακές εμπειρίες ή άλλα γνωστά αφηγήματα (Febrianti, Arifin, (2022: 4). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η κριτική τους σκέψη και η ικανότητα ερμηνείας των νοημάτων του κειμένου. Τέλος, η προ-αναγνωστική διαδικασία δημιουργεί ένα θετικό συναισθηματικό πλαίσιο για τη μάθηση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν από την αρχή στη διαδικασία. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι η τεχνική των εικόνων, όπου μπορούν να δοθούν συγκεκριμένες εικόνες και έπειτα καλούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες να διαμορφώσουν ένα πλήρες κείμενο, με βάση τις εικόνες. Οι εικόνες που θα δοθούν μπορούν να δίνουν και το χωρο-χρονικό πλαίσιο, ενώ οι μαθητές/-τριες θα δώσουν στις εικόνες τη δράση που επιθυμούν, μέσα από την περιγραφή των προσώπων, των γεγονότων και των στιγμιότυπων της ιστορίας. Η επιλογή των εικόνων είναι κατάλληλη για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ούτως ώστε να δώσουν το έναυσμα της αφηγηματικής ιστορίας με έναν τρόπο περισσότερο παιγνιώδη, που να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών.

Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής που βοηθά τους μαθητές να εισέλθουν στον κόσμο του αφηγηματικού λόγου με περιέργεια και προσδοκία, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για βαθύτερη κατανόηση, ερμηνεία και συνδιαλλαγή με το κείμενο (Duke & Pearson, 2002: 250). Η σημασία της επιλογής των τεχνικών διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/-τριών, το κειμενικό είδος και τον κειμενικό τύπο, καθώς και ανάλογα με την ύπαρξη ειδικών συνθηκών, όπως στην περίπτωση μαθητών και μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η εξατομίκευση της διαδικασίας σχετίζεται με την επιλογή κειμένων που ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαδικασία της μαθησιακής κατανόησης του/της κάθε μαθητή/-τριας.

Εντοπίζονται, ακόμη, προσπάθειες χρήσης αντισταθμιστικών στρατηγικών με έμφαση στο συνολικό περιεχόμενο ενός κειμένου με την αναζήτηση

«στοιχείων» που ενδέχεται να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες στην αποκωδικοποίηση των νοημάτων (Oclarit & Casinillo 2021: 374).

1.β.Αναγνωστικό στάδιο

Το αναγνωστικό στάδιο δεν περιορίζεται στη μηχανική ανάγνωση. Αντιπροσωπεύει τη φάση της άμεσης δυναμικής αλληλεπίδρασης με το κείμενο κατά την οποία οι μαθητές εφαρμόζουν αναγνωστικές στρατηγικές για την κατανόηση και επεξεργασία του περιεχομένου, κάποιες από τις οποίες έχουν ήδη ενεργοποιηθεί στην προ-αναγνωστική φάση. Αποκωδικοποιούν το γραπτό λόγο, συνδέουν τα νοήματα και κατασκευάζουν νόημα μέσα από μια σειρά γνωστικών διεργασιών. Επικεντρώνονται στη διερεύνηση των βασικών αφηγηματικών στοιχείων, όπως η πλοκή, οι χαρακτήρες, ο χρόνος, ο χώρος και η αφηγηματική οπτική, μέσα από τα οποία κατανοούν τη δομή και το νόημα του κειμένου. Η εις βάθος κατανόηση σε αυτό το στάδιο απαιτεί όχι μόνο την αποκωδικοποίηση λέξεων, αλλά και την κατανόηση της αφηγηματικής δομής, των αιτιωδών σχέσεων και των κινήτρων των χαρακτήρων (Graesser et al., 1994: 373).

Η ενεργός συμμετοχή τους στην ανάγνωση, μέσω προβλέψεων, ερωτήσεων, επισημάνσεων και αναστοχασμού πάνω στο περιεχόμενο, συμβάλλει στην οικοδόμηση νοήματος και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής αυτονομίας. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας τον ρόλο του διαμεσολαβητή, καλείται να ενθαρρύνει τους μαθητές στη διαδικασία ελέγχου του κειμένου για την καλύτερη δυνατή κατανόησή του, καθώς και κατά την αναγνώριση και διαχείριση δυσνόητων σημείων, με στόχο να επανέρχονται στο κείμενο για επαλήθευση ή διόρθωση των υποθέσεών τους. Η δημιουργία συγκεκριμένου νοήματος και κινήτρου μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαδικασία κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη κατάλληλων αναγνωστικών στρατηγικών Sari, Santihastuti & Wahjuningsih, 2020: 344).

Για να κατανοηθεί η φύση και η δομή του αφηγηματικού κειμένου, είναι απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίσουν τα μορφολογικά και λειτουργικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν. Η κατανόηση της γενικής δομής (generic structure) των αφηγηματικών κειμένων βοηθά στη βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης, καθώς τους προσφέρει γνωστικά σχήματα για την οργάνωση των πληροφοριών. Αυτά τα κείμενα έχουν ως γενική δομή τα εξής:

Εισαγωγή των χαρακτήρων, του «ιστορικού» πλαισίου, του χωρο-χρονικού σκηνικού της αφήγησης.

Ένα κομβικό συμβάν που δημιουργεί την αφηγηματική εμπλοκή και ενεργοποιεί μια αλυσίδα γεγονότων που διαμορφώνουν την πλοκή.

Ακολουθία γεγονότων κατά την οποία οι χαρακτήρες αντιμετωπίζουν και επιλύουν το πρόβλημα που προέκυψε.

Ένα σχόλιο ή ηθικό δίδαγμα που απορρέει από την ιστορία.

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που συνήθως συναντώνται σε μια αφήγηση είναι:

Συγκεκριμένοι χαρακτήρες.

Χρονικοί δείκτες και συνδετικές φράσεις που αποτυπώνουν την ακολουθία των γεγονότων.

Ρήματα δράσης που αποτυπώνουν τις πράξεις των πρωταγωνιστών.

Περιγραφικά επίθετα και επιρρήματα για την ανάδειξη των χαρακτήρων και την παρουσίαση των σκηνικών (Nurchurifiani, 2018: 25).

1.γ. Μετα-αναγνωστικό Στάδιο

Κατά το μετα-αναγνωστικό στάδιο, οι μαθητές επεξεργάζονται όσα διάβασαν, εκφράζουν τις εντυπώσεις, προβαίνουν σε ερμηνείες τους και μετασχηματίζουν τη γνώση που απέκτησαν μέσω αναστοχαστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Σε αυτό το στάδιο, η έμφαση μετατοπίζεται από την κατανόηση του κειμένου προς την κριτική διερεύνηση και την προσωπική ερμηνευτική ανταπόκριση του αναγνώστη (Γαλανάκη, 2012).

Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τις στρατηγικές που εφάρμοσαν για την ανάλυση της αφηγηματικής δομής. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναστοχάζονται πάνω στον τρόπο που αναγνώρισαν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (έκθεση, ανάπτυξη δράσης, κορύφωση, λύση), στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για την κατανόηση των χαρακτήρων και των κινήτρων τους, καθώς και στον τρόπο που ερμήνευσαν τις αφηγηματικές τεχνικές. Επιπλέον, αξιολογούν την ικανότητά τους να εντοπίζουν την πρόοδο της πλοκής, να κατανοούν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και να αναγνωρίζουν τις θεματικές διαστάσεις του κειμένου. Η μεταγνωστική προσέγγιση ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν στρατηγικές τους σε άλλα αφηγηματικά κείμενα, αλλά και να αναπτύσσουν τα δικά τους

αφηγηματικά κείμενα με περισσότερο συνειδητοποιημένη χρήση των δομικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο κειμενικό τύπο. Με αυτόν τον τρόπο, η μεταγνωστική επίγνωση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της κατανόησης και της παραγωγής αφηγηματικού λόγου.

Προκειμένου να καταστεί σαφέστερη η λειτουργικότητα του τριμερούς αυτού μοντέλου, παρουσιάζεται στη συνέχεια ένα παράδειγμα εφαρμογής σε λογοτεχνικό κείμενο που απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αποσκοπεί στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο κάθε στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας συμβάλλει σταδιακά στην οικοδόμηση νοήματος, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης του λογοτεχνικού λόγου.

II. Αξιοποίηση Υποστηρικτικών Παρεμβάσεων

«Τα ταξίδια του παππού μου»

Διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες

A. Στόχοι:

Να κατανοήσουν οι μαθητές τη δομή της αφήγησης και να αναγνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της (ήρωες, χώρος, χρόνος, πλοκή).

Να εντοπίζουν τα βασικά γεγονότα της ιστορίας.

Να διακρίνουν την αρχή, τη μέση και το τέλος της αφήγησης και τις χρονικές φάσεις.

Να σκιαγραφούν τους χαρακτήρες της αφήγησης.

Να αναγνωρίζουν το πρόσωπο της αφήγησης (πρώτο ή τρίτο) και να εξηγούν πώς επηρεάζει την ιστορία.

Να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό στοιχείο της αφήγησης.

Η αισθητική ανταπόκριση των αναγνωστών / ακροατών (ψυχαγωγική ανάγνωση)..

Να συνειδητοποιήσουν ότι οι ιστορίες είναι τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα στις γενιές.

Να καλλιεργηθεί η αγάπη για την προφορική παράδοση και τις οικογενειακές αφηγήσεις.

Β. Διαδικασία Διδασκαλίας

1) Προ-αναγνωστικό στάδιο (15 λεπτά):

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν οι μαθητές περιστρέφεται γύρω από τις αφηγήσεις των ταξιδιών ενός παππού και διαδραματίζεται σε παλαιότερες εποχές. Στη συνέχεια, συζητά με τους μαθητές σχετικά με τον τρόπο αφήγησης μιας ταξιδιωτικής ιστορίας (π.χ. πώς περιγράφει κανείς τον τόπο, τους ανθρώπους και τις περιπέτειες).

Προβλέψεις – Υποθέσεις για το κείμενο

Το στοιχείο της προβλεπτικής ικανότητας είναι σημαντικό με βάση τη σύγκριση που θα προκύψει ανάμεσα στις αρχικές υποθέσεις και στην πορεία της ιστορίας (Αγγελόπουλος, Μπακοπούλου & Αγγελόπουλος, 2023). Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές θα μπορούσαν να κληθούν να αναφέρουν έναν εναλλακτικό τίτλο για το κείμενο, πριν προχωρήσουν στην ανάγνωσή του.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν τι βλέπουν στην πρώτη εικόνα και ποιοι χαρακτήρες παρουσιάζονται.
να συνδέσουν τις εικόνες με τον τίτλο και να υποθέσουν τι είδους ταξίδια πιστεύουν ότι θα αφηγηθεί ο παππούς (αληθινά ή φανταστικά).
να αναφέρουν έναν εναλλακτικό τίτλο για το κείμενο, πριν προχωρήσουν στην ανάγνωσή του.

Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης

Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές εάν οι παππούδες ή οι γιαγιάδες τους έχουν διηγηθεί ιστορίες, τι είδους ιστορίες; (πραγματικές εμπειρίες ή φανταστικές περιπέτειες;) και ποια η θεματολογία τους. (Καταγράφονται στον πίνακα λέξεις-κλειδιά που σχετίζονται με ταξίδια, παραμύθια, περιπέτειες.)

Με κατευθυνόμενο διάλογο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλέσουν γνώσεις σχετικά με τους γραμματικούς χρόνους της αφήγησης και τις

συμβάσεις της αφηγηματικής γραφής προετοιμάζοντάς τους κατάλληλα για την ανάγνωση του κειμένου.

2) Αναγνωστικό στάδιο

Ανάγνωση του Κειμένου «Τα ταξίδια του παππού μου» (45 λεπτά): Το ακόλουθο φύλλο εργασίας το συμπληρώνουν οι μαθητές σε ομάδες των 4 κατά το αναγνωστικό στάδιο. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι οι μαθητές δεν έχουν τη μαθησιακή ετοιμότητα να ανταποκριθούν, αυτό συμπληρώνεται με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην ολομέλεια:



ΤΑ ΤΑΞΙΔΙΑ ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ ΜΟΥ

Γεώργιος Βιζυηνός - Γ' Δημοτικού

Διάρκεια: 45 λεπτά

■ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

■ ΠΡΩΤΗ ΣΤΑΣΗ

Διαβάζουμε το απόσπασμα:

"Και τι δε μου έλεγε εμένα ο παππούλης μου... Αλήθεια, ψυχή μου, απαντούσε εκείνος.."

1. Τι είδους ιστορίες έλεγε ο παππούς;

2. Ποια είναι η στάση του εγγονού απέναντι στις ιστορίες του παππού;

- ☐ Βαριόταν να τις ακούει.
- ☐ Δεν πίστευε ότι ήταν αληθινές.
- ☐ Δεν χόρταινε να τον ακούει.
- ☐ Οι ιστορίες του προκαλούσαν φόβο.

3. Να εντοπίσετε μία φράση που να δείχνει τον θαυμασμό του εγγονού για τον παππού και μία φράση που να δείχνει την αγάπη του παππού για τον εγγονό.

Θαυμασμός του εγγονού:

Αγάπη του παππού:

ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ

Διαβάζουμε το απόσπασμα:

"Βασιλοπούλες όμορφες περίμεναν μέσα σε πλουμιστά παλάτια το ραφτόπουλό τους... Πότε θα 'ρθει κι εμένα η βασιλοπούλα μου, να φύγουμε απ' το ραφτάδικο, να πάμε να χτίσουμε το παλάτι μας και στο τέλος να ζούνε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!"

4. Γιατί ο εγγονός πήγε στην Πόλη;

.....

.....

5. Ποιες ήταν οι συνθήκες εργασίας στο Ραφτάδικο;

.....

6. Να εντοπίσετε ποια μέρη είναι πραγματικά και ποια φανταστικά. Βάλτε ✓ αν είναι Αληθινό (Α) ή Φανταστικό (Φ):

Μέρος/Στοιχείο	Α (Αληθινό)	Φ (Φανταστικό)
Η χώρα που ψήνει ο ήλιος το ψωμί	☐	☐
Οι βασιλοπούλες που αγαπούν τα ραφτόπουλα	☐	☐
Η Αγια-Σοφιά στην Πόλη	☐	☐
Οι Σκυλοκέφαλοι	☐	☐
Το ραφτάδικο	☐	☐
Ο Βόσπορος	☐	☐

7. Ποια τα συναισθήματα του εγγονού στην Πόλη;

-
-

ΤΡΙΤΗ ΣΤΑΣΗ

Διαβάζουμε το απόσπασμα:

"Μια μέρα ήρθε ο Θύμιος, ο υπηρέτης του παππού, και με γύρευε....." έως το τέλος.

8. Γιατί άραγε ο παππούς προτιμούσε τις φανταστικές ιστορίες αντί να ακούσει για την πραγματικότητα της Πόλης; Για να απαντήσετε σκεφτείτε τα εξής:

- ο Τι αντιπροσωπεύουν οι φανταστικές ιστορίες;
- ο Γιατί η πραγματικότητα μπορεί να τον στενοχωρούσε;
- ο Ποια η διαφορά ανάμεσα σε όνειρα και πραγματικότητα;

9. Ποια είναι η μεγάλη αποκάλυψη του παππού;

10. Ποιος στην πραγματικότητα έκανε τα ταξίδια που περιέγραφε ο παππούς;

- ☐ Ο ίδιος ο παππούς
- ☐ Η γιαγιά Χρυσή
- ☐ Η γιαγιά του παππού
- ☐ Κανείς

11. Πώς νομίζετε ότι ένιωσε ο εγγονός όταν έμαθε την αλήθεια;

Ένωσε:

- ☐ απογοήτευση
- ☐ κατανόηση
- ☐ θυμό
- ☐ συγκίνηση

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

12. Συμπληρώστε τον πίνακα με τα πρόσωπα της ιστορίας:

Πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία	Ρόλος στην ιστορία	Χαρακτηριστικά

13. Ποιος αφηγείται την ιστορία; Ο εγγονός, ο παππούς ή κάποιος άλλος;

.....

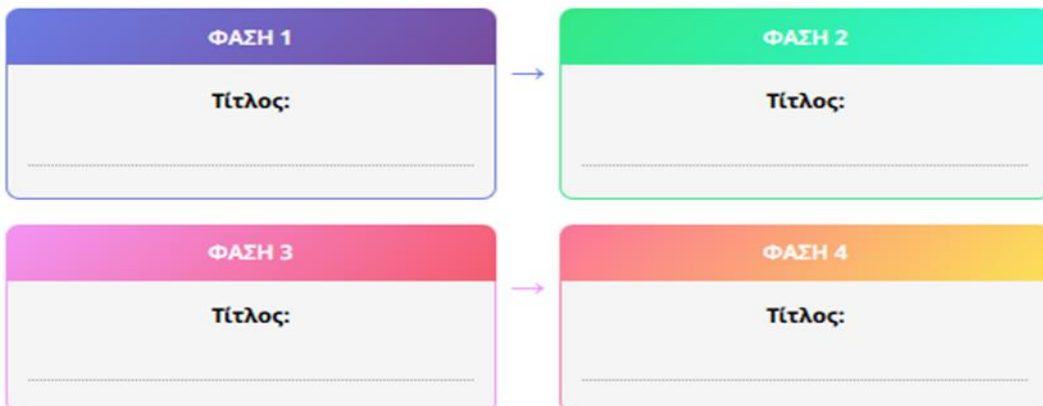
14. Σε ποιο πρόσωπο (α' ή γ') γίνεται η αφήγηση;

- ☐ Α' πρόσωπο (εγώ)
- ☐ Γ' πρόσωπο (αυτός/αυτή)

15. Πώς παρουσιάζονται τα γεγονότα;

- ☐ Όλα με τη σειρά που έγιναν.
- ☐ Με αναδρομή στο παρελθόν.

16. Συμπληρώστε τη χρονογραμμή με τον τίτλο κάθε φάσης της ιστορίας:



ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΣΕΙΡΑ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ

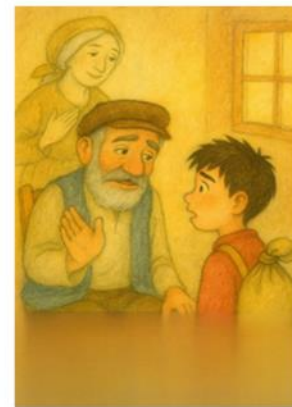
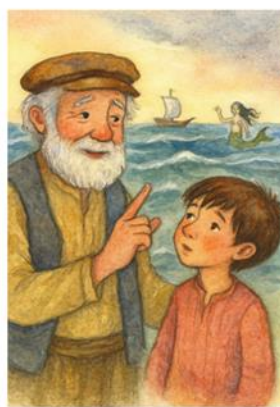
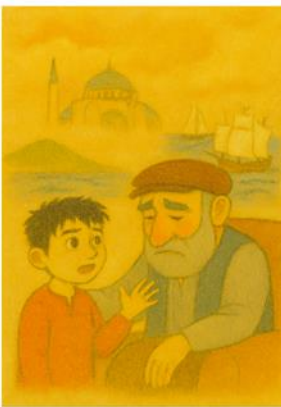
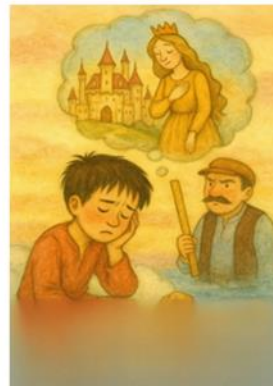
17. Αριθμήστε τις προτάσεις, ώστε να αποδίδουν την ιστορία στη σωστή χρονική σειρά:

Σειρά	Γεγονός
☐	Ο εγγονός ενημερώνεται για την αρρώστια του παππού.
☐	Ο παππούς ανυπομονεί να ακούσει τις εντυπώσεις του εγγονού από τη ζωή στην Πόλη.
☐	Ο εγγονός θαμπώνεται από την Πόλη.
☐	Η σκληρή πραγματικότητα του ραφτάδικου απογοητεύει τον εγγονό.
☐	Η ζωή στο ραφτάδικο είναι σκληρή και ο εγγονός απογοητεύεται.
☐	Ο παππούς αποκαλύπτει ότι δεν ταξίδεψε ποτέ.
☐	Η αναχώρηση για την Πόλη συνοδεύεται με ελπίδες να δει όσα άκουσε στις ιστορίες του παππού.
☐	Ο εγγονός επιστρέφει στον άρρωστο παππού.
☐	Ο εγγονός μεγαλώνει και πάει στην Πόλη για να μάθει την τέχνη.
☐	Ο παππούς αφηγείται θαυμαστά ταξίδια.
☐	Οι ιστορίες του παππού γεννούν παιδικά όνειρα.
☐	Ο εγγονός αφηγείται στον παππού τις εμπειρίες από την Πόλη.
☐	Ο παππούς απογοητεύεται από τις διηγήσεις του εγγονού.

Εναλλακτικά αντί για την άσκηση 17 θα μπορούσε να δοθεί η ακόλουθη:⁷



Αριθμήστε τις εικόνες, σύμφωνα με τη σειρά των γεγονότων της ιστορίας και δώστε έναν πλαγιότιτλο σε κάθε μία.



Οι μαθητές, επίσης, θα μπορούσαν με τη βοήθεια εργαλείου τεχνητής νοημοσύνης, να δημιουργήσουν την εικονογράφηση της ιστορίας, ώστε να οπτικοποιήσουν τις σκηνές και τα συναισθήματα των ηρώων με δημιουργικό τρόπο, να συνδέσουν την αφήγηση με την εικόνα και να αποτυπώσουν τον βαθμό κατανόησης της ιστορία μέσα από την ψηφιακή τους αναπαράσταση.

3) Μετα-αναγνωστικό στάδιο (15 λεπτά)

Δεδομένου ότι στόχος της ανάλυσης του κειμένου είναι η εξοικείωση των μαθητών με τον αφηγηματικό λόγο, στο μετα-αναγνωστικό στάδιο

⁷ Οι εικόνες δημιουργήθηκαν με τη χρήση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης Copilot.

αξιολογούνται οι γνώσεις που σχετίζονται με τα βασικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου.

Εναλλακτικά, κατά το μετα-αναγνωστικό στάδιο, οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν σε ομάδες των δύο ή των τεσσάρων το ακόλουθο φύλλο εργασίας με τίτλο: «*Δημιουργία Οδηγού Αναγνώστη*». Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός, αφού συνθέσει τις απαντήσεις των μαθητών, μπορεί να δημιουργήσει μία αφίσα την οποία θα τοποθετήσει στην τάξη ως εργαλείο αναφοράς, με στόχο οι μαθητές να τη συμβουλεύονται κατά τις επόμενες αναλύσεις κειμένων. Επιπλέον, η αφίσα μπορεί να εμπλουτίζεται με νέες συμβουλές, όταν κρίνεται σκόπιμο.

Οδηγός Αναγνώστη



Οδηγός Αναγνώστη

Συμπληρώστε τις περιόδους:



Χαρακτήρες/Ήρωες

Για να καταλάβω πώς νιώθουν οι χαρακτήρες...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Όταν οι ήρωες κάνουν κάτι που δεν μου αρέσει...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Για να θυμάμαι ποιος ήρωας έκανε τι...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Για να καταλάβω γιατί ένας ήρωας φέρεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...



Χρόνος και Χώρος (χωροχρονικό πλαίσιο)

Για να θυμηθώ πότε συνέβη κάτι σημαντικό στην ιστορία...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Όταν θέλω να δω πώς αλλάζει ο χρόνος στην ιστορία...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Για να φανταστώ καλύτερα τον χώρο και τον χρόνο που συμβαίνει η ιστορία...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...



Δομή Αφήγησης (αρχή-μέση-τέλος)

Για να καταλάβω καλύτερα το τέλος μιας ιστορίας...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Όταν θέλω να συγκρίνω την αρχή και το τέλος της ιστορίας...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...



Πλοκή και Γεγονότα

Όταν μπερδεύομαι με τα γεγονότα της ιστορίας...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Όταν θέλω να προβλέψω τι θα γίνει στη συνέχεια...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...



Θεματικοί άξονες και μηνύματα

Για να βεβαιωθώ ότι κατάλαβα σωστά το μήνυμα της ιστορίας...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Όταν νομίζω ότι η ιστορία έχει περισσότερα από ένα μηνύματα...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Για να κατανοήσω ποια θέματα θίγονται στην ιστορία...

Συμπληρώστε την πρότασή σας...

Κεφάλαιο Τρίτο

Αξιοποίηση της Αφηγηματικής Μεθόδου Paley Style στην Τρίτη Δημοτικού

Ζωή Ζιωντάκη, Λευκοθέα Μπινιάρη

I. Η Προσέγγιση Paley ως Μέσο Καλλιέργειας του Προφορικού Αφηγηματικού Λόγου

A. Η Μέθοδος Paley στο Πλαίσιο Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης

Στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre approach) και του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, παρουσιάζεται η εφαρμογή της μεθοδολογικής πρακτικής «Paley-Style». Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση αξιοποιεί τη φυσική κλίση των παιδιών για αφήγηση και παιχνίδι, προκειμένου να ενισχύσει τη γλωσσική και αφηγηματική τους ικανότητα, να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη, καθώς και να αναπτύξει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσα από τη γλώσσα και τη συνεργατική μάθηση. Αποτελεί, συνεπώς, ένα δυναμικό εργαλείο για τη διαχείριση της αφήγησης και της δομής της, το οποίο μπορεί να ενταχθεί οργανικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης.

Η πρακτική αυτή θεμελιώθηκε από την Vivian Gussin Paley κατά τη δεκαετία του 1970 στο Σικάγο, όταν επιχείρησε να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να απευθύνεται σε παιδιά διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου και με ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Το «πρόγραμμα σπουδών αφήγησης» της Paley βασίζεται σε δύο αλληλοσυνδεόμενες δραστηριότητες: την υπαγόρευση ιστοριών και τη δραματοποίησή τους. Η συνδυαστική αυτή μέθοδος προάγει την ελεύθερη έκφραση, ενισχύει τη φαντασία και επιτρέπει στα παιδιά να μετατρέπουν τις ιστορίες τους σε βιωματικές εμπειρίες μέσα στην τάξη.

Η Paley εμπνεύστηκε την πρακτική της μέσα από την εμπειρία της με τον μαθητή Wally, ένα αγόρι που δυσκολευόταν να ενταχθεί στο σχολικό

περιβάλλον. Όταν του πρότεινε να γράψουν μαζί την ιστορία του και να την αναπαραστήσουν με την τάξη, διαπίστωσε ότι η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή του και την αίσθηση του ανήκειν. Εκείνη η εμπειρία αποτέλεσε την αφετηρία για τη συστηματική ενσωμάτωση της πρακτικής στην καθημερινή διδακτική της πράξη, με κάθε μαθητή να προσκαλείται να αφηγηθεί μια προσωπική ή φανταστική ιστορία και έπειτα να την δραματοποιεί. Σημαντική πτυχή της πρακτικής είναι η σταδιακή της εξέλιξη: αρχικά, ο αφηγητής επέλεγε ποιοι συμμαθητές θα υποδύονταν τους χαρακτήρες της ιστορίας του· αργότερα, η Paley, λαμβάνοντας υπόψη την ισότιμη συμμετοχή όλων, πρότεινε να εναλλάσσονται οι ρόλοι, ώστε κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά. Η διαδικασία αυτή προάγει τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό προς την προσωπική αφήγηση του άλλου, καθώς και τη δυνατότητα να εισέρχονται σε διαφορετικούς ρόλους και σε διαφορετικά μοτίβα συμπεριφοράς.

Η θεωρητική βάση της μεθόδου εντοπίζεται στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η γνώση κατασκευάζεται συλλογικά μέσα από τη γλώσσα, την αλληλεπίδραση και την κοινή δράση. Η προσέγγιση της Paley εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα νοήματα συν-κατασκευάζονται κατά τη διαδικασία της αφήγησης και της θεατρικής αναπαράστασης, τόσο μέσω της προφορικής όσο και της γραπτής γλώσσας (Flewitt, Cremin & Mardell, 2016:43). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν πρότυπα, να ερμηνεύουν συμπεριφορές και να συνδέουν τον φανταστικό κόσμο με την πραγματικότητα.

B. Ερευνητικά Δεδομένα για την Αποτελεσματικότητα της Μεθόδου Paley

Εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η πρακτική αυτή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τον ρόλο της στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης (Nicolopoulou, 2008). Η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης έχει διαπιστωθεί τόσο για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεσαίας τάξης (Nicolopoulou, 1996), όσο και για παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου (Nicolopoulou, 2002). Συγκεκριμένα, παρατηρούνται αξιοσημείωτες

διαφορές μεταξύ αυτών των δύο ομάδων όσον αφορά στην εξοικείωση των παιδιών με την αφήγηση κατά την είσοδό τους στην προσχολική εκπαίδευση. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας, έχοντας ήδη ανεπτυγμένες προφορικές αφηγηματικές δεξιότητες, κατανοούν και εφαρμόζουν ευκολότερα τις αφηγηματικές συμβάσεις, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ικανότητά τους στη σύνθεση και την αναπαράσταση δικών τους ιστοριών στο πλαίσιο της τάξης. Αντίθετα, τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, τα οποία συχνά παρουσιάζουν περιορισμένες γλωσσικές και αφηγηματικές δεξιότητες, αναπτύσσουν σταδιακά βασικές αφηγηματικές ικανότητες μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αφήγησης και δραματοποίησης, γεγονός που καταδεικνύει τη συμπληρωματική και υποστηρικτική δυναμική της μεθόδου ως προς τις ανισότητες στο γλωσσικό υπόβαθρο (Nicolopoulou et al., 2015).

Επιπλέον, η μέθοδος Paley έχει τύχει αναγνώρισης για τη θετική επίδρασή της στην ψυχοκοινωνική, γλωσσική και αφηγηματική ανάπτυξη των παιδιών (Cooper, 2005:229). Η Paley υποστηρίζει ένα παιδοκεντρικό μοντέλο μάθησης, όπου το παιδί αφηγείται τις δικές του ιστορίες στον/στην εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α τις καταγράφει χωρίς παρεμβάσεις, διατηρώντας την αυθεντικότητα της παιδικής φωνής. Στη συνέχεια, ολόκληρη η τάξη καλείται να δραματοποιήσει τις ιστορίες αυτές, αναλαμβάνοντας ρόλους και μετατρέποντας τον λόγο σε δράση, όπου το παιδί δημιουργός γίνεται ταυτόχρονα θεατής, ηθοποιός και συμμετέχων σε μια συλλογική εκπαιδευτική εμπειρία.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Paley (2004:5), *«η διηγημένη ιστορία είναι μόνο μια μισοειπωμένη αφήγηση. Για να ολοκληρωθεί, πρέπει να δραματοποιηθεί σε μια φανταστική σκηνή με τη συμμετοχή των συμμαθητών ως ηθοποιών και θεατών, καθώς και με τη συνδρομή του δασκάλου ως αφηγητή και σκηνοθέτη»*. Η συγκεκριμένη ρήση αναδεικνύει τον δυναμικό και δημιουργικό πυρήνα της μεθόδου Paley: η αφήγηση δεν νοείται ως παθητική αναπαραγωγή, αλλά ως ενεργός πράξη συν-δημιουργίας νοήματος. Ο προφορικός λόγος, η θεατρική δράση και η κοινωνική διάδραση συνυφαίνονται, διαμορφώνοντας έναν κύκλο μάθησης που συνδέει τη γλώσσα με τη σκέψη, το συναίσθημα και την κοινωνική εμπειρία.

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου επιβεβαιώνεται και από νεότερα ερευνητικά δεδομένα. Η μελέτη των Filosofi et al. (2024) διερεύνησε την

επίδραση των μεθόδων συνεργατικής αφήγησης στην ποιότητα του αφηγηματικού λόγου μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συνεργατικές ιστορίες ήταν συνοπτικότερες, πιο εστιασμένες θεματικά και παρουσίαζαν υψηλότερη αφηγηματική συνοχή σε σχέση με τις ατομικές.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Barwasser et al. (2025), σε δείγμα μαθητών Γ' Δημοτικού, συνδύασε τη χρήση της αφήγησης ιστορίας (storytelling) με οπτικά εργαλεία οργάνωσης της σκέψης (graphic organizers) και θετική ενίσχυση (positive reinforcement). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ποιότητα γραφής και στη στάση των μαθητών απέναντι στη γραπτή έκφραση. Οι μαθητές ανέπτυξαν πιο συνεκτική δομή στις ιστορίες τους, με καλύτερη οργάνωση, εστίαση στους χαρακτήρες, σαφέστερη αλληλουχία γεγονότων και μεγαλύτερη συνέπεια ως προς τα βασικά στοιχεία της αφήγησης. Η έρευνα αυτή τεκμηριώνει τη δυνατότητα της μεθόδου να αποτελέσει γέφυρα ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο

Παράλληλα, η προσαρμογή Paley Style σε σχολικές ηλικίες έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος σε διάφορες εκπαιδευτικές μελέτες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της αφήγησης και της δραματοποίησης ως μέσου ενίσχυσης της φωνής των μαθητών και της ενεργού συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα της Nicholls (2013) σε μαθητές της Β' Δημοτικού κατέδειξε ότι η υιοθέτηση της μεθόδου storytelling–story acting ενίσχυσε την ικανότητα των παιδιών να οργανώνουν αφηγηματικά τις εμπειρίες τους, να παράγουν κείμενα με μεγαλύτερη συνοχή και να συνεργάζονται δημιουργικά.

Αντίστοιχα, η Moses (2024) έδειξε ότι η χρήση αφηγήσεων και δραματοποίησης σε μαθητές 7–9 ετών συνέβαλε όχι μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, αλλά και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και από τους Cremin, Flewitt & Mardell (2016), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αφήγηση με στοιχεία δράσης ενισχύει τη συλλογική δημιουργικότητα και τη γλωσσική ποικιλία των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης. Τέλος, οι μελέτες των Nicolopoulou et al. (2015) επισημαίνουν ότι η βιωματική εμπλοκή μέσω της φαντασίας και του παιχνιδιού προσφέρει ισχυρά θεμέλια για τη γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη — γεγονός που καθιστά την

προσέγγιση Paley ιδιαίτερα πρόσφορη και για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπου η αφήγηση και η ταυτότητα του μαθητή ως δημιουργού λόγου συνεχίζουν να διαμορφώνονται.

Γ. Παιδαγωγικές Εφαρμογές της Μεθόδου Paley Style

Στο πλαίσιο της αφήγησης, η μέθοδος Paley Style συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου σε διαλόγους, όπου οι μαθητές χειρίζονται την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ παράλληλα εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή στην αφήγηση ιστοριών και τη δραματοποίηση μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την προφορική και κατ' επέκταση την αφηγηματική τους ανάπτυξη.

Σε γενικές γραμμές, προκύπτει μια μορφή ψυχο-συναισθηματικής σύνδεσης με τα γεγονότα και τους χαρακτήρες της εκάστοτε ιστορίας, μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν την κριτική στάση των μαθητών, όπως είναι η ανακατασκευή της ιστορίας, η δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων για τα διλήμματα των ηρώων, καθώς και η διερεύνηση των βαθύτερων στοιχείων που χαρακτηρίζουν τους ήρωες, πέρα από τα στοιχεία που δίνονται στο εγχειρίδιο (Nicolopoulou et al. 2022: 1). Η εν λόγω μελέτη διερεύνησε διατομεακές διαφορές σε τρεις ηλικιακές ομάδες της προσχολικής ηλικίας και διαχρονικές αλλαγές σε κάθε ηλικιακή ομάδα όσον αφορά στις αξιολογικές και «αποδεικτικές» (evidential) εκφράσεις. Στην παραπάνω έρευνα έγινε η χρήση της έννοιας των αυθόρμητων ιστοριών, καθώς αποτελεί μία συνήθης παιδική δραστηριότητα (όπ.π: 5-6).

Στο σύνολο αναλύθηκαν 60 ιστορίες, ενώ στο επίκεντρο τέθηκε η σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και στην τελευταία ιστορία για κάθε έτος. Είναι σημαντικό το ότι ο αριθμός των ιστοριών που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς εξηγεί εν μέρει την ανάπτυξη στην αξιολογική γλώσσα των παιδιών. Μάλιστα, πέρα από το ζήτημα της αξιολογικής χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές, η αφηγηματική ικανότητα από την πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη περαιτέρω κρίσιμων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η μετέπειτα αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

Επισημαίνεται ότι η προσέγγιση Paley και συναφείς με αυτή (αφήγηση και δραματοποίηση) δεν είναι αποτελεσματικές μόνο σε μαθητικούς πληθυσμούς

διαφορετικών πολιτισμικών στρωμάτων, αλλά αποδεικνύονται αποτελεσματικές μεταξύ και διαφορετικών ηλικιών, προσχολικών και πρωτοσχολικών (Α', Β' και Γ' τάξης Δημοτικού) (Nicholls 2013· Καϊάφας 2019· Καλαντζή 2023). Η δραματοποίηση επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο κατανόησης κοινωνικών ζητημάτων που απασχολούν τους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού — όπως η έννοια του δικαίου, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή των κοινωνικών ανισοτήτων. Μέσα από την αναπαράσταση τέτοιων θεμάτων, τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν, να σκεφτούν κριτικά και να συσχετίσουν τις αφηγήσεις με την καθημερινότητά τους (Mages, 2017:302). Ιδιαίτερα για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, η δραματοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ανάλυση χαρακτήρων, τη διαχείριση ηθικών διλημμάτων και την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.

Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι η δραματοποίηση μέσω της αφήγησης δύναται να αξιοποιήσει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, με στόχο τη χρήση στοιχείων αφήγησης και κουλτούρας στη ροή της αφήγησης. Η συμμετοχή στο σύνολο των δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινότητας με κοινά στοιχεία στο τι εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως «καλή ιστορία», ενώ παράλληλα είναι σημαντική η εμπλοκή των μαθητών μέσω της δημιουργίας προσωπικών «αφηγήσεων». Προτείνεται, επίσης, η παρουσίαση, των ιστοριών των μαθητών στην τάξη στο πλαίσιο της σχολικής «ολομέλειας», ως ένα στοιχείο που μπορεί να ενισχύσει την κοινή διαχείριση της σχολικής τάξης και τη συμμετοχή σε ομάδες.

Η αίσθηση αυτή του «ανήκειν» μπορεί να αποτελέσει ένα στοιχείο ενίσχυσης της κοινής διαχείρισης της σχολικής τάξης, ενώ η ομαδική δραστηριότητα μπορεί να ενισχύσει την ψυχο-συναισθηματική ενδυνάμωση. Η συμμετοχή στη συγγραφή ιστοριών που περιλαμβάνουν «καλά στοιχεία», δηλαδή που θεωρούνται καλογραμμένες από τους ομότιμους, αξιοποιούν τις θετικές επιρροές των μαθητών και ενισχύουν την αίσθηση της ένταξης σε μια κοινότητα.

Στο πρακτικό πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου Paley style, με βάση μια σχετική έρευνα, προσφέρονται πρακτικές προτάσεις για την εφαρμογή σε μια τάξη Β' Δημοτικού, ενώ προσδιορίζονται συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι σχετικά με την αξιοποίηση της προσέγγισης αφήγησης-δραματοποίησης Paley Style

(Nicholls, 2013). Η εφαρμογή της προσέγγισης στη Β' Τάξη του Δημοτικού σχετίζεται με τη δραματοποίηση σε συνδυασμό με το πολυτροπικό μοντέλο και την εφαρμογή σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Βασικό εύρημα είναι ότι οι μαθητές ενισχύθηκαν σε ποικίλους τομείς, όπως για παράδειγμα στη δημιουργικότητα, τη συμμετοχή, στη γραπτή έκφραση, όταν δραστηριοποιούνταν με αφήγηση και δραματοποίηση, ενώ υπήρξε βελτίωση στην οργάνωση της ιστορίας και στην εφευρετικότητα του λόγου.

Η παραπάνω έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος μπορεί να υποστηρίξει τη συγγραφή (story-writing) στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στο ίδιο πλαίσιο, στην έρευνα των Gardner-Neblett (2024) διαπιστώθηκε ότι, καθώς τα παιδιά προχωρούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητά τους να δομούν αφήγηση, με συνοχή και συνεκτικότητα μέσω του story-telling, στοιχείο που σχετίζεται με την καλλιέργεια αναγνωστικής ικανότητας και γλωσσικής ανάπτυξης στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, βελτίωση στη μακρο-δομή, δηλαδή στη γραμματική της ιστορίας, καθώς και στην παραγωγικότητα αναφορικά με τη μικρο-δομή, δηλαδή τον συνολικό αριθμό λέξεων που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επίσης, οι μη λεκτικές γνωστικές δεξιότητες αναδείχθηκαν ως ατομική διαφορά στην πρόβλεψη της παραγωγής προφορικής αφήγησης.

Πέραν του αφηγηματικού στοιχείου, οι μαθητές, ανάλογα με την τάξη, μπορούν να χειριστούν κάποιες πρώιμες μορφές επιχειρηματολογίας, πειθούς, καθώς και διαχείρισης εσωτερικών και εξωτερικών συγκρούσεων, ενώ εν τέλει η εκφραστικότητα που χρειάζεται για τη διαχείριση των σύνθετων συναισθημάτων οδηγεί με τη σειρά της στον μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής ανάπτυξης. Επίσης, φαίνεται να είναι σημαντική η ενσωμάτωση πολυμέσων, καθώς και η δημιουργία βίντεο, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπαραστήσουν με διάλογο τις ηθικές προκλήσεις και τα επιμέρους διλήμματα, ενώ μια ενδιαφέρουσα επιλογή είναι η δημιουργία εναλλακτικών σκηνών, όπου οι ιστορίες έχουν διαφορετική κατάληξη, ανάλογα με τη δράση των ηρώων και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται συνήθως η εστίαση σε ερωτήσεις ενίσχυσης των δεξιοτήτων κατανόησης, με την κυριολεκτική και συμπερασματική λειτουργία (Kispał, 2008: 6-7).

Συνολικά, η προσέγγιση Paley προσφέρει ένα γόνιμο πλαίσιο για τη σύνδεση της αφήγησης, της θεατρικής δράσης και της μάθησης. Συνδυάζοντας τον προφορικό λόγο με τη βιωματική εμπειρία, ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κοινωνική ευαισθησία, καθιστώντας τη διδασκαλία μια δυναμική και συμμετοχική διαδικασία όπου κάθε παιδί αναγνωρίζεται ως αφηγητής, ηθοποιός και στοχαστής του δικού του κόσμου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η προσέγγιση Paley Style έχει μεν ως βασική εκκίνηση την προσχολική αγωγή, ωστόσο μπορεί να αποτελέσει ένα γόνιμο πλαίσιο εφαρμογής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, με στόχο τη σύνδεση ανάμεσα στον αφηγηματικό λόγο και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Άλλωστε, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου, προφορικού και γραπτού, είναι σημαντική η σύνδεση ανάμεσα στα βιώματα των μαθητών και στην καλλιέργεια της αφήγησης, δεδομένου ότι ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί ένα από τα πρώτα είδη «φυσικού λόγου» που διευκολύνει ουσιαστικά τη μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό πλαίσιο.

Η πρακτική του storytelling και story-acting επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζονται δημιουργικά, να επεξεργάζονται εμπειρίες, συναισθήματα και κοινωνικές σχέσεις μέσα από τη φαντασία, ενώ παράλληλα ενισχύει την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου. Πρόκειται για ένα διεπιστημονικό, πολυτροπικό πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο τα παιδιά καλλιεργούν τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων μέσω της εξερεύνησης της προφορικής αφήγησης. Έρευνες που έχουν επιχειρήσει την προσαρμογή της μεθόδου σε μαθητές Δημοτικού (Nicholls, 2013· Moses, 2024) δείχνουν ότι η διαδικασία της αφήγησης, της δραματοποίησης και της αναστοχαστικής γραφής μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση των παιδιών, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον ασφάλειας και αποδοχής.

Επομένως, η ένταξη στοιχείων της προσέγγισης Paley σε σχέδια διδασκαλίας για τη Γ' Δημοτικού δύναται να προσφέρει μια παιδαγωγικά πλούσια εμπειρία, που ενώνει τη γλωσσική ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου με τη συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια των μαθητών.

II. Εφαρμογή Μεθόδου Paley Style στο Πλαίσιο της Αφήγησης

Το κείμενο «Ο Εγλωιστής Γίγαντας» του Όσκαρ Ουάιλντ είναι ένα κείμενο πλούσιο σε κοινωνικά και ηθικά διδάγματα και συναισθηματικές εξελίξεις, το οποίο ταιριάζει απόλυτα με την προσέγγιση Paley-style. Η πλοκή της ιστορίας έχει ως επίκεντρο τον «εγλωιστή γίγαντα», ενώ ταυτόχρονα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η παρουσία των παιδιών εν γένει και ιδιαίτερα ενός παιδιού που εμφανίζει αναπηρία. Παράλληλα, τα στοιχεία της φύσης—όπως είναι οι εποχές και ο κήπος του γίγαντα—συνδέονται άρρηκτα με την εξέλιξη της ιστορίας. Συγκεκριμένα, τα φυσικά αυτά στοιχεία λειτουργούν ως σύμβολα που ενισχύουν τη θεματολογία και το συναισθηματικό βάθος του έργου, αποτυπώνοντας τη μετάβαση από τη μια ψυχο-συναισθηματική κατάσταση στην άλλη.

Το παρακάτω σχέδιο ανάλυσης μαθήματος βασίζεται στην ανάπτυξη χαρακτήρων, στη διερεύνηση ηθικών διλημμάτων και στη δραματική έκφραση. Βασιζόμενο στο κείμενο, το σχέδιο διδασκαλίας εστιάζει σε στοχευμένες ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα το κείμενο και τις έννοιές του, ενισχύοντας παράλληλα την κατανόηση της γλώσσας και των λογοτεχνικών στοιχείων. Οι επιλογές αυτές είναι σημαντικές όχι μόνο για την αποκωδικοποίηση των νοηματικών σχέσεων, αλλά και για την ανάλυση των λεξιλογικών και γραμματικο-συντακτικών επιλογών, καθώς αφορούν σε διαφορετικές συνιστώσες της οργάνωσης και ανάλυσης του κειμένου.

Μέσα από τις γλωσσικές ασκήσεις, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι λεπτομέρειες του κειμένου συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία της δραματικής πλοκής και της ηθικο-συναισθηματικής διάστασης της. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται σαφές ότι η επιλογή κάθε λεξιλογικού και γραμματικο-συντακτικού στοιχείου ενισχύει τη συνοχή και αλληλουχία των νοημάτων.

Το παρόν σχέδιο μαθήματος υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση στην κατανόηση του αφηγηματικού λόγου, καλύπτοντας συστηματικά όλα τα στοιχεία του, όπως πλοκή, χαρακτήρες, σκηνικό, συμβολισμοί, θεματική και γλώσσα. Η ενσωμάτωση της μεθόδου Paley-style δεν είναι απλώς συμπληρωματική, αλλά ενισχύει και βαθαίνει αυτή την κατανόηση, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία βιωματική μέσω της δραματοποίησης και της εναλλαγής ρόλων, δημιουργική ενθαρρύνοντας τους μαθητές να φανταστούν και να εκφράσουν

τις δικές τους εκδοχές της ιστορίας, ενσυναισθητική, προωθώντας την κατανόηση των συναισθημάτων των χαρακτήρων και τη σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες, φιλοσοφική, οδηγώντας σε βαθύτερο προβληματισμό πάνω σε ηθικές έννοιες και συμμετοχική, θέτοντας τον μαθητή στο επίκεντρο ως ενεργό αφηγητή και στοχαστή.

Έτσι, το σχέδιο όχι μόνο βοηθά τους μαθητές να αποκωδικοποιήσουν το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά επιπλέον τους ενδυναμώνει να αναπτύξουν κριτική σκέψη, συναισθηματική νοημοσύνη και ικανότητες επικοινωνίας και έκφρασης, μετατρέποντας τη μελέτη της λογοτεχνίας σε μια ουσιαστική και προσωπική εμπειρία.

A. Σχέδιο Μαθήματος: «Ο Εγωιστής Γίγαντας» στη Γ' Τάξη

1. Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να αναλύσουν τα κύρια χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών και τη δυναμική αλλαγή που βιώνουν κατά τη διάρκεια της αφήγησης, με έμφαση στην εξέλιξη του πρωταγωνιστή.
- Να διερευνήσουν τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να αναπτύξει την πλοκή και να σκιαγραφήσει τους χαρακτήρες των ηρώων του.
- Να κατανοήσουν τις γραμματικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές του κειμένου σε σχέση με:
 - ✓ τη σύνθεση και την οργάνωση των σκηνών.
 - ✓ τη σύγκριση ανάμεσα στα διαφορετικά στιγμιότυπα της ιστορίας.
 - ✓ τη ροή της αφήγησης.
 - ✓ τις αλλαγές στην ψυχο-συναισθηματική κατάσταση του γίγαντα.
 - ✓ την παρουσίαση των ηθικών διλημμάτων.
- Να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, κατανοώντας τα κίνητρα πίσω από τις πράξεις του γίγαντα και τα συναισθήματα που βιώνουν οι υπόλοιποι χαρακτήρες.
- Να συζητήσουν βασικές ηθικές έννοιες που διατρέχουν το έργο, όπως:
 - ο εγωισμός και οι συνέπειές του.

- ο η μοναξιά και η ανάγκη για συντροφιά.
 - ο η αγάπη και η ανιδιοτέλεια.
 - ο η καλοσύνη και η γενναιοδωρία.
 - ο η συγχώρεση και η δεύτερη ευκαιρία.
- ο Να συμμετάσχουν σε θεατρικές και δραματοποιημένες ασκήσεις που θα τους βοηθήσουν να:
- ✓ κατανοήσουν σε βάθος τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων.
 - ✓ αναπαραστήσουν τις κεντρικές σκηνές του έργου.
 - ✓ ανακατασκευάσουν και να ερμηνεύσουν τη ροή της ιστορίας.
 - ✓ εκφράσουν δημιουργικά τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το κείμενο.

Το ακόλουθο σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει ένα εκτενές σύνολο δραστηριοτήτων και ασκήσεων προσφέροντας ευελιξία στην εφαρμογή του. Από το σύνολο των δραστηριοτήτων, μπορούν να τροποποιηθούν ή να επιλεγούν συγκεκριμένες με βάση μαθησιακά και διδακτικά κριτήρια, όπως είναι ο αριθμός των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, τα μαθησιακά τους στυλ, καθώς και με βάση παράγοντες ανομοιογένειας, όπως είναι η πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και η μαθησιακή ετοιμότητα. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή, προωθώντας τη συμμετοχή, την ενεργό μάθηση και την καλύτερη επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Προτείνεται η τελική επιλογή των δραστηριοτήτων να είναι συνολικής διάρκειας δύο διδακτικών ωρών.

B. Προετοιμασία και Ανάγνωση Κειμένου

Προ-αναγνωστικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό προτείνεται η διαμόρφωση «οδηγού πρόβλεψης», που αποτελεί ένα πλαίσιο οδηγιών και σκέψεων για το τι θα ακολουθήσει στην ιστορία, καθώς και για την πορεία των ηρώων, τα συναισθήματα και τις πιθανές συγκρούσεις τους. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα δομημένο πλέγμα πρόβλεψης, το οποίο βοηθά τους μαθητές να διατυπώσουν αρχικές υποθέσεις και προσδοκίες πριν από την ενεργό αλληλεπίδραση με το κείμενο (Αγγελόπουλος, Μπακοπούλου & Αγγελόπουλος, 2023: 31).

Η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

Παρατήρηση του τίτλου και των εικόνων: Οι μαθητές εξετάζουν τον τίτλο «Εγλωιστής Γίγαντας» και τυχόν εικόνες ή εικονογραφήσεις, εκφράζοντας αρχικές ιδέες για το περιεχόμενο, τους χαρακτήρες και τα πιθανά γεγονότα.

Διατύπωση αρχικών υποθέσεων:

Με βάση τον τίτλο και τις εικόνες, οι μαθητές προβλέπουν τι μπορεί να συμβεί στην ιστορία και ποιες συγκρούσεις ή συναισθήματα θα προκύψουν.

Προ-αναγνωστική στρατηγική «πιθανό περιεχόμενο»:

Οι μαθητές λαμβάνουν λέξεις ή φράσεις από το κείμενο και καλούνται να προβλέψουν την κατηγορία στην οποία ανήκουν ή τη σχέση τους με την ιστορία. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενεργοποίηση του λεξιλογίου και των προϋπαρχουσών γνώσεών τους, η διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τους χαρακτήρες, τα γεγονότα ή το θέμα, καθώς και η διευκόλυνση βαθύτερης κατανόησης κατά ή μετά την ανάγνωση (οπ.π.: 33).

Συζήτηση και συνεργασία:

Οι μαθητές συγκρίνουν τις υποθέσεις τους με αυτές των συμμαθητών τους, εκφράζοντας τη συμφωνία ή διαφωνία τους σχετικά με βασικές ιδέες του κειμένου (οπ.π.: 34).

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές προσεγγίζουν το έργο με ενεργό και στοχαστικό τρόπο, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν δεξιότητες πρόβλεψης, αναγνώρισης βασικών εννοιών και συνεργατικής σκέψης.

Ανάγνωση του κειμένου

Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε εκφραστική ανάγνωση του κειμένου «Ο Εγλωιστής Γίγαντας» στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της εκφραστικής ανάγνωσης οι μαθητές ενθαρρύνονται να εστιάσουν στα συναισθήματα και στις αλλαγές στη συμπεριφορά των χαρακτήρων καθώς εξελίσσεται η ιστορία. Η προσοχή στρέφεται στα αφηγηματικά στοιχεία και στις γλωσσικές επιλογές του κειμένου, ενώ ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη ροή της ιστορίας, με βάση τα συναισθήματα των ηρώων, όπως:

- ο Πώς νιώθει ο Γίγαντας αυτή τη στιγμή;

- ο Τι νομίζετε ότι σκέφτονται τα παιδιά;
- ο Σε ποιο σημείο φαίνεται η αλλαγή του γίγαντα και με ποιον τρόπο;
- ο Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στα φυσικά και εξωτερικά στοιχεία της ιστορίας όσο προχωράει η ροή του κειμένου;

Γ. Δομή Προτάσεων και Σύνδεση Ιδεών

Ποιες λέξεις ή φράσεις χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να δείξει την αλλαγή στη συμπεριφορά του γίγαντα κατά τη διάρκεια της ιστορίας;

Στόχος: Να αναλύσουν οι μαθητές λέξεις-δείκτες που υποδεικνύουν αλλαγές (π.χ., τότε, αλλά, όμως), δείχνοντας πώς αλλάζει ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς του γίγαντα.

Σύνδεσε τις παρακάτω προτάσεις με το "και" ή το "αλλά":

- ο *Ο γίγαντας ήταν θυμωμένος. Τα παιδιά έπαιζαν στον κήπο του.*
- ο *Ο γίγαντας έχτισε έναν τοίχο. Τα παιδιά δεν μπορούσαν να μπουν στον κήπο.*
- ο *Τα λουλούδια σταμάτησαν να ανθίζουν. Ο γίγαντας ένωσε μοναξιά.*
- ο *Τα παιδιά έφυγαν. Ο γίγαντας ένωσε άσχημα.*

Ανάλυση Χαρακτήρων

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να προκύψει μια αναλυτική συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων και την αποτύπωση της συναισθηματικής τους κατάστασης:

- ο Ποιοι είναι οι κύριοι χαρακτήρες της ιστορίας και τι ρόλο έχει ο καθένας από αυτούς;
- ο Πώς αλλάζει η συμπεριφορά του εγωιστή γίγαντα κατά τη διάρκεια της ιστορίας; Τι πιστεύετε ότι τον κάνει να είναι εγωιστής στην αρχή;
- ο Πώς πιστεύετε ότι νιώθουν τα παιδιά, όταν τους απαγορεύει την είσοδο και να παίζουν στον κήπο;
- ο Ποια είναι η αντίδραση της φύσης, όταν ο Γίγαντας διώχνει τα παιδιά και γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- ο Τι θεωρείτε ότι συμβολίζει η παρουσία του παιδιού στο τέλος της ιστορίας;

- ο Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ο Γίγαντας, όταν βλέπει τον κήπο του χωρίς λουλούδια και πουλιά;
- ο Περιγράψτε τους ήρωες του κειμένου με δικά σας λόγια και υπογραμμίστε εκείνα τα στοιχεία του κειμένου που δίνουν αυτές τις πληροφορίες (γίγαντας, παιδιά, μικρό αγόρι).
- ο Ποιος είναι ο λόγος κατά τη γνώμη σας που ο Γίγαντας απαγόρευσε στα παιδιά να παίζουν στον κήπο του και πως πιστεύετε ότι αυτό βοηθάει στην ιστορία;

Οι μαθητές μπορούν να περιγράψουν ελεύθερα και αυθόρμητα τον γίγαντα στο πώς ήταν αρχικά και στο πώς μεταμορφώθηκε στο τέλος, ώστε να προκύψει η ανάλυση της μεταβολής του κεντρικού χαρακτήρα. Σε γενικές γραμμές, η εστίαση στα συναισθήματα του γίγαντα γίνεται με γνώμονα τη σκιαγράφηση της εσωτερικής πάλης και των συγκρούσεων που προκύπτουν στο πλαίσιο αυτό.

Κεντρικό άξονα αποτελεί η περιγραφή του γίγαντα, τόσο ως προς την αρχική του κατάσταση όσο και ως προς τη μεταμόρφωσή του στο τέλος, ώστε να αναδειχθεί η ανάλυση της μεταβολής του κεντρικού χαρακτήρα. Σε γενικές γραμμές, η εστίαση στα συναισθήματα του γίγαντα αποσκοπεί στη σκιαγράφηση της εσωτερικής του πάλης και των συγκρούσεων που αναδύονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Δ. Ερωτήσεις για Ερμηνεία και Συμβολισμό

Σε γενικές γραμμές, οι ερωτήσεις που εστιάζουν στη σύνδεση ανάμεσα στον συμβολισμό της φύσης και στις αντίστοιχες αντιδράσεις των ηρώων συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου σε ένα βαθύτερο επίπεδο, καθώς δημιουργούν συμβολικές και αλληγορικές συνδέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά του ήρωα και στην κατάσταση του περιβάλλοντος.

Ο κήπος διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, γι' αυτό και μπορούν να διατυπωθούν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- ο Τι συμβολίζει ο κήπος του Γίγαντα;
- ο Να βρείτε στο κείμενο τα στοιχεία όπου ο κήπος και η φύση αλλάζουν με βάση τα όσα νιώθει ο γίγαντας.
- ο Γιατί νομίζετε ότι η Άνοιξη δεν ήρθε ποτέ στον κήπο του Γίγαντα όσο ήταν εγωιστής;

- ο Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν διαβάζετε για τον ανθισμένο κήπο;

Θα μπορούσατε να δείξετε με άλλους τρόπους την αλλαγή στα συναισθήματα του γίγαντα; Και αν ναι, πώς;

Οι μαθητές καλούνται με δικά τους λόγια να εξηγήσουν το πώς βλέπουν τον κήπο ως μια μορφή συμβολισμού της εσωτερικής κατάστασης του γίγαντα. Μια βασική διαπίστωση στην οποία πρέπει να καταλήξουν, αν έχουν κατανοήσει το νόημα του κειμένου είναι ότι όταν ο γίγαντας είναι συναισθηματικά «κλειστός» και γεμάτος εγωισμό, σε αυτή την περίπτωση και ο κήπος είναι κλειστός και «άγονος», ενώ όταν ο γίγαντας ανοίγεται στους άλλους και επιτρέπει την παρουσία άλλων στη ζωή του, τότε και ο κήπος ανθίζει και «ανοίγεται».

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το μικρό παιδί στο τέλος της ιστορίας για τη συνολική μεταστροφή του γίγαντα, σε συνάρτηση με τους συμβολισμούς που προκύπτουν:

- ο Ποιος είναι ο ρόλος του μικρού παιδιού στο τέλος της ιστορίας και πώς επηρεάζει τη μεταστροφή του γίγαντα;
- ο Με ποιο τρόπο το μικρό παιδί μπορεί να θεωρηθεί σύμβολο του Χριστού στην ιστορία;
- ο Με ποιον τρόπο το μικρό παιδί λειτουργεί ως σύμβολο ελπίδας στην ιστορία;
- ο Πώς η παρουσία του παιδιού αποκαλύπτει τις αδυναμίες του γίγαντα;

Στο σημείο αυτό μπορεί να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της ενσυναίσθησης και στη σημασία της αγάπης στις ανθρώπινες σχέσεις. Παράλληλα, μπορεί να γίνει σύνδεση με τη διδασκαλία των Θρησκευτικών και συζήτηση γύρω από την κατανόηση της θέσης και των συναισθημάτων των άλλων.

Ε. Ερωτήσεις με Στόχο τη Σύνδεση με τα Ηθικά Διλήμματα και τα Κοινωνικά Μηνύματα

Το κείμενο προσφέρεται για αναστοχασμό σχετικά με ζητήματα ανθρωπίνης διάδρασης και συμπεριφοράς, όπως είναι οι τρόποι εκδήλωσης του εγωισμού και οι συνέπειές του στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων. Οι ερωτήσεις εν προκειμένω έχουν ως στόχο τη σύνδεση με την ηθική πλευρά της ιστορίας:

- ο Τι μήνυμα προβάλλει η ιστορία;
- ο Σε ποια σημεία του κειμένου φαίνεται ότι ο γίγαντας επηρεάζει τους άλλους με τη συμπεριφορά του;
- ο Πώς επηρεάζουμε τους γύρω μας, όταν συμπεριφερόμαστε εγωιστικά;
- ο Ποιο θα ήταν το μήνυμα της ιστορίας, αν δεν υπήρχε η αλλαγή του γίγαντα στο τέλος;

Η ερώτηση οδηγεί τους μαθητές να σκεφτούν εναλλακτικά σενάρια και να εξετάσουν πώς η ηθική μεταστροφή του Γίγαντα επηρεάζει το μήνυμα της ιστορίας. Με βάση αυτό, μπορούν να τεθούν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- ο Έχετε νιώσει ποτέ ότι κάποιος σας φέρθηκε εγωιστικά;
- ο Τι κάνατε στην περίπτωση αυτή;
- ο Τι συμβουλές θα δίνετε στα παιδιά, αν μπορούσατε να τους μιλήσετε;
- ο Τι θα λέγατε στον γίγαντα για τη συμπεριφορά του;
- ο Τι θα του λέγατε όταν έδιωξε τα παιδιά;
- ο Πώς θα τον βοηθούσατε να καταλάβει το λάθος του χωρίς να τον πληγώσεις;
- ο Μετά την αλλαγή της συμπεριφοράς του, τι θα τον συμβουλευάτε να κάνει για την πορεία της ζωής του από εδώ και πέρα;

Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν ευκαιρία για τη σύνδεση της ιστορίας με την ηθική διάσταση, καθώς και με την αξιοποίηση των καθημερινών εμπειριών των μαθητών, ενισχύοντας στοιχεία, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ψυχο-συναισθηματική ενδυνάμωση, καθώς και η κατανόηση των μαθητών ήδη από μικρή ηλικία, αναφορικά με την επίδραση που έχουν οι πράξεις μας στους άλλους, καθώς και στις συνέπειες της συμπεριφοράς μας στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων.

Πέραν της συζήτησης αναφορικά με την επίδραση της εγωιστικής συμπεριφοράς, προτείνεται η επικέντρωση σε στοιχεία ηθικού διλήμματος, όπου οι μαθητές μπορούν να αναρωτηθούν αν και κατά πόσο αυτά που έκανε ο γίγαντας έχουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο.

Γιατί ο Γίγαντας αποφασίζει να διώξει τα παιδιά από τον κήπο του;

- ο Ήταν δίκαιο αυτό που έκανε;
- ο Τι θα έκανες εσύ στη θέση του;

Τα παιδιά γύρισαν κρυφά στον κήπο.

- ο Ήταν σωστό αυτό που έκαναν; Γιατί;
- ο Εσύ τι θα έκανες αν ήσουν στη θέση τους;
- ο Αν σε αντιλαμβανόταν ο γίγαντας, πώς θα αντιδρούσες;

Ο Γίγαντας είδε το μικρό παιδί να προσπαθεί να ανέβει στο δέντρο και άλλαξε.

- ο Τι ένιωσε εκείνη τη στιγμή;
- ο Ήταν αργά για να αλλάξει ή όχι;
- ο Εσύ πιστεύεις ότι οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν όταν καταλάβουν το λάθος τους;

Στ. Οπτική Προσέγγιση του Κειμένου

Αρχικά, προτείνεται οι μαθητές να παρατηρήσουν τις εικόνες και να προσπαθήσουν να τις αναπαραστήσουν, με διάφορα υλικά (χρώματα, κολάζ, πλαστελίνη), για να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή για τις εικόνες. Εναλλακτικά, μπορούν να δημιουργήσουν ζωντανά στιγμιότυπα με το σώμα τους για να απεικονίσουν σκηνές από τις εικόνες.

Επίσης, προτείνεται ο σχεδιασμός νέων εικόνων, που θα μπορούσαν να πλαισιώσουν καλύτερα το κείμενο, με βάση τις σκηνές από τη ζωή του γίγαντα πριν ή μετά τα γεγονότα της ιστορίας. Παράλληλα, μπορεί να δοθεί έμφαση σε συναισθήματα και μηνύματα που προκύπτουν από τις υπάρχουσες εικόνες.

Μια ακόμα δραστηριότητα είναι η συγγραφή λεζάντας, όπου οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν τις εικόνες και να γράψουν λεζάντες ή μικρές παραγράφους που περιγράφουν τη σκηνή. Στο επίκεντρο τίθεται η σύνδεση εικόνας και κειμένου, εξηγώντας τι εκφράζει η εικόνα και πώς ακριβώς συνδέεται με την ιστορία.

Δημιουργία μικρού ψηφιακού κόμικ

Με εικόνες (έτοιμες ή ζωγραφισμένες από τα παιδιά), μπορεί να δημιουργηθεί ένα καρτέ που παρουσιάζει την μεταμόρφωση του γίγαντα. Έπειτα, μπορούν να

προστεθούν λεζάντες, σκέψεις και διάλογοι. Σε ψηφιακή μορφή μπορεί, επίσης, να τροποποιείται από τις ομάδες ή να διαμορφωθούν διαφορετικές εκδοχές του κόμικ από την κάθε ομάδα. Η χρήση του κόμικ μπορεί να συνδυαστεί με το ζήτημα της αφηγηματικής ροής, το να επιλέξουν, δηλαδή, οι μαθητές την οπτική γωνία από την οποία θα παρουσιαστεί ο ήρωας καθώς και το κάθε καρέ της ιστορίας (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

Z. Η. Θεατρική Δραστηριότητα: Ρόλοι και Συναισθήματα

Στην ενότητα αυτή προτείνεται η δραματοποίηση σκηνών από το κείμενο. Η τάξη μπορεί να χωριστεί σε ομάδες και να ζητηθεί από κάθε ομάδα να δραματοποιήσει μια σημαντική σκηνή.

Ως σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι οι μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων (για παράδειγμα θυμός, λύπη, χαρά) μέσα από τον διάλογο και την κίνηση, καθώς και να έρθουν σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να οργανωθεί ο σχεδιασμός θεάτρου με τη μορφή του «θεάτρου του καταπιεσμένου» και συγκεκριμένα της τεχνικής του forum theatre του Augusto Boal, το οποίο δίνει μια θεραπευτική-απελευθερωτική διάσταση στη διαδικασία της θεατρικής δραστηριότητας, με τη μορφή της ανάθεσης ρόλων κριτικής στάσης, ενσυναίσθησης και ενδυνάμωσης (Boal, 2019). Μπορεί, δηλαδή, η παρούσα δραστηριότητα να γίνει με τη συνεργασία μεταξύ του δασκάλου και του εκπαιδευτικού θεατρικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα βιώσουν τον χαρακτήρα και τις ηθικές αλλαγές του μέσα από μια διαδραστική και συναισθηματική προσέγγιση, σύμφωνα με την "Paley-style" δραματοποίηση. Επίσης, προτείνεται και μια μορφή δραματοποίησης με τον χωρισμό ρόλων.

Αφού γίνει μία εισαγωγή πάνω στο τι είναι αυτό το θέατρο και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί στην πράξη, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν κάθε φορά διαφορετικό ρόλο από την ιστορία, με γνώμονα του να περάσουν εναλλάξ τόσο από τον ρόλο του γίγαντα, όσο και από τον ρόλο των παιδιών και του μικρού παιδιού στο τέλος. Με τον τρόπο αυτό, είναι εφικτό να συνειδητοποιήσουν το εύρος των συναισθημάτων κάθε ήρωα της ιστορίας, καθώς και να έρθουν σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους από διαφορετική οπτική κάθε φορά. Η διαδικασία αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ενσυναίσθησης, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αλλάζουν ρόλους

και να μπαίνουν στη θέση των άλλων, βιώνοντας κάθε φορά και μια διαφορετική οπτική της ιστορίας. Στην περίπτωση του γίγαντα, για παράδειγμα, μπορούν να εντυφλήσουν σε στοιχεία, όπως το ότι ο εγωισμός συχνά μπορεί να συνδέεται με τα βιώματα μοναξιάς και τις συνθήκες ζωής του κάθε ατόμου, που το οδηγούν να «περιχαράκωνεται».

Η. Δημιουργικές Δραστηριότητες Παραγωγής Προφορικού Λόγου

Με αφορμή τις προηγούμενες δραστηριότητες, μπορεί να ανατεθεί κατ' επέκταση στους μαθητές παραγωγή προφορικού λόγου, με θέμα την παρουσίαση της ιστορίας με διαφορετικό τέλος, καθώς και με την ανακατασκευή του χαρακτήρα των ηρώων. Επίσης, μπορεί να τους δοθεί ως άσκηση η προφορική αφήγηση του κειμένου σε α' πρόσωπο, δηλαδή από την πλευρά του γίγαντα, με την τεχνική του ομοδιηγητικού αφηγητή. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν οι μαθητές να δώσουν έμφαση στα συναισθήματα του γίγαντα, εστιάζοντας περισσότερο στις πιθανές σκέψεις του κατά τη διάρκεια της ιστορίας, δίνοντας έναν περισσότερο προσωπικό τόνο σε σύγκριση με την επιλογή του ετεροδιηγητικού ("παντογνώστη") αφηγητή.

Ερωτήσεις για Ενεργοποίηση της Αφήγησης

- Αν ήσουν αφηγητής της ιστορίας, πώς θα άρχιζες την αφήγηση;
- Ποια σκηνή σου έμεινε περισσότερο στο μυαλό; Πες μας πώς τη φαντάζεσαι με δικά σου λόγια.
- Αν έπρεπε να περιγράψεις τον Γίγαντα σε κάποιον που δεν έχει διαβάσει την ιστορία, τι θα έλεγες για αυτόν;
- Πώς άλλαξε ο κήπος από την αρχή μέχρι το τέλος της ιστορίας; Περιγράψε τον σαν να ήσουν εκεί.

Ερωτήσεις Αφήγησης από Πολλαπλές Οπτικές

- Αφηγήσου την ιστορία μέσα από τα μάτια ενός παιδιού που δεν μπορούσε να μπει στον κήπο.
- Αν ήσουν το μικρό παιδί που ανέβηκε στο δέντρο, πώς θα περιέγραφες τη στιγμή που ο Γίγαντας σε βοήθησε;
- Αν ήσουν ο άνεμος ή το χιόνι, τι θα έλεγες για τον κήπο του Γίγαντα όσο ήταν κλειστός;

Ερωτήσεις Δημιουργικής Ανασύνθεσης της Ιστορίας

- ο Αν ο Γίγαντας δεν είχε αλλάξει ποτέ, πώς θα τελείωνε η ιστορία;
- ο Φαντάσου ότι τα παιδιά γράφουν γράμμα στον γίγαντα μετά τον θάνατό του — τι θα του έλεγαν;
- ο Αν έπρεπε να συνεχίσεις την ιστορία, τι θα συνέβαινε στον κήπο μετά;
- ο Πες μια νέα εκδοχή της ιστορίας με άλλο σκηνικό , για παράδειγμα σε μια πόλη, σε ένα σχολείο ή σε μια αυλή.

Ερωτήσεις Συναισθηματικής Αφήγησης

- ο Αφηγήσου μία εμπειρία κατά την οποία ένιωσες, όπως τα παιδιά έξω από τον κήπο.
- ο Αν είχες έναν «κήπο» που δεν ήθελες να μοιραστείς, τι θα ένιωθες αν τελικά τον άνοιγες;

Ερωτήσεις Αναστοχασμού

- ο Ποιο σημείο της ιστορίας θα ήθελες να αλλάξεις αν ήσουν ο συγγραφέας;
- ο Ποιο μήνυμα πιστεύεις ότι αφήνει η ιστορία αν την αφηγηθείς με τα δικά σου λόγια;
- ο Τι έμαθες για τους ανθρώπους μέσα από αυτή την αφήγηση;

«Ο Κύκλος της Αφήγησης» (Paley discussion circle)

Ο «κύκλος της Αφήγησης» έχει ως στόχο την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και της λεκτικής έκφρασης, την κατανόηση της αφήγησης ως «ζωντανής» πράξης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και τη λεκτική έκφραση,
βοηθά στην κατανόηση της αφήγησης ως ζωντανής πράξης επικοινωνίας,
συνδέει τη φιλοσοφική σκέψη με τον αφηγηματικό λόγο,
προσφέρει χώρο σε κάθε παιδί να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο με ασφάλεια.

Ο κάθε μαθητής αφηγείται τη δική του εκδοχή ή μια στιγμή της ιστορίας:

- ο Μπορεί να μιλήσει ως χαρακτήρας, για παράδειγμα ως ο γίγαντας, το παιδί, το δέντρο, το χιόνι, ο άνεμος).
- ο Μπορεί να αλλάξει την οπτική, το τέλος ή το συναίσθημα της σκηνής.

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την περιγραφή, τη χρήση χρόνων, τη λεκτική ποικιλία και τη ροή.

Στόχος: Η ανάπτυξη της αφηγηματικής και περιγραφικής ικανότητας.

Φιλοσοφική Συζήτηση (Paley Discussion)

Αφού ολοκληρωθούν οι αφηγήσεις, ο εκπαιδευτικός θέτει φιλοσοφικά ερωτήματα που προκύπτουν από τις αφηγήσεις των παιδιών, όχι από το αρχικό κείμενο μόνο, όπως:

- ο Τι σημαίνει να «ανοίγεις» κάτι που κρατούσες μόνο για σένα;
- ο Πώς ξέρουμε ότι κάποιος έχει αλλάξει πραγματικά;
- ο Μπορεί μια πράξη καλοσύνης να φέρει «άνοιξη» μέσα μας;

Στόχος: Η εμβάθυνση σε έννοιες όπως αλλαγή, μοιρασιά, φιλία, λύτρωση.

Αναστοχασμός – Μετα-Αφήγηση

Ο κύκλος κλείνει με ερωτήσεις αναστοχασμού:

- ο Ποια αφήγηση σου έμεινε περισσότερο και γιατί;
- ο Αν μπορούσες να ξαναπείς τη δική σου ιστορία, τι θα άλλαζες;

Στόχος: Η καλλιέργεια αυτογνωσίας και προφορικής ανατροφοδότησης.

Τελικά Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που μπορούν να προκύψουν από την ιστορία αφορούν στη σημασία της διαχείρισης ανθρώπινων αδυναμιών, όπως είναι ο εγωισμός, καθώς και η σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Προτείνεται η σύνδεση με έννοιες μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως:

- ο Μπορούμε να σκεφτούμε περιστάσεις κατά τις οποίες συμπεριφερθήκαμε όπως ο γίγαντας; Με ποιον τρόπο θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε διαφορετικά τη συμπεριφορά μας σε μια παρόμοια περίπτωση;
- ο Με ποιον τρόπο επηρεάζονται η συμπεριφορά και η συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου, ανάλογα με το είδος της σχέσης που έχει με τους άλλους;
- ο Πώς μπορεί ένα άτομο να συνδεθεί ουσιαστικά με τους γύρω του, με στόχο τη δημιουργία υγιών και θετικών σχέσεων;

- Ποιες συνθήκες βελτιώνονται στη ζωή ενός ατόμου, όταν καλλιεργεί σχέσεις με τους γύρω του;
- Ποιες σκέψεις ή συμπεράσματα σας γεννήθηκαν μετά την ανάλυση του κειμένου;

Κεφάλαιο Τέταρτο

Τεχνητή Νοημοσύνη και Γλωσσικός Εγγραμματισμός: Δυνατότητες και Προβληματισμοί

Χαράλαμπος Μουζάκης

Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence) βρίσκεται τα τελευταία χρόνια, στο επίκεντρο της επικαιρότητας: σε θεσμικά κείμενα, σε κυβερνητικές στρατηγικές, στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, σε ερευνητικές αποτιμήσεις και σε δημόσιες αναζητήσεις για το μέλλον σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η δυναμική εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης αναμένεται να επιφέρει ριζικές αλλαγές τόσο στη διοίκηση και οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης εστιάζουν στη δημιουργία προσαρμοστικών μαθησιακών εμπειριών, την παροχή εξατομικευμένων προσεγγίσεων οι οποίες δύνανται να καλύψουν τις ανάγκες κάθε μαθητή, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την βελτίωση της ποιότητας και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (OECD, 2025).

Σύμφωνα με την UNESCO (2025), η Τεχνητή Νοημοσύνη ορίζεται ως «το σύνολο των τεχνολογιών επεξεργασίας πληροφοριών που ενσωματώνουν μοντέλα και αλγόριθμους, οι οποίοι επιτρέπουν στα συστήματα να μαθαίνουν και να εκτελούν γνωστικές λειτουργίες, οδηγώντας σε αποτελέσματα όπως η πρόβλεψη και η λήψη αποφάσεων στον φυσικό κόσμο, καθώς και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης σχεδιάζονται ώστε να λειτουργούν με διαφορετικούς βαθμούς αυτονομίας, μέσω της μοντελοποίησης και αναπαράστασης της γνώσης, καθώς και της αξιοποίησης δεδομένων και υπολογιστικών συσχετίσεων (p.14).

Κύριο χαρακτηριστικό των συστημάτων Τεχνητής Νοημοσύνης αποτελεί η «ικανότητά» τους να μαθαίνουν και να βελτιώνουν την απόδοσή τους μέσω της επεξεργασίας δεδομένων, χωρίς την ανάγκη ρητών ή προκαθορισμένων οδηγιών. Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «Μηχανική Μάθηση» (*Machine Learning*)

αναφέρεται στις διαδικασίες μέσω των οποίων τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης εξελίσσονται σταδιακά, μαθαίνοντας από δεδομένα και εκτελώντας καθήκοντα με αυξανόμενη ακρίβεια (Gimple et al., 2023). Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιούν και τεχνολογίες Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative AI), η οποία επεξεργάζεται τεράστια σύνολα δεδομένων φυσικής γλώσσας, γλώσσας προγραμματισμού και εικόνων για να δημιουργήσει νέο περιεχόμενο σε διάφορες μορφές, όπως κείμενο, εικόνες, ήχο και βίντεο, μιμούμενη πιο στενά τις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου (GEM Report, 2023).

Η διεθνής επιστημονική βιβλιογραφία (Kim & Kwon, 2025, Crompto, et al., 2024, Wang, et al., 2023), οι εκθέσεις και οι εισηγήσεις διεθνών οργανισμών (OECD, 2025, EECEA, 2023, Council of Europe, 2022a) ακόμη και δευτερογενείς πηγές στο διαδίκτυο, οι οποίες παρέχουν ενημέρωση σχετικά με τρέχουσες, τάσεις, εξελίξεις ή ζητήματα στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης (π.χ. ιστοσελίδες, ιστολόγια, εκπαιδευτικά κανάλια YouTube, εκπαιδευτικά βίντεο., διαδικτυακά φόρουμ και πλατφόρμες συζήτησης, κ.λπ.), αποκαλύπτουν το πολύπλευρο ενδιαφέρον και αναδεικνύουν μια δυναμική που βρίσκεται παντού σε εξέλιξη.

Στη βάση αυτού του ενδιαφέροντος, κεντρικός στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδασκαλία της γλώσσας και στην ανάπτυξη του γλωσσικού εγγραμματισμού. Ειδικότερα, το κεφάλαιο αποσκοπεί σε μια εισαγωγικού χαρακτήρα ανάδειξη των δυνατοτήτων της Τεχνητής Νοημοσύνης ως προς την υποστήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και στην επισήμανση κρίσιμων ζητημάτων που αφορούν τη διατήρηση του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της διδασκαλίας, την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στα ψηφιακά εργαλεία και τη διασφάλιση της ποιότητας της γλωσσικής μάθησης.

I. Γλωσσικός Εγγραμματισμός: Από τα Ψηφιακά Μέσα στην Τεχνητή Νοημοσύνη

Πριν επιχειρηθεί μια εισαγωγική προσέγγιση στους λόγους που αιτιολογούν το αυξημένο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης σε θέματα γλωσσικού εγγραμματισμού, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο γλωσσικός εγγραμματισμός, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την

κατανόηση, την ερμηνεία και την παραγωγή νοήματος σε διαφορετικά επικοινωνιακά και μαθησιακά περιβάλλοντα. Η ανάπτυξη γλωσσικού εγγραμματος συνδέεται άρρηκτα με την καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, την πρόσβαση στη γνώση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Η ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στην διδασκαλία της γλώσσας αποτέλεσε, διαχρονικά, μέρος του πυρήνα των προσπαθειών για την ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Lorenzo & Trujillo, 2018, Klement, et al. 2017). Όπως τεκμηριώνεται από την επιστημονική βιβλιογραφία οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι σε θέση προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα, κυρίως ως προς την ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης και τη διεύρυνση των δυνατοτήτων ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει την αλληλεπίδραση, να αυξήσει το ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη συγγραφή κειμένων και να εντάξει στη διδακτική πρακτική παρουσιάσεις, συζητήσεις και προσομοιώσεις, εμπλουτίζοντας το γλωσσικό περιεχόμενο και τα μαθησιακά κείμενα (GEM Report, 2023). Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της γλώσσας παραμένει σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, καθώς χαρακτηρίζεται από τα δομικά προβλήματα, τις αντιφάσεις και τις εγγενείς αδυναμίες, που συνοδεύουν την ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, όπου (OECD 2023a, GEM Report, 2023):

(α) Η υπερβολική έμφαση στον παράγοντα 'τεχνολογία', που συχνά επισκιάζει τον παιδαγωγικό σκοπό, οδηγώντας σε λύσεις που προάγουν την πρόσβαση αλλά όχι απαραίτητα την ποιότητα της μάθησης,

(β) η υιοθέτηση αποσπασματικών λύσεων (π.χ. δημιουργία ψηφιακών πλατφόρμων, παροχή συσκευών, κ.λπ.), χωρίς μακροπρόθεσμο εθνικό σχεδιασμό και εκτίμηση του οικονομικού κόστους συντήρησής τους, που συχνά θέτει σε κίνδυνο τη βιωσιμότητα των πρωτοβουλιών,

(γ) η ραγδαιότητα της τεχνολογικής εξέλιξης, η οποία δημιουργεί κενά στη διαλειτουργικότητα των τεχνολογικών συστημάτων,

(δ) οι ανισότητες στην πρόσβαση καθώς οι ψηφιακές υποδομές δεν είναι ισομερώς, κοινωνικά και γεωγραφικά, διαθέσιμες, ενισχύοντας τον ψηφιακό χάσμα,

(ε) η δυσκολία της εξίσωσης μεταξύ της ανάγκης για καινοτομία και της ουσιαστικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί τροχοπέδη στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, και

(στ) την καθυστέρηση διαμόρφωσης σαφούς ρυθμιστικού πλαισίου για την προστασία δεδομένων και την ασφάλεια των μαθητών, η οποία δημιουργεί κινδύνους για την ιδιωτικότητα και την τήρηση ηθικών προτύπων.

Στη βάση που δημιουργούν οι προαναφερόμενοι προβληματισμοί, η Τεχνητή Νοημοσύνη επανεκκινεί τις παιδαγωγικές αναζητήσεις, παρέχοντας νέα εργαλεία για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, την ενίσχυση ικανοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανθρωποκεντρική αξιοποίησή της (OECD 2023a). Αναλυτικότερα, οι δυνατότητες άμεσης ενημέρωσης και διόρθωσης του περιεχομένου με τη χρήση ποικίλων ψηφιακών μέσω διευκολύνει την πρόσβαση σε επικαιροποιημένα κείμενα και πολυτροπικό υλικό, χωρίς περιορισμούς χρόνου ή κόστους. Ενδεικτικά, συνεργατικά περιβάλλοντα όπως Padlet, Google Docs και Jamboard διευκολύνουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη συνεργατική γραφή την οργάνωση και ανταλλαγή ιδεών καθώς και την ανατροφοδότηση Πλατφόρμες δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων, όπως Canva, Thinglink και Nearpod επιτρέπουν τη δημιουργία παρουσιάσεων και διαδραστικού υλικού που συνδυάζει κείμενο, εικόνα και ήχο. Η αξιολόγηση της μάθησης επιτυγχάνεται με εργαλεία, όπως είναι το Kahoot, το WordWall και το Quizizz, που ενισχύουν τη συμμετοχή μέσω κουίζ και δραστηριοτήτων

Η άμεση ανατροφοδότηση και τα στοιχεία παιχνιδοποίησης αυξάνουν το ενδιαφέρον και τη δέσμευση, ενώ παράλληλα επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν παρανοήσεις και μαθησιακές δυσκολίες, να προσαρμόζουν αναλόγως τις διδακτικές τους προσεγγίσεις και να αξιοποιούν διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό λογισμικό και οι πλατφόρμες πολυμέσων, όπως το Moodle και το e-Class υποστηρίζουν την οργάνωση μαθημάτων, την παροχή εξατομικευμένων δραστηριοτήτων και την πρόσβαση σε πολυμεσικό περιεχόμενο.

Ακόμη, εργαλεία ψηφιακής επικοινωνίας υποστηρίζουν την προφορική εξάσκηση μέσω βιντεοσυζητήσεων, ενισχύοντας την επικοινωνιακή διάσταση της γλωσσικής μάθησης. Επίσης, η ψηφιακή μάθηση με βάση το παιχνίδι (digital game-based learning) μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση αφηγηματικών και μη αφηγηματικών κειμένων και να προάγει την ανάπτυξη λεξιλογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα εργαλεία αυτά εντάσσονται στην εκπαιδευτική πρακτική τόσο μέσα από καινοτόμες μεθόδους, όπως είναι η μεικτή μάθηση, η διαδικτυακή διδασκαλία, η ανεστραμμένη τάξη, όσο και μέσα από την σύνθεσή τους με παραδοσιακές βιωματικές τεχνικές (π.χ. παιχνίδια, προσομοιώσεις, ρόλοι), ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την οικοδόμηση της γνώσης.

Στο ίδιο παιδαγωγικό πλαίσιο, εργαλεία που βασίζονται στην Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη (όπως είναι τα Chatbots) εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να ενισχύσουν τις ευκαιρίες για διάλογο και εξατομίκευση, παρέχοντας εκπαιδευτικό περιεχόμενο ευθυγραμμισμένο με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, εργαλεία δημιουργίας πολυτροπικού ψηφιακού περιεχομένου περιλαμβάνουν γενετικά μοντέλα κειμένου, όπως το ChatGPT, καθώς και πλατφόρμες σχεδιασμού και πολυμεσικής παραγωγής, όπως το Canva, το Adobe Creative Cloud, το Genially, κλπ. Τα εργαλεία αυτά υποστηρίζουν τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, όπως κείμενα, ερωτήσεις, σενάρια διδασκαλίας, φύλλα εργασίας, περιλήψεις και δραστηριότητες λεξιλογικής ενίσχυσης, καθώς και την παραγωγή οπτικοποιημένου ή τον εμπλουτισμό πολυμεσικού υλικού. Πλατφόρμες, όπως είναι το Magic School, το Nearpod, το Thinglink και το Genially, παρέχουν τη δυνατότητα ταχείας διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο μπορεί να διαφοροποιείται δυναμικά ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους, το επίπεδο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/-τριών, ενισχύοντας την εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Τα συστήματα αυτόματης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης αξιοποιούν εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης για την ανάλυση στοιχείων της γραπτής παραγωγής, όπως η γραμματική, η σύνταξη, το λεξιλόγιο, η συνοχή και συνεκτικότητα, καθώς και το ύφος. Εργαλεία, όπως το Grammarly, το Turnitin, το Microsoft Editor και το Ai LanguageTool, δίνουν τη δυνατότητα συχνής εξάσκησης και επαναληπτικής αναθεώρησης ενός κειμένου, στη βάση μιας

διαδικαστικής προσέγγισης που περιλαμβάνει φάσεις προετοιμασίας, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της γραφής ενός κειμένου, πάντα υπό την απαραίτητη καθοδήγηση και εποπτεία του/της εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης προσφέρουν λειτουργίες όπως είναι η αυτόματη ανάγνωση κειμένου (text-to-speech), η αναγνώριση ομιλίας και η μετατροπή της σε κείμενο (speech-to-text), η αυτόματη δημιουργία υπότιτλων (live captions), η διαδραστική ανάγνωση (Microsoft Immersive Reader), οι οποίες υποστηρίζουν την αναδιάρθρωση, συνεχή διαμόρφωση και προσαρμογή του γλωσσικού περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών/-τριών, με ιδιαίτερη πρόβλεψη για τους/τις μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές/-τριες που εντάσσονται σε κατηγορίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Επιπλέον, εφαρμογές πολυγλωσσικής υποστήριξης, όπως ενδεικτικά το DeepL, το Google Translate (με λειτουργίες τεχνητής νοημοσύνης) και το Microsoft Translator, χρησιμοποιούνται ευρέως, καθώς προσφέρουν δυνατότητες αυτόματης μετάφρασης, δημιουργίας λεξιλογικών συλλογών και ανάλυσης της σημασιολογίας των λέξεων. Οι εφαρμογές αυτές αξιοποιούνται για την ενίσχυση της μαθησιακής κατανόησης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, ενώ παράλληλα παρέχουν σημαντικά εργαλεία για την υποστήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τη διευκόλυνση της ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης επεκτείνεται και σε συστήματα προσαρμοστικής και εξατομικευμένης μάθησης, καθώς μέσα από αλγοριθμικές τεχνικές και ανάλυση δεδομένων σχεδιάζονται μαθησιακές διαδρομές προσαρμοσμένες στο επίπεδο, τον ρυθμό μάθησης και τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους των μαθητών/-τριών. Με τη χρήση μηχανισμών διάγνωσης, τα συστήματα αυτά, αφού αξιολογήσουν τις υφιστάμενες γνώσεις και εντοπίσουν πιθανές αδυναμίες ή γνωστικά κενά, δημιουργούν στοχευμένες ασκήσεις και εξατομικευμένες δραστηριότητες για κάθε μαθητή/-τρια.

Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων περιβαλλόντων αποτελούν πλατφόρμες που ενσωματώνουν συστήματα έξυπνης καθοδήγησης μάθησης (AI Tutor) (όπως η Khan Academy), οι πλατφόρμες Coursera και edX, αλλά και συστήματα διαχείρισης μάθησης που ενσωματώνουν πρόσθετα εργαλεία

προσαρμοστικότητα, όπως για παράδειγμα είναι το Moodle. Θα πρέπει να επισημανθεί πως τα συστήματα Αναλυτικής Μάθησης (Learning Analytics) αξιοποιούν δεδομένα που προκύπτουν από την παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών, μέσω της παραγωγής δεικτών προόδου και της αναγνώρισης προτύπων που υποδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες ή κίνδυνο μαθητικής διαρροής. Ενδεικτικά περιβάλλοντα εφαρμογής αποτελούν τα Moodle Analytics, τα dashboards συστημάτων διαχείρισης μάθησης (LMS) και εξειδικευμένα εργαλεία οπτικοποίησης δεδομένων.

II. Προβληματισμοί, Προκλήσεις και Προοπτικές

Τα προαναφερόμενα συνιστούν εν δυνάμει χαρακτηριστικά των εργαλείων της Τεχνητής Νοημοσύνης, τα οποία δύνανται να δημιουργήσουν προστιθέμενη αξία στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την γλωσσική εκπαίδευση (Habeeb & Dashti, 2025). Παρά τις σημαντικές δυνατότητες, κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO (2024a, 2023, 2021a, 2021b), δίνουν το ιδιαίτερο στίγμα ενός γενικότερου προβληματισμού αλλά και προκλήσεων οι οποίες οφείλονται τόσο στην έλλειψη κοινής κατανόησης για το περιεχόμενο και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης, καθώς και την αβεβαιότητα σχετικά με το πώς μπορούν τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης να ενσωματωθούν αποτελεσματικά σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Haleem et al., 2022, Paul, 2021, Álvarez-García et al., 2020).

Η διεθνής βιβλιογραφία εμπλουτίζεται συνεχώς με δεδομένα που επιβεβαιώνουν ότι τα πιθανά οφέλη από τη χρήση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία εξανεμίζονται, όταν η χρήση τους είναι υπερβολική ή δεν πλαισιώνεται από παιδαγωγική τεκμηρίωση, κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και σαφή ρυθμιστικά πλαίσια (Ponomariovieniė & Jakavonytė-Staškuvienė, 2025). Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής, η κύρια ανησυχία αφορά τον κίνδυνο υπερβολικής εξάρτησης από την Τεχνητή Νοημοσύνη, η οποία ενδέχεται να επιφέρει αρνητικές γνωστικές συνέπειες, να καταστήσει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων επιφανειακή ή τυπική διαδικασία και να παρεμποδίσει την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Άλλωστε, το φαινόμενο της *γνωστικής ατροφίας λόγω chatbots T.N.* (AI-chatbot-induced cognitive atrophy, AICICA) αποτελεί έναν νεοεμφανιζόμενο όρο που αναδεικνύει τους κινδύνους

που συνδέονται με την αντικατάσταση της ενεργητικής ατομικής σκέψης από αυτοματοποιημένες απαντήσεις (Dergaa, et al., 2024). Πεδίο προβληματισμού αποτελούν και οι ανησυχίες σχετικά με τη μη κατανόηση της λειτουργίας των συστημάτων γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης από τους μαθητές και την πιθανή επίδρασή τους στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Bai, et al., 2023). Για παράδειγμα, σοβαρό παράγοντα κινδύνου αποτελούν τα deepfakes, δηλαδή βίντεο ή ηχητικά αρχεία που παραποιούν την πραγματικότητα με μεγάλη ακρίβεια. Τα εργαλεία αυτά, τα οποία είναι πλέον εύκολα προσβάσιμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο για ψυχαγωγία αλλά και για πολιτική προπαγάνδα και διάδοση ψευδών ειδήσεων. Σε συνδυασμό με την αυτοματοποιημένη παραγωγή περιεχομένου, η χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης με σκοπό τη μαζική χειραγώγηση, δυσχεραίνει τη διάκριση αλήθειας από ψεύδος και υπονομεύει την κοινωνική εμπιστοσύνη και την εμπιστοσύνη στους θεσμούς (Kos'myna, et al. 2025).

Επιπλέον, μειονεκτήματα της ψηφιακής μάθησης παραμένουν στο προσκήνιο και ίσως να ενδυναμώνονται ως αποτέλεσμα της έντονης τάσης για ευρεία χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών μαθημάτων. Ερευνητικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η συχνή χρήση chatbots συνδέεται με αυξημένη αναβλητικότητα και χαμηλότερες μαθησιακές επιδόσεις (Abbas et al., 2024). Οι άμεσες απαντήσεις που παρέχει η γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη ενθαρρύνουν επιφανειακή ενασχόληση του μαθητή με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, περιορίζοντας την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων (ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης, μετα-γνώσης) και επηρεάζοντας αρνητικά τη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Γλωσσικά Μοντέλα όπως το ChatGPT, το Claude, το Grok, το Perplexity και το Mistral, προσφέρουν ισχυρές δυνατότητες παραγωγής κειμένων (έχουν τη δυνατότητα να συντάσσουν, αυτοματοποιημένα ,εκθέσεις, εργασίες, δοκίμια και βιβλία), αλλά η υπερβολική χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε ομοιόμορφο λόγο, περιορίζοντας τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και την προσωπική έκφραση που χαρακτηρίζουν αυθεντικά έργα, τα οποία αποτελούν προϊόν της ανθρώπινης σκέψης. Όσον αφορά την επίπτωση της χρήσης του ChatGPT, στη συγγραφή εκπαιδευτικών δοκιμίων, πρόσφατη μελέτη του Massachusetts

Institute of Technology (MIT) έδειξε ότι η χρήση εργαλείων Chatbots μείωσε σημαντικά τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών που τα χρησιμοποιούσαν, καθώς η νευρωνική συνδεσιμότητα στον εγκέφαλο τους αποδείχθηκε χαμηλότερη σε σύγκριση με μαθητές που δεν τα χρησιμοποίησαν. Επιπλέον, το περιεχόμενο των δοκιμίων των μαθητών που αξιοποίησαν Chatbots ήταν πιο ομοιογενές, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν μειωμένη αίσθηση ιδιοκτησίας του έργου τους.

Η απουσία γνωστικής προσπάθειας και η μειωμένη ανάγκη αναζήτησης και ελέγχου των πληροφοριών οδηγούν σε χαμηλότερη επεξεργασία περιεχομένου, γεγονός που μπορεί να υποβαθμίσει την καλλιέργεια των υψηλού επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης. Πρόσφατες έρευνες φέρνουν στο προσκήνιο και έναν, ακόμη, προβληματισμό ο οποίος αφορά την δυναμική τάση για περιορισμό της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, η οποία αποτελεί δομικό στοιχείο της διδασκαλίας με βάση τις ισχύουσες παιδαγωγικές θεωρίες. Σε συνδυασμό με τις ευκολίες που προσφέρουν τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης, υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να αποφεύγουν την ενεργό εμπλοκή σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και να αποθαρρύνονται από την αξιοποίηση δημιουργικών προσεγγίσεων, με συνέπεια να μην αναπτύσσουν επαρκώς στρατηγικές επίλυσης και δεξιότητες αυτορρύθμισης της μάθησης (Bai, Liu & Su, 2023).

Η επιστημονική έρευνα στο πεδίο της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση βρίσκεται σε εξέλιξη και εμπλουτίζεται συνεχώς με νέα δεδομένα, τα οποία αναδεικνύουν πρόσθετες πτυχές της αξιοποίησης των νέων εργαλείων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Παρά τις σημαντικές δυνατότητες που προσφέρει, η επένδυση στην Τεχνητή Νοημοσύνη δεν πρέπει να θεωρείται πανάκεια, καθώς η αποτελεσματική μάθηση εξαρτάται από πολυδιάστατους παράγοντες που υπερβαίνουν την απλή πρόσβαση και ευκολία χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων. Η επιστημονική έρευνα, παρότι βρίσκεται σε εξέλιξη, παρέχει ήδη κατευθύνσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση των εργαλείων Τ.Ν. στη γλωσσική εκπαίδευση, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Για την αποφυγή των κινδύνων και την αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη, είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία θα διασφαλίζει ότι οι ψηφιακές λύσεις λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι ως υποκατάστατο των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας και

μάθησης οι οποίες αποσκοπούν στην γνωστική ανάπτυξης των μαθητών (European Commission, 2025).

Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στη γλωσσική διδασκαλία θα μπορέσει να υποστηρίξει τις διδακτικές πρακτικές ανάπτυξης του γλωσσικού εγγραμματισμού, εφόσον διατηρείται ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, ενισχύεται η διαπροσωπική αλληλεπίδραση, υποστηρίζεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην ενεργητική ανάγνωση και παραγωγή λόγου και επιτυγχάνεται η προσαρμογή των εργαλείων στις ατομικές ανάγκες και το επίπεδό τους (Navío-Inglés, et al., 2025, Marzuki, et al., 2023). Όπως επισημαίνεται στη Σύσταση της UNESCO για την Ηθική της Τεχνητής Νοημοσύνης (2021b), όπως και στην εισήγηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση (Special Rapporteur on the right to education, 2022), η Τεχνητή Νοημοσύνη πρέπει να υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να υποβαθμίζεται η σημασία της ανάπτυξης θεμελιωδών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα και τη σκέψη, και χωρίς να υποκαθίστανται παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές που βασίζονται στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση και την ουσιαστική εμπλοκή του μαθητή σε διεργασίες προφορικού και γραπτού λόγου (Council of Europe, 2022b, Lemay et al., 2021).

Στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων, οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία, επεξεργασία και διάχυση της γνώσης, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης, ως βασικοί συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, η υποστήριξη των παιδαγωγικών προσεγγίσεων προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να ενισχύουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, ώστε να ενσωματώνουν αποτελεσματικά τις ψηφιακές τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης, προάγοντας παράλληλα τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών (Crompton, et al., 2024, Mintz, et al., 2023).

Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία διατήρησης του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της διδασκαλίας, της εξασφάλισης ισότιμης πρόσβασης σε ψηφιακά εργαλεία και της διασφάλισης της ποιότητας

στη γλωσσική μάθηση. Παράλληλα, συμβάλλει στην αξιολόγηση και καθοδήγηση στρατηγικών ενσωμάτωσης της Τεχνητής Νοημοσύνης, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αξιοποιώντας με ασφαλή και παιδαγωγικά ορθό τρόπο τις δυνατότητες των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών, με απώτερο σκοπό την υποστήριξη τόσο της μαθησιακής όσο και της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Γ., Μπακοπούλου, Ι. & Αγγελόπουλος, Ν. (2023). Καλλιεργώντας την κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο προ-αναγνωστικών στρατηγικών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1).
- Αϊδίνης, Α. & Δράκογλου, Α. (2012). Αναγνωστική κατανόηση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Β΄ Δημοτικού. *Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Κλάδου Γνωστικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ*, Ιωάννινα.
- Αρχάκης, Α. (2016), *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Αρχάκης, Α. και Τσάκωνα, Β. (2011), *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωρίδης, Μ. & Χαλκιά, Κ. (2005). Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμιξ. Στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Cannot Not Design Publications*. www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/Comics.pdf
- Καϊάφας, Ι. (2019). *Η χρήση της αφήγησης στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης*.
- Καλαντζή, Ε. (2023). *Η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Κάλφας, Β. (1998). *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης*. Θεσσαλονίκη: Τραμάκια.

- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002), «Πραγματολογικά Κείμενα στα Σχολικά Εγχειρίδια», στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου, τομ. Β. Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, ΣΤ. (1997), *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, ΣΤ. (2002), *Ο Πρόλογος ως Κειμενικό Είδος*. Αθήνα: Περιοδικό *Παρουσία*, Παράρτημα 54.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Στ. (2009), *Όψεις του Ακαδημαϊκού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τ. (2009), *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λέκκα, Β. (2005), *Η Γλώσσα των Επιστημονικών Κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάκας, Α. (2001), «Προσδιοριστικά ή Ενδεικτικά Στοιχεία και Κειμενικοί Τύποι» στο Θανάσης Νάκας, *Γλωσσοφιλολογικά, τόμ. Δ'. Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ξάνθη, Σ. (2015). Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ'-ΣΤ' Δημοτικού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γωνιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Gutenberg.
- Χατζαθανασίου, Α. & Αϊδίνης, Α. (2006). Αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο: Μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα και Κύπρο. *Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.*

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Aidinis, A. & Daoula, E. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Preschool and Primary Education*, 4(1).
- Altun, D. (2024). The effects of e-stories on preschoolers' narrative comprehension, retelling and reading attitudes among poor and good

- comprehenders. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(2). 10.1177/14687984221079010.
- Barwasser, A., Nobel, K., Asaro-Saddler, K., Saddler, B., & Grünke, M. (2025). The effects of a graphic organizer with storytelling intervention on writing quality and attitude towards writing of third graders with German as a second language. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1).
- Boal, J. (2019). Theatre of the Oppressed in neoliberal times: From Che Guevara to the Uber driver. In *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed* (pp. 289–302). Routledge.
- Cremin, T., Flewitt, R., Swann, J., Faulkner, D. & Kucirkova, N. (2018). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1).
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1).
- Dymock, S. (2011). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2).
- Febrianti, M. S., Arifin, M. N., & Rohbiah, T. S. (2022). The use of pre-reading strategy in teaching reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Cultural Studies*, 5(1), 12–21.
- Filosofi, F., Pasqualotto, A., Paolizzi, E., Iandolo, G., Alonso-Campuzano, C. & Venuti, P. (2024). Enhancing group interactions and story quality in primary school students: An investigation into the impact of collaborative storytelling methodologies. *Journal of Computers in Education*, 1–28.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1).
- Florit, E., Roch, M. & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2).
- Gardner-Neblett, N. (2024). Becoming fictional storytellers: African American children's oral narrative development in early elementary school. *Child Development*, 95(4), 1218–1236.
- Ghimire, N. & Mokhtari, K. (2025). Mapping connections across layers: Interrelationships between key factors and 15-year-olds' reading scores. *Reading Psychology*, 46(2).

- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371–395.
- Graham, S. & Herbert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4).
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C. & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2).
- Joshi, R. M. & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2).
- Kintsch, W. & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In *Children's Reading Comprehension and Assessment*. Routledge.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading*. Research Report DCSF-RR031. National Foundation for Educational Research.
- Mages, W. K. (2017). Drama-based interventions and narrative. In *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*. Routledge.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1).
- Moses, G. (2024). *The storytelling study: Understanding ourselves and others through storytelling* [Independent study, Bank Street College of Education].
- Nicolls, B. (2013). *Multimodal ways of knowing: Utilizing Paley's "Storytelling Story Acting" approach to support Grade 2 students' story writing* [Master's project, University of Victoria]. University of Victoria Institutional Repository.
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group culture and narrative development. In S. Blum-Kulka & C. E. Snow (Eds.), *Talking to Adults: The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*. Mahwah: Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2).
- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. & Brockmeyer, C. (2009). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1).
- Nicolopoulou, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Story Worlds: A Journal of Narrative Studies*, 3.

- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31.
- Nicolopoulou, A., Ilgaz, H. & Shiro, M. (2022). "And they had a big, big, very long fight:" The development of evaluative language in preschoolers' oral fictional stories told in a peer-group context. *Journal of Child Language*, 49(3).
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M. & Maurer, G. (2024). Shared picture book reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal*, 52(7).
- Nurchurifiani, E. (2018). The influence of story pyramid strategy towards students' reading ability of narrative text. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 11(1), 22–34.
- Oclarit, R. P. & Casinillo, L. F. (2021). Strengthening the reading comprehension of students using a context clue. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(3).
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom*. Harvard University Press.
- Pearson, P. D. & Duke, N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 247–258).
- Sari, G. R., Santihastuti, A. & Wahjuningsih, E. (2020). Students' perception on reading comprehension problems in narrative text. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 23(2), 342–353.
- Wei, H., Boland, J. E., Cai, Z. G., Yuan, F. & Wang, M. (2019). Persistent structural priming during online second-language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 45(2).
- Zhang, Z. (2022). Learner engagement and language learning: A narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 50(3).

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία και Μεταφράσεις

- Adam, J. M. (1999), Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα, μτφρ. Γιάννης Παρίσης. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

- Armbruster, B. (2004), "Considerate Texts", in D. Lapp, J. Flood & N. Farnan (eds), Content Area Reading and Learning. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ausubel, (1978). "In Deffence of Advance Organizers", Review of Educational Reseach, 48/2.
- Baynham, M. (2002), Πρακτικές Γραμματισμού, μτφρ. Μ. Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beaugrande DE, R. and Dressler, W. (1981), Introduction to Text Linguistics. London: Longman.
- Britton, B., Gulgoz, S. and Glynn, S. (1993), «Impact of Good and Poor Writing on Learners», in B. Britton, A. Woodward & M. Binkley (eds), Learning from Texts. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Cambell, L. (1988), The Power of Myth. New York: Doubleday
- Cope, B. and Kalantzis, M. (), Multiliteracies. South Yarra: Macmillan Australia.
- Degand, L. and Sanders, T. (2002), "The Impact of Relational Markers on Expository Text Comprehension in L1 and L2", Reading and Writing, vol. 15 (7-8).
- Gee, P. (2006), «Ο Γραμματισμός και ο Μύθος του Γραμματισμού: Από τον Πλάτωνα στον Freire», στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Gee, P. (2006), «Οι Σπουδές του Νέου Γραμματισμού: Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της Γλώσσας και του Γραμματισμού», στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Halliday, M.A.K. και Martin, J. (2004), Η Γλώσσα της Επιστήμης, μτφρ. Γιαννούλα Γιαννακοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hassan, R. (2006), «Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία», στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Iser, W. (1978), Implied Reader. Baltimore, MD.: Johns Hopkins University Press.
- Knapp, P. and Watkins, M. (2005), Context-text Grammar. Broadway, UNSW: Text Publication.
- Macken-Horarich, M. (2002), «Γλωσσική Αγωγή στη Β/βάθμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία», Γλωσσικός Υπολογιστής, τμ.2(1-2).
- Martin, J. R. (1989), Factual Writing. Oxford: Oxford University Press.

- Martin, J. R. and Rose, D. (2008), *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox Textbooks.
- Schleppegrell, M. (2004), *Genres of Schooling*. Mahwah, NJ: LEA.
- Schraw, G. (2012), «Προωθώντας τη Γενική Μεταγνωστική Επίγνωση», στο Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Wells, G. (2002), "Learning and Teaching for Understanding", *Social Constructivist Teaching*, Vol. 9, pages 1–41.
- Wells, G. (2006), «Γλώσσα, Γραμματισμός και Εκπαίδευση» στο Α. Χαραλαμπίδου (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Βιβλιογραφία για τα Ψηφιακά Μέσα και την Τεχνητή Νοημοσύνη

- Abbas, Muhammad, Farooq Ahmed Jam and Tariq Iqbal Khan. 2024. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 21, No. 10.
- Álvarez-García, B. & Joaquín E.D. (2020). Computer-based feedback to foster self-regulated learning in a blended learning environment. In *Pedagogies of Digital Learning in Higher Education*, Linda Daniela, ed. London: Routledge.
- Bai, Long, Xiangfei Liu and Jiacan Su. 2023. ChatGPT: the cognitive effects on learning and memory. *Brain-X*, vol. 1, No. 3.
- Council of Europe (2022a). *Artificial Intelligence and Education*. European Commission.
- Council of Europe (2022b). *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2022–2027)*. Available at: <https://rm.coe.int/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-child/1680a5ef27>.
- Crompton, H., Jones, M. V., & Burke, D. (2024). Affordances and challenges of artificial intelligence in K-12 education: a systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(3), 248–268.
- Crompton, H., Jones, M. V., & Burke, D. (2024). Affordances and challenges of artificial intelligence in K-12 education: a systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(3), 248–268.

- Dergaa I, Ben Saad H, Glenn JM, Amamou B, Ben Aissa M, Guelmami N, Fekih-Romdhane F and Chamari K (2024) From tools to threats: a reflection on the impact of artificial-intelligence chatbots on cognitive health. *Front. Psychol.*15:1259845.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency (EECEA). (2023). AI report : by the European Digital Education Hub’ s Squad on artificial intelligence in education. Publications Office of the European Union.
- European Court of Human Rights (ECHR). 18 June 2019 Mehmet Reşit Arslan and M. Orhan Bingöl v. Turkey, No.47121/06.
- GEM Report, 2023. Technology in Education, A Tool on Whose Terms? Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Gimple, H. et al.(2023). Unlocking the power of generative AI models and Systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: a guide for students and lecturers. Hohenheim Discussion Papers in Business.
- Habeeb, K. M., & Dashti, F. A. (2025). Evaluating the Effectiveness of AI-Generated Animated Films for First Aid Instruction in Early Childhood. *Computers in the Schools*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/07380569.2025.2589502>
- Haleem, A, et al. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: a review. *Sustainable Operations and Computers*, vol. 3.
- Haleem, Abid et al. 2022. Understanding the role of digital technologies in education: a review. *Sustainable Operations and Computers*, vol. 3
- Kim, K., & Kwon, K. (2025). A systematic review of the evaluation in K-12 artificial intelligence education from 2013 to 2022. *Interactive Learning Environments*, 33(1), 103–131.
- Klement, Milan, Jiří Dostál and Květoslav Bártek. 2017. Perception and Possibilities of ICT Tools in the Education from the Teachers’ Perspective. *Univerzita Palackeho v Olomouci*.
- Kos’myna, N. et al. (2025). Your brain on ChatGPT: accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task.
- Lemay, David J, Clare Baek and Tenzin Doleck. 2021. Comparison of learning analytics and educational data mining: A topic modeling approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 2.
- Lorenzo, M. F., & Trujillo, C. M. (2018). Cognitive Processes, ICT, and Education: A Critical Analysis. *Computers in the Schools*, 35(3), 186–203.

- McArthur, B. A. et al. (2022). Screen time and developmental and behavioral outcomes for preschool children. *Pediatric research* vol. 91,6 .
- Mintz, J., Holmes, W., Liu, L., & Perez-Ortiz, M. (2023). Artificial Intelligence and K-12 Education: Possibilities, Pedagogies and Risks. *Computers in the Schools*, 40(4), 325–333.
- Mintz, J., Holmes, W., Liu, L., & Perez-Ortiz, M. (2023). Artificial Intelligence and K-12 Education: Possibilities, Pedagogies and Risks. *Computers in the Schools*, 40(4), 325–333.
- Navío-Inglés, M., Tirado-Olivares, S., del Olmo-Muñoz, J., & Guzmán Mora, J. (2025). Assessing AI and Human Writing Skills: A Comparative Analysis of Pre-Service Teachers' Perceptions. *Computers in the Schools*, 42(2), 166–186.
- OECD (2025). *Evolving AI capabilities and the school curriculum: Emerging implications and a case study on writing*. Paris
- OECD (2023). *Briefing Note: Digital Skills and Digital Inclusion*. OECD City Network on Jobs and Skills, Paris
- Ponomariovienė, J., & Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2025). Learning Support Tools as a Prerequisite for Promoting Independent Learning in Primary School Students. *Computers in the Schools*, 1–28.
- Rapporteur on the right to education, Koumbou Boly Barry. A/HRC/50/32.
- UNESCO (2021a). *AI and Education: Guidance for Policy-Makers*. Paris.
- UNESCO (2021b) *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*.
- UNESCO (2023a). *AI and the Future of Skills, Volume 2: Methods for Evaluating AI Capabilities*. Educational Research and Innovation, Paris, OECD Publishing.
- UNESCO (2023b). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris.
- UNESCO (2024a) *AI Competency Framework for Students*. Paris.
- UNESCO, (2024b). *Recommendations of the United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. Switzerland.
- UNESCO (2025). *AI and education Protecting the rights of learners*. Paris
- Paul, P.K. (2021). Digital education: from the discipline to academic opportunities and possible academic innovations - international context and Indian strategies. In Souvik Pal, Ton Quang Cuong and R. S. S. Nehru (eds) *Digital Education for the 21st Century*, New York.
- United Nations, Human Rights Council. 19 April 2022. *Impact of the digitalization of education on the right to education*. Report of the Special

Wang, Shan; Tran, Tam; Wang, Jingxuan; Wang, Fang; Zhu, Zhen; and Du, Zhao, "Artificial Intelligence in Education: A Systematic Literature Review" (2023). WHICEB 2023 Proceedings. 45.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΩΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Γράφουν:

Zoi A. Traga Philippakos

Charles A. MacArthur⁸

Δημιουργοί της διδακτικής προσέγγισης: Developing Strategic Learners

⁸ Οι προτάσεις μας βασίζονται στην ερευνητική εργασία μας (Developing Strategic Learners), δημοσιευμένη από τις εκδόσεις Guilford Press, τις οποίες και ευχαριστούμε για την παροχή σχετικής αδειας χρήσης τους στο παρόν κείμενο .

Κεφάλαιο Πρώτο

Ανάπτυξη Στρατηγικών Μάθησης για την Αφήγηση και τη Σύνθεση Ιστοριών

Zoi A. Traga Philippakos, Charles A. MacArthur

Ι. Μια Δομημένη Προσέγγιση για τη Διδασκαλία της Δημιουργικής Αφήγησης

Α. Η Μέθοδος Paley στο Πλαίσιο Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους πιο απαιτητικούς και συνάμα θεμελιώδεις στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, όπου οι μαθητές⁹ καλούνται να παράγουν πιο σύνθετα και λειτουργικά κείμενα, αναδεικνύεται η ανάγκη για στοχευμένη υποστήριξη μέσω της διδασκαλίας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Οι στρατηγικές αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να οργανώνουν τη σκέψη τους, να διαχειρίζονται τη διαδικασία της συγγραφής και να παράγουν νοηματικά συνεκτικά και επικοινωνιακά αποτελεσματικά κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία με επίκεντρο τα είδη λόγου (genre-based strategy instruction; βλ. Traga Philippakos et al., 2015; Philippakos et al., υπό έκδ.) προσφέρει ένα δομημένο μοντέλο παρέμβασης (MacArthur, 2025; Graham 2025), ενισχύοντας τόσο τη γραφή όσο και την κατανόηση κατά την ανάγνωση (Philippakos, 2023).

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα εστιάζει στην παραγωγή αφηγήσεων και φανταστικών ιστοριών, αξιοποιώντας ένα μοντέλο στρατηγικής διδασκαλίας

⁹ Υποσημείωση- Στο κείμενο γίνεται χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους συμπεριληπτικά για το αρσενικό και θηλυκό («ο μαθητής» αντί «ο μαθητής / η μαθήτρια») για λόγους ευκολίας της ανάγνωσης του κειμένου. Αυτή η χρήση δεν υπονοεί καμία τάση ή διάθεση συμβολικού ή άλλου αποκλεισμού του γυναικείου φύλου από τα εξεταζόμενα θέματα.

που βασίζεται σε θεωρητικές αρχές της κοινωνιογνωστικής προσέγγισης, της αυτορρύθμισης και της προοδευτικής μεταβίβασης της ευθύνης στους μαθητές. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, επιδιώκεται οι διδασκόμενοι να κατακτήσουν όχι μόνο τις τεχνικές της συγγραφής, αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση της λειτουργίας και των προδιαγραφών των αφηγηματικών ειδών.

Η προσέγγιση που παρουσιάζεται εδώ, μαζί με τα επιμέρους στοιχεία, τα είδη κειμένων και τις διδακτικές στρατηγικές, αναπτύσσεται αναλυτικά σε δημοσιεύσεις των συγγραφέων και των συνεργατών τους των εκδόσεων Guilford Press και εκπαιδευτικοί και ερευνητές που επιθυμούν πρόσθετες πηγές δύνανται να ανατρέξουν στις σχετικές δημοσιεύσεις τους ή να επικοινωνήσουν απευθείας με τους συγγραφείς. Στην επόμενη ενότητα, αρχικά διευκρινίζεται ο σκοπός και η λειτουργία της διδασκαλίας στρατηγικών, ενώ στη συνέχεια αναλύεται η σημασία της γνώσης των ειδών λόγου στην ανάπτυξη της συγγραφικής ικανότητας.

Στη συνέχεια, εστιάζουμε στο αντικείμενο αυτής της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας: τη Δημιουργική Αφήγηση και τη Συγγραφή Ιστοριών, όπως εφαρμόζονται μέσω της προσέγγισης *Ανάπτυξη Στρατηγικών Συγγραφέων* (Developing Strategic Writers).

B. Στρατηγικές Μάθησης

Οι γνωστικές στρατηγικές αποτελούν συνειδητές διαδικασίες που επιστρατεύει ο μαθητής, προκειμένου να επιλύει προβλήματα, να οργανώνει πληροφορίες και να εκτελεί σύνθετες μαθησιακές δραστηριότητες, όπως η γραπτή έκφραση και η κατανόηση κειμένου. Σύμφωνα με τον MacArthur (2011· 2025), οι στρατηγικές αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να διαχειρίζονται ενεργά τις γνωστικές τους διεργασίες, να θέτουν στόχους, να ελέγχουν την πρόοδό τους και να προσαρμόζουν τις ενέργειές τους ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε εργασίας.

Η διδασκαλία των γνωστικών στρατηγικών βασίζεται στην παραδοχή ότι οι διαδικασίες σκέψης των ικανών μαθητών και συγγραφέων μπορούν να αναλυθούν, να γίνουν κατανοητές και στη συνέχεια να μεταδοθούν με τρόπο συστηματικό στους μαθητές που δυσκολεύονται ή βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους (Graham & Harris, 2005· MacArthur, 2025; 2011).

Οι έμπειροι συγγραφείς, για παράδειγμα, αναπτύσσουν σαφείς στόχους γραφής, προσαρμοσμένους στο κοινό και στον σκοπό του κειμένου (Philippakos, 2018). Χρησιμοποιούν προηγμένες στρατηγικές για τη γέννηση ιδεών, όπως η ανάγνωση σχετικών κειμένων, η εμπλοκή σε συζητήσεις ή ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming). Παράλληλα, διαθέτουν γνώση για τις δομικές ιδιαιτερότητες των διάφορων ειδών λόγου και αξιοποιούν αυτήν τη γνώση για την οργάνωση των σκέψεών τους και τη σύνθεση νοηματικά συνεκτικών και λειτουργικών κειμένων.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των επιτυχημένων συγγραφέων είναι η ενεργή συμμετοχή τους στην ανασκόπηση (review), την αξιολόγηση και την αναθεώρηση του κειμένου (evaluate to revise), όχι μόνο για τη διόρθωση λαθών αλλά και για τη βελτίωση της ποιότητας του νοήματος, της δομής και της εκφραστικότητας. Η διαδικασία αυτή τους επιτρέπει να διαχειρίζονται ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και μεταγνωστικών πόρων, με στόχο την παραγωγή σαφών, πειστικών κειμένων που προκαλούν ενδιαφέρον.

Αντίθετα, οι εκκολαπτόμενοι ή αρχάριοι συγγραφείς εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες στη χρήση στρατηγικών, όπως καταδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία (Hayes, 1996· Troia, 2006· MacArthur, 2012). Συγκεκριμένα, τείνουν να αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στον σχεδιασμό του γραπτού τους λόγου, ακόμη και όταν ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό. Η αναθεώρησή τους (review) περιορίζεται συνήθως στη διόρθωση ορθογραφικών και γραμματικών λαθών, χωρίς να αναστοχάζονται ουσιαστικά πάνω στην οργάνωση ή τη σαφήνεια των ιδεών και του περιεχομένου.

Συνεπώς, βασικός στόχος της διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών είναι να προσφέρει σε αυτούς τους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν τις στρατηγικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τους έμπειρους συγγραφείς. Η στοχευμένη αυτή διδασκαλία προωθεί την ικανότητα του μαθητή να επιλέγει την κατάλληλη στρατηγική ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, το είδος του λόγου, και τον σκοπό της γραφής.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει την εφαρμογή του μοντέλου Διδασκαλίας Στρατηγικών με βάση τα είδη λόγου (genre-based strategy instruction, Philippakos & MacArthur, 2020; Philippakos et al., 2015; Philippakos et al., υπο εκδ.) στην παραγωγή αφηγήσεων και φανταστικών ιστοριών. Πρέπει να αναφερθεί ότι η προσέγγιση που υιοθετείται σε αυτό το διδακτικό μοντέλο

βασίζεται στη κοινωνιογνωστική θεωρία· συνεπώς, δίνεται έμφαση στις γνωστικές διεργασίες που είναι ουσιώδεις για τη διαδικασία της σύνθεσης (βλ. Graham, 2025· Hayes, 2006· MacArthur, 2025), αλλά και στην κατανόηση ότι η γραφή αποσκοπεί στη μετάδοση ιδεών προς ένα ακροατήριο και ότι οι δομές της επηρεάζονται από τον από τις προσδοκίες του εκάστοτε κειμενικού λόγου.

Η διδασκαλία στρατηγικών έχει τεκμηριωθεί ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές μεθόδους ενίσχυσης των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Duke et al., 2021· Kamil et al., 2008· Graham & Harris, 2018· Graham et al., 2016· MacArthur & Graham, 2016· MacArthur et al., 2022). Μια βασισμένη σε αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο προσέγγιση είναι η **διδασκαλία στρατηγικών με επίκεντρο το κειμενικό είδος** (*genre-based strategy instruction*), η οποία ενισχύει τη συγγραφική διαδικασία και ενδυναμώνει τη σύνδεση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή.

Το μοντέλο αυτό προτείνει μια συστηματική διδασκαλία στρατηγικών, εστιάζοντας στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στην επίτευξη προσωπικών μαθησιακών στόχων (Graham, 2006· Harris & Graham, 2018· MacArthur, 2011). Εδράζεται στην αρχή της **σταδιακής μεταβίβασης της ευθύνης στους μαθητές** (Duke & Pearson, 2002), με στόχο την ανεξάρτητη εφαρμογή στρατηγικών από τους ίδιους.

Παράλληλα, ενσωματώνει θεωρητικές συνιστώσες από την **αυτορρύθμιση** (Harris & Graham, 2009), τη **σχέση ανάγνωσης και γραφής** (Shanahan, 2023; Graham, 2023), τη **θεωρία των κειμενικών ειδών** (Martin & Rose, 2012), την **αξιολόγηση βάσει κριτηρίων** (Philippakos & MacArthur, 2016), καθώς και τη **διαλογική παιδαγωγική** (Bakhtin, 1986· Philippakos & MacArthur, 2020), προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο και ευέλικτο διδακτικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια εξετάζεται -συνοπτικά- η έννοια της γραφής με βάση τα είδη λόγου και ακολουθεί η παρουσίαση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, κατά τη συγγραφή αφηγηματικών και φανταστικών κειμένων. Έπειτα παρουσιάζεται το μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών, με έμφαση στη μεταγνωστική διάσταση και στην αυτορρύθμιση, και προτείνονται συγκεκριμένα διδακτικά εργαλεία για την υποστήριξη της διδασκαλίας προσωπικών αφηγήσεων και ρεαλιστικής φαντασίας.

Γ. Είδη Λόγου (genres)

Τα είδη λόγου αναφέρονται σε καθιερωμένες μορφές γραπτού λόγου που έχουν αναπτυχθεί ιστορικά για την εξυπηρέτηση διαφορετικών επικοινωνιακών σκοπών και ακροατηρίων (Hyon, 1996· Martin, 2009). Κάθε είδος ακολουθεί συγκεκριμένες συμβάσεις όσον αφορά τη δομή, τη συνοχή, το ύφος και το λεξιλόγιο. Όταν οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν το θέμα, το κοινό και τον σκοπό ενός κειμένου, ουσιαστικά εκπαιδεύονται στη διάκριση και κατανόηση του είδους λόγου. Τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να γράφουν για τρεις κύριους επικοινωνιακούς σκοπούς: την πληροφόρηση, την πειθώ, και την αφήγηση.

Η προσέγγισή μας ενσωματώνει τα στοιχεία του είδους λόγου, ώστε να καθοδηγήσει με συστηματικό τρόπο τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της γραφής. Πρώιμες έρευνες για τη διδασκαλία στρατηγικών γραφής από την Englert και τους συνεργάτες της (1991) εστίασαν στη γραφή με στόχο την ενημέρωση (writing to inform), με βάση δομές κειμένου: οι μαθητές επέλεξαν την κατάλληλη δομή κειμένου ανάλογα με το θέμα, χρησιμοποιούσαν ένα διάγραμμα//γραφικό οργανωτή (**g**raphic **o**rganizer: GO) που αντανakλούσε αυτήν τη δομή κι αργότερα εφαρμόζαν κριτήρια αξιολόγησης προσαρμοσμένα στη συγκεκριμένη δομή.

Ερευνητές στην Αυστραλία τα τελευταία είκοσι χρόνια (Martin & Rose, 2012· Rose, 2016) μελετούν τα είδη λόγου που διδάσκονται συνήθως στα σχολεία και σχεδιάζουν προγράμματα διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής βασισμένα στη διδασκαλία των συστατικών/στοιχείων και των χαρακτηριστικών διάφορων κειμενικών ειδών.

Στη δική μας προσέγγιση, οι μαθητές αναλύουν το γραπτό έργο, προσδιορίζουν τον σκοπό γραφής και εξετάζουν το είδος και τη δομή του κειμένου. Έπειτα, χρησιμοποιούν στρατηγικές σχεδιασμού και κριτήρια αξιολόγησης που ευθυγραμμίζονται με το συγκεκριμένο είδος. Τα στοιχεία του είδους, το διάγραμμα/γραφικός οργανωτής και τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για αναθεώρηση είναι παράλληλα μεταξύ τους. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι μαθητές να προσδιορίζουν από την αρχή τον σκοπό και το είδος του κειμένου. Στο πρόγραμμά μας εξηγούμε ότι οι συγγραφείς

γράφουν, ώστε να πείσουν, να ενημερώσουν, να ψυχαγωγήσουν ή να μεταδώσουν εμπειρία/ες (**P**ersuade, **I**nform, **E**ntertain or **C**onvey **E**xperience (PIECE); Philippakos, 2018; Philippakos, 2021). Ο κάθε σκοπός πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένα είδη, με ιδιαίτερη έμφαση στα είδη που είναι συχνά στο σχολικό περιβάλλον, όπως οι περιγραφές, οι αφηγήσεις, τα πληροφοριακά κείμενα και τα κείμενα πειθούς (Martin & Rose, 2012; Rose & Martin. 2016).

Το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται κάνει ξεκάθαρες τις συνδέσεις ανάμεσα στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση με βάση το είδος, αφού τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται στο διάγραμμα/γραφικό οργανωτή και στη ρουμπρίκα αξιολόγησης. Η έρευνά μας περιλαμβάνει γενικότερα διάφορους τύπους γραφής, αλλά για τους σκοπούς αυτής της δημοσίευσης ασχολούμαστε μόνο με την αφήγηση και τη σύνθεση ιστοριών.

Δ. Προώθηση της Αυτορρύθμισης

Η πλούσια ερευνητική βάση έχει οδηγήσει σε καθιερωμένες μεθόδους για τη διδασκαλία στρατηγικών με τρόπο που ενθαρρύνει την αυτορρυθμιζόμενη χρήση (MacArthur, 2011). Η πιο ανεπτυγμένη και εμπεριστατωμένα μελετημένη προσέγγιση θεωρείται η Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (Self-Regulated Strategy Development – SRSD, Graham & Harris, 2003· 2005· 2013· Harris & Graham, 2009).

Η αυτορρύθμιση αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επιτυχούς γραφής. Οι μαθητές που διαθέτουν δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι σε θέση να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να επιλέγουν στρατηγικές για την επίτευξή τους, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να προσαρμόζουν τη δράση τους με βάση την ανατροφοδότηση και την αξιολόγησή τους.

Οι στρατηγικές αυτορρύθμισης περιλαμβάνουν τεχνικές όπως η διαχείριση χρόνου, η παρακολούθηση της κατανόησης, η ρύθμιση της προσπάθειας και των κινήτρων, καθώς και ο μεταγνωστικός αναστοχασμός (Harris, et al., 2011· Limbo, 2025). Όπως τεκμηριώνεται σε μεταanalύσεις (metanalysis) (Graham & Perin, 2007· Graham et al., 2012; Graham et al., 2018· Graham et al., 2023), η ενσωμάτωση της αυτορρύθμισης σε μοντέλα διδασκαλίας γραφής βελτιώνει σημαντικά την ποιότητα των μαθητικών κειμένων, ενισχύει την αξιοποίηση στρατηγικών και αυξάνει την αυτονομία των μαθητών.

Στο μοντέλο που παρουσιάζουμε η αυτορρύθμιση και η δημιουργία και εξέταση στόχων είναι καθοριστικά για τη διδασκαλία και την επιτυχία των μαθητών.

Σε αυτήν την προσέγγιση:

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν το γνωστικό υπόβαθρο που απαιτείται για τη χρήση των στρατηγικών. Στο πλαίσιο του παρόντος εγχειριδίου, οι γνώσεις αυτές περιλαμβάνουν πληροφορίες για τους σκοπούς, τη δομή και άλλα χαρακτηριστικά του είδους λόγου.

Οι μαθητές χρειάζεται να κατανοούν τον σκοπό του είδους, για να έχει νόημα η γραφή τους. Όταν η εργασία έχει νόημα για τους μαθητές, είναι πιο πιθανό να αναγνωρίσουν την αξία των στρατηγικών που χρησιμοποιούν και να τις μεταφέρουν σε άλλες δραστηριότητες και πλαίσια.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί εξηγούν τις στρατηγικές με σαφήνεια και συζητούν τον σκοπό και τη χρησιμότητά τους.

Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιούν/λειτουργούν ως πρότυπο για τις στρατηγικές χρησιμοποιώντας τη μέθοδο «σκέφτομαι φωναχτά» (think-aloud modeling). Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία ένα πρόσωπο με εμπειρία εκτελεί μια εργασία και ταυτόχρονα εκφωνεί λεκτικά τις σκέψεις και αποφάσεις του. Το να σκέφτομαι φωναχτά είναι μία μέθοδος απαραίτητη, για να καταστούν χειροπιαστές—κι ορατές μέσω στους μαθητές οι γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη γραφή.

Οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιούν (think-aloud modeling) τόσο τη χρήση των στρατηγικών όσο και τις στρατηγικές αυτορρύθμισης για τη διαχείριση δυσκολιών και τη διατήρηση κινήτρου (think aloud modeling with coping; Zimmerman & Kitsantas, 2002· Traga Philippakos, 2021).

Τέταρτον, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές στην εφαρμογή των στρατηγικών, ξεκινώντας από συνεργατική εξάσκηση και σταδιακά καθιστώντας τους ίδιους τους μαθητές όλο και πιο υπεύθυνους (gradual release of responsibility). Σε αυτήν την καθοδηγούμενη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τον βαθμό κατανόησης των μαθητών και παρέχουν ανατροφοδότηση τόσο για τον τρόπο χρήσης της στρατηγικής όσο και για την ποιότητα της γραφής τους. Παράλληλα, οι μαθητές παρακολουθούν τη δική τους χρήση στρατηγικών μέσω τεχνικών αυτορρύθμισης.

Πέμπτον, οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν το κίνητρο των μαθητών, βοηθώντας τους να αντιληφθούν πώς η συνεπής χρήση των στρατηγικών και των επιμέρους εργαλείων συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσής τους (reflection and goal setting; Traga Philippakos, 2022). Κατά συνέπεια η βελτίωση της επίδοσής τους δεν είναι αποτέλεσμα τύχης αλλά προσωπικής προσπάθειας και συνέπειας.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη μεταφορά της στρατηγικής σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Συζητούν συχνά με τους μαθητές για το πότε και πού μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη στρατηγική. Παρέχουν πολλές ευκαιρίες για εφαρμογή της και συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, ώστε να υπενθυμίζουν στους μαθητές τη χρήση των στρατηγικών, όταν είναι κατάλληλη η συνθήκη (π.χ. στη γυμναστική).

Σε όλη τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης και την ανάπτυξη στόχων από τους μαθητές. Είναι απαραίτητη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς η συνέπεια, ώστε να γίνει κατανοητό ότι η προσωπική βελτίωση είναι αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας.

Κατά συνέπεια η πρόοδος και βελτίωση γίνεται σε σύγκριση με τους προηγούμενους στόχους του μαθητή, καθώς όλοι μπορούν να βελτιωθούν ως συγγραφείς αλλά με διαφορετικό ρυθμό. Αυτό που έχει σημασία είναι να γίνεται χρήση στρατηγικών ιδίως όταν υπάρχουν δυσκολίες ώστε να μην καταβάλλονται οι μαθητές από αυτές. Όπως λέμε στο πρόγραμμά μας, «είναι αποδεκτό να αντιμετωπίσει κανείς δυσκολίες, αλλά δεν είναι αποδεκτό να εγκαταλείπει την προσπάθεια,» ή πιο απλά, «είναι εντάξει να κολλήσεις, δεν είναι εντάξει να τα παρατήσεις» (it's okay to get stuck, it is not okay to quit -we never quit!; Philippakos & MacArthur, 2020; Traga Philippakos, 2022).

Ε. Γραφή με Σκοπό την Ψυχαγωγία ή τη Μετάδοση Εμπειριών

Η συγγραφή αφηγήσεων και φανταστικών ιστοριών παρουσιάζει συγκεκριμένες δυσκολίες για τους μαθητές. Η ανάγκη για τη δημιουργία πλοκής που θα ενδιαφέρει τον αναγνώστη, την ανάπτυξη χαρακτήρων, τον καθορισμό του χωρο-χρονικού πλαισίου (σκηνικού) και την ενσωμάτωση αφηγηματικών τεχνικών αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διεργασία που απαιτεί καλή γνώση της δομής του συγκεκριμένου είδους.

Επιπλέον, οι μαθητές χρειάζεται να διαθέτουν σαφή κατανόηση των δομικών συστατικών/στοιχείων της πρότασης καθώς και των γλωσσικών τεχνικών που μπορούν να αναβαθμίσουν την ποιότητα της συγγραφής ιστοριών και αφηγήσεων. Για παράδειγμα, η χρήση μεταφορικής γλώσσας μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση των χαρακτήρων και των ιδιοτήτων τους από τον αναγνώστη (π.χ. *Τρέχει γρήγορα όπως ο άνεμος* – παρομοίωση, ή *Ο Ήλιος χαμογέλασε πίσω από τα σύννεφα* –προσωποποίηση).

Οι εκκολαπτόμενοι συγγραφείς συχνά δεν γνωρίζουν πώς να οργανώσουν τις σκέψεις τους, ώστε να μη δημιουργήσουν μια λίστα ιδεών και δραστηριοτήτων, αλλά μια συνεκτική αφήγηση με αρχή – μέση – τέλος και με περιγραφές που επιτρέπουν στον αναγνώστη να δημιουργήσει νοερές εικόνες (mental images). Η δημιουργικότητα, η χρήση περιγραφικών στοιχείων και η σαφής ανάπτυξη της πλοκής είναι δεξιότητες που δεν θεωρούνται αυτονόητες και απαιτούν συστηματική διδασκαλία και καθοδήγηση.

Επίσης, η μετάβαση από την απλή καταγραφή λέξεων και προτάσεων σε μια συνεκτική αφήγηση με ενιαίο νόημα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί ανεπτυγμένες δεξιότητες και προσεκτική προσέγγιση. Κατά συνέπεια, στη διδασκαλία του μοντέλου γραφής βάσει του κειμενικού είδους (genre-based writing), δεν θεωρούμε ότι τα παιδιά θα μάθουν να συγγράφουν μέσα από την παρουσίαση αλλά μέσα από την μοντελοποίηση από τον εκπαιδευτικό (modeling) και τη χρήση συστηματικής διδασκαλίας (βλ. *Strategy for Teaching Strategies* (Στρατηγικές για τη μάθηση Στρατηγικών); Philippakos et al., 2015).

Μια επιπλέον πρόκληση που συνδέεται με τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων είναι η αποτελεσματική χρήση του λεξιλογίου, αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτό ισχύει για όλα τα είδη γραπτού λόγου (Philippakos & MacArthur, 2020). Ωστόσο, στη συγγραφή αφηγήσεων, η χρήση περιγραφικής γλώσσας –και ιδιαίτερα των επιθέτων και των επιρρημάτων– είναι ζωτικής σημασίας, καθώς επιτρέπει στον αναγνώστη να «δει» τον χώρο, να φανταστεί τους χαρακτήρες, και να σχηματίσει νοερά μια εικόνα της μορφής τους. Με αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης μπορεί ακόμη και να σχεδιάσει μια εικόνα ή να εικονογραφήσει μια παράγραφο που περιγράφει κάποιον τόπο. Ένα ανάλογο επίπεδο χρήσης της γλώσσας και του λεξιλογίου μεταμορφώνει την απλή παράθεση γεγονότων σε μια ζωντανή και ελκυστική αφήγηση.

Κατά συνέπεια, δεν αρκεί οι μαθητές να γνωρίζουν απλώς λεξιλόγιο· πρέπει να είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν με τρόπο που να αποδίδει ζωντανά τους χαρακτήρες, τα γεγονότα και τις πράξεις, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να "δει" και να "νιώσει" τις πληροφορίες που του προσφέρονται. Για παράδειγμα, δεν είναι αρκετό να γράψει κανείς:

«Η Ζωή ήταν χαρούμενη, όταν αντίκρισε το αγαπημένο της βιβλίο στη βιτρίνα του βιβλιοπωλείου.» Μια πιο αποτελεσματική εκδοχή θα ήταν: *«Η Ζωή ένιωσε απερίγραπτη χαρά, μόλις είδε το αγαπημένο της βιβλίο. Το είδε να κάθεται εκεί, να την προσκαλεί, σχεδόν να την καλεί να το αγγίξει, να το κρατήσει, να το κάνει δικό της. Τα μάτια της άνοιξαν διάπλατα και ένιωσε την καρδιά της να χτυπά πιο γρήγορα απ' όσο άντεχε το στήθος της. Κοίταξε ξανά τη βιτρίνα του βιβλιοπωλείου και ήξερε μόνο ένα πράγμα: έπρεπε να το αποκτήσει!»*

Αυτού του είδους η εκφραστική γλώσσα ενεργοποιεί τη φαντασία του αναγνώστη και μετατρέπει μια απλή δήλωση σε μια πλούσια, συναισθηματική εμπειρία.

Επιπλέον, η χρήση της εσωτερικής σκέψης είναι απαραίτητη στη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων και ιστοριών. Αν και ο διάλογος συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση της προσωπικότητας των χαρακτήρων, μέσω της εσωτερικής σκέψης και του εσωτερικού μονολόγου αποκαλύπτονται τα βαθύτερα χαρακτηριστικά και οι προθέσεις τους. Η εσωτερική σκέψη επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει όχι μόνο όσα λέει ένας χαρακτήρας, αλλά και όσα νιώθει, πιστεύει ή διστάζει να εκφράσει φανερά.

Στο προηγούμενο παράδειγμα, σκεφτείτε: *“«Δεν μπορεί... Είναι αυτό! Είναι το δικό μου βιβλίο... το βιβλίο που έψαχνα τόσο καιρό!»* σκέφτηκε η Ζωή, νιώθοντας μια ανατριχίλα να διατρέχει τη σπονδυλική της στήλη. *«Πώς γίνεται να είναι εκεί, τόσο κοντά, κι όμως ακόμη όχι στα χέρια μου;»* Έκανε μισό βήμα μπροστά, σχεδόν κολλώντας το πρόσωπό της στη βιτρίνα. Το εξώφυλλο της μιλούσε, όχι με λέξεις, αλλά με κάτι πιο βαθύ, πιο προσωπικό. *«Το θέλω. Όχι, το χρειάζομαι. Αυτό το βιβλίο είναι για μένα. Σαν να με περίμενε εδώ όλον αυτόν τον καιρό...»*

Σκεφτείτε, λοιπόν, την αφήγηση μιας σκηνής όπου η Ζωή βλέπει το βιβλίο που αγαπούσε ως παιδί να εκτίθεται στη βιτρίνα ενός βιβλιοπωλείου. Στο παράδειγμα αυτό, η χρήση περιγραφικής γλώσσας, ζωντανών εικόνων και εσωτερικής σκέψης συνδυάζονται, για να ενεργοποιήσουν τη φαντασία του αναγνώστη. Όλα αυτά τα στοιχεία επιτρέπουν στον αναγνώστη να εξαγάγει συμπεράσματα -μία από τις πιο σύνθετες δεξιότητες κατανόησης-σχετικά με τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα της Ζωής:

Ο αέρας του φθινοπώρου μύριζε βρεγμένα φύλλα και κάτι παλιό. Η Ζωή περπατούσε στον πεζόδρομο, ανάμεσα στις φωνές και τα αυτοκίνητα, όταν σταμάτησε ξαφνικά.

Μια μικρή λάμψη τράβηξε το βλέμμα της. Και τότε είδε κάτι.

Το αγαπημένο της βιβλίο, η Όμορφη Πορτοκαλιά μου, ήταν στη βιτρίνα του παλιού βιβλιοπωλείου στη γωνία. Ήταν ίδιο όπως το θυμόταν. Το εξώφυλλο έλαμπε σαν να την περίμενε.

«Δεν μπορεί... Είναι αυτό!» σκέφτηκε. Ένιωσε σαν να σταμάτησε ο χρόνος. Οι ήχοι από τους ανθρώπους και τα αυτοκίνητα χάθηκαν. Έμεινε μόνη μπροστά στη βιτρίνα, με την καρδιά της να χτυπά δυνατά. «Το βρήκα! Πώς είναι δυνατόν; Είχα πει πως δεν θα το ξαναδώ ποτέ.»

Τα μάτια της γέμισαν δάκρυα —όχι λύπης, αλλά χαράς. Θυμόταν κάθε σελίδα και κάθε λέξη. Και τώρα το είχε μπροστά της. Πλησίασε τη βιτρίνα. Το γυαλί τη χώριζε από το βιβλίο. Απλωσε το χέρι της πάνω του, σαν να ήθελε να το αγγίξει.

«Το θέλω ξανά. Θέλω να θυμηθώ πώς ένιωσα, όταν το διάβασα πρώτη φορά ως παιδί.»

Ένιωσε μια δύναμη μέσα της να της λέει: «Πάρε το!»

Κοίταξε την πόρτα του βιβλιοπωλείου. Ήταν μισάνοιχτη. Ένα μικρό καμπανάκι περίμενε να χτυπήσει. Χωρίς να το σκεφτεί άλλο, έβαλε το χέρι στην τσάντα της, για να πάρει το πορτοφόλι της.

Το ίδιο κείμενο θα μπορούσε να τροποποιηθεί με μεγαλύτερη γλωσσική πολυπλοκότητα από έναν συγγραφέα που είναι πιο εξοικειωμένος με αυτήν τη γλωσσική χρήση και πιθανώς βρίσκεται σε ανώτερη τάξη.

Ο αέρας του φθινοπώρου μύριζε βρεγμένα φύλλα και κάτι παλιό, σχεδόν νοσταλγικό. Η Ζωή περπατούσε αφηρημένη στον πεζόδρομο, ανάμεσα σε φωνές, αυτοκίνητα και τη γνωστή φασαρία της πόλης, όταν σταμάτησε απότομα. Μια μικρή, σχεδόν ανεπαίσθητη λάμψη τράβηξε το βλέμμα της -και τότε το είδε.

Το αγαπημένο της βιβλίο, η Όμορφη Πορτοκαλιά μου -εκεί, στη βιτρίνα του παλιού βιβλιοπωλείου της γωνίας. Ίδιο, απaráλλαχτο όπως το θυμόταν. Το εξώφυλλο φαινόταν πιο φωτεινό από κάθε άλλη φορά, σαν να είχε τοποθετηθεί επίτηδες σ' αυτό το σημείο, για να την περιμένει.

«Δεν μπορεί... Είναι αυτό! Είναι πραγματικά αυτό!» σκέφτηκε, και για μια στιγμή ένωσε τον χρόνο να παγώνει γύρω της.

Τα βήματα των περαστικών, οι κόρνες, τα κινητά -όλα έσβησαν. Έμεινε μόνη της, εκεί, μπροστά στη βιτρίνα, με την καρδιά της να χτυπά ακανόνιστα. «Το βρήκα... Ή μάλλον... με βρήκε αυτό. Πώς είναι δυνατόν; Το είχα ξεγράψει, είχα πει πως δεν θα το ξαναδώ ποτέ.»

Τα μάτια της γέμισαν δάκρυα. Όχι από λύπη, αλλά από μια χαρά που δεν ήξερε καν ότι υπήρχε μέσα της. Ένα κύμα παιδικής ανυπομονησίας την τύλιξε. «Θυμάμαι κάθε σελίδα, κάθε λέξη, κάθε συναίσθημα. Και τώρα είναι εκεί, μπροστά μου, τόσο κοντά...»

Έκανε ένα βήμα πιο κοντά στη βιτρίνα. Το γυαλί τη χώριζε από το βιβλίο, σαν ένας λεπτός αλλά σκληρός τοίχος. Έβαλε το χέρι της πάνω του, σαν να μπορούσε να το αγγίξει, να το τραβήξει προς το μέρος της. «Το θέλω ξανά. Το χρειάζομαι. Όχι απλώς για να το διαβάσω... αλλά για να θυμηθώ πώς ένιωσα σαν παιδί, όταν το διάβασα πρώτη φορά.»

Ένωσε μέσα της αποφασιστικότητα να την κινητοποιεί. Ήταν μια εσωτερική φωνή που της φώναζε: «Πάρε το!»

Κοίταξε την πόρτα του βιβλιοπωλείου. Ήταν μισάνοιχτη. Ένα μικρό καμπανάκι περίμενε να χτυπήσει. Πριν προλάβει να το σκεφτεί περισσότερο, είχε ήδηβάλει το χέρι στην τσάντα της για το πορτοφόλι.

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο της αφήγησης και της συγγραφής ιστοριών είναι η γραφή από την οπτική γωνία ενός χαρακτήρα. Αυτός ο τύπος γραφής είναι απαιτητικός, καθώς απαιτεί από τον συγγραφέα να μπορεί να παρακολουθήσει την υπόθεση από την οπτική ενός συγκεκριμένου προσώπου,

να αντιληφθεί τις συνθήκες ζωής/δράσης του, τα συναισθήματά του και να αποδώσει τις σκέψεις και τα βιώματά του. Ωστόσο, παρά τη δυσκολία του, αποτελεί έναν τρόπο για τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα ιδέες και διαδικασίες.

Για παράδειγμα, αν οι μαθητές γράψουν από την οπτική μιας σταγόνας βροχής για να εξηγήσουν το ταξίδι της, μπορούν να περιγράψουν την εξάτμιση και να δείξουν ότι έχουν κατανοήσει το φαινόμενο (Philippakos & MacArthur, 2020). Αυτού του είδους η γραφή, στο πλαίσιο της ιστορικής μυθοπλασίας, μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω την κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος, των προκλήσεών του και των συνεπειών του.

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δεν “μαθαίνουν απλώς γεγονότα”, αλλά κατανοούν πραγματικά τα φαινόμενα. Αν οι μαθητές γράψουν από την οπτική μιας επτάχρονης Σπαρτιάτισσας που μεγαλώνει μέσα στην κοινωνία της αρχαίας Σπάρτης, θα κατανοήσουν καλύτερα τις δομές αυτής της συγκεκριμένης πόλης-κράτους και της αντίστοιχης κοινωνίας. Ένα παρόμοιο κείμενο από την οπτική μιας επτάχρονης Αθηναίας μπορεί στη συνέχεια να οδηγήσει σε σύγκριση των εμπειριών τους αλλά και των κοινωνιών τους. Και αυτή είναι μάθηση που ξεπερνά την απλή απομνημόνευση!

Στο ερευνητικό μας έργο (βλ. Philippakos, 2020· Philippakos & MacArthur, 2020· Traga Philippakos & MacArthur, 2022) ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να ασκούνται σε τέτοια γραφή καθ’ όλη τη διάρκεια της διδακτικής ημέρας (και σε όλες τις τάξεις), στα μαθήματα της ιστορίας, των φυσικών επιστημών, και της γλώσσας. Κατά συνέπεια η κατανόηση είναι ο στόχος και η δημιουργική γραφή το μέσο κατανόησης των πληροφοριών.

Στ. Η Στρατηγική Σκάλα της Γραφής: Επισκόπηση

Η Στρατηγική Σκάλα της Γραφής περιγράφει τα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας και αποτελείται από πέντε βασικά βήματα: *Σχεδιασμός, Σύνταξη, Αξιολόγηση για Αναθεώρηση, Επιμέλεια και Παρουσίαση/Κοινοποίηση* (βλ. Philippakos & MacArthur, 2020; Philippakos et al., 2015). Τα στάδια αυτά παραμένουν σταθερά ανεξαρτήτως είδους γραπτού λόγου. Ωστόσο, τα ειδικά εργαλεία και οι πόροι που χρησιμοποιούνται σε κάθε βήμα (π.χ. πίνακες σχεδιασμού, κριτήρια αξιολόγησης) προσαρμόζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε είδους.

Για παράδειγμα, στη δημιουργική αφήγηση, το διάγραμμα/γραφικός οργανωτής (GO) κατά τη φάση του σχεδιασμού περιλαμβάνει στοιχεία όπως: Χαρακτήρες, Χρόνος και Τόπος (Ρύθμιση Σκηνικού), Πρόβλημα, Ενέργειες για την Επίλυσή του, Λύση, και Συναισθηματικές Αντιδράσεις (βλ. Πίνακα 1). Τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης εστιάζουν σε αυτά τα δομικά συστατικά/στοιχεία και ενσωματώνουν επιπρόσθετες γλωσσικές απαιτήσεις, χαρακτηριστικές του είδους, όπως: *Αναδεικνύει ο διάλογος την προσωπικότητα των χαρακτήρων; Συμβάλλουν τα επίθετα στην κατανόηση των προθέσεων των χαρακτήρων;*

Πριν από την ενασχόληση των μαθητών με οποιοδήποτε είδος κειμένου, η Στρατηγική Σκάλα της Γραφής πρέπει να επανεξετάζεται, και τα επιμέρους εργαλεία και προσδοκίες για κάθε στάδιο να εξηγούνται με σαφήνεια. Αυτή η διαδικασία εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς:

Πρώτον, ενισχύει τη συσχέτιση ανάμεσα σε διαφορετικά είδη γραπτού λόγου. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί, για παράδειγμα, να συγκρίνει τα χαρακτηριστικά του κειμένου περιγραφής διαδικασιών και πειθούς. Αν και οι δύο δομές έχουν αρχή – μέση – τέλος, το περιεχόμενο και η λειτουργία των ειδών αυτών διαφέρουν. Οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι κάθε βήμα στο κείμενο περιγραφής διαδικασίας συνοδεύεται από εξήγηση, ενώ στο κείμενο πειθούς κάθε επιχείρημα υποστηρίζεται με παραδείγματα ή αποδείξεις.

Δεύτερον, ενισχύει την αυτονομία των μαθητών. Υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι η Σκάλα αποτελεί εργαλείο αυτοαξιολόγησης (και συνδέεται με την αυτορρύθμιση). Η πρόοδος και η επιτυχία τους δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό (όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως), αλλά από την προσωπική τους προσπάθεια και τη στρατηγική χρήση των εργαλείων. Στόχος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και η ικανότητα παρακολούθησης της προσωπικής τους μάθησης.

Τρίτον, αν και η Σκάλα παρουσιάζεται ως διαδοχική, η γραφή αποτελεί μία επαναληπτική και κυκλική διαδικασία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επιστρέφουν σε προηγούμενα στάδια όποτε κρίνεται απαραίτητο. Για παράδειγμα, εάν κατά τη φάση του σχεδιασμού δεν έχουν επαρκείς ιδέες, οφείλουν να επιστρέψουν στο στάδιο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) αντί να προχωρήσουν με ανακριβείς ή ελλιπείς περιεχόμενο.

II. Το Πλαίσιο Διδασκαλίας των Philippakos & MacArthur στην Αφήγηση

Η προσέγγισή μας εφαρμόζεται με δομημένο και συστηματικό τρόπο, ώστε οι μαθητές να υποστηρίζονται στην κατανόηση των χαρακτηριστικών του αφηγηματικού είδους και στη σταδιακή ανάπτυξη των στρατηγικών που απαιτούνται για την παραγωγή ποιοτικών ιστοριών.

A. Ανάλυση του Είδους

Η διδασκαλία ξεκινά με την ανάλυση παραδειγμάτων αφηγηματικών κειμένων, όπου οι μαθητές εντοπίζουν τα βασικά δομικά συστατικά/στοιχεία της αφήγησης: εισαγωγή χαρακτήρων και σκηνικού, παρουσίαση προβλήματος ή σύγκρουσης, κορύφωση, λύση και κατάληξη. Παράλληλα, συζητούνται αφηγηματικοί τρόποι, όπως ο διάλογος, η περιγραφή συναισθημάτων, και τεχνικές, όπως η χρήση του χρόνου η οποία περιλαμβάνει τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, την αναδρομική αφήγηση (flashback), την πρόληψη (flashforward), καθώς και τη συμπύκνωση ή επιβράδυνση του αφηγηματικού χρόνου-ανάλογα με τον αφηγηματικό σκοπό. Αυτό το διδακτικό βήμα/στάδιο βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη δομή, συντακτικό, και λεξιλόγιο του είδους και να συνδέσουν τη γραφή με τον σκοπό και το ακροατήριο.

B. Ρητή Διδασκαλία Στρατηγικών

Ακολουθεί η ρητή παρουσίαση στρατηγικών για τον σχεδιασμό της αφήγησης, με τη χρήση οδηγών συγγραφής (writing guides) και διαγραμμάτων/γραφικών οργανωτών, που βασίζονται στη δομή του είδους. Οι Philippakos και MacArthur δεν προτείνουν τυποποιημένα ακρωνύμια, αλλά επικεντρώνονται σε ερωτήσεις-κλειδιά όπως:

Ποιος είναι ο/οι βασικός/οί χαρακτήρας/ες;

Ποιο είναι το πρόβλημα ή η πρόκληση που αντιμετωπίζει/ουν;

Πώς εξελίσσεται η ιστορία;

Ποια είναι η λύση και τι μαθαίνει ο χαρακτήρας στο τέλος;

Οι στρατηγικές παρουσιάζονται με παραδείγματα και τη μοντελοποίηση που γίνεται σε αληθινό χρόνο (think aloud modeling) από τον εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α σκέφτεται φωναχτά και δείχνει πώς σχεδιάζει, γράφει και αναθεωρεί μια ιστορία χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο υλικό (βλ. Φόρμα 1).

Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει πώς να ξεπερνά ο συγγραφέας τις όποιες δυσκολίες και πώς να χρησιμοποιεί στρατηγικές ως μέσο για να τις αντιμετωπίζει αποτελεσματικά.

Γ. Καθοδηγούμενη Πρακτική και Σταδιακή Αυτονομία

Στη συνέχεια, οι μαθητές ασκούνται στην εφαρμογή των στρατηγικών με καθοδήγηση, συνεργάζονται σε ομάδες ή ζευγάρια και λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Προοδευτικά η υποστήριξη μειώνεται και οι μαθητές αναλαμβάνουν αυτοδύναμα την παραγωγή κειμένων. Κατά τη φάση αυτή δίνεται έμφαση στην εσωτερίκευση της διαδικασίας και στη συνειδητή επιλογή στρατηγικών ανάλογα με τις απαιτήσεις του κειμένου.

Δ. Στρατηγικές Αναθεώρησης

Ένα από τα ισχυρότερα στοιχεία της προσέγγισης είναι η συστηματική διδασκαλία αναθεώρησης. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναθεωρούν τα κείμενά τους όχι μόνο ως προς τα ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη, αλλά κυρίως ενισχύοντας την πλοκή, τη συνοχή, τη σαφήνεια και την επίδραση στον αναγνώστη. Χρησιμοποιούν μία λίστα ελέγχου αναθεώρησης (revising checklist/rubrics) με στοχευμένες ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 3):

Είναι σαφής η παρουσίαση του προβλήματος;

Αναπτύσσονται οι χαρακτήρες με επαρκή περιγραφή και διάλογο;

Τηρείται η λογική αλληλουχία των γεγονότων;

Το τέλος έχει συνοχή με την εξέλιξη της ιστορίας;

Η αναθεώρηση αντιμετωπίζεται ως δημιουργική διαδικασία βελτίωσης, και όχι ως διόρθωση (και τιμωρία για την ύπαρξη λαθών). Επιπλέον, σε αυτήν την προσέγγιση, επιδιώκεται οι μαθητές να προοδεύουν συνεχώς μέσα από τη στοχοθεσία. Το μήνυμα που μεταφέρουμε τόσο σε μαθητές όσο και σε

εκπαιδευτικούς είναι: «η συνεχής εξάσκηση φέρνει την πρόοδο», καθώς σκοπός είναι οι μαθητές να κινούνται σταθερά προς συγκεκριμένους στόχους.

Οι στόχοι τίθενται, αφού οι μαθητές αξιολογήσουν τη δική τους εργασία και λάβουν υπόψη τα σχόλια από την αξιολόγηση των συμμαθητών τους. Έτσι, οι στόχοι δεν είναι γενικοί αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή από τον ίδιο και με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού.

Ε. Ενίσχυση Αυτορρύθμισης και Μεταγνωστικής Επίγνωσης

Η αυτορρύθμιση καλλιεργείται μέσα από τον καθορισμό στόχων, την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν:

Ποιες στρατηγικές με βοήθησαν να οργανώσω την ιστορία μου;

Πώς μπορώ να τις εφαρμόσω σε μια νέα αφήγηση;

Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισα και με τη χρήση ποιων στρατηγικών τις ξεπέρασα;

Αυτή η διαδικασία αναστοχασμού προάγει τη μεταφορά δεξιοτήτων και την ανάπτυξη συγγραφικής αυτονομίας. Το πιο σημαντικό είναι ότι αυτή η διαδικασία βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η πρόοδος δεν προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες και δεν επέρχεται χωρίς τη δική τους προσπάθεια και εργασία. Οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στη χρήση των στρατηγικών τους και στους τρόπους με τους οποίους κατάφεραν να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους.

Αν δεν έχουν χρησιμοποιήσει κατάλληλα τις στρατηγικές τους, ο επόμενος στόχος τους θα είναι να τις εφαρμόσουν στην επόμενη εργασία. Αν όμως τις έχουν εφαρμόσει με επιτυχία, μπορούν, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να σκεφτούν έναν συγκεκριμένο γλωσσικό ή άλλου τύπου στόχο που θα ενισχύσει την ποιότητα της γραφής τους.

Με άλλα λόγια, η επιτυχία τους σε μια συγκεκριμένη εργασία δεν είναι κάτι εξωτερικό (δεν είναι ο δάσκαλος που απλώς τους βάζει έναν βαθμό και τους

τον αποδίδει), αλλά η επίδοσή τους (και ο βαθμός τους) συνδέεται άμεσα με τη δική τους προσπάθεια και τη χρήση των στρατηγικών που έχουν διδαχθεί.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Στρατηγική για τη Μάθηση Στρατηγικών (Strategy for Teaching Strategies)

Zoi A. Traga Philippakos, Charles A. MacArthur

Εισαγωγή

Η εν λόγω εκπαιδευτική προσέγγιση περιλαμβάνει 11 διαδοχικά στάδια (Strategy for Teaching Strategies· Στρατηγική για τη Μάθηση Στρατηγικών), σχεδιασμένα για να υποστηρίξουν με σαφήνεια και συνέπεια τη διδασκαλία, προσαρμοζόμενα σε διάφορα κειμενικά είδη και μαθησιακά προφίλ (βλ. Philippakos et al., 2015· Traga Philippakos, 2020· Traga Philippakos & Macarthur, 2021). Αυτή η Στρατηγική Στρατηγικών έχει χρησιμοποιηθεί σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, σε προγράμματα ενηλίκων, και σε Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση (community colleges).

Η διδακτική αλληλουχία είναι σταθερή διαχρονικά μεταξύ των ενοτήτων, και αυτή η συνέπεια μπορεί να είναι βοηθητική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Μέσω της συστηματικής αλληλουχίας της πληροφορίας, τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες ανάμεσα στις ενότητες. Αυτή η εξοικείωση τους βοηθά να θέτουν καλύτερα στόχους για τη δική τους μάθηση, καθώς μπορούν να κατευθύνουν την προσοχή τους σε περιοχές που μπορεί να είναι πιο απαιτητικές γι' αυτούς σε σχέση με άλλες.

Για παράδειγμα, αν έχουν παρατηρήσει ότι τους είναι δύσκολο το στάδιο του σχεδιασμού ("drafting"), μπορεί να επικεντρωθούν περισσότερο στο στάδιο της συγγραφής στην ενότητα της αξιοποίησης δειγμάτων ή στη συνεργατική γραφή. Επιπλέον, οι μαθητές αναπτύσσουν άνεση μέσα από τις ενότητες, καθώς προσδοκούν να μάθουν συγκεκριμένες πληροφορίες. Συνεπώς, εμπλέκονται περισσότερο και βλέπουν τον εαυτό τους να συνεισφέρει στην κοινότητα της μάθησης.

Συζήτηση για τους σκοπούς της γραφής, το είδος, και τα συστατικά/στοιχεία του

Εισαγωγή στο στάδιο «διαβάζω φωναχτά» (read aloud)

Προγραφική δοκιμασία (αρχική αξιολόγηση) των μαθητών

Αξιολόγηση καλογραμμένων κι αδύναμων παραδειγμάτων και αρχική αυτο-αξιολόγηση

Σκέφτομαι δυνατά/Μοντελοποίηση (Think-Aloud) σε συνδυασμό με στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών (think aloud modeling with problem solving/coping)

Συνεργατική Γραφή (Collaborative Writing)

Καθοδηγούμενη Εξάσκηση (Guided Practice)

Προετοιμασία για ανατροφοδότηση από συνομηλίκους και αυτοαξιολόγηση.

Επεξεργασία (editing)

Παρουσίαση/Κοινοποίηση (Sharing).

Συνεχής Καθοδηγούμενη Ασκήση. **Continuous practice to mastery**

Στη συνέχεια, καθένα από τα παραπάνω στάδια αναλύεται λεπτομερώς.

Ανάλυση Σταδίων

A. Συζήτηση για τους Σκοπούς της Γραφής, το Είδος, και τα Συστατικά του

Εισαγωγή στον σκοπό της γραφής. Συζητήστε με τους μαθητές τους σκοπούς της γραφής.

Εισαγωγή στο συγκεκριμένο είδος και στον σκοπό του. Συζητήστε ποιο είναι το είδος και πώς οι μαθητές θα το χρησιμοποιούν στο σχολείο και στην κοινότητά τους. Συζητήστε όρους που μπορεί να σχετίζονται με το είδος και που είναι απαραίτητοι, ώστε οι μαθητές να τους κατανοήσουν ή να τους διευκρινίσετε.

Εισαγωγή στα στοιχεία του είδους. Παρουσιάστε τα στοιχεία του συγκεκριμένου είδους. Καταγράψτε τα οργανωτικά στοιχεία για Αρχή – Μέση – Τέλος (Beginning – Middle – End). Εξηγήστε ότι τα στοιχεία του είδους είναι τα οργανωτικά στοιχεία που οι συγγραφείς χρησιμοποιούν, για να συνθέσουν, και οι αναγνώστες, για να κατανοήσουν το περιεχόμενο αυτού που διαβάζουν.

Εξηγήστε ότι τα στοιχεία μπορούν να εμφανιστούν σε ένα διάγραμμα/γραφικό οργανωτή (Graphic Organizer) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για τη μελέτη (για να κρατούν σημειώσεις και να συνοψίζουν) όσο και για τη συγγραφή (για να σχεδιάζουν ιδέες ή να κρατούν σημειώσεις για μεταγενέστερη συγγραφή).

B. Εισαγωγή στο στάδιο «Διαβάζω φωναχτά» (Read Aloud)

Εξηγήστε ότι θα διαβάσετε ένα βιβλίο και θα αναζητήσετε συγκεκριμένα στοιχεία, ώστε να κατανοήσετε το περιεχόμενό του. Εξηγήστε ότι, για να το κατανοήσετε αποτελεσματικά, θα αναλύσετε την εργασία μέσω της διαδικασίας Ρητορικής Ανάλυσης (Task Analysis- [Μορφή, Θέμα/Τίτλος, Ακροατήριο, Συγγραφέας, Σκοπός (να πείσει, να πληροφορήσει, να διασκεδάσει ή να αφηγηθεί μια εμπειρία), Κειμενικό Είδος]), ώστε να καθορίσετε τον σκοπό της γραφής και το είδος που χρησιμοποιείται. Αυτό θα βοηθήσει να καταγράψετε τα στοιχεία του είδους και να κρατήσετε σημειώσεις για τις κύριες ιδέες κατά την ανάγνωση. (Task Analysis:- **Μορφή, Θέμα, Αναγνώστες/Ακροατήριο, Συγγραφέας, Σκοπός, Είδος** κειμενικό, ήτοι ΜΘΑΣΣΕ).

Ανάλυση για το διάβασμα. Ολοκληρώστε το σχήμα «**Μορφή, Θέμα, Αναγνώστες/Ακροατήριο, Συγγραφέας, Σκοπός, Κειμενικό Είδος**» (ΜΘΑΣΣΕ) και ξεκινήστε την ανάγνωση του βιβλίου. Καθορίστε ποιος είναι ο σκοπός της γραφής και αναγνωρίστε το κειμενικό είδος. Καταγράψτε τα συστατικά/στοιχεία του είδους.

Εφαρμόστε τα στοιχεία του είδους κατά την ανάγνωση, για να κρατάτε σημειώσεις και να συνοψίζετε. Εξηγήστε ότι θα χρησιμοποιήσετε τα στοιχεία του είδους, για να κρατάτε σημειώσεις. Καθώς διαβάζετε, σταματήστε και ρωτήστε «ποια πληροφορία μάθατε μέχρι τώρα και ποιο στοιχείο μπορείτε να συμπληρώσετε;».

Για παράδειγμα, μετά την ανάγνωση μιας ή δύο σελίδων σε ένα βιβλίο αφήγησης, σταματήστε και ρωτήστε αν μάθατε πληροφορίες για τους χαρακτήρες, τον χώρο-χρόνο (ή το σκηνικό), και το πρόβλημα.

Αν χρειάζεται, ξαναδιαβάστε την πληροφορία, για να διευκρινίσετε ιδέες. Καταγράψτε τις ιδέες με τη μορφή φράσεων, όχι προτάσεων. Μετά την ανάγνωση, χρησιμοποιήστε τα στοιχεία και τις προτάσεις-πλαίσια προτάσεων-

φράσεις (sentence frames), για να αναδιηγηθείτε ή να συνοψίσετε ό,τι διαβάσατε.

Γ. Προγραφική Δοκιμασία (αρχική αξιολόγηση) των Μαθητών

Είναι σημαντικό να συλλέγετε πληροφορίες από αρχικά τεστ (προγραφική δοκιμασία/pretest) και τεστ μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας (μεταγραφική δοκιμασία/posttest) (καθώς και δεδομένα παρακολούθησης προόδου) από τους μαθητές. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να σας βοηθήσουν σε επίπεδο τάξης να εξετάσετε αν τα παιδιά έχουν προοδεύσει στη μάθησή τους και ποια πληροφορία μπορεί να χρειαστεί να επαναλάβετε (τους διδακτικούς σας στόχους).

Αυτές οι πληροφορίες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (EKM/PLCs), ώστε να επικοινωνείτε οριζόντια με την ομάδα της ίδιας τάξης τους διδακτικούς στόχους που έχετε θέσει και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Αυτή η ανταλλαγή μπορεί να υποστηρίξει τη συνεργασία με συναδέλφους για τρόπους επίλυσης και αντιμετώπισης προβλημάτων σε επίπεδο τάξης.

Οι EKM/PLCs που έχουν κάθετη μορφή (μεταξύ τάξεων) επιτρέπουν επικοινωνία μεταξύ των τάξεων για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και πιθανές τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (π.χ. να εισάγεται πληροφορία νωρίτερα σε μια τάξη ή να παρέχονται διευκρινίσεις συγκεκριμένων ιδεών ή περισσότερες ευκαιρίες για εξάσκηση).

Μπορείτε να αναλύσετε τα κείμενα και να καθορίσετε τις συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε ομάδα μαθητών. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να γίνουν ο οδηγός σας για διαφοροποίηση.

Τα ίδια κείμενα μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν, για να ανακαλύψετε τις δυσκολίες επεξεργασίας (editing) που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Χρησιμοποιώντας αυτές τις πληροφορίες, μπορείτε να αναπτύξετε μια λίστα στόχων επεξεργασίας που πρέπει να επιτευχθούν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (ανεξάρτητα από τα κριτήρια της τάξης σας που πρέπει να καλυφθούν).

Δ. Αξιολόγηση Καλογραμμένων και Αδύναμων Παραδειγμάτων και Αρχική Αυτοαξιολόγηση

Εισαγωγή στην αξιολόγηση. Εξηγήστε στους μαθητές ότι, για να κατανοήσουν καλύτερα πώς να αναπτύξουν ένα κείμενο στο συγκεκριμένο είδος, θα διαβάσετε κείμενα που διαφέρουν στην ποιότητα και θα τα αξιολογήσετε με χρήση μιας ρουμπρίκας. Εξηγήστε ότι θα αξιολογήσετε κάθε κείμενο, για να επιβεβαιώσετε αν είναι καθαρά οργανωμένο, ώστε να υποστηρίζει την κατανόηση των αναγνωστών. Παρουσιάστε τα κριτήρια αξιολόγησης και επισημάνετε ότι αντικατοπτρίζουν τα οργανωτικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν νωρίτερα, για να παρουσιαστεί/συνοψιστεί η πληροφορία. Εξηγήστε καθαρά ότι η γνώση των οργανωτικών στοιχείων μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να συνοψίσει, να ετοιμάσει προσχέδιο και να αξιολογήσει πληροφορίες στο είδος αυτό.

Εξηγήστε το σύστημα βαθμολόγησης (βλ. Πίνακα 3) και ότι ο βαθμός «μηδέν» σημαίνει απουσία του στοιχείου, «ένα» σημαίνει ότι το στοιχείο υπάρχει, αλλά δεν είναι σαφές για τον αναγνώστη, και «δύο» σημαίνει ότι το στοιχείο είναι σαφές και καλά γραμμένο. Συζητήστε τη σημασία της παροχής προτάσεων για τον συγγραφέα, ώστε να κάνει αλλαγές που θα βελτιώσουν το κείμενό του. Εξηγήστε ότι αργότερα οι μαθητές θα αξιολογούν τα κείμενα των συμμαθητών τους και θα κάνουν προτάσεις.

Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό ενός καλογραμμένου παραδείγματος. Προβάλετε ένα κείμενο που αντιπροσωπεύει ένα καλό παράδειγμα μαθητή και τον τύπο γραφής που θα θέλατε οι μαθητές να ολοκληρώσουν στο τέλος της ενότητας. Διαβάστε το κείμενο δυνατά. Στη συνέχεια σχολιάστε τη γενική εντύπωση που δίνει το κείμενο στον αναγνώστη. Προχωρήστε στον εντοπισμό των συστατικών/στοιχείων του είδους, υπογραμμίστε τα και βαθμολογήστε τα με τη ρουμπρίκα βάσει είδους. Σε αυτό το στάδιο, πρέπει εσείς να λειτουργείτε ως πρότυπο και να καθοδηγήσετε τη διαδικασία.

Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό ενός λιγότερο καλογραμμένου δείγματος. Προβάλετε και διαβάστε ένα δεύτερο κείμενο που θα είναι πιο

αδύναμο στην οργάνωση, στη σαφήνεια των ιδεών και στη δομή των προτάσεων. Συζητήστε τις γενικές εντυπώσεις των μαθητών για το κείμενο και, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία όπως προηγουμένως, εντοπίστε τα στοιχεία, επισημάνετε τα και βαθμολογήστε το κείμενο χρησιμοποιώντας τη ρουμπρίκα βάσει κειμενικού είδους. Μερικοί μαθητές ίσως συμμετάσχουν στον εντοπισμό των στοιχείων, αλλά στόχος σε αυτήν την αξιολόγηση είναι να δείξετε πώς να δίνετε προτάσεις και να θέτετε ρεαλιστικές προσδοκίες για τους μαθητές. Τα παιδιά συχνά είναι υπερβολικά επικριτικά και τείνουν να δίνουν χαμηλούς βαθμούς, χωρίς να εξηγούν τους λόγους ή τείνουν να δίνουν υψηλούς βαθμούς χωρίς καμία αιτιολόγηση.

Συνεργατική αξιολόγηση ενός λιγότερο καλογραμμένου παραδείγματος. Προβάλετε ένα άλλο κείμενο και αξιολογήστε το συνεργατικά με τους μαθητές. Μπορείτε να τους ζητήσετε να εντοπίσουν ένα συγκεκριμένο στοιχείο ή να διαβάσετε την πληροφορία και να τους ρωτήσετε ποιο συστατικό/στοιχείο αντιπροσωπεύει. Στη συνέχεια, σχολιάστε τη σαφήνεια/ακρίβεια της πληροφορίας. Αφού αποδώσετε έναν βαθμό (μηδέν, ένα, ή δυο), συζητήστε πώς το στοιχείο θα μπορούσε να είναι πιο καλογραμμένο για τον αναγνώστη.

Αξιολόγηση σε μικρές ομάδες ενός αδύναμου παραδείγματος. Οι μαθητές της μπορούν να εργαστούν σε μικρές ομάδες, για να εφαρμόσουν τη διαδικασία αξιολόγησης σε ένα αδύναμο κείμενο και να καταγράψουν τις προτάσεις τους για αναθεώρηση.

Αυτοαξιολόγηση και προσδιορισμός στόχων. Επιστρέψτε στους μαθητές το κείμενό τους από τη προγραφική διαδικασία/διαγνωστική αξιολόγηση (pretest) (ή ένα αντίγραφο) και ζητήστε τους να το ξαναδιαβάσουν, να χρησιμοποιήσουν τα κριτήρια, για να το αξιολογήσουν, και να θέσουν στόχους βελτίωσης.

A. Σκέφτομαι Φωναχτά/Μοντελοποίηση (Think-Aloud modeling) σε Συνδυασμό με Στρατηγικές Αντιμετώπισης Δυσκολιών (think aloud modeling with problem solving/coping)

Πριν από την αξιοποίηση δειγμάτων, ο δάσκαλος εξηγεί τη Σκάλα Στρατηγικής Γραφής (Writing Strategy Ladder, Γραφική 1) και σχολιάζει τα στοιχεία και το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί σε κάθε σκαλοπάτι. Αυτή η εξήγηση πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες για το πώς η στρατηγική προσαρμόζεται στο είδος και ποιες είναι οι διαφορές και οι ομοιότητες από κειμενικό είδος σε κειμενικό είδος.

Πριν ξεκινήσετε τη μοντελοποίηση, εξηγήστε στους μαθητές ότι θα σκέφτεστε φωναχτά, ώστε να δουν πώς σκέφτεστε και πώς ξεπερνάτε δυσκολίες και χρησιμοποιείτε τις στρατηγικές. Εξηγήστε ότι η γραφή είναι δύσκολη, αλλά γνωρίζετε ότι μπορεί να ολοκληρωθεί, αν χρησιμοποιήσουμε τις στρατηγικές μας.

Μοντελοποιήστε όλα τα βήματα της Στρατηγικής Γραφής: ανάλυση θέματος, σχεδιασμός, συγγραφή προσχεδίου, αξιολόγηση για αναθεώρηση (revise), και επεξεργασία (editing) ενός κειμένου (βλ. Φόρμα 1 με Ανάλυση, Ιδέες, Οργάνωση).

Μπορείτε να έχετε τη Σκάλα της στρατηγικής γραφής σε εμφανές σημείο και να διαγράφετε τα σκαλοπάτια και το περιεχόμενό τους, καθώς τα ολοκληρώνετε. Θυμηθείτε να μοντελοποιήσετε (modeling with problem solving) στρατηγικές αντιμετώπισης κι επίλυσης προβλημάτων. Είναι ουσιώδες στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας να χρησιμοποιείτε τη στρατηγική, για να δείξετε στους μαθητές πώς η χρήση σας βοηθά να ξεπεράσετε την όποια δυσκολία χωρίς να εγκαταλείπετε το έργο σας. Αυτή η πρακτική βρίσκεται στο επίκεντρο της αυτορρύθμισης. Επομένως, η μοντελοποίηση δεν πρέπει να παρουσιάζει ένα πρότυπο αριστείας όπου η διαδικασία ολοκληρώνεται άνετα χωρίς προκλήσεις. Αντιθέτως, το μοντέλο πρέπει να δείχνει τις δυσκολίες και πώς αυτές σας προκαλούν απογοήτευση. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και αν θέλετε να τα παρατήσετε, δεν το κάνετε, γιατί χρησιμοποιείτε τις στρατηγικές σας, για να λύσετε το πρόβλημα («είναι αποδεκτό να αντιμετωπίσει κανείς δυσκολίες, αλλά δεν είναι αποδεκτό να εγκαταλείπει την προσπάθεια» ή πιο απλά, **«είναι εντάξει να κολλήσεις, δεν είναι εντάξει να τα παρατήσεις.»**

Για παράδειγμα, μπορεί να νιώσετε σύγχυση μετά την ολοκλήρωση της φάσης του καταιγισμού ιδεών (Brainstorm) όσον αφορά το τι να κάνετε στη συνέχεια. Μπορείτε τότε να ανατρέξετε στη Σκάλα Στρατηγικής Γραφής, για να διαγράψετε την ενότητα που ολοκληρώσατε (π.χ. καταιγισμό ιδεών (Brainstorm)) και να εντοπίσετε τον επόμενο στόχο που θα ολοκληρώσετε (GO).

Σε γενικές γραμμές, καταστήστε τη διαδικασία της σκέψης σας ορατή στους μαθητές και αναφερθείτε σε κάθε βήμα της στρατηγικής, καθώς το ολοκληρώνετε.

Η χρήση προτάσεων-πλαίσιων προτάσεων-φράσεων (sentence starters) και εκφράσεων-κλειδιών μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές στην έκφραση των ιδεών τους. Επιπλέον, οι εκφράσεις-κλειδιά μπορούν να καθοδηγούν τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

B. Συνεργατική Γραφή (Collaborative Writing)

Μόλις ολοκληρωθεί η αυτορρύθμιση και η μοντελοποίηση, εργάζεστε με τους μαθητές ως ομάδα. Στη συνεργατική γραφή, ο δάσκαλος υποστηρίζει τους μαθητές υποβάλλοντας ερωτήματα σχετικά με τα βήματα που πρέπει να ολοκληρωθούν και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν. Ο δάσκαλος επίσης χρησιμεύει ως *γραμματέας* (scribe) και καταγράφει την πληροφορία που παράγουν οι μαθητές. Στη συνεργατική γραφή, οι μαθητές συμμετέχουν εξολοκλήρου προφορικά και οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν την ευκαιρία και την απαραίτητη βοήθεια (scaffolds) να εκφράσουν τις ιδέες τους. Αν οι μαθητές δυσκολεύονται σημαντικά, οι δάσκαλοι μπορούν να ολοκληρώσουν ένα δεύτερο συνεργατικό μάθημα ή ακόμα να επανέλθουν στην αξιοποίηση δειγμάτων.

Γ. Καθοδηγούμενη Εξάσκηση (Guided Practice)

Στο στάδιο της καθοδηγούμενης εξάσκησης οι μαθητές αρχίζουν να εφαρμόζουν τις στρατηγικές με υποστήριξη από τον δάσκαλο (scaffolded), και είναι σημαντικό το έργο των μαθητών να παρακολουθείται, για να διασφαλιστεί ότι εφαρμόζουν τις στρατηγικές και λαμβάνουν υποστήριξη στη χρήση τους.

Σε συναντήσεις με τους μαθητές, δώστε ανατροφοδότηση όχι μόνο στο περιεχόμενο του έργου τους αλλά και στη χρήση στρατηγικών και πόρων. Βεβαιωθείτε ότι τους ζητάτε να δείξουν τι έχουν κάνει μέχρι εκείνη τη στιγμή και πώς εργάστηκαν, για να ολοκληρώσουν κάθε βήμα της Σκάλας στρατηγικής γραφής. Συγχαρείτε τους για τη χρήση στρατηγικών και συζητήστε μαζί τους την αξία τους, αν φαίνεται ότι διστάζουν να τις δοκιμάσουν.

Δ. Προετοιμασία για Ετεροαξιολόγηση από Συμμαθητές και Αυτοαξιολόγηση

Συζήτηση του σκοπού της αξιολόγησης προς αναθεώρηση (evaluate to revise) και διαφορές από την επεξεργασία (editing)

Εξηγήστε τη σημασία της εκ νέου ανάγνωσης για αξιολόγηση προς αναθεώρηση και πώς αυτή η εκ νέου ανάγνωση διαφέρει από την επεξεργασία (editing). Εξηγήστε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η γραμματική και η σύνταξη μπορεί να επηρεάσουν τη σαφήνεια/ακρίβεια ενός κειμένου και μιας ιδέας, αλλά εάν η ιδέα υπάρχει, πρέπει να αναγνωριστεί, να βαθμολογηθεί και να δοθούν προτάσεις για βελτίωση (βλ. Πίνακα 3).

Αξιολόγηση από τον δάσκαλο ενός αδύναμου δείγματος. Υπενθυμίστε στους μαθητές τη διαδικασία αξιολόγησης, όταν εξετάσατε καλογραμμένα και λιγότερο καλογραμμένα δείγματα στην αρχή της ενότητας. Υπενθυμίστε τους τα κριτήρια αξιολόγησης και τη ρουμπρίκα και εξηγήστε ότι τα στοιχεία του είδους που χρησιμοποιήθηκαν, για να συνοψίσουν πληροφορίες, χρησιμοποιούνται επίσης, για να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν κείμενα.

Εξηγήστε ότι η παροχή προτάσεων στον συγγραφέα για αναθεωρήσεις είναι σημαντικό έργο του αναθεωρητή και ότι κατά τη δουλειά σας θα ξαναδιαβάσετε, για να αυτοαξιολογηθείτε και να κάνετε ετεροαξιολόγηση ανά ζεύγη. Εξηγήστε ότι σε αυτό το μάθημα θα λειτουργείτε ως πρότυπο για τους μαθητές, σκέφτεστε φωναχτά πώς να αξιολογήσουν το δικό τους κείμενο για αυτοαξιολόγηση και πώς να αξιολογήσουν το κείμενο του συμμαθητή τους για ετεροαξιολόγηση.

Εξηγήστε ότι η αξιολόγηση και η παροχή ανατροφοδότησης σε άλλους συγγραφείς μπορεί να βοηθήσει καλύτερα τους συγγραφείς να μάθουν πώς να αναθεωρούν το δικό τους έργο και να γράφουν καλύτερα. Δείξτε πώς

αξιολογείτε και δίνετε ανατροφοδότηση χρησιμοποιώντας ένα αδύναμο παράδειγμα.

Συνεργατική αξιολόγηση ενός αδύναμου παραδείγματος. Μπορείτε να εργαστείτε με τους μαθητές ως ομάδα, για να αξιολογήσετε ένα κείμενο. Μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα στοιχεία, ενώ εσείς τα επισημαίνετε, και να συζητήσετε μαζί τους τη βαθμολογία τους και τις προτάσεις βελτίωσης.

Αξιολόγηση σε μικρές ομάδες ενός αδύναμου παραδείγματος. Οι μαθητές περνούν τη διαδικασία αξιολόγησης και εφαρμόζουν τη ρουμπρίκα σε ένα αδύναμο κείμενο σε μικρές ομάδες.

Αυτοαξιολόγηση και προσδιορισμός στόχων. Οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενά τους, χρησιμοποιούν τη ρουμπρίκα τους και εντοπίζουν τα στοιχεία στο δικό τους κείμενο, τα αξιολογούν, βαθμολογούν και καθορίζουν τους μαθησιακούς τους στόχους και τους στόχους για το επόμενο τους κείμενο.

E. Επεξεργασία (Editing)

Η διαδικασία της επεξεργασίας οφείλει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να ευθυγραμμίζεται με τα μαθησιακά κριτήρια του αντίστοιχου σχολικού επιπέδου.

Κατόπιν της αρχικής διαγνωστικής αξιολόγησης (pre-assessment), αναμένεται να έχει διαμορφωθεί ένας κατάλογος κοινών γλωσσικών ή μορφοσυντακτικών δυσκολιών που παρατηρούνται οριζόντια στην τάξη, καθώς και στοχευμένων ζητημάτων που αφορούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (για διαφοροποίηση διδασκαλίας).

Μπορεί επίσης να δημιουργηθεί εποπτικό υλικό (π.χ. αφίσσα) με τους βασικούς στόχους επεξεργασίας, ώστε οι μαθητές να ανατρέχουν σε αυτό, προτού παραδώσουν την τελική μορφή του κειμένου τους. Επιπλέον, στην περίπτωση εξατομικευμένης παρέμβασης, είναι χρήσιμο να καθορίζονται από κοινού με τον μαθητή οι προσωπικοί του στόχοι επεξεργασίας, τους οποίους θα επιδιώξει να επιτύχει πριν την υποβολή του τελικού κειμένου γραφής.

Στ. Παρουσίαση/Κοινοποίηση (Sharing)

Αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν την αναθεώρηση των γραπτών τους, καλούνται να τα μοιραστούν με την τάξη ή με ομάδα συμμαθητών τους. Δεν θεωρείται σκόπιμο να δημοσιεύονται όλα τα κείμενα.

Αντιθέτως, προτείνεται να κοινοποιούνται με διάφορους τρόπους (όπως ανάγνωση στην ολομέλεια), και να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές, αφού ολοκληρώσουν δύο ή τρία κείμενα, να επιλέξουν ένα για πλήρη αναθεώρηση και ενδεχόμενη δημοσίευση.

Η επιλογή μπορεί να αφορά είτε το πιο πρόσφατο έργο είτε ένα κείμενο που παρουσίαζε σημαντικές δυσκολίες και στο οποίο εφαρμόστηκαν ουσιαστικές βελτιώσεις στο πλαίσιο της διαδικασίας αναθεώρησης.

Αναστοχασμός και Στόχοι

Η εξασφάλιση χρόνου και ευκαιριών για αναστοχασμό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν (ομαδικό/ ατομικό επίπεδο μέσω προσωπικού ημερολογίου) τα εξής: τι έχουν μάθει για τον εαυτό τους ως μαθητές και ως συγγραφείς·

πώς νιώθουν κατά τη διαδικασία της συγγραφής·

πώς αντιλαμβάνονται τη συμβολή των στρατηγικών που εφαρμόζουν στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων.

Η φάση αυτή παρέχει επίσης την ευκαιρία διαχείρισης πιθανών αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με την παραγωγή λόγου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι καθοδηγητικός και ενισχυτικός, με στόχο τη διαμόρφωση ρεαλιστικών και επιτεύξιμων στόχων εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι θα λειτουργούν ως στάδια προς την επίτευξη ευρύτερων, μακροπρόθεσμων στόχων.

Ζ. Συνεχής Καθοδηγούμενη Εξάσκηση (Continuous practice to mastery)

Ο βασικός παιδαγωγικός στόχος είναι η βελτίωση και κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων. Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν περισσότερα από ένα κείμενα του ίδιου είδους, εφαρμόζοντας επανειλημμένα τη στρατηγική συγγραφής.

Αφού ολοκληρώσουν τον πρώτο πλήρη κύκλο (προγραμματισμός, σύνταξη, αναθεώρηση, επεξεργασία, ανατροφοδότηση, παρουσίαση), μπορούν να προχωρήσουν στην παραγωγή νέου κειμένου, εφαρμόζοντας τη διαδικασία εκ νέου – συμπεριλαμβανομένων της αξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης/αξιολόγησης από συμμαθητές και του αναστοχασμού.

Εφόσον διαπιστωθεί ότι η τάξη αντιμετωπίζει δυσκολίες με κάποια έννοια, διαδικασία ή στρατηγική, συνίσταται να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός σε μοντελοποίηση του αντίστοιχο σημείο, ενισχύοντας τη σαφήνεια και την κατανόηση μέσω πρόσθετης καθοδήγησης και συνεργατικής πρακτικής.

Κεφάλαιο Τρίτο

Δομή Μαθημάτων και Υλικό

Zoi A. Traga Philippakos, Charles A. MacArthur

Εισαγωγή

Προκειμένου να υποστηριχθεί η εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας, προσφέρεται ενδεικτικός προγραμματισμός μαθημάτων (στόχοι και ακολουθία –score and sequence), καθώς και παραδείγματα εκπαιδευτικού υλικού.

Μάθημα 1: Εισαγωγή στον σκοπό της γραφής, στο είδος, και στα συστατικά/στοιχεία του κειμενικού είδους (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Επόμενη συνάντηση- Προγραφική διαδικασία/αξιολόγηση (Οι μαθητές καλούνται να γράψουν χωρίς την παροχή εξωτερικών πόρων –βλ. Θέματα) (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 2: Αξιολόγηση καλογραμμένων και λιγότερο καλογραμμένων δειγμάτων (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 3: Μοντελοποίηση Σχεδιασμού, Συγγραφής, Αξιολόγησης προς Αναθεώρηση, Επιμέλειας και Προσδιορισμού Στόχων (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 4: Αυτορρύθμιση και Μικροδιδασκαλία για τα Επίθετα (ή όποιον άλλο στόχο) (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 5: Συνεργατικός Σχεδιασμός, Συγγραφή, Αξιολόγηση προς Αναθεώρηση και Επιμέλεια (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 6: Καθοδηγούμενη Πρακτική (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 7: Προετοιμασία για ετεροαξιολόγηση/αξιολόγησης από συμμαθητές (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 8: Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγηση από συμμαθητές και Αναθεώρηση (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 10: Κατευθυντήριες Οδηγίες για την Παρουσίαση/Κοινοποίηση και Δημοσίευση (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Μάθημα 11: Συνεχής Καθοδηγούμενη Πρακτική (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Δομή Μαθημάτων με Αντίστοιχο Υλικό

Μάθημα 1: Εισαγωγή στον Σκοπό της Γραφής, στο Είδος, στα Συστατικά/στοιχεία του Κειμενικού Είδους (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους σκοπούς της γραφής, εξηγεί το είδος και συζητά τη σημασία και την εφαρμογή του τόσο στο σχολείο όσο και στην καθημερινή ζωή. Ο διδάσκων και οι μαθητές διαβάζουν βιβλία, εντοπίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του είδους και τα αξιοποιούν για την αναδιήγηση της ιστορίας.

Πίνακας με τα δομικά στοιχεία αφήγησης/ιστορίας

Ανάλυση

Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγραφεί με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας;
	Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;
Μέση	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;
	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;
	Συναισθήματα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;

Μορφή- απόσπασμα από ένα βιβλίο

Θέμα/Τίτλος- Ο εγωιστής Γίγαντας

Αναγνώστης- η τάξη μας

Συγγραφέας- Όσκαρ Γουάιλντ – Τι γνωρίζω γι' αυτόν;

Σκοπός- να Διασκεδάσει/ίσως και να συμβουλευτεί τον αναγνώστη

Κειμενικό Είδος- Φανταστική Ιστορία

Παράδειγμα Ολοκληρωμένης γραφής

(Ο Εγωιστής Γίγαντας, σελίδα 27-28, Β' Τεύχος Γ' Δημοτικού)

Αρχή	Χαρακτήρες- Τα παιδιά, ο Γίγαντας
	Τόπος- Ο κήπος του Γίγαντα
	Χρόνος – Μετά το σχολείο (απόγευμα ίσως)
	Πρόβλημα- Τα παιδιά παίζουν στον κήπο του Γίγαντα χωρίς την άδειά του
Μέση	Σειρά πράξεων-Επιπλοκές (μικρά προβλήματα που πυροδοτούν νέες πράξεις) 1. Φώναξε και φόβισε τα παιδιά 2. Έχτισε έναν τοίχο γύρω από τον κήπο 3. Έβαλε μια πινακίδα «Απαγορεύεται η είσοδος σε όλους» 4. Τα παιδιά έβλεπαν από μακριά τον κήπο 5. Ήρθε η άνοιξη παντού εκτός από τον κήπο του Γίγαντα
Τέλος	Λύση προβλήματος -
	Συναισθήματα —Λύπη για τα παιδιά που δεν μπορούν να παίξουν στον κήπο, για τον γίγαντα που είναι μόνος του μέσα στην παγωνιά και το κρύο, για τον κήπο που παραμένει παγωμένος.

Παράδειγμα Αναδιήγησης

Στην ιστορία που έγραψε ο Όσκαρ Γουάιλντ, οι χαρακτήρες είναι τα παιδιά και ο Γίγαντας. Η ιστορία διαδραματίζεται στον κήπο του Γίγαντα, ένα όμορφο μέρος όπου τα παιδιά πήγαιναν να παίξουν μετά το σχολείο, πιθανότατα το απόγευμα.

Το πρόβλημα ξεκινά, όταν τα παιδιά παίζουν στον κήπο χωρίς την άδεια του Γίγαντα.

Ο Γίγαντας τα βλέπει, θυμώνει, φωνάζει και τα τρομάζει. Στη συνέχεια, χτίζει έναν ψηλό τοίχο γύρω από τον κήπο, για να μην μπορεί κανείς να ξαναμπει. Τοποθετεί και μια πινακίδα που γράφει: «Απαγορεύεται η είσοδος σε όλους». Από τότε, τα παιδιά βλέπουν τον κήπο μόνο από μακριά.

Ο καιρός περνά και έρχεται η άνοιξη παντού, εκτός από τον κήπο του Γίγαντα. Εκεί, συνεχίζεται το κρύο, το χιόνι και η παγωνιά. Η ιστορία προκαλεί συναισθήματα

θλίψης:

- Θλίψη για τα παιδιά που δεν μπορούν να παίξουν στον κήπο.
- Θλίψη για τον Γίγαντα, που μένει μόνος του μέσα στο κρύο.
- Και θλίψη για τον κήπο, που παραμένει παγωμένος και άδειος.

Προγραφική διαδικασία/Αξιολόγηση (οι μαθητές καλούνται να γράψουν χωρίς την παροχή εξωτερικού βοηθητικού υλικού –βλ. Θέματα) **(ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)**

Δείγματα Θεμάτων Γραπτής Έκφρασης

Θέματα γραπτής έκφρασης με παρεχόμενο μέρος της πλοκής

Φαντάσου αυτό! Βρίσκεις ένα μυστηριώδες κλειδί στον κήπο σου. Είναι παλιό και σκουριασμένο. Γράψε μια ιστορία για το τι ανοίγει αυτό το κλειδί και τι θα συμβεί στη συνέχεια.

Φαντάσου αυτό! Μια μέρα, το κατοικίδιό σου ξαφνικά αρχίζει να σου μιλάει. Γράψε μια ιστορία για τη συζήτησή σας και τι κάνεις μετά.

Βρίσκεις μια κρυφή πόρτα στο σχολείο σου που κανείς δεν γνώριζε. Τι υπάρχει πίσω από αυτήν; Γράψε μια ιστορία για το τι ανακαλύπτεις και τι συμβαίνει μετά.

Φαντάσου αυτό! Ξυπνάς και συνειδητοποιείς ότι έχεις χάσει τη φωνή σου. Γράψε μια ιστορία για το πώς διαχειρίζεσαι την απώλεια της φωνής σου, τι κάνεις, και πώς επικοινωνείς.

Προσωπικά, Δημιουργικά και Αναστοχαστικά θέματα

Γράψε για την πιο ωραία μέρα που πέρασες με τους φίλους σου. Τι κάνατε; Το κείμενό σου να το διαβάσουν και οι φίλοι σου.

Γράψε για ένα κατοικίδιο ή άγριο ζώο που θα ήθελες να έχεις και γιατί.

Θυμήσου μια φορά που βοήθησες κάποιον ή κάποιος σε βοήθησε. Πώς ένιωσες τότε;

Περίγραψε το αγαπημένο σου παιχνίδι και γιατί το αγαπάς.

Γράψε μια ιστορία για μια μέρα κατά την οποία συνέβη κάτι απίθανο στο σχολείο σου.

Πες μας για ένα όνειρο που είδες και θα ήθελες να γίνει πραγματικότητα.

Θέματα για Προσωπικές Αφηγήσεις (Personal Narratives)

Περίγραψε μια φορά που ένιωσες πολύ περήφανος/η για κάτι που κατάφερες.

Γράψε για μια μέρα που ήταν πολύ ξεχωριστή για σένα και γιατί.

Θυμήσου ένα ταξίδι ή εκδρομή που σου άρεσε πολύ και γράψε τι συνέβη κατά τη διάρκειά του / της.

Γράψε για μια φορά που έμαθες κάτι καινούργιο και πώς σε βοήθησε αυτό στη ζωή σου.

Περίγραψε έναν φίλο ή μια φίλη που είναι πολύ σημαντικός/ή για σένα και γιατί.

Γράψε για ένα πρόβλημα που αντιμετώπισες και πώς το λύσατε ή πώς το ξεπέρασες.

Θυμήσου μια στιγμή που ένιωσες φοβισμένος/η και πώς αντιμετώπισες την κατάσταση.

Γράψε για μια φορά που έκανες κάτι για πρώτη φορά στη ζωή σου. Τι έμαθες από αυτή την εμπειρία;

Θέματα από την Οπτική Άλλου (Οπτική)

Φαντάσου ότι είσαι μια σταγόνα νερό που ταξιδεύει από το σύννεφο μέχρι τη θάλασσα. Πες την ιστορία σου!

Φαντάσου ότι είσαι μια μέλισσα που πετά από λουλούδι σε λουλούδι. Πες την ιστορία σου!

Φαντάσου ότι είσαι ένας μικρός βράχος στο βουνό. Πες την ιστορία σου!

Φαντάσου ότι είσαι μια κολόνα στο παλάτι της Φαιστού. Πες την ιστορία σου!

Φαντάσου ότι είσαι μια πέτρα στο Παλάτι του Μιστρά. Πες την ιστορία σου!

Φαντάσου ότι είσαι μια παλιά ασπίδα από την εποχή των αρχαίων

Σπαρτιατών. Πες την ιστορία σου!

Φαντάσου ότι είσαι ο Θησέας τη στιγμή που αντικρίζεις το Μινώταυρο. Τι συνέβη;

Φαντάσου ότι είσαι ο βασιλιάς Λεωνίδας και επιλέγεις τους 300 στρατιώτες σου. Πες την ιστορία σου!

Γράψε μια ιστορία από την οπτική γωνία του κατοικίδιού σου. Τι σκέφτεται και τι νιώθει για την οικογένειά του;

Φαντάσου ότι είσαι ένα δέντρο σε ένα πάρκο. Πες μας τι βλέπεις και τι νιώθεις κατά τη διάρκεια μιας μέρας.

Υιοθέτησε την οπτική ενός ήρωα από κάποιο παραμύθι που ξέρεις. Πώς ζει την περιπέτεια και τι σκέφτεται;

Γράψε ένα γράμμα από την οπτική γωνία ενός συμμαθητή σου που έχει μια διαφορετική άποψη για το σχολείο ή μια δραστηριότητα.

Φαντάσου ότι είσαι το αγαπημένο σου παιχνίδι ή αντικείμενο. Πώς θα περιέγραφε τη ζωή σου;

Υιοθέτησε την οπτική ενός δασκάλου ή μιας δασκάλας και γράψε για μια μέρα στη ζωή του/της.

Φαντάσου ότι είσαι ο καιρός (ή ο άνεμος). Πώς θα περιέγραφε τι κάνεις και πώς επηρεάζεις τους ανθρώπους;

Θέματα για Αναστοχαστικές, Εκφραστικές και Δημιουργικές Γραπτές Εργασίες

Γράψε για μια στιγμή στη ζωή σου που σε έκανε να αλλάξεις γνώμη για κάτι σημαντικό. Τι συνέβη και πώς άλλαξες;

Περίγραψε μια εμπειρία που σε έκανε να νιώσεις χαρά, λύπη ή φόβο. Τι έμαθες από αυτήν;

Γράψε για κάτι που σε ενοχλεί ή σε προβληματίζει στην καθημερινότητά σου και πρότεινε μια λύση ή ιδέα για να το αλλάξεις.

Φαντάσου το μέλλον σου σε 10 χρόνια. Πώς θα ήθελες να είναι η ζωή σου;

Γράψε μια ιστορία ή ένα γράμμα προς τον εαυτό σου.

Γράψε για ένα όνειρο που έχεις και τι θα κάνεις για να το πραγματοποιήσεις.

Αναλογίσου μια φορά που βοήθησες κάποιον ή κάποιος σε βοήθησε. Πώς ένιωσες; Τι έμαθες;
Φαντάσου ότι είσαι ο ήρωας / η ηρωίδα μιας ιστορίας που έχει μια μεγάλη περιπέτεια. Πώς ξεκινάει η περιπέτεια και τι μαθαίνεις από αυτήν;

Μάθημα 2: Αξιολόγηση Καλογραμμένων και Λιγότερο Καλογραμμένων Δειγμάτων (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τα στοιχεία του είδους και εξηγεί πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση και την αναθεώρηση. Παρουσιάζει έναν αναλυτικό πίνακα αξιολόγησης (rubric) και εξηγεί τα επιμέρους στοιχεία του. Έπειτα, εφαρμόζει τον πίνακα αξιολόγησης σε ένα καλογραμμένο και σε ένα λιγότερο καλογραμμένο παράδειγμα, χρησιμοποιώντας τα συγκεκριμένα κριτήρια. Μαθητές και εκπαιδευτικός συνεργάζονται για την αξιολόγηση κειμένων και τον εντοπισμό των στόχων των συγγραφέων. Οι μαθητές αξιολογούν τα δικά τους κείμενα και θέτουν στόχους αναθεώρησης. Μαζί με τον/την εκπαιδευτικό δημιουργούν αφίσσα με λέξεις μετάβασης και δομές προτάσεων.

Δείγματα καλογραμμένης ιστορίας

Ο Νίκος και η Μυστική Περιπέτεια

Ήταν ένα δροσερό πρωινό, όταν ο Νίκος ξύπνησε γεμάτος περιέργεια. Το δωμάτιό του ήταν γεμάτο φωτεινά χρώματα, σαν ουράνιο τόξο μετά τη βροχή. Καθώς έφτιαχνε το πρωινό του, σκέφτηκε: «Σήμερα πρέπει να συμβεί κάτι συναρπαστικό!»

Όταν έφτασε στο σχολείο, η δασκάλα, η κυρία Μαρία, τους είπε:

— Παιδιά, σήμερα θα κάνουμε ένα παιχνίδι ανακάλυψης! Κάθε ομάδα θα ψάξει για έναν κρυμμένο θησαυρό στο προαύλιο.

Ο Νίκος ένιωθε την καρδιά του να χτυπάει σαν τύμπανο. «Αυτό θα είναι τέλειο!» σκέφτηκε.

Ο Νίκος και οι φίλοι του, η Ελένη και ο Κώστας, ξεκίνησαν την αναζήτηση. Το προαύλιο ήταν γεμάτο μυστήρια, μεγάλα δέντρα που στέκονταν σαν φύλακες, και θάμνους που ψιθύριζαν με τον αέρα.

— Κοίτα εδώ! είπε η Ελένη, δείχνοντας έναν παλιό χάρτη με παράξενα σύμβολα.

— Μοιάζει με χάρτη θησαυρού! φώναξε ο Κώστας.

Ο Νίκος κοίταξε το χάρτη προσεκτικά και σκέφτηκε: «Πρέπει να διαβάσω τα σημάδια σωστά, αλλιώς θα χαθούμε.» Ξεκίνησαν να ακολουθούν τον χάρτη, περνώντας μέσα από στενά περάσματα και ανάμεσα σε ψηλά λουλούδια που ήταν σαν πολύχρωμα φανάρια. Ξαφνικά, άκουσαν έναν ήχο. Ήταν το γέλιο της κυρίας Μαρίας!

— Ελάτε παιδιά, ο θησαυρός βρίσκεται κοντά! είπε γελώντας.

Η ομάδα ένωσε ένα κύμα ενθουσιασμού να τους πλημμυρίζει.

Τελικά, κάτω από ένα μεγάλο δέντρο με φύλλα που έλαμπαν σαν χρυσά νομίσματα, βρήκαν ένα μικρό κουτί. Μέσα υπήρχαν πολύχρωμα μολύβια και ένα σημείωμα που έγραφε: «Ο αληθινός θησαυρός είναι η φαντασία σας!»

Ο Νίκος χαμογέλασε και είπε:

— Τελικά, η καλύτερη περιπέτεια είναι αυτή που φτιάχνουμε με τη φαντασία μας. Δεν έχει όρια ούτε τέλος.

Και καθώς γύριζαν στην τάξη, ένιωθε ότι η καρδιά του ήταν γεμάτη φως, σαν ένα λαμπερό αστέρι που δεν σβήνει ποτέ.

Ολοκληρωμένη Ρουμπρίκα με στοχοθεσία

Κριτήριο Αξιολόγησης για Αυτοαξιολόγηση και

Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγησης από συμμαθητές στην αφήγηση και τη φανταστική ιστορία.

Ημερομηνία: _____ Όνομα του Συγγραφέα _____

Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρο για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγραφεί με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell)	
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	

Αναγνώστης ως Κριτής/Συγγραφέας

Θεωρείς ότι ως αναγνώστης βρήκε ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;

Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η ιστορία/αφήγηση;

ΣΤΟΧΟΙ

Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, το κείμενο είναι αναπτυγμένο με λεπτομέρεια και παρουσιάζει πλούσια περιγραφικά στοιχεία, ζωντανό διάλογο και εντυπωσιακή πλοκή. Η αφήγηση διατηρεί το ενδιαφέρον με τη χρήση δράσης και εσωτερικών σκέψεων των χαρακτήρων, ενώ το θετικό μήνυμα δίνει βάθος στην ιστορία. Οι στόχοι για τον/την συγγραφέα θα ήταν να συνεχίσει να εφαρμόζει τις στρατηγικές του/της για τον προσεκτικό σχεδιασμό, τη σύνταξη προσχεδίου, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση του κειμένου, ώστε να βελτιώνει την οργάνωση, τη σαφήνεια και την περιγραφικότητα της αφήγησης. Επιπλέον, μπορεί να εξερευνήσει την προσθήκη περισσότερων επιπλοκών ή ανατροπών, προκειμένου να εμπλουτίσει την πλοκή και να δημιουργήσει περισσότερη ένταση.

Η Σοφία και το Μυστικό του Σχολικού Διαλείμματος

Η Σοφία ήταν ένα κορίτσι της τρίτης τάξης που αγαπούσε να γράφει ιστορίες και να φτιάχνει μικρές χειροτεχνίες. Ήταν ήσυχη, παρατηρητική και πάντα βοηθούσε τους συμμαθητές της. Όμως, υπήρχε κάτι που την έκανε να νιώθει άβολα κάθε μέρα: το μεγάλο διάλειμμα. Στην αυλή, η Σοφία ένιωθε ότι δεν χωρούσε πουθενά. Οι περισσότερες ομάδες παιδιών έπαιζαν ποδόσφαιρο ή κυνηγητό, και εκείνη δεν ήξερε πώς να συμμετάσχει. Περπατούσε μόνη, με το τετράδιό της αγκαλιά, και έγραφε μικρές σκέψεις.

Μια μέρα, ενώ καθόταν σε μια γωνιά, είδε κάτι διαφορετικό: η Ελένη, ένα καινούργιο κορίτσι στην τάξη, καθόταν κι εκείνη μόνη της και ζωγράφιζε σε ένα φύλλο χαρτί. Η Σοφία δίστασε για λίγο, αλλά σκέφτηκε στρατηγικά:

«Ίσως νιώθει κι εκείνη όπως εγώ. Αν της μιλήσω, μπορεί να αποκτήσουμε και οι δύο μια φίλη.»

Πλησίασε και της είπε:

— Μου αρέσει πολύ αυτό που ζωγραφίζεις! Θες να μου δείξεις πώς το έκανες; Η Ελένη χαμογέλασε και της έδωσε το χαρτί. Από εκείνη τη στιγμή, άρχισαν να συζητούν, να γελούν και να σχεδιάζουν μαζί. Το υπόλοιπο διάλειμμα πέρασε, χωρίς να το καταλάβουν. Από τότε, κάθε μέρα είχαν το δικό τους “τραπεζάκι δημιουργίας” στο παγκάκι της αυλής. Σιγά σιγά, ήρθαν κι άλλα παιδιά που ήθελαν να συμμετέχουν: η Μαρία με τα χρωματιστά μολύβια της, ο Αντώνης με τα αστεία του, και η Κατερίνα που αγαπούσε να φτιάχνει ιστορίες. Η αυλή

πια είχε χώρο για όλους. Και η Σοφία έμαθε κάτι πολύ σημαντικό: Μερικές φορές, για να αλλάξει κάτι, αρκεί να κάνεις εσύ το πρώτο βήμα.

Ολοκληρωμένη Ρουμπρίκα με στοχοθεσία

(σημειώσεις για τον εκπαιδευτικό μόνο)

Ημερομηνία: _____ Όνομα του Συγγραφέα _____

Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρα για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγράφει με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell);	
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	

Αναγνώστης ως Κριτής/Συγγραφέας

Θεωρείς ότι ως αναγνώστης βρήκες ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;

- Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η ιστορία/αφήγηση;

ΣΤΟΧΟΙ

- Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, το κείμενο είναι ανεπτυγμένο και καλά δομημένο. Οι στόχοι για τον/την συγγραφέα θα ήταν να συνεχίσει να χρησιμοποιεί τις στρατηγικές του/της για τον σχεδιασμό, τη σύνταξη προσχεδίου, την αξιολόγηση, την αναθεώρηση και την επιμέλεια του έργου του/της.

Δείγμα λιγότερο καλογραμμένης ιστορίας

Η Μέρα που Βοήθησα τον Γείτονά μας

Το Σάββατο το πρωί, άκουσα τη μαμά να λέει, «Ο κύριος Κώστας χρειάζεται βοήθεια με τον κήπο του.» Ρώτησα, «Μπορώ να βοηθήσω κι εγώ;» «Φυσικά!» απάντησε η μαμά. Πήγαμε μαζί στον κήπο του γείτονα. Ο κύριος Κώστας είπε, «Ευχαριστώ που ήρθες να βοηθήσεις!» «Τι δουλειά πρέπει να κάνουμε;» ρώτησα. «Να μαζέψουμε τα ξερά κλαδιά και να ποτίσουμε τα λουλούδια.»

Καθώς δουλεύαμε, είπα, «Μου αρέσει να βοηθάω!» Ο κύριος Κώστας χαμογέλασε και είπε, «Είσαι πολύ καλός βοηθός.»

Όταν τελειώσαμε, ένιωσα περήφανος που βοήθησα κάποιον.

Ολοκληρωμένη Ρουμπρίκα με στοχοθεσία (σημειώσεις για τον εκπαιδευτικό μόνο)

Κριτήρια Αξιολόγησης για Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγησης από συμμαθητές στην αφήγηση και τη φανταστική ιστορία.

Ημερομηνία: _____ Όνομα του Συγγραφέα _____
 Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρο για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγραφεί με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	1
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	2
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	1
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	1
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	1
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	0
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	2
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	2
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	2
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell);	1
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	1
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	0

Αναγνώστης ως Κριτής/Συγγραφέας

- Θεωρείς ότι ως αναγνώστης βρήκες ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;
- Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η ιστορία/αφήγηση;

Κατ' αρχάς το κείμενο έχει **σαφή αρχή, μέση και τέλος**, κάτι που δείχνει πως ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί τη βασική δομή αφήγησης. Επίσης

χρησιμοποιείται **άμεσος διάλογος**, που κάνει την ιστορία πιο ζωντανή και φυσική. Το μήνυμα της ιστορίας (βοήθεια προς τους άλλους και αίσθημα περηφάνειας) είναι **θετικό. Είναι καλό να βοηθάμε ο ένας τον άλλο όταν μπορούμε**. Ωστόσο οι χαρακτήρες δεν έχουν αναπτυχθεί και δεν είναι ξεκάθαρο γιατί η μητέρα θέλησε να βοηθήσουν το γείτονά τους. Μπορεί να τους είχε βοηθήσει λιγότερο στο παρελθόν αλλά δεν είναι γνωστό στον αναγνώστη. Δεν υπάρχουν περιγραφές ή μια επιπλοκή που θα έδινε ενδιαφέρον στην ιστορία (π.χ. να δυσκολεύτηκαν να κουβαλήσουν τα κλαδιά ή να έσπασε το ποτιστήρι). Θα μπορούσε επίσης να γίνει **πιο εκφραστική χρήση ρημάτων** δράσης (π.χ. *μάζεψα, κουβάλησα, έτρεξα*) για να εμπλουτιστεί η αφήγηση καθώς και προσθήκη **αισθητηριακών λεπτομερειών** (τι είδαν, άκουσαν ή ένιωσαν) για να "ζωντανέψει" το σκηνικό.

ΣΤΟΧΟΙ

- Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Θα πρέπει ο μαθητής να σχεδιάσει τα βασικά μέρη της ιστορίας (π.χ. ποιο θα είναι το πρόβλημα ή η δυσκολία, πώς θα λυθεί). Η ιστορία έχει τα βασικά μέρη αλλά δεν έχει αναπτυχθεί ώστε να ενδιαφέρει αληθινά τον αναγνώστη.

Δείγμα λιγότερο καλογραμμένης ιστορίας

Η Αναζήτηση του Θησαυρού

Ο Νίκος πήγε στο σχολείο και η δασκάλα είπε ότι θα ψάξουν για έναν θησαυρό.

— Ψάξτε στο προαύλιο! είπε η κυρία Μαρία.

Ο Νίκος πήρε τη φίλη του, την Ελένη, και μαζί άρχισαν να ψάχνουν. Κοίταξαν κάτω από τα δέντρα και γύρω από τους θάμνους.

Περπάτησαν στο προαύλιο και βρήκαν ένα κουτί. Μέσα υπήρχαν μολύβια και ένα σημείωμα.

Ολοκληρωμένη Ρουμπρίκα με στοχοθέτηση (σημειώσεις για τον εκπαιδευτικό μόνο)

Κριτήριο Αξιολόγησης για Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγησης από συμμαθητές στην αφήγηση και φανταστική ιστορία.

Ημερομηνία: _____ Όνομα του Συγγραφέα _____

Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρο για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγράφει με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	1
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	1
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	1
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	1
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	1
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	0
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	1
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	0
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	2
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell);	0
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	0
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	0

Αναγνώστης ως Κριτής/Συγγραφέας

• Θεωρείς ότι ως αναγνώστης βρήκες ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;

• Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η ιστορία/αφήγηση;

Οι χαρακτήρες και ο χώρος θα πρέπει να περιγραφούν ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να τους φανταστεί. Η δασκάλα θα πρέπει να έχει όνομα και περιγραφή. Ίσως ο συγγραφέας να περιγράψει τα χαρακτηριστικά του κάθε χαρακτήρα και τις εσωτερικές σκέψεις τους. Το πρόβλημα δεν έχει περιγραφεί με τρόπο που να κινεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ίσως ο συγγραφέας να εξηγήσει γιατί η δασκάλα τους έστησε ένα κυνήγι θησαυρού.

Τα γεγονότα είναι μια λίστα. Ίσως ο συγγραφέας θα μπορούσε να περιγράψει τι κάνουν και τι σκέφτονται οι χαρακτήρες. Ίσως ο συγγραφέας θα μπορούσε να ενισχύσει την αφήγηση με τη χρήση ρημάτων δράσης, όπως "έτρεξε", "ανακάλυψε", "παρατήρησε", "αναστέναξε" ή "δίστασε", προκειμένου να αποδώσει με μεγαλύτερη ζωντάνια τις ενέργειες των χαρακτήρων και να φωτίσει τις εσωτερικές τους σκέψεις καθώς προχωρούν στην αναζήτηση του θησαυρού.

Τέλος, είναι απαραίτητο να υπάρχει μια λογική και ολοκληρωμένη κατάληξη, και ο συγγραφέας θα μπορούσε να εξετάσει το ενδεχόμενο να αναπτύξει περαιτέρω τα γεγονότα, ενσωματώνοντας ενδεχομένως τουλάχιστον μία επιπλοκή (για παράδειγμα, ένα απρόσμενο εμπόδιο ή μια ανατροπή που δυσκολεύει την επίτευξη του στόχου των χαρακτήρων).

ΣΤΟΧΟΙ

• Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Σε μελλοντικό του κείμενο, ο συγγραφέας θα μπορούσε να στοχεύσει στα εξής:

Περιγραφή των χαρακτήρων και των σκέψεών τους.

Χρήση ζωντανών ρημάτων δράσης, ώστε να αποδοθούν πιο παραστατικά οι ενέργειες και τα συναισθήματα των χαρακτήρων
(π.χ. έτρεξε, παρατήρησε, δίστασε).

Ανάπτυξη της εσωτερικής σκέψης και των κινήτρων των χαρακτήρων, για σύνδεση με τον αναγνώστη.

Λογική και ολοκληρωμένη κατάληξη της ιστορίας, ώστε να συνδέονται ικανοποιητικά όλα τα γεγονότα.

Εισαγωγή τουλάχιστον μίας επιπλοκής ή δυσκολίας, για ενίσχυση της πλοκής και δημιουργία έντασης (π.χ. ένα απρόβλεπτο εμπόδιο ή μια σύγκρουση).

Ανάπτυξη βασικών γεγονότων, ώστε να αποφεύγονται απότομες αλλαγές ή πρόχειρες λύσεις.

* Ένας βασικός στόχος για τον συγγραφέα θα πρέπει να είναι η **συστηματική χρήση στρατηγικών σχεδιασμού και οργάνωσης**, προτού ξεκινήσει τη συγγραφή του κειμένου. Η δημιουργία ενός **σχεδιαγράμματος** που περιλαμβάνει την αρχή, την εξέλιξη, μια πιθανή επιπλοκή και το τέλος, θα συμβάλει στην καλύτερη δομή και συνοχή της αφήγησης.

Μάθημα 3: Αξιοποίηση Δειγμάτων για Σχεδιασμό, Συγγραφή, Αξιολόγηση προς Αναθεώρηση, Επιμέλεια και Προσδιορισμό Στόχων (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη «σκάλα στρατηγικών γραφής» και διδάσκει βήμα-βήμα πώς να σχεδιάζουν, να συγγράφουν, να αξιολογούν για αναθεώρηση, να επιμελούνται και να πραγματοποιούν τουλάχιστον μία αναθεώρηση του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός σχολιάζει τους προσωπικούς του τόχους και τι πρέπει να λάβει υπόψη για την επόμενη συγγραφή.



1. Σχέδιο Γραφής (Writing Plan)

Μορφή (Form): Τι γράφω;

Επιλέγω:

Έκθεση / Κείμενο

Παράγραφος

Γράμμα

Άλλο: _____

Θέμα (Topic):

Ποιο είναι το θέμα για το οποίο γράφω;

A - Ακροατήριο (Audience):

Ποιος θα το διαβάσει; (Ο δάσκαλος, οι φίλοι μου, οι γονείς κ.λ.π.)

A - Συγγραφέας (Author):

Ποιος είναι ο συγγραφέας; (Γράφω από κάποια οπτική γωνία;)

Σ - Σκοπός (Purpose):

Γιατί το γράφω; (Να πείσω, να πληροφορήσω, να διασκεδάσω, να περιγράψω μια εμπειρία)

E - Είδος (genre):

Ποιο κειμενικό είδος είναι αυτό; (μύθος, παραμύθι, αφήγημα, σύγκριση, επιχειρηματολογία, κ.ά.)

Ιδέες

Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming):

Γράφω λέξεις, φράσεις ή προτάσεις με ό,τι μου έρχεται στο μυαλό για το θέμα μου.

Ιδέες (σκέφτομαι): Ποιος (πώς τον/τη λένε, πώς μπορώ να τον περιγράψω), πότε (π.χ. μέρα, νύχτα, απόγευμα, αυγή, ποια χρονιά, ποια μέρα), πού (π.χ. στο σπίτι, στα βουνά, στη θάλασσα, σε αρχαίους πολιτισμούς/κόσμους) και τι (ποιο είναι το πρόβλημα, τι συμβαίνει, γιατί είναι πρόβλημα και για ποιον), ποια είναι τα βήματα, για να λυθεί το πρόβλημα/υπάρχουν άλλα προβλήματα; Ποια είναι η λύση;

2. Διάγραμμα Αφήγησης/ιστορίας

Αρχή	Χαρακτήρες
	Τόπος
	Χρόνος
	Πρόβλημα
Μέση	Σειρά πράξεων-Επιπλοκές (μικρά προβλήματα που πυροδοτούν νέες πράξεις) 1. 2. 3. 4.
Τέλος	Λύση προβλήματος
	Συναισθήματα

Κριτήριο Αξιολόγησης για Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγησης από συμμαθητές στην αφήγηση και φανταστική ιστορία.

Ημερομηνία: _____ **Όνομα του Συγγραφέα** _____

Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρο για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγράφει με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell);	
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	

3. Αναγνώστης ως Κριτής Συγγραφέας

Θεωρείς ότι ως αναγνώστης βρήκε ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;

- Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν ώστε να βελτιωθεί η ιστορία/αφήγηση;

ΣΤΟΧΟΙ

- Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Μάθημα 4: Αυτορρύθμιση και Μικροδιδασκαλία για τα Επίθετα (ή όποιον άλλο στόχο) (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές επανεξετάζουν τις στρατηγικές «εσωτερικού διαλόγου» και δημιουργούν δηλώσεις αυτοκαθοδήγησης (ατομικές ή ομαδικές). Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί δείγματα για την ενσωμάτωση επιθέτων σε προτάσεις και την αναγνώριση της ανάγκης χρήσης τους.

Δηλώσεις Αυτοκαθοδήγησης

Δηλώσεις πριν ξεκινήσω τη συγγραφή

«Ξέρω τι πρέπει να γράψω, γιατί έχω καταλάβει την οδηγία.»

Ολοκλήρωσα το ΜΘΑΣΣΕ;

«Θα σκεφτώ πρώτα τις ιδέες μου, πριν αρχίσω να γράφω.» «Μπορώ να χρησιμοποιήσω το σχεδιάγραμμα, για να οργανώσω τις σκέψεις μου.»

Έκανα καταιγισμό ιδεών; Οργάνωσα τις ιδέες μου;

«Θα γράψω, για να καταλάβει ο αναγνώστης τι σκέφτομαι.»

Δηλώσεις κατά τη συγγραφή (προγραμματισμός – ανάπτυξη – σύνταξη)

«Προχωρώ βήμα-βήμα και δεν βιάζομαι.»

Χρησιμοποιώ το σχεδιάγραμμα;

Χρησιμοποιώ τις φράσεις, ώστε να γράψω τις προτάσεις μου.

«Μπορώ να σταματήσω για λίγο και να ελέγξω ποια βήματα ολοκλήρωσα.»

«Αν κάνω λάθος, μπορώ να το διορθώσω.»

«Χρησιμοποιώ επίθετα, για να κάνω την περιγραφή μου πιο ζωντανή.»

«Θα διαβάσω αυτό που έγραψα, για να δω αν βγάζει νόημα για τον αναγνώστη.»

Δηλώσεις για αναθεώρηση

«Θα διαβάσω δυνατά, για να ακούσω αν ακούγεται καλά.»

«Θα ελέγξω αν το κείμενό μου έχει αρχή – μέση – τέλος.»

Αν κάποιο στοιχείο λείπει, θα βάλω μηδέν και θα θέσω ως στόχο να το προσθέσω.

Αν κάποιο στοιχείο δεν είναι καλά γραμμένο, ώστε να καταλαβαίνει ο αναγνώστης, θα βάλω ένα και θα το ξαναγράψω/βελτιώσω.

Αν κάποιο στοιχείο είναι καλογραμμένο, θα βάλω δύο και θα θέσω ως στόχο να γράφω με αυτόν τον τρόπο.

«Μπορώ να προσθέσω περισσότερες λεπτομέρειες, για να γίνει πιο ξεκάθαρο.»

Δηλώσεις για αναθεώρηση και επεξεργασία

«Θα διαβάσω δυνατά, για να ακούσω αν ακούγεται καλά.»

«Θα ελέγξω αν χρησιμοποίησα σωστά τα σημεία στίξης και τις καταλήξεις.»

«Θα δω αν υπάρχουν λέξεις που μπορώ να αντικαταστήσω με πιο δυνατές.»

Δηλώσεις για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

«Η συγγραφή είναι δύσκολη, αλλά μπορώ να τα καταφέρω.»

«Έχω βελτιωθεί πολύ από την αρχή της χρονιάς, επειδή χρησιμοποιώ.»

«Αν έχω μπερδευτεί, θα κοιτάξω τη Σκάλα, για να βρω σε ποιο στάδιο είμαι και τι πρέπει να συμπληρώσω.»

Επίθετα για Αποτελεσματική Περιγραφή Χαρακτήρων

Διδακτικός Σκοπός: Οι μαθητές θα μάθουν να χρησιμοποιούν **κατάλληλα επίθετα**, για να περιγράφουν **χαρακτήρες** σε αφηγηματικά κείμενα, ενισχύοντας τη **σαφήνεια** και την **εικόνα** που σχηματίζει ο αναγνώστης.

Καθοδηγούμενη Διδασκαλία (Μοντελοποίηση από τον Εκπαιδευτικό)

Ο δάσκαλος διαβάζει αποσπασματικά μία παράγραφο από γνωστό παραμύθι ή σύντομο κείμενο (π.χ. «Η Κοκκινοσκουφίτσα»).

Παράδειγμα κειμένου (χωρίς επίθετα):

Η Κοκκινοσκουφίτσα πήγε στο σπίτι της γιαγιάς. Στον δρόμο συνάντησε τον λύκο.

Ερώτηση προς την τάξη: Τι ξέρουμε για την Κοκκινοσκουφίτσα και τον λύκο; Τους φανταζόμαστε; Πώς θα τους περιγράφαμε;

Παράδειγμα εμπλουτισμένου κειμένου (με επίθετα):

Η **ευγενική** Κοκκινোসκουφίτσα πήγε στο **παλιό** σπίτι της **αγαπημένης** γιαγιάς της. Στον δρόμο συνάντησε έναν **πεινασμένο** και **πονηρό** λύκο.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί:

Τα επίθετα είναι λέξεις που **περιγράφουν** πρόσωπα, ζώα ή πράγματα.

Μας βοηθούν να **φανταστούμε καλύτερα** έναν χαρακτήρα.

Τοποθετούνται **μπροστά** από το ουσιαστικό που περιγράφουν.

6. Συνεργατική Εξάσκηση (Καθοδηγούμενη Πρακτική – Guided Practice)

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει εικόνες ή καρτέλες με χαρακτήρες (π.χ. ένας μάγος, μια πριγκίπισσα, ένας δράκος, ένα παιδί στην αυλή).

Δραστηριότητα:

Οι μαθητές, σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, παρατηρούν την εικόνα ενός χαρακτήρα (π.χ. του λύκου).

Συμπληρώνουν την πρόταση με **δύο επίθετα**:

Ο/Η _____ είναι _____ και _____.

Παράδειγμα από μαθητές:

Ο μάγος είναι **σοφός** και **μυστηριώδης**.

Η πριγκίπισσα είναι **ευγενική** και **χαρούμενη**.

Ο ηθοποιός είναι **δημιουργικός** και **αικίνητος**.

Ο δάσκαλος καταγράφει τις απαντήσεις στον πίνακα και ενθαρρύνει την ποικιλία λεξιλογίου. Προσθέτει νέα επίθετα όπου χρειάζεται (π.χ. γενναίος, γκρινιάρης, φοβισμένος, φιλικός).

7. Ατομική Εφαρμογή (Independent Application)

Ο κάθε μαθητής επιλέγει έναν χαρακτήρα από παραμύθι που γνωρίζει (ή δημιουργεί έναν δικό του).

Σχεδίασε τον χαρακτήρα σου.

Συμπλήρωσε:

Το όνομά του/της: _____

Τρία επίθετα που τον/την περιγράφουν: _____, _____,

Γράψε μία πρόταση με αυτά τα επίθετα:

Ο/Η _____ είναι _____, _____ και _____.

8. Επέκταση Δραστηριότητας (Optional Extension)

Δημιουργία «Λεξιλογικής Αφίσας» με επίθετα για την περιγραφή χαρακτήρων στην τάξη.

Παιχνίδι ρόλων: Μαθητές περιγράφουν χαρακτήρες στους συμμαθητές τους, χωρίς να πουν το όνομα, και οι άλλοι μαντεύουν επεξηγώντας τη λογική τους για την όποια επιλογή τους.

9. Εφαρμογή στο γραπτό των μαθητών

Χρήση των επιθέτων

«Η γενναία Αλίκη ζούσε σε ένα μικρό χωριό. Ήταν πάντα χαρούμενη και βοηθούσε όποιον είχε ανάγκη.»

Μάθημα 5: Συνεργατικός Σχεδιασμός, Συγγραφή, Αξιολόγηση προς Αναθεώρηση και Επιμέλεια (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται, για να σχεδιάσουν, να συγγράψουν, να αξιολογήσουν προς αναθεώρηση, να επιμεληθούν και να αναθεωρήσουν τουλάχιστον μία φορά το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως γραμματέας και καταγράφει τις προτάσεις των μαθητών. Ολοκληρώνεται η διαδικασία συγγραφής, αξιολόγησης, επιμέλειας και καθορισμού στόχων.

Σχέδιο Γραφής (Writing Plan)

Μορφή (Form): Τι γράφω;

Επιλέγω:

Έκθεση / Κείμενο

Παράγραφος

Γράμμα

Άλλο: _____

Θέμα (Topic):

Ποιο είναι το θέμα για το οποίο γράφω;

A - Ακροατήριο (Audience):

Ποιος θα το διαβάσει; (Ο δάσκαλος, οι φίλοι μου, οι γονείς κ.λπ.)

A - Συγγραφέας (Author):

Ποιος είναι ο συγγραφέας; (Γράφω από κάποια οπτική γωνία;)

P - Σκοπός (Purpose):

Γιατί το γράφω; (Να πείσω, να πληροφορήσω, να διασκεδάσω, να περιγράψω μια εμπειρία)

E-Είδος (genre):

Ποιο κειμενικό είδος είναι αυτό; (Μύθος, παραμύθι, αφήγημα, σύγκριση, επιχειρηματολογία, κ.ά.)

Ιδέες

Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming):

Γράφω λέξεις, φράσεις ή προτάσεις με ό,τι μου έρχεται στο μυαλό για το θέμα μου.

Ιδέες (σκέφτομαι): Ποιος (πώς τον/τη λένε, πώς μπορώ να τον περιγράψω), πότε (π.χ. μέρα, νύχτα, απόγευμα, αυγή, ποια χρονιά, ποια μέρα), πού (π.χ. στο σπίτι, στα βουνά, στη θάλασσα, σε αρχαίους πολιτισμούς/κόσμους) και τι (ποιο είναι το πρόβλημα, τι συμβαίνει, γιατί είναι πρόβλημα και για ποιον), ποια είναι τα βήματα για να λυθεί το πρόβλημα/υπάρχουν άλλα προβλήματα; Ποια είναι η λύση;

Διάγραμμα Αφήγησης/ιστορίας

	Χαρακτήρες
	Τόπος

Αρχή	
	Χρόνος
	Πρόβλημα
Μέση	Σειρά πράξεων-Επιπλοκές (μικρά προβλήματα που πυροδοτούν νέες πράξεις) 1. 2. 3. 4.
Τέλος	Λύση προβλήματος
	Συναισθήματα

Κριτήριο Αξιολόγησης για Αυτοαξιολόγηση και Αξιολόγηση από Συμμαθητές στην αφήγηση και φανταστική ιστορία.

Ημερομηνία: _____ Όνομα του Συγγραφέα _____

Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρα για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγραφεί με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell);	
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	

Αναγνώστης ως Κριτής/Συγγραφέας

Θεωρείς **ότι ως αναγνώστης βρήκες ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;**

Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν ώστε να βελτιωθεί η **ιστορία/αφήγηση;**

ΣΤΟΧΟΙ

Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Μάθημα 6: Καθοδηγούμενη Πρακτική (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Οι μαθητές εργάζονται σε νέο κείμενο, εφαρμόζοντας τη «σκάλα στρατηγικών γραφής». Ο εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες.

Σημείωση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με συζήτηση επί του θέματος, πριν από το στάδιο της δημιουργίας ιδεών. Οι μαθητές ενισχύονται σε μικρές ομάδες, για να εφαρμόσουν τα επιμέρους στάδια της στρατηγικής. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να επωφεληθούν από υπαγόρευση.

Σχέδιο Γραφής (Writing Plan)

Μορφή (Form): Τι γράφω;

Επιλέγω:

Έκθεση / Κείμενο

Παράγραφος

Γράμμα

Άλλο: _____

Θέμα (Topic):

Ποιο είναι το θέμα για το οποίο γράφω;

A - Ακροατήριο (Audience):

Ποιος θα το διαβάσει; (Ο δάσκαλος, οι φίλοι μου, οι γονείς κ.λπ.)

A - Συγγραφέας (Author):

Ποιος είναι ο συγγραφέας; (Γράφω από κάποια οπτική γωνία;)

P - Σκοπός (Purpose):

Γιατί το γράφω; (Να πείσω, να πληροφορήσω, να διασκεδάσω, να περιγράψω μια εμπειρία)

E-Είδος (genre):

Ποιο κειμενικό είδος είναι αυτό; (μύθος, παραμύθι, αφήγημα, σύγκριση, επιχειρηματολογία, κ.ά.)

Ιδέες

Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming):

Γράφω λέξεις, φράσεις ή προτάσεις με ό,τι μου έρχεται στο μυαλό για το θέμα μου.

Ιδέες (σκέφτομαι): Ποιος (πώς τον/τη λένε, πώς μπορώ να τον περιγράψω), πότε (π.χ. μέρα, νύχτα, απόγευμα, αυγή, ποια χρονιά, ποια μέρα), πού (π.χ. στο σπίτι, στα βουνά, στη θάλασσα, σε αρχαίους χρόνους) και τι (ποιο είναι το πρόβλημα, τι συμβαίνει, γιατί είναι πρόβλημα και για ποιον), ποια είναι τα βήματα για να λυθεί το πρόβλημα/υπάρχουν άλλα προβλήματα; Ποια είναι η λύση;

Διάγραμμα Αφήγησης/Ιστορίας

Αρχή	Χαρακτήρες
	Τόπος
	Χρόνος
	Πρόβλημα
Μέση	Σειρά πράξεων-Επιπλοκές (μικρά προβλήματα που πυροδοτούν νέες πράξεις) 1. 2. 3. 4.
Τέλος	Λύση προβλήματος
	Συναισθήματα

Ημερομηνία: _____ Όνομα του Συγγραφέα _____

Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρα για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγραφεί με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell);	
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	

Αναγνώστης ως Κριτής/Συγγραφέας**• Θεωρείς ότι ως αναγνώστης βρήκε ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;**

- Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν, ώστε να βελτιωθεί η ιστορία/αφήγηση;

ΣΤΟΧΟΙ

- Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Όνομα: _____. Ημερομηνία: _____

Κριτήρια για Επιμέλεια

Διάβασε το κείμενό σου δυνατά, για να βρεις τα λάθη σου.

Χρησιμοποίησε το ΟΚΣΤΕΠ και τις συγκεκριμένες δεξιότητες επιμέλειας που έμαθες!

0 = Δεν είναι εκεί/απουσία του. 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί. 2 = Σωστό	0, 1, 2
Ορθογραφία: Είναι όλες οι λέξεις σωστά γραμμένες; Πες τις συλλαβές των λέξεων, γράψε τους ήχους της κάθε συλλαβής. Ξαναδιάβασε τη λέξη, για να ελέγξεις αν είναι γραμμένη σωστά. Σκέψου λέξεις με τον ίδιο τύπο. Σκέψου πού έχεις ξαναδεί αυτήν τη λέξη. Αναζήτησε τη λέξη στο λεξικό.	
Κεφαλαία γράμματα: Είναι όλα τα κεφαλαία σωστά; Χρησιμοποιούνται κεφαλαία για ονόματα, τόπους, μετά από σημεία στίξης;	
Στίξη: Είναι όλες οι τελείες, ερωτηματικά, θαυμαστικά, εισαγωγικά, σωστά τοποθετημένα;	
Τονισμός: Είναι οι λέξεις τονισμένες σωστά;	

Εσοχή: Ξεκινούν οι παράγραφοι με εσοχή; Μπορεί ο αναγνώστης να το διακρίνει;	
Προτάσεις: Είναι οι προτάσεις μου καθαρές, ώστε ο αναγνώστης να καταλαβαίνει τις ιδέες μου;	

Ποιοι είναι οι στόχοι σου για τη επόμενο γραπτό σου;

Μάθημα 7: Προετοιμασία για Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγηση από Συμμαθητές (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί δείγματα για τη διαδικασία αξιολόγησης και αναθεώρησης και, κυρίως, διδάσκει στους μαθητές πώς να παρέχουν εποικοδομητικά σχόλια, με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης και τη βαθμολόγηση. Οι μαθητές αξιολογούν τα δικά τους κείμενα και εντοπίζουν στόχους μάθησης.

Δείγματα Γραφής (σας προτρέπουμε να χρησιμοποιήσετε δείγματα από προηγούμενες τάξεις και χρονιές, ώστε οι μαθητές σας να αξιολογούν χρησιμοποιώντας τα κριτήρια που σχετίζονται με το συγκεκριμένο είδος λόγου.

Δείγμα 1.

Μια φορά ήταν ένας μάγος. Είχε ένα καπέλο. Ένα πρωί το καπέλο χάθηκε. Ο μάγος στενοχωρήθηκε. Μετά το βρήκε. Ήταν πίσω από μια καρέκλα. Ο μάγος χάρηκε. Τέλος.

Δείγμα 2.

Η Άννα

Η Άννα πήγε στο βουνό. Ξαφνικά άκουσε έναν ήχο. Φοβήθηκε. Ήταν ένας λύκος. Έτρεξε πίσω στο σπίτι. Ο λύκος δεν την έφτασε. Η Άννα ήταν χαρούμενη. Πήγε για ύπνο.

Δείγμα 3.

Η Χαμένη Μπάλα

Η Μαρία έπαιζε ποδόσφαιρο στην αυλή με τον αδερφό της. Έριξε την μπάλα πολύ δυνατά και η μπάλα πέρασε τον φράχτη. Η Μαρία δεν ήξερε τι να κάνει. Ο αδερφός της της είπε να πάνε να τη βρουν.

Πήγαν στην πίσω αυλή του γείτονα. Είχε πολλά δέντρα και φύλλα. Έψαχναν για πολλή ώρα, αλλά δεν έβρισκαν τίποτα. Η Μαρία άρχισε να στενοχωριέται. Ήταν η αγαπημένη της μπάλα.

Ξαφνικά άκουσαν ένα σκυλάκι να γαβγίζει. Ήταν το σκυλί του γείτονα και κρατούσε την μπάλα στο στόμα του! Ο γείτονας ήρθε και γέλασε. Τους έδωσε την μπάλα και τους είπε να προσέχουν την επόμενη φορά. Η Μαρία ένιωσε χαρά και ευγνωμοσύνη. Γύρισε πίσω στο σπίτι και έβαλε την μπάλα στο δωμάτιό της.

Δείγμα 4.

Ο Θησαυρός στην Παραλία

Ο Πέτρος και η αδερφή του, η Σοφία, πήγαν μια μέρα στην παραλία. Έπαιζαν στην άμμο και έφτιαχναν κάστρα. Ξαφνικά ο Πέτρος είδε κάτι να γυαλίζει κάτω από την άμμο.

Έσκαψε λίγο και βρήκε ένα μικρό κουτί. Το άνοιξαν και είχε μέσα ένα παλιό νόμισμα και ένα χαρτί με σημάδια. Η Σοφία είπε ότι ίσως είναι χάρτης θησαυρού. Περπάτησαν κατά μήκος της παραλίας, για να δουν αν βρουν κάτι άλλο.

Μετά από λίγο βαρέθηκαν και πήγαν να φάνε παγωτό. Ο πατέρας τους τους είπε ότι μάλλον ήταν απλώς ένα παλιό παιχνίδι. Ο Πέτρος κράτησε το νόμισμα και είπε ότι μια μέρα θα βρει τον αληθινό θησαυρό.

Δείγμα 5.

Η Περίεργη Πόρτα

Μια μέρα ο Γιώργος περπατούσε στο σχολείο. Είδε μια πόρτα που δεν την είχε ξαναδεί. Ήταν στο τέλος του διαδρόμου. Την άνοιξε και μπήκε μέσα. Το δωμάτιο ήταν σκοτεινό και είχε κάτι παλιά κουτιά. Ο Γιώργος άκουσε έναν θόρυβο. Φοβήθηκε λίγο, αλλά συνέχισε να περπατά. Βρήκε ένα παλιό βιβλίο στο πάτωμα. Το πήρε και βγήκε έξω. Έδωσε το βιβλίο στη δασκάλα του. Η δασκάλα

είπε ότι ήταν παλιό και δεν ήξερε από πού ήρθε. Ο Γιώργος σκέφτηκε να το πάρει σπίτι και να το διαβάσει. Ήθελε να μάθει τι είχε μέσα.

Δείγμα 6.

Η Πρώτη Μου Φορά στο Ποδήλατο

Θυμάμαι την πρώτη φορά που έμαθα ποδήλατο. Ήταν μια Κυριακή. Ο αδερφός μου με πήγε στο πάρκο. Είχα καινούριο ποδήλατο με δύο ροδάκια πίσω για να μη πέφτω. Στην αρχή φοβόμουν. Ο αδερφός μου με κρατούσε. Προσπαθούσα να κάνω πετάλι, αλλά δεν πήγαινε καλά. Κάποια στιγμή ο αδερφός μου με άφησε, χωρίς να το καταλάβω, και εγώ οδηγούσα μόνος μου. Μετά από λίγο έπεσα. Πόνεσα λίγο, αλλά ξανασηκώθηκα. Μετά κατάφερα να κάνω έναν γύρο μόνος. Ήμουν χαρούμενος. Ο αδερφός μου μού είπε «μπράβο» και πήγαμε σπίτι.

Μάθημα 8: Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγηση από Συμμαθητές και Αναθεώρηση (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Οι μαθητές συνεργάζονται σε ζεύγη, για να αξιολογήσουν τα κείμενά τους. Εντοπίζουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους και τους καταγράφουν στα ημερολόγιά τους. Η τάξη διαμορφώνει συλλογικούς στόχους μάθησης και μελέτης.

Μάθημα 9: Επιμέλεια (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο (think-aloud modeling) για έναν συγκεκριμένο στόχο επιμέλειας, χρησιμοποιώντας το πλαίσιο *ορθογραφία, κεφαλαία γράμματα, στίξη, τονισμό, εσοχή, προτάσεις* (*ορθογραφία, στίξη, τονισμό, εσοχή, προτάσεις*), και ζητά από τους μαθητές να επανεξετάσουν το κείμενό τους, έχοντας αυτόν τον στόχο κατά νου.

Σημείωση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εργαστεί με μικρές ομάδες μαθητών ή ατομικά, παρέχοντας στοχευμένη υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή. Οι μαθητές καταγράφουν αυτούς τους στόχους επιμέλειας στο ημερολόγιό τους και σχεδιάζουν να τους εφαρμόζουν συστηματικά.

Όνομα: _____. Ημερομηνία: _____

Κριτήρια για Επιμέλεια

Διάβασε το κείμενό σου δυνατά για να βρεις τα λάθη σου.

Χρησιμοποίησε το ΟΚΣΤΕΠ και τις συγκεκριμένες δεξιότητες επιμέλειας που έμαθες!

0 = Δεν είναι εκεί/απουσία του. 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί. 2 = Σωστό	0, 1, 2
Ορθογραφία: Είναι όλες οι λέξεις σωστά γραμμένες; Πες τις συλλαβές των λέξεων, γράψε τους ήχους της κάθε συλλαβής. Ξαναδιάβασε τη λέξη, για να ελέγξεις αν είναι γραμμένη σωστά. Σκέψου λέξεις με τον ίδιο τύπο. Σκέψου πού έχεις ξαναδεί αυτή τη λέξη. Αναζήτησε τη λέξη στο λεξικό.	
Κεφαλαία γράμματα: Είναι όλα τα κεφαλαία σωστά; Χρησιμοποιούνται κεφαλαία για ονόματα, τόπους, μετά από σημεία στίξης;	
Στίξη: Είναι όλες οι τελείες, ερωτηματικά, θαυμαστικά, εισαγωγικά, σωστά τοποθετημένα;	
Τονισμός: Είναι οι λέξεις τονισμένες σωστά;	
Εσοχή: Ξεκινούν οι παράγραφοι με εσοχή; Μπορεί ο αναγνώστης να το καταλάβει;	
Προτάσεις: Είναι οι προτάσεις μου σαφείς, ώστε ο αναγνώστης να καταλαβαίνει τις ιδέες μου;	

Ποιοι είναι οι στόχοι σου για το επόμενο γραπτό σου;

Μάθημα 10: Κατευθυντήριες Οδηγίες για την Παρουσίαση/Κοινοποίηση και Δημοσίευση (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Οι μαθητές παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε αναγνώστες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τεχνολογικά μέσα, για να ενισχύσουν τη διάδοση των ιστοριών εντός του σχολείου και στην ευρύτερη κοινότητα.

Μάθημα 11: Συνεχής Καθοδηγούμενη Πρακτική (ενδεικτικός χρόνος 30 λεπτά)

Οι μαθητές εργάζονται σε νέο κείμενο, εφαρμόζοντας τα εργαλεία και τις στρατηγικές που έχουν διδαχθεί. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει ατομικά ή σε μικρές ομάδες.

Σημείωση: Οι μικροδιδασκαλίες διαμορφώνονται και προσφέρονται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Διαφορετικές ομάδες ενδέχεται να χρειάζονται διαφορετικό είδος ή επίπεδο υποστήριξης.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία στρατηγικών γραφής με βάση τα είδη λόγου συνιστά μια τεκμηριωμένα αποτελεσματική και παιδαγωγικά θεμελιωμένη προσέγγιση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών, ιδιαίτερα κατά τη συγγραφή αφηγηματικών και φανταστικών ιστοριών. Η ενσωμάτωση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, σε συνδυασμό με τη σταδιακή ενίσχυση της ευθύνης και την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης, ενδυναμώνει τους μαθητές να γίνουν πιο αυτόνομοι, στοχαστικοί και στρατηγικοί συγγραφείς. Η συστηματική διδασκαλία του σκοπού, της δομής, και των συντακτικών και γλωσσολογικών χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών, σε συνδυασμό με εργαλεία όπως τα διαγράμματα/γραφικοί οργανωτές, και τα κριτήρια αξιολόγησης, προσφέρει ένα συνεκτικό και λειτουργικό πλαίσιο για τη βελτίωση της συγγραφικής ικανότητας. Η εφαρμογή του μοντέλου που παρουσιάστηκε μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μαθησιακή πρόοδο, ενισχύοντας τη σύνδεση ανάμεσα στη γραφή και την ανάγνωση και προάγοντας μια πιο ουσιαστική και στοχευμένη διδακτική πρακτική.

ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Πίνακας 1. Πίνακας με τα δομικά στοιχεία αφήγησης/ιστορίας

Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγραφεί με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;
	Συναισθήματα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;

Πίνακας 2. Μεταβατικές λέξεις και φράσεις

Αρχή
Για περιγραφή χρόνου: Πριν πολλά χρόνια, _____. Μια φορά κι έναν καιρό, πριν πολλά χρόνια, _____. Σε μια εποχή που δεν ήταν πολύ μακριά, _____. Σε μια εποχή όχι και τόσο παλιά, _____. Κάποτε, σε _____, _____. Μια φορά και έναν καιρό, _____, _____. Ήταν μια ηλιόλουστη μέρα όταν _____. Το βράδυ, όλα ήταν πιο ήσυχα και _____. Την άνοιξη, όταν τα λουλούδια ανθούσαν _____. Κάθε πρωί, πριν το σχολείο _____. Μια φορά, πριν πολλά χρόνια _____.
Για περιγραφή τόπου: Βρισκόμουν σε ένα μέρος που _____. Το μέρος ήταν γεμάτο με _____. Ο τόπος όπου έγινε η ιστορία ήταν _____. Η αυλή/το δωμάτιο/το πάρκο ήταν _____. Στον κήπο υπήρχαν πολλά _____. Το χωριό/η πόλη όπου ζούσε ο ήρωας ήταν _____. Για περιγραφή χαρακτήρων/ανθρώπων: Ο/Η ... ήταν μικρός/ή αλλά πολύ γενναίος/α. Η φωνή του/της ήταν γλυκιά και _____. Είχε μακριά μαλλιά που _____. Επίσης, _____. Τα μάτια του/της έλαμπαν σαν _____. Πάντα φορούσε _____.
Πρόβλημα
Όλα ξεκίνησαν όταν _____. Μια μέρα, κάτι παράξενο συνέβη _____. Ήταν μια συνηθισμένη μέρα, μέχρι που _____.

Εκείνη τη στιγμή, δεν ήξερα τι να περιμένω ____. Ξαφνικά, άκουσα έναν δυνατό θόρυβο ____. Καθώς περπατούσα στο σχολείο, είδα κάτι απίθανο ____. Η ιστορία αρχίζει ένα πρωινό γεμάτο εκπλήξεις ____. Στην αρχή, όλα έμοιαζαν φυσιολογικά ____.
Μέση
Για να συνεχιστεί η αφήγηση: Στη συνέχεια ____. Μετά από λίγο ____. Ύστερα ____. Αργότερα ____. Την ίδια στιγμή ____. Ενώ αυτό συνέβαινε ____. Καθώς περνούσε η ώρα ____. Εκείνη τη στιγμή ____. Λίγο αργότερα ____. Ξαφνικά, κάτι άλλαξε ____. Για σύνδεση πράξεων μεταξύ τους: Αφού τελείωσα/ε, ____, τότε ____. Μόλις είδα αυτό, ____ να... Επειδή ήμουν περίεργος/η, ____ να... Όταν έφτασα εκεί, ____ ότι... Κάθε φορά που προσπαθούσα, συνέβαινε κάτι περίεργο...
Εκφράσεις για το Τέλος της Ιστορίας/Αφήγησης
Και έτσι τελείωσε η περιπέτειά μου. Από τότε, όλα γύρισαν στο κανονικό. Ήταν μια μέρα που δεν θα ξεχάσω ποτέ. Όλοι έζησαν χαρούμενοι και ήσυχοι από τότε. Ένιωσα χαρά που όλα πήγαν καλά στο τέλος. Και αυτή ήταν η ιστορία μου! Συμπερασματική/αναστοχαστική ολοκλήρωση: Από αυτή την εμπειρία έμαθα ότι... Αυτό με βοήθησε να καταλάβω πως... Τελικά, κατάλαβα πως το πιο σημαντικό είναι...

Μπορεί να ήταν μια δύσκολη στιγμή, αλλά έμαθα πολλά.

Δημιουργικό τέλος/και για παραμύθι:

Και από τότε... τίποτα δεν ήταν το ίδιο!

Ήταν μόνο η αρχή για πολλές ακόμα περιπέτειες.

Αν περάσεις από εκεί, ίσως τον/την συναντήσεις κι εσύ!

Και κάπως έτσι... το μαγικό ταξίδι τελείωσε.

Κι εξησαν αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα.

Γραφική 1. Σκάλα Στρατηγικών



Φόρμα 1. Σχέδιο Γραφής

Σχέδιο Γραφής (Writing Plan)

Μορφή (Form): Τι γράφω;

Επιλέγω:

Έκθεση / Κείμενο

Παράγραφος

Γράμμα

Άλλο: _____

Θέμα (Topic):

Ποιο είναι το θέμα για το οποίο γράφω;

A - Ακροατήριο (Audience):

Ποιος θα το διαβάσει; (Ο δάσκαλος, οι φίλοι μου, οι γονείς κ.λπ.)

A - Συγγραφέας (Author):

Ποιος είναι ο συγγραφέας; (Γράφω από κάποια οπτική γωνία;)

Σ - Σκοπός (Purpose):

Γιατί το γράφω; (Να πείσω, να πληροφορήσω, να διασκεδάσω, να περιγράψω μια εμπειρία)

Ε - Είδος (genre):

Ποιο κειμενικό είδος είναι αυτό; (μύθος, παραμύθι, αφήγημα, σύγκριση, επιχειρηματολογία, κ.ά.)

Ιδέες: Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming):

Γράφω λέξεις, φράσεις ή προτάσεις με ό,τι μου έρχεται στο μυαλό για το θέμα μου.

Ιδέες (σκέφτομαι): Ποιος (πώς τον/τη λένε, πώς μπορώ να τον περιγράψω), πότε (π.χ. μέρα, νύχτα, απόγευμα, αυγή, ποια χρονιά, ποια μέρα), πού (π.χ. στο σπίτι, στα βουνά, στη θάλασσα, σε αρχαίους πολιτισμούς/κόσμους) και τι (ποιο είναι το πρόβλημα, τι συμβαίνει, γιατί είναι πρόβλημα και για ποιον), ποια είναι τα βήματα, για να λυθεί το πρόβλημα/υπάρχουν άλλα προβλήματα; Ποια είναι η λύση;

Διάγραμμα Αφήγησης/Ιστορίας

Αρχή	Χαρακτήρες
	Τόπος
	Χρόνος
	Πρόβλημα
Μέση	Σειρά πράξεων-Επιπλοκές (μικρά προβλήματα που πυροδοτούν νέες πράξεις) 1. 2. 3. 4.
Τέλος	Λύση προβλήματος
	Συναισθήματα

Κριτήριο Αξιολόγησης για Αυτοαξιολόγηση και

Ετεροαξιολόγηση/αξιολόγησης από συμμαθητές στην αφήγηση και φανταστική ιστορία.

Ημερομηνία: _____ **Όνομα του Συγγραφέα** _____

Όνομα Αναγνώστη/Αξιολογητή _____

	0 = Δεν είναι εκεί/απουσία συστατικού/στοιχείου 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί 2 = Ξεκάθαρα για τον αναγνώστη	0, 1, 2
Αρχή	Χαρακτήρες: Έχει ονομαστεί και περιγραφεί με σαφήνεια ο κύριος χαρακτήρας; Περιγράφονται και οι υπόλοιποι χαρακτήρες; Έχουν όνομα και περιγραφή;	
	Χρόνος: Μπορείς να καταλάβεις πότε διαδραματίζεται η ιστορία;	
	Τόπος: Περιγράφεται ο τόπος με τρόπο που μπορείς να τον «δεις» σαν να ήσουν εκεί;	
	Πρόβλημα: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα που κινεί την εξέλιξη της ιστορίας;	
Μέση	Γεγονότα: Υπάρχει μια σαφής, λογική σειρά (αλληλουχία) γεγονότων, για να λυθεί το πρόβλημα; Είναι τα γεγονότα ενδιαφέροντα;	
	Επιπλοκές: Υπάρχουν σαφείς και λογικές δυσκολίες που προκαλούν νέα γεγονότα ή προβλήματα; Είναι ενδιαφέρουσες;	
Τέλος	Λύση: Το τέλος αποτελεί μια λογική λύση στο πρόβλημα;	
	Συναίσθημα: Μπορείς να καταλάβεις πώς αισθάνονται οι χαρακτήρες;	
Επιπλέον Εξετάστε!		
Άλλα Θέματα προς Εξέταση	Υπάρχει ένας τίτλος που συνδέεται ξεκάθαρα με την ιστορία/αφήγηση;	
	Εμφανίστηκαν η προσωπικότητα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου; Ο συγγραφέας έδειξε (show) και δεν είπε απλώς (tell);	
	Οι περιγραφές ήταν ζωντανές και παραστατικές; Κατάφερε ο αναγνώστης να αντικρίσει με τα μάτια των χαρακτήρων ό,τι αντίκρισαν κι εκείνοι;	
	Έγινε σωστή χρήση μεταβατικών λέξεων καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης;	

Αναγνώστης ως Κριτής/Συγγραφέας

- Θεωρείς ότι ως αναγνώστης βρήκε ενδιαφέρουσα την ιστορία/αφήγηση;
- Τι αλλαγές/αναθεωρήσεις πρέπει να γίνουν ώστε να βελτιωθεί η ιστορία/αφήγηση;

ΣΤΟΧΟΙ

- Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του συγγραφέα για το παρόν και για μελλοντικά κείμενα;

Πίνακας 4. Κριτήρια για Επιμέλεια

Όνομα: _____. Ημερομηνία: _____

Κριτήρια για Επιμέλεια

Διάβασε το κείμενό σου δυνατά για να βρεις τα λάθη σου.

Χρησιμοποίησε το ΟΚΣΤΕΠ και τις συγκεκριμένες δεξιότητες επιμέλειας που έμαθες!

0 = Δεν είναι εκεί/απουσία του. 1 = Θα μπορούσε να βελτιωθεί. 2 = Σωστό	0, 1, 2
Ορθογραφία: Είναι όλες οι λέξεις σωστά γραμμένες; Πες τις συλλαβές των λέξεων, γράψε τους ήχους της κάθε συλλαβής. Ξαναδιάβασε τη λέξη για να ελέγξεις αν είναι γραμμένη σωστά. Σκέψου λέξεις με το ίδιο πρότυπο. Σκέψου πού έχεις ξαναδεί αυτή τη λέξη. Κοίταξε τη λέξη στο	
Κεφαλαία γράμματα: Είναι όλα τα κεφαλαία σωστά; Χρησιμοποιούνται κεφαλαία για ονόματα, τόπους, μετά από σημεία στίξης;	
Στίξη: Είναι όλες οι τελείες, ερωτηματικά, θαυμαστικά, εισαγωγικά, σωστά τοποθετημένα;	
Τονισμός: Είναι οι λέξεις τονισμένες σωστά;	
Εσοχή: Είναι οι παράγραφοι με εσοχή; Μπορεί ο αναγνώστης να το καταλάβει;	
Προτάσεις: Είναι οι προτάσεις μου καθαρές ώστε ο αναγνώστης να καταλαβαίνει τις ιδέες μου;	

Ποιοι είναι οι στόχοι σου για τη επόμενο γραπτό σου;

Βιβλιογραφία

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Translated by Vern W. McGee. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Beauchat, K. A, Blamey, K. L. & Philippakos, Z. A. (2012). *Effective read alouds for early literacy: A teacher's guide for preK-1*. New York: Guilford Press.
- Berninger V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatized and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*. 22, 99–112.
- Berninger, V. W., Nagy, William, & Beers, Scott. (2011). Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: Contributions of syntax and transcription to translation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(2), 151-182.
- Berninger, V. W, Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Coleman, K., Curtain, G., Hawkins, J., et al. (2002). Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291–304. doi:10.1037/0022-0663.94.2.291
- Coirier, P., & Golder, C. (1993). Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education: a Journal of Education and Development*, 8, 2, 169-181.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Delpit, L. D. (1988). *The Silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children*. Harvard Educational Review, (58) 3.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50.
- Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-

- 4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website: <http://whatworks.ed.gov>.
- Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Golder, C., & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10(2), 271-282. doi:10.1007/BF00180729
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C., D'Aoust, C. MacArthur, C., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers*. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=17>.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Reading and writing connections: How writing can build better readers (and vice versa). In C. Ng & B. Bartlett (Eds.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century* (pp. 333-350). Singapore: Springer.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds), *Handbook of Writing Research, 2nd Edition* (pp. 211-226). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Graham, S., Liu, K., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A. (2017). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading and reading instruction on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., & Aitken, A. (2018). Reading for writing: A metaanalysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284
- Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., & Voth, T. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58, 322- 335.

- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. A., Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 6, 113-135.
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In B. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 2nd ed. (pp. 138-152). New York: Routledge.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hiebert, E. (2013). For the CCSS assessments and beyond: develop your students' stamina for grappling with complex texts. (Core standards)(Common Core State Standards). *Reading Today*, 31(2), 18-19.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Kim, Y. (n.d.). Writing Fluency and Quality in Kindergarten and First Grade: The Role of Attention, Reading, Transcription, and Oral Language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(7), 1163-1188. doi:10.1007/s11145-013-9480-1
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25(4), 431-444.
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108
- National Center for Education Statistics. (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011* (NCES 2012-470). Washington, DC: NCES, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- National Commission on Writing Report. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution*. Retrieved from www.vantagelearning.com/docs/myaccess/neglectedr.pdf
- O'Connor, R., (2007.). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties*. New York: Guilford Press.
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 45–65.
- Pearson, P. D., & Gallagher, G. (1983). The gradual release of responsibility model of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 112–123.
- Philippakos, Z. A. (under review). Effects of strategy instruction on the quality of first graders' procedural writing.
- Philippakos, Z. (2018). Using a Task Analysis Process for Reading and Writing Assignments. *Reading Teacher*, 72(1), 107–114. doi:10.1002/trtr.1690
- Philippakos, Z. A. (2017). Giving Feedback: Preparing Students for Peer Review and Self-Evaluation. *The Reading Teacher*, 71, 1, 13-22.
- Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2016a). The Effects of Giving Feedback on the Persuasive Writing of Fourth- and Fifth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 51, 4.
- Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2016b). The use of genre-specific evaluation criteria for revision. *Language and Literacy Spectrum*. 2, 41-52.
- Philippakos, Z. A., MacArthur, C. A. & Coker, D. L. (2015). *Developing strategic writers through genre instruction: Resources for grades 3-5*. New York: Guilford .
- Philippakos, Z. A., Robinson, L., & Munsel, S. (under review). Self-regulated strategy instruction in grades K to 2: Results from cycle 1 of design research.
- Philippakos, Z. A., Robinson, L., Munsell, S., & Voggt (Dec. 2018). *The Effects of Writing Strategy Instruction on K to 2 Students' Opinion and Procedural Writing*. Paper to be presented at the Literacy Research Association Conference, Indian Wells, CA.
- Saddler, B., & Asaro-Saddler, K. (2009). Writing Better Sentences: Sentence-Combining Instruction in the Classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 159-163.

- Saddler, B., & Asaro, K. (2008). Beyond noun-verb: The use of sentence combining to improve sentence writing ability. *Insights on Learning Disabilities* 5(2), 41-50.
- Traga Philippakos, Z. A. & MacArthur, C. A., Munsell, S. (in press). Collaborative reasoning with strategy instruction for opinion writing in primary grades: Two cycles of design research. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming learning Difficulties*.
- Traga Philippakos, Z. A., Munsel., S. & Robinson, L. (2018). Supporting primary students' story writing by including retellings, talk, and drama with strategy instruction. *The Language and Literacy Spectrum* (28) 1, 1-22.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447.
- Reznitskaya, A., Anderson, R., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32, 155-175.
- Sandbank, A. (2001). On the interplay of genre and writing conventions in early text writing. In L. Tolchinsky (Ed), *Developmental aspects in learning to write* (pp. 55-75). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sanders, T., & Schilperoord, J. (2006). Text structure as a window on the cognition of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *The handbook of writing research* (pp. 386-402). New York: Guilford Press.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *The handbook of writing research* (pp. 194-207.). New York: Guilford Press.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on reading-writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Handbook of Reading Research*, 2.
- Tolchinsky, L., Nunes, T., Tolchinsky, L., & Nunes, T. (2004). The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught. *Human development*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/38033747/>
- Tolchinsky, L., Liberman, G., & Alonso- Cortes Fradejas, M. (2015). Kindergarten's Knowledge of Literacy, Teachers' Practices and Writing Achievements at First Grade. *Journal of Writing Research*, 6(3), 279-316.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher order mental functions. In J. W. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.

Williams, J. P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. In H. L. Swanson, Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities*, 293-305. NY: Guilford Press.

Η Ζωή Τραγά Φιλιππάκος, Ph.D., είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεωρίας και Πράξης στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών (TPTE) στο Κολλέγιο Παιδείας, Υγείας και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου του Τενεσί στο Νόξβιλ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης σε τάξεις από το νηπιαγωγείο έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη διδασκαλία στρατηγικών με αυτενέργεια, τη μαθητική παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το 2019 τιμήθηκε με το **Early Career Achievement Award** από τον οργανισμό **Literacy Research Association (LRA)** και το 2020 υπήρξε συν-συγγραφέας ενός **Research Advisory** για την **International Literacy Association (ILA)** με τίτλο *Teaching writing to improve reading skills*. Το 2021 έλαβε το **Faculty Research Excellence Award** από το **CEHHS** του **UTK**, το 2022 το **Chancellor's Honors and Academic Award on Professional Promise in Research and Creative Achievement**, και το 2025 το **Gary L. and Rebecca S. Blauser Endowed Faculty Support Award**. Είναι συν-δημιουργός των προγραμμάτων **Developing Strategic Writers (K to 8)**, **Supporting Strategic Writers (postsecondary)** και **Big Words (grades 3 to 5)**. Τα πιο πρόσφατα συν-συγγραφικά της έργα περιλαμβάνουν τα βιβλία: *Developing Strategic Young Writers Through Genre Instruction: Resources for Grades K to 2*, *Developing Strategic Writers Through Genre Instruction: Resources for Grades 3 to 5*, *Differentiated Literacy Instruction in Grades 4 and 5: Strategies and Resources* και τα συν-επιμελημένα έργα *Design-Based Research in Education: Theory and Applications* και *Writing-Reading Connections: Bridging Research and Practice*.

O Charles A. MacArthur, Ph.D., είναι Ομότιμος Καθηγητής στη Σχολή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Delaware. Τα κύρια ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την ανάπτυξη και τη διδασκαλία της γραφής, τον γραμματισμό, την ανάπτυξη στρατηγικών με αυτενέργεια και την παρακίνηση, με έμφαση σε μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη για να επιτύχουν, όπως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, φοιτητές με βασικές ανάγκες στον γραπτό λόγο και ενήλικες εκπαιδευόμενους. Έχει διευθύνει δέκα ερευνητικά προγράμματα χρηματοδοτούμενα από ομοσπονδιακούς φορείς σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής, συμπεριλαμβανομένων δύο έργων την τελευταία δεκαετία που εστιάζουν στην ανάπτυξη και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος **Supporting Strategic Writers (SSW) και που συνδημιούργησε με τη Zoi Traga Philippakos**. Επιπλέον, είναι συν-δημιουργός μαζί με τη Zoi Traga Philippakos του **Developing Strategic Writers (DSW)** (για τάξεις K έως 8) και συν-συγγραφέας δύο βιβλίων πάνω σε αυτό το πρόγραμμα. Αυτή την περίοδο, είναι σύμβουλος σε ένα έργο για τον γραμματισμό ενηλίκων, το οποίο προσαρμόζει την προσέγγιση του SSW για ενήλικες μαθητές. Έχει δημοσιεύσει πάνω από 125 άρθρα και κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους, και έχει συν-επιμεληθεί ή συγγράψει αρκετά βιβλία, συμπεριλαμβανομένων των *Handbook of Writing Research*, *Best Practices in Writing Instruction*, και *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research*, πέρα από τα βιβλία για το DSW. Το 2020 ανακηρύχθηκε **AERA Fellow**. Το 2022 έλαβε το **Special Education Research Award** από το **Council for Exceptional Children (CEC)**, καθώς και το **Jeannette Fleischner Career Leadership Award** από τη **Division of Learning Disabilities**.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ¹⁰

Ο ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η «ανάγνωση» ενός ιστορικού καταλοίπου (οποιασδήποτε μορφής), σε σχέση με την ιστορική σημασία του, απαιτεί ανεπτυγμένες και **σύνθετες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες**, γιατί συνδέεται στενά με όλη τη σύνθετη διαδικασία της ερμηνείας, η οποία προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, γνώση, **κριτική ικανότητα**, φαντασία και ενσυναίσθηση-**λογική κατανόηση** (Νάκου 2000:48).

Γράφουν:

Μιχαήλ Κασούτας,

Αθηνά Χαλκιαδάκη,

Ελισάβετ Μαρία Καραϊσκού

Μαρία Γκορτσά

¹⁰ Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν σχετική αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα» στα κείμενα των επιμέρους κεφαλαίων

Κεφάλαιο Πρώτο

Ανάπτυξη της Ιστορικής Γνώσης, της Ιστορικής Σκέψης και της Κριτικής Σκέψης

Μιχαήλ Κασούτας, Αθηνά Χαλκιαδάκη,
Ελισάβετ Μαρία Καραϊσκού, Μαρία Γκορτσά

Ι. Αξιοποίηση Ιστορικών Πηγών για την Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης

Στο Πέμπτο Μέρος της Έκθεσης προτείνονται διδακτικές και μαθησιακές δράσεις, οι οποίες σκοπεύουν τελικά στην **ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών**, μέσα από την εμπλοκή τους στην ανάγνωση και την ερμηνεία των ιστορικών πηγών. Επομένως, στην παρούσα Εισαγωγή κρίνεται σκόπιμο να ορισθούν οι «**ιστορικές πηγές**» και η επιδιωκόμενη «**ιστορική (κριτική) σκέψη**», αλλά και η ανάδειξη της σχέσης της με την επίσης επιδιωκόμενη «**κριτική σκέψη**» ως γνωστική διαδικασία, μέσω της εμπλοκής των μαθητών/-τριών στην ανάλυση και επεξεργασία των «ιστορικών πηγών», που παραθέτουν τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας (Ρεπούση 2020). Ακολουθώντας, ορίζονται οι παραπάνω έννοιες και αναδεικνύονται οι μεταξύ τους σχέσεις, όπως προκύπτει από τους ορισμούς που παρατίθενται στη συνέχεια.

Α. Ιστορικές Πηγές

Αναφορικά με τις «Ιστορικές Πηγές», ο Σμυρναίος (2023:173-74) διευκρινίζει ότι: «Ως ιστορικές πηγές θεωρούμε το σύνολο των ιχνών που άφησαν, ηθελημένα ή αθέλητα, τα ιστορικά πρόσωπα και αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, τους "εκπροσώπους του παρελθόντος"». Είναι συνήθως κείμενα (αρχεία, δημόσια έγγραφα, επιγραφές, ημερολόγια, επιστολές, πρακτικά συνεδριάσεων, απομνημονεύματα), τραγούδια, αντικείμενα (αγάλματα, κτίσματα, νομίσματα), που μπορούν να αξιοποιηθούν ως «πηγές» στο πλαίσιο του σχολικού εγχειριδίου.

B. Ρόλος Ιστορικών Πηγών στην Ανάπτυξη Ιστορικής και Κριτικής Σκέψης

Οι «ιστορικές πηγές» αξιοποιούνται για την προώθηση της «Ιστορικής Σκέψης», η οποία ορίζεται ως ικανότητα για άσκηση κριτικής προσέγγισης και αξιοποίησης των ιστορικών πηγών, διατύπωσης κατάλληλων ερωτημάτων και επίλυσης προβλημάτων (Μαυροσκούφης 2005:190). Αναλυτικότερα, οι van Drie and van Boxtel (2008:89) ορίζουν την Ιστορική Σκέψη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ως μία γνωστική δράση κατά την οποία οργανώνουμε τις πληροφορίες για το παρελθόν, προκειμένου να περιγράψουμε, να συγκρίνουμε ή/και να εξηγήσουμε ιστορικά φαινόμενα. Αναλυτικότερη στον προσδιορισμό της ιστορικής σκέψης είναι η Yang (2025:221) που διευκρινίζει ότι: *Οι δεξιότητες σκέψης αναφέρονται στην έμφυτη ικανότητα σκέψης, ιδιαίτερα στην ικανότητα λογικής σκέψης. Οι δεξιότητες ιστορικής σκέψης βασίζονται στην ιστορική γνώση και περιλαμβάνουν την ικανότητα ανάλυσης και επίλυσης ιστορικών και σύγχρονων ζητημάτων, καθώς και πρόβλεψης μελλοντικών εξελίξεων. Αυτές οι δεξιότητες εκδηλώνονται ως ικανότητες επίλυσης προβλημάτων στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ιστορικής σκέψης.*

Σε αυτό το πλαίσιο, κατά τη μελέτη των πηγών διατυπώνονται ιστορικά ερωτήματα και υποστηρίζονται απόψεις που απορρέουν από τις πηγές, οι οποίες προσφέρουν τεκμηριωμένες πληροφορίες για το παρελθόν.

Ειδικότερα, ως κατάλληλα ιστορικά ερωτήματα θεωρούνται τα αναφερόμενα:

- (α) στην εξέταση του πλαισίου,
- (β) στην κρίση επί γεγονότων και καταστάσεων,
- (γ) στους στοχασμούς επί αιτιών, γεγονότων και δράσεων,
- (δ) στην αποτίμηση της αξίας των δεδομένων και
- (ε) στον στοχασμό για την επιρροή του παρελθόντος στο παρόν (van Drie and van Boxtel 2008:88).

Η αναφερόμενη ως κριτική προσέγγιση, επομένως, δηλώνει την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης που, ως γνωστική λειτουργία του ανθρώπινου νου, προϋπάρχει της Ιστορικής Σκέψης, αλλά αναπτύσσεται στο διδακτικό πλαίσιο που επιδιώκει την ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης.

Επομένως, μαθαίνω τους/τις μαθητές/-τριες να «σκέφτονται ιστορικά» σημαίνει ότι τους εκπαιδεύω με τους κατάλληλους για την ιστορική παιδεία

τους **γνωστικούς συλλογισμούς** και τις **γνωστικές δεξιότητες**, έτσι ώστε να μπορούν να προχωρήσουν πέρα από τη βασική γνώση της Ιστορίας –δηλαδή, την απλή επαφή με το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης– και να αναζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο αυτό έχει δομηθεί. Αυτό έχει ως στόχο να ενισχύσει τους/τις μαθητές/-τριες καθιστώντας διαθέσιμα σε αυτούς/αυτές μερικά από τα εννοιολογικά εργαλεία των «επαγγελματιών ιστορικών». Καθετί, λοιπόν, που ξεπερνά την αναδιήγηση και έχει στοιχεία κριτικής σκέψης συμβάλλει στην Ιστορική Σκέψη, η ανάπτυξη της οποίας είναι διδακτικό ζητούμενο.

Αφού λοιπόν στην Ιστορική Σκέψη εμπλέκονται στοιχεία κριτικής σκέψης, παραθέτουμε την άποψη του Κουλαϊδής (2007:17), ο οποίος ως επιμελητής συλλογικού τόμου για την κριτική σκέψη, προβαίνει σε μια σύνοψη των ορισμών και αναφέρει: *«Διευκρινίζεται, ότι η κριτική σκέψη δεν μπορεί να πάρει τη μορφή μιας γνωστικής στρατηγικής, αλλά νοείται ως ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως και γνωστικών στάσεων που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση»*. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, η ενεργοποίηση **συλλογιστικών διαδικασιών** της κριτικής σκέψης (επαγωγικοί, απαγωγικοί, αναλογικοί συλλογισμοί), αλλά και των ποικίλων γνωστικών δεξιοτήτων: (α) συλλογής των δεδομένων, (β) οργάνωσης των δεδομένων (σύγκριση, διάταξη, κατηγοριοποίηση), (γ) ανάλυσης των δεδομένων (ανάδειξη δομικών στοιχείων, διάκριση σχέσεων, μοτίβων, γεγονότων-εκτιμήσεων) και (δ) υπέρβασης των δεδομένων (επεξήγηση, πρόβλεψη, υπόθεση, επαλήθευση, εντοπισμός αντιφάσεων, αξιολόγηση, περίληψη).

Οι ανωτέρω γνωστικές δεξιότητες παρέχουν στους/στις μαθητές/-τριες, με τη διδακτική στήριξη του/της εκπαιδευτικού, δυνατότητες για την απόκτηση Ιστορικής Γνώσης, η οποία θα ξεπερνά το επίπεδο της απλής πληροφόρησης περί ιστορικών γεγονότων και θα παρέχει στον κάτοχό της τη δυνατότητα να κατανοεί σε βάθος καταστάσεις, να τις ερμηνεύει και να αντιλαμβάνεται τις προεκτάσεις τους, άμεσες και έμμεσες, σύγχρονες και μεταγενέστερες. Διευκρινίζεται ότι οι μεταγνωστικές ικανότητες (metacognitive skills) αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί, να ελέγχει και να ρυθμίζει τις δικές του γνωστικές διεργασίες. Περιλαμβάνουν την επίγνωση και καθοδήγηση της σκέψης, της μάθησης και της επίλυσης προβλημάτων. Δύο

βασικά συστατικά των μεταγνωστικών ικανοτήτων είναι: (α) η μεταγνωστική γνώση – η επίγνωση του πώς λειτουργεί η μάθηση (π.χ. τι ξέρει κανείς για τις στρατηγικές μάθησης), (β) η μεταγνωστική ρύθμιση – ο ενεργός έλεγχος των γνωστικών διεργασιών μέσω σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης (Flavell, 1979). Οι μαθητές/-τριες με ανεπτυγμένες μεταγνωστικές ικανότητες είναι πιο ικανοί/-ές να μαθαίνουν αυτόνομα, να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους και να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Schraw & Dennison 1994· Veenman et al., 2006).

Η καλλιέργεια λοιπόν της Ιστορικής Σκέψης και της Κριτικής Σκέψης, ως εκπαιδευτικών επιδιώξεων, δεν προκύπτουν από «μόδα» ή ως γενικές ηθικολογικές επιταγές, αλλά από την ίδια τη φύση της Ιστορίας ως επιστήμης ερμηνείας και όχι απλής αφήγησης γεγονότων (Wineburg, 2001· Μαυροσκούφης, 2005). Η Ιστορική Σκέψη είναι κατ' ουσία η κριτική αξιοποίηση πηγών, η διατύπωση ερωτημάτων και η κατανόηση των μεθοδολογικών εργαλείων των Ιστορικών (Seixas & Morton, 2012· Νάκου, 2000). Είναι σημαντικό η ένταξη δραστηριοτήτων καλλιέργειας της κριτικής σκέψης να έχει ουσιαστικό περιεχόμενο που οδηγεί σε ερευνητική διαδικασία και όχι να χρησιμοποιείται απλώς ως ρητορικό σχήμα.

Οι δραστηριότητες κριτικής σκέψης που αναπτύσσουν την Ιστορική Σκέψη μπορούν να ενισχθούν μέσα από την πολυτροπικότητα, δηλαδή τον συνδυασμό κειμένων, εικόνων, χαρτών, τραγουδιών και ψηφιακών πηγών (Ποταμιάς, 2024· Lee, 2005), την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, όπως ψηφιακά αρχεία, ιστορικές βάσεις δεδομένων, διαδραστικά χρονολόγια και εικονικές περιηγήσεις (Ρεπούση κ.ά., 2023· Πιστόλη, 2019), αλλά και μέσα από τα σχέδια εργασίας (projects) και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Σε αυτά τα δύο τελευταία οι μαθητές/-τριες ερευνούν σε ομάδες κάποιο θέμα, διατυπώνουν υποθέσεις, επιχειρηματολογούν και παρουσιάζουν συμπεράσματα (Barton & Levstik, 2004), βάσει των δεδομένων που συνέλεξαν και της επεξεργασίας που έκαναν.

Γ. Αξιοποίηση Ψηφιακών Πηγών

Η αξιοποίηση των ψηφιακών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ιστορικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/-

τριών, καθώς διευρύνει το πεδίο πρόσβασης σε ποικίλα τεκμήρια και ενισχύει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης των γεγονότων. Μέσα από τη χρήση ψηφιοποιημένων αρχειακών εγγράφων, φωτογραφιών, χαρτών και ηχητικών αρχείων, οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και τεκμηρίωσης σε περιβάλλοντα που προσομοιάζουν με την εργασία του Ιστορικού (Owens 2015). Η ενσωμάτωση ψηφιακών πλατφορμών, όπως το Programming Historian, διευκολύνει τη διαδραστική μάθηση και προάγει τη συνεργατική διερεύνηση (European History Online 2010). Παράλληλα, με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπει την ιστορική πηγή σε δυναμικό εργαλείο διερεύνησης, καλλιεργώντας στους/στις μαθητές/-τριες όχι μόνο την ιστορική γνώση, αλλά και την κριτική στάση απέναντι σε κάθε τεκμήριο (Wineburg 2001· Ρεπούση κ.ά. 2023).

II. Σκοπός Ιστορίας βάσει του Πρόγραμματος Σπουδών του Δημοτικού

Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της **ιστορικής σκέψης** και, κατ' επέκταση, η καλλιέργεια της **ιστορικής συνείδησης** των μαθητών/-τριών. Η ανάπτυξη της **ιστορικής σκέψης** αφορά τη γνώση σημαντικών ιστορικών γεγονότων, φαινομένων και εξελίξεων και την **κατανόηση των αλλαγών που υφίστανται οι ανθρώπινες κοινωνίες με την εξέλιξη του χρόνου**. Η καλλιέργεια της **ιστορικής συνείδησης** αφορά την κατανόηση της δράσης των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον (ΦΕΚ 507B/2-2-2023, σελ. 4838).

Έτσι, η διδασκαλία της Ιστορίας έχει σκοπό να ευνοήσει την **καλλιέργεια της κριτικής σκέψης**, της αυτογνωσίας, των επικοινωνιακών και ερευνητικών δεξιοτήτων, αλλά και την ενεργοποίηση του συναισθήματος και της φαντασίας των μαθητών/-τριών. Ο/η μαθητής/-τρια μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Επιπροσθέτως, η μελέτη της ιστορικής πορείας του ελληνικού κόσμου, στην οποία δίδεται έμφαση στο Δημοτικό, βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες **να**

αποτιμήσουν το ιστορικό παρελθόν του ελληνισμού και να προσδιορίσουν τη θέση τους στο σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον (Ibid.).

Ως εκ τούτου, ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας συνδέεται με τον ευρύτερο και απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην κατανόηση του **ελληνικού παρελθόντος** και στη διαμόρφωση στάσεων ζωής εκ μέρους των μαθητών/-τριών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και **να καταστούν ενεργοί, δημοκρατικοί, ελεύθεροι, αυτόνομοι και υπεύθυνοι πολίτες** (Ibid.). Επιπροσθέτως, η μελέτη της ιστορικής πορείας του ελληνικού κόσμου, στην οποία δίδεται έμφαση στο Δημοτικό, βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες **να αποτιμήσουν το ιστορικό παρελθόν του ελληνισμού και να προσδιορίσουν τη θέση τους στο σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον** (Ibid.).

Να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση της ιστορίας του τόπου τους και να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή του άμεσου περιβάλλοντός τους στη γενική ιστορία, **διαμορφώνοντας ολοκληρωμένη προσωπική, κοινωνική και εθνική ιστορική ταυτότητα** (ΦΕΚ 507B/2-2-2023, σ. 4838).

Στην ελληνική εθνική ταυτότητα, στα στοιχεία που την συγκροτούν και στη διαχρονία της αναφέρονται οι ειδικοί στο θέμα πανεπιστημιακοί Μ. Ευθυμίου (2022) και Γ Κοντογιώργης (2011). Στο πλαίσιο, όμως, της διδασκαλίας της Ιστορίας πρέπει να «Επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας συμμετοχικής, εποικοδομητικής και επικοινωνιακής εθνικής ταυτότητας, με σεβασμό στην ιδιοπροσωπία των λαών, και χωρίς υποβιβασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στοιχείων τους. Αυτό, από την άλλη, δεν σημαίνει παραγκωνισμό και άρνηση της εθνικής ταυτότητας.» (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1998 στο Μαμούρα 2011:42).

III. Ιστορική Γνώση και Ιστορική Σκέψη στο Μάθημα της Ιστορίας

Σχετικά με το ποια είναι η ταυτότητα της Ιστορίας ως Επιστήμης και ποια η φύση της ιστορικής γνώσης, αλλά και για το ποιος είναι ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας στην εκπαίδευση, υπάρχουν αλληλοσυμπληρούμενες, αλλά αλληλοαναιρούμενες απόψεις, μερικές από τις οποίες παρατίθενται στη συνέχεια.

A. Η Ιστορία ως Επιστήμη και Διδασκόμενο Μάθημα βάσει του Π.Σ.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2023) του Δημοτικού διευκρινίζει ότι: «Με τον όρο “ιστορία” εννοούμε οτιδήποτε έχει συμβεί στο παρελθόν. Η Ιστορία όμως ως επιστήμη μελετά το παρελθόν πάντοτε με τη διαμεσολάβηση του ιστορικού, με στόχο τη γνώση, την κατανόηση και την ερμηνεία του. Έτσι, καθιστά δυνατή τη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης, της ταυτότητας και της πολιτισμικής/πνευματικής κληρονομιάς λαών και κοινωνιών. Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη **ιστορικής κριτικής σκέψης** και ιστορικής συνείδησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Λόγω της μεθόδου διδασκαλίας του (διατύπωση ερωτημάτων και **κριτική προσέγγιση των πηγών**), συμβάλλει επίσης στη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και ανάληψης δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι.» (ΦΕΚ 507B 2-2-2023, σελ. 4837).

B. Η Φύση της Ιστορικής Γνώσης

Αναφορικά με την **ιστορική γνώση**, που παράγεται από την ιστορική σκέψη, η Νάκου (2000:22) επισημαίνει τα εξής: «Μέσα στο σύγχρονο επιστημολογικό περιβάλλον, **η ιστορική γνώση** δεν εκλαμβάνεται ως συσσώρευση αντικειμενικών ιστορικών στοιχείων, αλλά ως ευρεία διανοητική και κοινωνική δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης του επιστημονικού ιστορικού πλαισίου, εντός του οποίου εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες δοκιμάζονται, ελέγχονται και, εν δυνάμει, δικαιώνονται. Με αυτήν την έννοια, **η ιστορική γνώση συνδέεται άμεσα με την ιστορική σκέψη** και με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική ερμηνεία και η ιστορική κατανόηση πραγματώνονται.

Η μετατόπιση της εννοιολογικής σύλληψης της γνώσης από συσσώρευση αντικειμενικών στοιχείων σε διανοητική και κοινωνική δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης, γίνεται ακόμα περισσότερο έντονη μέσα στο πλαίσιο των μεταμοντέρνων προσεγγίσεων της Ιστορίας, οι οποίες αρνούνται την έννοια της επιστημονικής αλήθειας. Τόσο η αλήθεια όσο και η πραγματικότητα εκλαμβάνονται ως ιδεολογικές ρητορικές κατασκευές ενός αποδομημένου παρόντος και η ιστορία ως μία ρητορική, λεκτική κατασκευή,

ως μία ιστοριογραφία του παρόντος, η οποία δομείται από ιστορικούς και άλλους ιστορικά σκεπτόμενους ανθρώπους, σύμφωνα με τις ιδεολογικές θέσεις τους, τις παρούσες ανάγκες και χρήσεις, έχοντας ως βάση ή πρόσχημα τα ίχνη του παρελθόντος».

Γ. Η Φύση της Ιστορικής Σκέψης

Αναφορικά με την **Ιστορική Σκέψη**, που συγκροτεί την ιστορική γνώση, οι Αγγελάκος και Κουργιαντάκης (2024:20) επισημαίνουν ότι: «Η ιστορική σκέψη, δηλαδή η κατανόηση της επιστημολογικής φύσης της Ιστορίας, η ερμηνευτική προσέγγιση και αξιοποίηση των ιστορικών μαρτυριών, η διάκριση του χρόνου, η σύνδεση χώρου και χρόνου, η διάκριση και η κατάκτηση των πρωτογενών και των δευτερογενών ιστορικών εννοιών, η κατανόηση της μεταβολής, της συνέχειας και της αιτιώδους συνάφειας, η ικανότητα δημιουργίας υποθέσεων εργασίας και η τεκμηρίωσή τους με επιχειρήματα και ορθολογικούς συλλογισμούς, η ικανότητα απόσπασης από τις συμβάσεις του παρόντος, ο σεβασμός της ετερότητας (όταν δεν οδηγεί σε υπερβολές ή/και εξιδανικεύσεις) και, τέλος, η κριτική και αναστοχαστική παραγωγή ιστορικού λόγου είναι από τα βασικά ζητούμενα της σύγχρονης διδασκαλίας της Ιστορίας. Η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης στους πολίτες, από τα μαθητικά κιόλας χρόνια, τους παρέχει εργαλεία με τα οποία εισέρχονται σε μια κατάσταση **ηθικής και νοητικής εγρήγορσης** και, ταυτόχρονα, αποκτούν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τους μηχανισμούς χειραγώγησης που ελέγχονται από το κράτος ή κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και ιδεολογίες και να τους διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα».

IV. Αναγκαιότητα Καλλιέργειας της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης στην Τάξη

A. Δυσκολίες Μαθητών/-τριών στην Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης

Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2020:48), ο Καθηγητής του Stanford Sam Wineburg (2001) υποστηρίζει ότι «η ιστορική σκέψη δεν συναρτάται από την νοητική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, δεν έρχεται δηλαδή με το χρόνο. Είναι

ταυτόχρονα μια μορφή σκέψης που είναι αντίθετη με τους συνηθισμένους φυσικούς τρόπους σκέψης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες σκέπτονται με βάση τις εγκατεστημένες νοητικές συνήθειες (habits of mind), οι οποίες μεθοδεύουν την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματα των υποκειμένων. Διαμορφωμένες στο παρόν, οι εμπειρίες αυτές οδηγούν στον παροντισμό, στην κατάσταση δηλαδή να κρίνουμε τις πράξεις και τις σκέψεις των ανθρώπων με πλαίσιο αναφοράς το παρόν και όχι το παρελθόν, κατάσταση που είναι **αντίθετη στην διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης**. Αυτός είναι ο λόγος που είναι πολύ πιο εύκολο να μάθει κανείς ονόματα και ημερομηνίες και όχι να καλλιεργήσει εκείνες τις νοητικές δομές που είναι απαραίτητες για την **ιστορική σκέψη και κατανόηση** (Wineburg, 2001). Η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης στο σχολείο είναι, υποστηρίζει, μια σύνθετη, προκλητική, πολυεπίπεδη και αμφιλεγόμενη διεργασία. Είναι παρόλα αυτά ένας εφικτός στόχος για την εκπαίδευση, αρκεί να έχουμε συνείδηση της ιδιαίτερης δομής της και να μπορούμε να την αξιολογήσουμε».

Επομένως, η **καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης** πρέπει να ενταχθεί στις συστηματικές επιδιώξεις της σχολικής εκπαίδευσης, καθότι αποτελεί έναν απαιτητικό, αλλά ταυτόχρονα πραγματοποιήσιμο στόχο. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/-τριες πρέπει να εμπλακούν στην κριτική προσέγγιση του παρελθόντος, μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους σε διερευνητικές διαδικασίες που αναδεικνύουν την ιστορική πολυφωνία (Cantu & Warren 2003 στο Τρικκαλιώτη 2022:27).

Ένα από τα βασικά ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι το κατά πόσο οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να κατανοήσουν σε βάθος και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο όσων διαβάζουν και σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται τις βαθύτερες έννοιες πίσω από τα γραφόμενα.

Από αυτή την οπτική, ο Μακαρατζής (2021) εξετάζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Η ιστορική σκέψη χαρακτηρίζεται ως μια «αφύσικη διαδικασία», λόγω της πολυπλοκότητάς της, καθιστώντας την εφαρμογή της στη διδασκαλία της Ιστορίας απαιτητική. Οι κύριες δυσκολίες που αναφέρεται ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες είναι:

(α) Η αξιολόγηση της προέλευσης των πηγών, καθώς δυσκολεύονται να κρίνουν την εγκυρότητα των πληροφοριών και την αξιοπιστία του συγγραφέα των κειμένων.

(β) Η διαχείριση των αντιφατικών δεδομένων (αντικρουόμενες πληροφορίες), που απαιτεί γνωστικούς συλλογισμούς (επαγωγικούς, απαγωγικούς και αναλογικούς), καθώς και ανεπτυγμένες δεξιότητες κριτικής σκέψης, τις οποίες οι μαθητές/-τριες συχνά δεν διαθέτουν.

(γ) Η αναγνώριση και η υπέρβαση προσωπικών και κοινωνικών προκαταλήψεων και αντιλήψεων, κάτι που μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολο.

(δ) Η κατανόηση ότι τα ιστορικά συμπεράσματα είναι υποκειμενικά και επιδέχονται κριτική και αναθεώρηση αποτελεί μια πρόκληση για τους/τις μαθητές/-τριες.

Προκειμένου να γίνει η υπέρβαση αυτών των δυσκολιών, προτείνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικά σε δραστηριότητες που προωθούν **την κριτική σκέψη και την ανάλυση των ιστορικών πηγών**, με τις οποίες οι μαθητές/-τριες συστήνεται να εξοικειώνονται από νεαρή ηλικία, διεξάγοντας «ιστορική έρευνα» και αναπτύσσοντας τις σχετικές δεξιότητες ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητές τους (Μακαρατζής 2021). Ομοίως, και η Νάκο (2019) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές. Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους αυτή εντοπίζονται:

(α) Στον προσδιορισμό του ιστορικού χρόνου, καθώς δυσκολεύονται να τοποθετήσουν τα γεγονότα στον σωστό ιστορικό χρόνο, γεγονός που επηρεάζει την κατανόηση της αλληλουχίας και της σχέσης μεταξύ των γεγονότων.

(β) Στη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με το ιστορικό συγκείμενο, καθώς υπάρχει τάση να εξετάζουν τα γεγονότα αποκομμένα από το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται πλήρως τις αιτίες και τις συνέπειές τους.

(γ) Στην ερμηνεία βάσει προσωπικών αντιλήψεων, αφού οι μαθητές/-τριες συχνά βασίζονται σε προσωπικές ερμηνείες και προϋπάρχουσες αντιλήψεις, αντί να στηρίζονται στα ιστορικά τεκμήρια, οδηγούμενοι/-ες σε υποκειμενικές και ενίοτε ανακριβείς αναλύσεις.

(δ) Στην επιφανειακή επεξεργασία των πηγών που γίνεται με πρόχειρο και διεκπεραιωτικό τρόπο, χωρίς βαθιά ανάλυση, πιθανόν λόγω έλλειψης εξοικείωσης με τις επιστημονικές μεθόδους προσέγγισης της Ιστορίας.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Κόκκινος, Λεμονίδου & Κασβίκης 2024· Αγγελάκος & Κουργιαντάκης 2024) εξετάζονται, επίσης, οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Επισημαίνεται ότι συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών γεγονότων και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να ερμηνεύουν και να αξιολογούν ιστορικές πηγές. Επιπλέον, επισημαίνεται η ανάγκη για ενίσχυση της λογικής κατανόησης στη διδασκαλία της Ιστορίας, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να μπορούν να συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Προς τούτο ο Κουργιαντάκης (2001) προτείνει την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ώστε να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες.

Αναφορικά με τις ιστορικές πηγές, η Καραμανώλη (2019:281-282), σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς της, επισημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες στην πρόσληψη ιστορικών κειμένων που είναι διατυπωμένα με εξειδικευμένους ιστορικούς κώδικες, γεγονός που οδηγεί σε περιορισμένη ή και ανεπαρκή κατανόησή τους. Στο πλαίσιο, λοιπόν, των διαπιστούμενων δυσκολιών αποκτά ενδιαφέρον η έρευνα των Havekes και Sleegers (2017), η οποία εξετάζει τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης μέσα από συζητήσεις στην τάξη. Όπως είναι αναμενόμενο, η μελέτη εντοπίζει σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, κυρίως σε σχέση με τη σύνθετη κατανόηση και ερμηνεία ιστορικών εννοιών. Οι κύριες διαστάσεις των μαθησιακών εμποδίων συνοψίζονται ως εξής:

- (α) Αναζήτηση πολλαπλών απαντήσεων:** Οι μαθητές/-τριες συχνά επιδιώκουν μία μοναδική σωστή απάντηση, δυσκολευόμενοι/-ες να εξετάσουν πολλαπλές ερμηνείες ή οπτικές, κάτι που είναι κρίσιμο στην ιστορική ανάλυση.
- (β) Χρήση εξειδικευμένης γλώσσας και ορολογίας:** Υπάρχει τάση χρήσης καθημερινού λεξιλογίου αντί εξειδικευμένων ιστορικών όρων, γεγονός που

περιορίζει την ικανότητα των μαθητών/-τριών να εκφράσουν σύνθετες ιστορικές έννοιες με ακρίβεια.

(γ) Αξιολόγηση της ποιότητας των απαντήσεων: Οι μαθητές/-τριες δυσκολεύονται να κρίνουν την ποιότητα και την εγκυρότητα των ιστορικών επιχειρημάτων, λόγω έλλειψης κριτηρίων αξιολόγησης.

Σχετική είναι και η διαπίστωση των Seixas και Morton (2012), πως οι μαθητές/-τριες συχνά αντιλαμβάνονται την ιστορική αλλαγή ως ένα μεμονωμένο γεγονός που έλαβε χώρα σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χωρίς να την συσχετίζουν με την έννοια της συνέχειας. Επιπλέον, δυσκολεύονται να αξιολογήσουν τη σημασία των ιστορικών γεγονότων και δεν κατανοούν πώς αυτή στοιχειοθετείται στα σχολικά εγχειρίδια. Όσον αφορά στις ιστορικές πηγές, δεν έχουν εξοικειωθεί με την αξιολόγηση της αξιοπιστίας τους, με αποτέλεσμα να θεωρούν αδιαμφισβήτητη κάθε πληροφορία που προσφέρεται, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Σχετικά με τα αίτια των ιστορικών γεγονότων, οι μαθητές/-τριες υιοθετούν συνήθως μονόπλευρη θεώρηση παραβλέποντας το ευρύτερο πλαίσιο και τις τυχαίες συνθήκες που τα επηρέασαν. Ομοίως, αναφορικά με τις συνέπειες των ιστορικών γεγονότων, επικεντρώνονται κυρίως στα πρόσωπα που τις προκάλεσαν.

Τα πορίσματα της έρευνας της Τρικκαλιώτη (2022) επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν, εντοπίζοντας το πρόβλημα «στην αδυναμία των μαθητών/μαθητριών να κατανοήσουν το ιστορικό παρελθόν και να σκεφτούν ιστορικά, αντιλαμβανόμενοι/αντιλαμβανόμενες τις διάφορες οπτικές». Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά στην εργασία της, «η ιστορία διδάσκεται υπό το αδιαμφισβήτητο πρίσμα του σχολικού βιβλίου και υπό την αυθεντία του αφηγήματος του/της εκπαιδευτικού. Έτσι, δεν αφήνει στα παιδιά χώρο ανοιχτής συζήτησης και περαιτέρω διερεύνησης.» (Τρικκαλιώτη, 2022:40). Αυτός είναι ένας από τους λόγους που, για την κριτική αμφισβήτηση, αξιοποιούμε τις ιστορικές πηγές.

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμμετοχή σε διεργασίες ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης, καθώς και στην εμπλοκή τους σε διαδικασίες οικοδόμησης της ιστορικής σκέψης και ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος. Το ζήτημα αυτό, πέρα από τις εγγενείς απαιτήσεις του εγχειρήματος, συνδέεται άμεσα και με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, που εφαρμόζονται στην τάξη και οι

οποίες δεν παρέχουν δυνατότητες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ως εκ τούτου, η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ιδίως σε σχέση με τη φύση της Ιστορίας και τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για τη βελτίωση αυτών των μαθησιακών διεργασιών (Τσιβάς 2009:47). Στο ίδιο πλαίσιο, τα ευρήματα της έρευνας της Καραμανώλη υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως «*οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ιστορία ως μάθημα απομνημόνευσης, βαρετό και κουραστικό. Σε αυτό ίσως ευθύνεται και ο παρωχημένος τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος, πολλές φορές, έχει ως συνέπεια να συνεχίζουν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν την ιστορία μονολιθικά και μονοδιάστατα*» (Καραμανώλη 2019:281).

Β. Διδακτικές Προσεγγίσεις για Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης

Όπως προαναφέρθηκε, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς η ερμηνεία ιστορικών γεγονότων απαιτεί την ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών, διαδικασίες που συγκροτούν την κριτική σκέψη. Η ενσωμάτωση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας παρέχει δυνατότητες για την ενεργοποίηση γνωστικών συλλογισμών και γνωστικών δεξιοτήτων, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος και να αξιοποιήσουν διεργασίες κριτικής σκέψης στην ανάλυση ιστορικών δεδομένων.

Σε αυτό το πλαίσιο των μαθητικών δυσκολιών, έχει ενδιαφέρον η επισήμανση του Seixas ότι οι Ιστορικοί λειτουργούν εντός μιας κοινότητας, στην οποία η γνώση παράγεται μέσω συλλογικής έρευνας, κριτικής ανάλυσης και διαλόγου. Αυτή η διαδικασία χαρακτηρίζεται από την αμφισβήτηση των υφιστάμενων αφηγήσεων και τη συνεχή αναθεώρηση της κατανόησης του παρελθόντος. Επομένως, η εμπλοκή των μαθητών/-τριών σε «κοινότητας έρευνας» κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική εμπειρία, καθιστώντας τους/τις μαθητές/-τριες ενεργούς συμμετέχοντες/-ουσες στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης. Αυτό απαιτεί την αναθεώρηση των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων και την υιοθέτηση πρακτικών που μετατρέπουν τους/τις μαθητές/-τριες από ακροατές του μαθήματος σε συνεργαζόμενους «ερευνητές», προωθεί την κριτική σκέψη και την ενεργό

μάθηση και τη βαθιά κατανόηση. Θα αποφευχθεί έτσι το συχνό φαινόμενο του περιορισμού της διδασκαλίας της Ιστορίας στη μετάδοση καθιερωμένων γνώσεων, που μετατρέπει τους/τις μαθητές/-τριες σε παθητικούς και άκριτους αποδέκτες γνώσεων, χωρίς να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή τους σε διαδικασίες έρευνας και κριτικής σκέψης. Η μεγαλύτερη ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα της Ιστορίας θα τους επιτρέψει να μεταφέρουν πιο αποτελεσματικά αυτές τις πρακτικές στην τάξη, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκής έρευνας και σχολικής εκπαίδευσης. Επί αυτών, η Νάκου (2000:41) αναφέρει ότι η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης καλύπτει και διασυνδέει όλα τα στάδια της ιστορικής διαδικασίας, ήτοι:

τη διατύπωση **ιστορικών ερωτήσεων** με βάση μια προϋπάρχουσα ιστορική γνώση,

τη συλλογή καταλοίπων και τη **χρήση τους ως ιστορικών πηγών**,

τη διατύπωση ερωτήσεων με αναφορά στις πηγές και την **ερμηνεία των πηγών** ως μαρτυριών μέσα στο ιστορικό πλαίσιο,

τη **διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων**, με πρόθεση την αναδόμηση του παρελθόντος ως «ιστορικού» παρελθόντος,

την άρθρωση ιστορικού λόγου, με **ένα ειδικό εννοιολογικό σύστημα και αντίστοιχο «λεξιλόγιο»**, μέσω του οποίου πραγματώνεται και **καταδεικνύεται η ιστορική σκέψη** στο σύνολό της,

τη συμμετοχή στον κοινωνικό ιστορικό διάλογο, στο πλαίσιο του οποίου **η ιστορική σκέψη ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα**,

τον εμπλουτισμό της ιστορικής γνώσης, ο οποίος **επανατροφοδοτεί την ιστορική σκέψη οδηγώντας ξανά στο αρχικό στάδιο**, με τη διατύπωση νέων ερωτημάτων.

Για να μπορέσουν λοιπόν μαθητές και μαθήτριες να προσεγγίσουν τη σχολική Ιστορία με τον ανωτέρω αναφερθέντα επιστημονικό τρόπο, δεν αρκεί απλώς να ανακαλούν ιστορικά γεγονότα. Είναι σημαντικό να εξοικειωθούν με ιστορικές έννοιες και να είναι σε θέση να τις κατανοούν μέσω ερμηνειών, συσχετίσεων, συγκρίσεων και γενικεύσεων (βλ. και Κόκκινος, Λεμονίδου & Κασβίκης 2024). Για τον λόγο αυτό η διδασκαλία της Ιστορίας οφείλει να αποκλίνει από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση και τη μηχανική απομνημόνευση και να προσανατολιστεί σε μεθόδους κριτικής και

διερευνητικής μάθησης (Epstein 2003 στο Ρεπούση 2007). Η κριτική διερεύνηση διαφόρων τεκμηρίων, καθώς και η διαδικασία εξέτασης, ανάλυσης, σύγκρισης και αξιολόγησης διαφορετικών πηγών αποτελούν βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας με επιστημονικές προσεγγίσεις και πρακτικές (Husbands, Kitson & Pendry 2003 στο Τρικκαλιώτη 2022:21). Είναι κατανοητό ότι είναι δύσκολο όλα τα παραπάνω να γίνονται πάντα και σε όλα τα μαθήματα. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει κάθε φορά ό,τι κρίνει αναγκαίο και εφικτό.

Τα «σχέδια δράσης» (projects) προάγουν την ενεργοποίηση της σκέψης μέσω σύνθετων μαθησιακών εμπειριών, στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που προάγει τη μαθησιακή, την κοινωνική, την πολιτική και τη μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Πρόκειται, ασφαλώς, για χρονοβόρα διαδικασία, αλλά με προγραμματισμό και αναδιοργάνωση της διδακτικής προσέγγισης είναι εφικτή η εξοικονόμηση χρόνου για εμβόλιμες εφαρμογές ομαδοσυνεργατικών διερευνήσεων.

Οι επιμέρους δράσεις που περιλαμβάνονται πρέπει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, ενώ οι στόχοι που τίθενται είναι απαραίτητο να συνδέονται άμεσα με το μαθησιακό επίπεδο της τάξης. Στο πλαίσιο των «σχεδίων δράσης», ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο, παρεμβαίνοντας μόνο όταν αυτό κρίνεται απολύτως απαραίτητο. Σημαντική, βεβαίως, είναι και η συνδρομή του/της στη συλλογή, ταξινόμηση και κριτική ανάλυση των πληροφοριών από τις ομάδες των μαθητών/-τριών, ενώ φροντίζει οι πηγές που δίνονται στους/στις μαθητές/-τριες να είναι «φιλικές», προσβάσιμες και κατάλληλες. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομάδων εργασίας γίνεται μέσα στην τάξη με διάφορους τρόπους, οι οποίοι επιτρέπουν τόσο την ομαδική όσο και την ατομική αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους που είχαν τεθεί και τη γενικότερη φιλοσοφία των «σχεδίων δράσης» (Κατσουλάκος et al. 2012:11-12).

Γ. Προσεγγίσεις της Ιστορικής Σκέψης μέσω του Μοντέλου Seixas

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αποτελεί τον *sine qua non* όρο για την απόκτηση ιστορικής γνώσης που θα ξεπερνά το επίπεδο της απλής πληροφόρησης περί ιστορικών γεγονότων και θα παρέχει στον κάτοχό της τη

δυνατότητα να κατανοεί σε βάθος καταστάσεις, να τις ερμηνεύει και να αντιλαμβάνεται τις προεκτάσεις τους, άμεσες και έμμεσες, σύγχρονες και μεταγενέστερες.

Η διδασκαλία της Ιστορίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, οι οποίες είναι απαραίτητες για τους/τις μαθητές/-τριες, ώστε να αξιολογούν τα στοιχεία, να κατανοούν τις πολλαπλές οπτικές και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις. Η ιστορική γνώση, επομένως, συνδιαμορφώνεται τόσο από την απομνημόνευση (ημερομηνίες, πρόσωπα, γεγονότα, φαινόμενα), η οποία είναι αναγκαίος αλλά όχι επαρκής όρος για την ιστορική γνώση, όσο και από την ιστορική σκέψη, δηλαδή την απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης της πρώτης ύλης της Ιστορίας, των ιστορικών γεγονότων. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή αυτός είναι ο μόνος πραγματικά αξιόπιστος τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατή η ακριβής αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων «όπως ακριβώς έγιναν», αλλά δεν θα είχε και νόημα κάτι τέτοιο, καθώς δεν θα συνέβαλε και πολύ στην αντίληψη των παιδιών στο παρόν. Η ιστορική γνώση, σχετίζεται με την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών της αιτίας, του αποτελέσματος και του συγκυριακού πλαισίου, τον εντοπισμό και την απαλλαγή από προκαταλήψεις. Σε αυτή την προσπάθεια θεωρείται αναγκαία η σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο υποβολής διερευνητικών ερωτήσεων, οι οποίες δυνητικά θα συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης όσο και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, γενικότερα.

Το *Historical Thinking Project*¹¹, γνωστό και ως καναδικό μοντέλο, αναπτύχθηκε υπό τη διεύθυνση του Peter Seixas στο University of British Columbia και σήμερα συντονίζεται από την Jill Coyler. Το εν λόγω μοντέλο αποσκοπεί στην προώθηση μιας νέας προσέγγισης στην ιστορική εκπαίδευση, επιδιώκοντας να μεταβάλει τόσο τον τρόπο διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τον τρόπο μάθησης από τους/τις μαθητές/-τριες. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην κεντρική θέση ότι η ιστορική εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην

¹¹ The Historical Thinking Project (2013), *Who We Are and What We Do*, Centre for the Study of Historical Consciousness, Vancouver, Canada, available at: <http://historicalthinking.ca/about/>

καλλιέργεια ολοένα και περισσότερων δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης (Καραμανώλη, 2019:51). Σύμφωνα με τον Seixas (2006), αλλά και τους Seixas και Morton (2012), η ιστορική σκέψη είναι πολυδιάστατη και συγκροτείται από τις κάτωθι έξι βασικές δομικές έννοιες: 1) ιστορική σημασία - σπουδαιότητα, 2) αποδείξεις - μαρτυρίες, 3) αλλαγή και συνέχεια, 4) αίτια και συνέπειες, 5) ιστορικές οπτικές - θεάσεις, 6) ηθική διάσταση - δεοντολογία ιστορικών ερμηνειών (Καραμανώλη, 2019:51· Τρικκαλιώτη, 2022:25).

Δ. Συσχέτιση της Ιστορικής Σκέψης με την Κριτική Σκέψη

Το πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας του Δημοτικού εστιάζει, πέρα από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών: «Να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη τους προβαίνοντας σε συσχετισμούς, αξιολογήσεις, ανάλυση αιτίων και γενικεύσεις, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και στο επίπεδο της ωριμότητας και της αντιληπτικής ικανότητας της ηλικίας τους.» (ΦΕΚ 507B/2-2-2023, σελ. 4838).

Με τη σχέση ιστορικής σκέψης και κριτικής σκέψης έχει εκτενώς ασχοληθεί η διεθνής βιβλιογραφία και ο Wineburg (1999· 2001:60, 81-84, 127) επισημαίνει πως η ιστορική σκέψη περιλαμβάνει όχι μόνο κατακτημένες γνώσεις, αλλά και την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των πηγών, τη διάκριση μεταξύ πρωτογενών (άμεσων) και δευτερογενών (έμμεσων) πηγών και τη διατύπωση αιτιολογημένης επιχειρηματολογίας (βλ. και Κόκκινος 2004). Ο Wineburg (1999· 2001), δηλαδή, συνδέει την ιστορική σκέψη με την κριτική σκέψη, καθώς και οι δύο απαιτούν δεξιότητες ανάλυσης, αξιολόγησης και αναστοχασμού, οι οποίες δεν είναι αυτονόητες, αλλά χρειάζονται διδασκαλία και εξάσκηση. Εξάλλου, κατά τον ίδιο, τόσο η κριτική όσο και η ιστορική σκέψη αποτελούν «αφύσικες» διαδικασίες που απαιτούν ειδική καθοδήγηση και πρακτική, για να αναπτυχθούν.

Προκειμένου ο/η μαθητής/-τρια να αναπτύξει αυτές τις μορφές σκέψης, πρέπει να μπορεί να αποστασιοποιηθεί από τις σύγχρονες αντιλήψεις και προκαταλήψεις, ώστε να κατανοήσει το παρελθόν με όρους του δικού του πλαισίου (contextualization), που είναι μια εξαιρετικά αφύσικη και δύσκολη διαδικασία και ξεπερνά τη συνηθισμένη ανθρώπινη τάση να ερμηνεύει τα ιστορικά γεγονότα μέσα από το πρίσμα του παρόντος.

Η άρρηκτη σύνδεση μεταξύ ιστορικής και κριτικής σκέψης καθίσταται εμφανής, καθώς η ιστορική σκέψη προϋποθέτει την αξιοποίηση της κριτικής σκέψης για την ανάλυση και αξιολόγηση ιστορικών πηγών. Παράλληλα, απαιτεί την ικανότητα διάκρισης των γεγονότων από τις ερμηνείες, την αναγνώριση προκαταλήψεων και την εκτίμηση της αξιοπιστίας των πηγών. Εξάλλου και οι δύο μορφές σκέψης καλούν τους/τις μαθητές/-τριες να αμφισβητήσουν τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις τους και να υιοθετήσουν πολυδιάστατες οπτικές, καθώς και οι ίδιοι οι Ιστορικοί σκέφτονται με ανάλογο τρόπο, αναλύοντας γεγονότα και λαμβάνοντας υπόψη πολλαπλές ερμηνείες και οπτικές και πιθανά σενάρια. Αξίζει να επισημανθεί, επιπλέον, ότι η ιστορική σκέψη δεν περιορίζεται στην ανάλυση των ιστορικών γεγονότων, αλλά επεκτείνεται και στην επίγνωση του τρόπου με τον οποίο οι προσωπικές προκαταλήψεις του αναλυτή ενδέχεται να επηρεάζουν την ιστορική του κρίση, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την κριτική σκέψη, η οποία περιλαμβάνει και στοιχεία αυτο-ανασκόπησης (βλ. και Κουλαϊδής 2007:17).

Ο Wineburg (1999· 2001) υποστηρίζει επίσης ότι η Εκπαίδευση μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στη φυσική σκέψη και τις ικανότητες που απαιτούν η κριτική και η ιστορική σκέψη. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική σκέψη λειτουργεί ως θεμελιώδες εργαλείο για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης, η οποία με τη σειρά της παρέχει τα συγκεκριμένα παραδείγματα και τα πλαίσια εφαρμογής, στα οποία η κριτική σκέψη μπορεί να εφαρμοστεί με ουσιαστικό τρόπο. Τις παραπάνω τοποθετήσεις του Wineburg (1999· 2001) υιοθέτησε και ο VanSledright (2004), ο οποίος τόνισε τη σημασία της κριτικής σκέψης για την αξιολόγηση του κινήτρου και της προέλευσης των πηγών, υπογράμμισε την αξιοποίησή της ως εργαλείου για την αποδόμηση μονοδιάστατων αφηγήσεων και την κατανόηση της πολυπλοκότητας του παρελθόντος. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ιστορική σκέψη βασίζεται στην ικανότητα ανάπτυξης τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, όπου η κριτική σκέψη βοηθά στην αξιοποίηση αποδεικτικών στοιχείων για τη στήριξη ισχυρισμών.

Επιπλέον, επισημαίνει ότι η ιστορική σκέψη ενισχύει την ικανότητα να κατανοούμε τα γεγονότα εντός του ιστορικού πλαισίου της εποχής τους, κάτι που καθίσταται εφικτό μόνο μέσω της κριτικής σκέψης. Παράλληλα, συμβάλλει στην αποφυγή αναχρονισμών και στην κατανόηση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος (VanSledright, 2004). Από αυτό προκύπτει ότι η ιστορική σκέψη

δεν αποτελεί ανεξάρτητη διαδικασία, αλλά μια μορφή κριτικής σκέψης προσαρμοσμένης στο ιστορικό πλαίσιο. Από αυτή την οπτική το Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται σε **ιστορική κριτική σκέψη**: «Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Λόγω της μεθόδου διδασκαλίας του (διατύπωση ερωτημάτων και κριτική προσέγγιση των πηγών), συμβάλλει επίσης στη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και ανάληψης δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι.» (ΦΕΚ 507B/2-2-2023: 4837).

Εκ των ανωτέρω προκύπτουν οι κοινωνικές προεκτάσεις που επιδιώκονται και είναι ζήτημα διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε καταστάσεις και προσεγγίσεις για τις οποίες ελάχιστα έχουν προετοιμαστεί κατά τις βασικές τους σπουδές. Με αυτά ως δεδομένα αποφασίστηκε από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. η εκπόνηση του παρόντος υποστηρικτικού υλικού για τους/τις εκπαιδευτικούς, με την αναγκαία θεωρητική επεξήγηση, η οποία θα επιτρέψει στους/στις εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τα προτεινόμενα στα δικά τους δεδομένα και σε αρκετές περιπτώσεις προβαίνοντας και σε βελτιώσεις των προτάσεων που διατυπώνονται.

Επίσης, προκύπτει ότι το μάθημα της Ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Λόγω της μεθόδου διδασκαλίας του (διατύπωση ερωτημάτων και κριτική προσέγγιση των πηγών), διασφαλίζει συνθήκες για τη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και ανάληψης δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι. Επομένως, μέσα από την αναζήτηση ποικίλων μορφών σχέσεων, χρονικών, χωρικών, αιτιωδών, προθετικών κ.λπ., οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο μέσα από την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, την αμφισβήτηση και την κριτικο-αναστοχαστική σκέψη (reflective critical thinking).

Οι Meral, Başcı-Namlı και Karakuş-Yılmaz (2022) ανέπτυξαν μια κλίμακα μέτρησης των δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης για μαθητές/-τριες

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η κλίμακα αυτή επικεντρώνεται σε τρεις βασικές δεξιότητες:

(α) Την αντίληψη του χρόνου και της χρονολογίας (Time and Chronology Perception), όπου οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να μπορούν να επιδείξουν κατανόηση της διαδοχής των ιστορικών γεγονότων (π.χ. τοποθετώντας ιστορικά γεγονότα σε σωστή σειρά) και αντίληψη της αλλαγής και της συνέχειας στην ιστορική εξέλιξη.

(β) Την ιστορική έρευνα (Historical Inquiry), όπου οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να μπορούν να επιδείξουν ικανότητες αναζήτησης, διάκρισης αιτίας και αποτελέσματος, ανάλυσης και ερμηνείας διαφόρων πηγών για την κατανόηση του παρελθόντος, αλλά και να κάνουν αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των πηγών.

(γ) Την ιστορική ενσυναίσθηση (Historical Empathy), όπου οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αλλά και να κατανοούν, να αναγνωρίζουν και να επιδεικνύουν σεβασμό για τις διαφορετικές οπτικές και απόψεις των εμπειριών του παρελθόντος.

Τόσο η *Εξερευνητική Παραγοντική Ανάλυση* (E.F.A.) όσο και η *Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση* (C.F.A.) στήριξαν τη θεωρητική δομή των τριών παραγόντων (βασικές δεξιότητες) της ανωτέρω κλίμακας, ενώ και οι συντελεστές αξιοπιστίας των υποκλιμάκων βρίσκονται εντός αποδεκτών ορίων, υποδεικνύοντας ότι η κλίμακα είναι αξιόπιστη για τη μέτρηση των δεξιοτήτων, όπως της ιστορικής σκέψης των μαθητών/-τριών (Meral et al. 2022). Φαίνεται, λοιπόν, τα εμπειρικά δεδομένα να στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις θεωρητικές προσεγγίσεις που μέχρι τώρα έχουν παρατεθεί.

Η αναστοχαστική σκέψη, που είναι εξάλλου και σημαντικό στοιχείο της κριτικής σκέψης σε πολλά αναβαθμισμένα θεωρητικά μοντέλα – όπως π.χ. η αυτορρύθμιση (self-regulation) στο θεωρητικό πλαίσιο για την κριτική σκέψη του Facione (1990) – είναι ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην Ιστορία. Η ενθάρρυνση των μαθητών/-τριών να προβληματιστούν σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία τους βοηθά να αναγνωρίσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και να αναπτύξουν μια διαφοροποιημένη κατανόηση της Ιστορίας. Αυτή η μεταγνωστική προσέγγιση όχι μόνο εμβαθύνει την ιστορική κατανόηση, αλλά βοηθά επίσης τους/τις

μαθητές/-τριες να μεταφέρουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης σε άλλους τομείς της ζωής τους (VanSledright 2010:31-33).

Κεφάλαιο Δεύτερο

Αξιοποιώντας την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στο Δημοτικό¹²

Αθηνά Χαλκιαδάκη, Μιχαήλ Κασούτας, Μαρία Γκορτσά

Ι. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση ως Επιλογή των Π.Σ.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach), την οποία υιοθετούν τα Προγράμματα Σπουδών στη χώρα μας, παλιά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003) και νέα (Ι.Ε.Π. 2023), δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη δόμηση του λόγου στο πλαίσιο των διδασκομένων μαθημάτων, της Ιστορίας συμπεριλαμβανομένης (Coffin 2006· Schleppegrell & Oliveira 2006· Fang & Schleppegrell 2008). Ως προσέγγιση έχει τις βάσεις της στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (Halliday & Matthiessen 2014). Σύμφωνα με τη εν λόγω σχολή, τα κειμενικά είδη (genres) αποτελούν πρότυπα οργάνωσης των κειμένων για την εκπλήρωση κοινωνικών στόχων.

Αναλυτικότερα, η κειμενοκεντρική προσέγγιση εξετάζει πώς η γλώσσα σχετίζεται με το περιεχόμενο του λόγου και με τον σκοπό που επιδιώκει και πώς ανάλογα με το περιχέμενο και τον επιδιωκόμενο σκοπό διαμορφώνει διακριτά κειμενικά είδη (genres), λαμβάνοντας υπόψη, πάρα από τον επιδιωκόμενο σκοπό, και το πλαίσιο επικοινωνίας. Τα εν λόγω είδη έχουν διακριτές οπτικές και προσεγγίσεις του διδασκόμενου γνωστικού αντικειμένου. Για παράδειγμα, στην Ιστορία το ιστορικό θέμα προσεγγίζεται είτε ως αφήγηση ιστορικού γεγονότος είτε ως επεξήγησή του και αναλόγως καθορίζονται η δομή του κειμένου και οι λεξικογραμματικές επιλογές του. Είναι διαφορετική η δομή της αφήγησης και της εξήγησης, καθώς στην πρώτη κυριαρχεί η χρονικότητα και στη δεύτερη η αιτιότητα, που σημαίνει ότι αναλόγως διαμορφώνονται και οι λεξικογραμματικές επιλογές τους, προκειμένου να

¹² Το παρόν κεφάλαιο, ως προς το θεωρητικό του μέρος, συνιστά συνοπτική παρουσίαση του Δευτέρου Κεφαλαίου, με τίτλο «Θεωρητικό Πλαίσιο: Λειτουργική Γραμματική και Κειμενικά Είδη», το οποίο περιλαμβάνεται στο Έκτο Μέρος της Έκθεσης («Ο Ιστορικός Λόγος στο Γυμνάσιο») που ακολουθεί. Σημειώνεται ότι έχουν εφαρμοστεί οι αναγκαίες προσαρμογές, ώστε το περιεχόμενο να είναι πλήρως συμβατό με το επίπεδο του Δημοτικού.

αναδειχθεί η χρονική ροή στην πρώτη περίπτωση (ύστερα, μετά, αργότερα) και οι αιτιώδεις σχέσεις (επειδή, διότι, λόγω) στη δεύτερη περίπτωση.

Μέσω της ανάλυσής τους, οι μαθητές/-τριες αποκτούν βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου, μαθαίνουν να αφηγούνται, να ερμηνεύουν γεγονότα και να αιτιολογούν συνδέσεις παραμέτρων, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας ανάλογα με το εκάστοτε πρόσφορο είδος λόγου που υπηρετεί τον επικοινωνιακό σκοπό.

Επομένως, στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ο/η εκπαιδευτικός εστιάζοντας στη γλώσσα και στη δομή των κειμένων κάθε γνωστικού αντικείμενου, όπως αναφέρθηκε, επικεντρώνεται στην ανάλυση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων των κειμενικών ειδών (genres) του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου, ασχέτως αν πρόκειται για τον κοινωνικό ή για τον φυσικό κόσμο. Αυτό προϋποθέτει την κατανόηση του γλωσσικού κώδικα και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων κάθε διακριτού επιστημονικού κλάδου που πραγματεύονται τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα. Με άλλα λόγια, τα περί κειμένων δεν αφορούν μόνο τους/τις διδάσκοντες/-ουσες τη Γλώσσα, αλλά και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Η R. Hasan (2006:150) αναφέρει ότι οι επιστημονικοί κλάδοι αποτελούν διακριτές κοινότητες λόγου. Κατοχή του λόγου της κοινότητας σε καθιστά μέλος της. Το σχολείο έχει αναλάβει τον ρόλο να καταστήσει τους/τις μαθητές/-τριες κοινωνούς της γλώσσας, των βασικών γνώσεων, της μεθοδολογίας και του τρόπου «σκέπτεσθαι» όλων των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων και όχι μόνο τα μαθήματα της Γλώσσας. Στην παρούσα περίπτωση εστιάζουμε στη γλώσσα της Ιστορίας για λόγους που αναπτύσσονται παρακάτω.

Α. Αρχές Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης & Εφαρμογές στο Μάθημα της Ιστορίας

Βάσει των ανωτέρω, κάθε γνωστικό αντικείμενο εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους της Εκπαίδευσης και κατά τη διδασκαλία του αξιοποιούνται διαφορετικοί τύποι κειμένων, με τη δική τους ιδιαίτερη δομή. Ερευνητές της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας με ειδίκευση στη διδασκαλία προτείνουν την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων στα κείμενα της Ιστορίας και την καλλιέργεια στρατηγικών που εστιάζουν στις εναλλακτικές δομές των κειμένων

Ιστορίας, που εξυπηρετούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, με αντίστοιχες μορφές κάθε φορά ιστορικού λόγου (discourse βλ. και Coffin 2006).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα είναι δομημένα, καθώς και πώς χρησιμοποιείται η δόμηση του κειμένου, οι γραμματικοσυντακτικές επιλογές (ρηματικός ή ονοματικός λόγος) και το λεξιλόγιο, για να επιτευχθεί διαφορετικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Αν και όλοι αντλούν από το ίδιο γλωσσικό ρεπερτόριο, οι επιλογές που γίνονται – συνειδητά και μη – επηρεάζουν τη διαμόρφωση του νοήματος. Μέσω της ανάλυσης των κειμενικών ειδών, οι μαθητές/-τριες αποκτούν βαθύτερη κατανόηση της Ιστορίας, μαθαίνουν να ερμηνεύουν γεγονότα και να αιτιολογούν συνδέσεις, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας ανάλογα με το εκάστοτε είδος λόγου. Σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, τα κείμενα δεν θεωρούνται απλώς ως πηγές πληροφόρησης, αλλά ως σύνθετα δημιουργήματα που αντανακλούν κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές παραδοχές.

Επομένως, καθίσταται εμφανές ότι κατά την ενασχόληση με ιστορικά κείμενα, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν τρόπους παρουσίασης των γεγονότων και οργάνωσης της πληροφορίας. Μέσω της ανάλυσης της γλώσσας, αναγνωρίζουν οι μαθητές πώς οικοδομείται το νόημα και παράλληλα εξοικειώνονται με τους γλωσσικούς τρόπους έκφρασης κάθε επιστημονικού πεδίου. Αυτό ενισχύει την κριτική τους σκέψη και τους εισαγάγει στον επιστημονικό λόγο της Ιστορίας, στη σχολική του μορφή. Αυτό ακριβώς συνιστά τον επιδιωκόμενο γλωσσικό εγγραμματισμό και η αδυναμία των μαθητών/-τριών σε αυτόν τον τόσο σημαντικό τομέα δημιουργεί προβλήματα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού.

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβλήματος, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την έλλειψη χρόνου και την περιορισμένη μεθοδολογική επιμόρφωση, με αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες να καλούνται να επιδείξουν ανεπτυγμένες δεξιότητες χωρίς σαφείς οδηγίες και την απαιτούμενη στήριξη από πλευράς του εκπαιδευτικού. Αυτό δημιουργεί επαγγελματικό άγχος, όπως διαπιστώνεται – μεταξύ άλλων – και σε σύγχρονη ελληνική έρευνα των Γ. Κόσυβα κ.ά. (2023). «**Η έλλειψη επιμόρφωσης, υποστηρικτικού υλικού, εξοπλισμού και η απουσία αναγνώρισης από την πολιτεία επιβαρύνουν σημαντικά την ψυχροσυναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών.**» Η εν λόγω

ερευνητική επισήμανση αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (burned out teachers) και συμπεριλαμβάνει στις επιθυμητές συνθήκες την ύπαρξη **υποστηρικτικού υλικού** και της συνακόλουθης επιμόρφωσης εργαστηριακής μορφής. Αυτός ακριβώς είναι ο λόγος και ο σκοπός του υποστηρικτικού υλικού που ετοίμασε η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Η επίλυση αυτών των προβλημάτων απαιτεί την ετοιμότητα του/της εκπαιδευτικού για τη συστηματική εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα χαρακτηριστικά της γλώσσας του ιστορικού λόγου, που ανάλογα με το κειμενικό είδος της Ιστορίας (Coffin 2006), αξιοποιείται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ο οικείος στα παιδιά αφηγηματικός λόγος, κάτι που δεν συμβαίνει στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Β. Προσέγγιση κατά Coffin των Κειμενικών Ειδών Ιστορίας και της Διδασκαλίας τους

Η Coffin (2006) πρότεινε μια ταξινόμηση των ιστορικών κειμενικών ειδών, αναδεικνύοντας τον ρόλο τους στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων. Η ταξινόμηση αυτή περιλαμβάνει τρεις (3) ευρύτερες κατηγορίες: 1. αφηγηματικά, 2. επεξηγηματικά και 3. Επιχειρηματολογικά κείμενα. Κάθε μια από τις οποίες συμπεριλαμβάνει διαφορετικά κειμενικά είδη. Στην εκπαίδευση, ανάλογα με την ηλικία επιλέγονται τα πρόσφορα κειμενικά είδη:

1. Αφηγηματικά Κειμενικά Είδη που Καταγράφουν Γεγονότα:

Αυτοβιογραφία/Αυτοβιογραφική Καταγραφή (Autobiographical Recount): Αφηγηματικό είδος όπου ο συγγραφέας παρουσιάζει τη ζωή του.

Βιογραφία/Βιογραφική Καταγραφή (Biographical Recount): Αφήγηση της ζωής ιστορικής προσωπικότητας, επικεντρωμένη σε κομβικά σημεία.

Η χρονική Εξιστόρηση Γεγονότων (Historical Recount): Παρουσίαση ιστορικών γεγονότων με χρονολογική σειρά, με σκοπό την ενημέρωση.

Η Επεξηγηματική Εξιστόρηση Γεγονότων (Historical Account): Πέρα από τη χρονική αλληλουχία, δίνεται έμφαση στις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων, τα οποία κινητοποιούν τους εμπλεκόμενους σε αυτά.

2. Κειμενικά Είδη Ερμηνευτικού Χαρακτήρα:

Η Ανάλυση/Ερμηνεία Παραγόντων (Factorial Explanation): Ερμηνεία των αιτιών που οδήγησαν σε κάποιο ιστορικό γεγονός.

Η Ανάλυση/Ερμηνεία των Συνεπειών (Consequential Explanation) :

Αποτίμηση των συνεπειών ενός ιστορικού γεγονότος, συχνά με πολυεπίπεδη ανάλυση.

3. Κειμενικά Είδη Επιχειρηματολογίας:

Έκθεση/Ανάλυση Επιχειρηματολογίας (Exposition): Παρουσίαση μιας τεκμηριωμένης ιστορικής ερμηνείας γεγονότων, δράσεων και καταστάσεων με επιχειρήματα.

Συζήτηση (Discussion): Παρουσίαση πολλαπλών οπτικών, με ουδέτερη στάση και τελικό στόχο μια ισορροπημένη ερμηνεία δράσεων και αποτελεσμάτων.

Θέση Πρόκλησης (Challenge): Αποδόμηση μιας εδραιωμένης ερμηνείας με σκοπό την τεκμηριωμένη αντιπρόταση μιας νέας ερμηνευτικής προσέγγισης.

Οι μαθητές/-τριες, ανάλογα με την ηλικία τους, καλούνται να εξετάσουν τις διάφορες πτυχές των κειμένων, όπως είναι η γλώσσα, η δομή, ο σκοπός και η αλληλεπίδραση με τους/τις αναγνώστες/-στριες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές και οι μαθήτριες προωθούν τη βαθιά κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου και, ταυτόχρονα, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, καθώς εξετάζουν τις αιτίες και ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα στο πλαίσιο της εποχής τους. Παράλληλα, αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ιστορικές αφηγήσεις και πώς αυτές επηρεάζουν την κατανόηση του παρελθόντος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και στο Δημοτικό, είναι συνήθως μεικτά κειμενικά είδη, υπό την έννοια ότι αξιοποιούν στοιχεία από διαφορετικούς κειμενικούς τύπους κατά περίπτωση, ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση του μαθήματος¹³. Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι συγγραφείς προτιμούν «ουδέτερες αφηγήσεις» αποφεύγοντας να παρουσιάσουν διαφορετικές απόψεις, χωρίς να ενσωματώνουν ιδιαίτερα στοιχεία επιχειρηματολογίας, που πιθανώς θα δυσκόλευαν στην κατανόηση

¹³ Αυτό δεν οφείλεται πάντοτε σε συνειδητή επιλογή της συγγραφικής ομάδας, αλλά και σε έλλειψη γνώσεων για τη δομή των κειμένων και των κριτηρίων συγγραφής των διδακτικών εγχειριδίων, θέμα που έχει απασχολήσει την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε (2021), εν όψει σύνταξης των νέων διδακτικών εγχειριδίων.

τους/τις μαθητές/-τριες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, παρουσιάζεται συνήθως μόνο μία κυρίαρχη οπτική και αποθαρρύνονται οι μαθητές/-τριες από το να αναπτύξουν τη δική τους οπτική.

Οι πηγές, που παρατίθενται στο τέλος του κειμένου, πολλές φορές παραβλέπονται από τους/τις εκπαιδευτικούς υπό την πίεση του όγκου της ύλης και ως εκ τούτου, συνήθως δεν αποτελούν εκπαιδευτικούς πόρους κριτικής ανάλυσης. Οι πηγές, όμως, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, ώστε να αναπτυχθεί η ολόπλευρη θεώρηση των υπό εξέταση γεγονότων, αλλά και να καλλιεργηθεί η ικανότητά των μαθητών/-τριών να σκέφτονται κριτικά.

Μετά την επεξεργασία των κειμένων του εγχειριδίου, πρέπει να ακολουθεί η μελέτη και επεξεργασία των παραθεμάτων/πηγών του κεφαλαίου των εγχειριδίων Ιστορίας της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

II. Κειμενικοί Τύποι των Κειμένων στην Ιστορία του Δημοτικού

Ακολουθώντας την ταξινόμια κειμενικών ειδών της Coffin (2006 a,b) επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τους συχνότερα απαντώμενους στα σχολικά εγχειρίδια κειμενικούς τύπους, ήτοι με την **Χρονική εξιστόρηση γεγονότων (Historical Recount)**, την **Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων (Historical Account)**, την **Ερμηνεία Παραγόντων (Factorial Explanation)** και την **Ερμηνεία Συνεπειών (Consequential Explanation)**.

A. Η Αναπαραστατική, η Διαπροσωπική και η Κειμενική Λειτουργία της Γλώσσας

Οι ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες που προτείνονται, ακολουθώντας τις επιταγές της *Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής* (αναλύονται διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο), κατηγοριοποιούνται σε ερωτήσεις που συνδέονται με την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική λειτουργία της γλώσσας. Συνοπτικά, να αναφερθεί ότι:

Το **Πεδίο (field)** συνδέεται με την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας αποτυπώνοντας το «τι συμβαίνει» στην επικοινωνιακή περίσταση. Πιο απλά, αφορά στο υπό εξέταση θέμα και το σχετικό περιεχόμενο, το οποίο όμως καθορίζει εν πολλοίς και το κειμενικό είδος.

Ο **Τόνος (tenor)** σχετίζεται άμεσα με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στους ομιλητές να διαμορφώνουν κοινωνικές σχέσεις, να εκφράζουν στάσεις και να διαπραγματεύονται ρόλους. Απλούστερα, αναφέρεται στη σχέση που δημιουργούν οι διατυπώσεις του κειμένου μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη (σχέσεις οικειότητας-απόστασης ή ισότητας-ιεραρχίας μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη).

Ο **Τρόπος (mode)** σχετίζεται με την κειμενική λειτουργία και αφορά στο πώς οργανώνεται η γλώσσα με στόχο τη διαμόρφωση συνεκτικών κειμενικών δομών. Με άλλα λόγια, αναφέρεται στο είδος του κειμένου, στη δομή, τις λεξικογραμματικές επιλογές, τους δείκτες γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας και τον τρόπο μετάδοσης (π.χ. πολυτροπικό κείμενο).

B. Κειμενικό Είδος Χρονικής Εξιστόρησης Γεγονότων (Historical Recount)

Όσον αφορά στην **Χρονική εξιστόρηση γεγονότων (Historical Recount)**, σκοπός των κειμένων αυτής της κατηγορίας είναι να πληροφορήσει για τα γεγονότα παρουσιάζοντας την κυρίαρχη άποψη, ακολουθώντας την εξής δομή:

(α) **Ιστορικό πλαίσιο**

(β) **Γεγονότα με χρονική σειρά**

(γ) **Αποτίμηση γεγονότων/συμπέρασμα** (ανάδειξη της ιστορικής σημασίας των γεγονότων που καταγράφηκαν – συχνά η ερμηνεία ή ο σχολιασμός των γεγονότων είναι στοιχεία ενσωματωμένα στο κείμενο).

Παρουσιάζονται συνήθως πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές. Ως προς τη γλώσσα, κυριαρχούν οι χρονικοί δείκτες, τα χρονικά επιρρήματα, οι χρονικοί σύνδεσμοι που εισάγουν χρονικές προτάσεις.

Γ. Κειμενικό Είδος Επεξηγηματικής Εξιστόρησης Γεγονότων (Historical Account),

Όσον αφορά στην **Επεξηγηματική Εξιστόρηση Γεγονότων (Historical Account)**, σκοπός των κειμένων αυτής της κατηγορίας είναι να παρουσιάσει τα γεγονότα και να τα συσχετίσει με τις προθέσεις ή τις ανάγκες των

πρωταγωνιστών της Ιστορίας, έχοντας στην ουσία την ίδια δομή με την *Χρονική εξιστόρηση γεγονότων*. Η βασική διαφορά εντοπίζεται στο ότι τα γεγονότα καταγράφονται σε γραμμική σειρά με γλωσσικές επιλογές που **καταδεικνύουν αιτιώδεις σχέσεις** – παρουσίαση αιτίου-αποτελέσματος (π.χ. ως επακόλουθο ..., οδήγησε σε ... κ.λπ.). Και σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζονται πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές. Ως προς τη γλώσσα, υπάρχουν χρονικοί δείκτες, χρονικά επιρρήματα, χρονικοί σύνδεσμοι που εισάγουν χρονικές προτάσεις. Επίσης, υπάρχουν λέξεις και φράσεις που δηλώνουν αιτία και αποτέλεσμα, καθώς και λέξεις και φράσεις που δηλώνουν προθέσεις (προκειμένου, ως εκ τούτου).

Δ. Ερμηνεία Ιστορικών Παραγόντων (Factorial Explanation),

Όσον αφορά στην **Ερμηνεία Παραγόντων (Factorial Explanation)**, σκοπός των κειμένων αυτής της κατηγορίας είναι να αναδείξει τις αιτίες καταστάσεων, ακολουθώντας την εξής δομή:

- (α) **Αναγνώριση/προσδιορισμός ενός ιστορικού αποτελέσματος.**
- (β) **Ανάλυση των αιτίων που οδήγησαν στο συγκεκριμένο ιστορικό αποτέλεσμα.**
- (γ) **Ενίσχυση των αιτίων με την ανάδειξη ή και την αξιολόγηση των σημαντικότερων παραγόντων.**

Παρουσιάζονται ιστορικά φαινόμενα και καταστάσεις. Ως προς τη γλώσσα, έχουμε λεξιλόγιο που παραπέμπει σε αιτίες, σε αποτέλεσμα και σε παράγοντες.

Ε. Ερμηνεία Ιστορικών Συνεπειών (Consequential Explanation)

Όσον αφορά στην **Ερμηνεία Συνεπειών (Consequential Explanation)**, σκοπός των κειμένων αυτής της κατηγορίας είναι να αναλύσει αποτελέσματα, ακολουθώντας την εξής δομή:

- (α) **Προσδιορισμός ιστορικού φαινομένου που οδηγεί σε αλλαγή.**
- (β) **Ανάλυση συνεπειών του ιστορικού φαινομένου.**
- (γ) **Ενίσχυση (προαιρετικό στάδιο) των συνεπειών με την ανάδειξη (και συχνά αξιολόγηση) των σημαντικότερων.**

Παρουσιάζονται ιστορικά φαινόμενα και καταστάσεις. Ως προς τη γλώσσα, συναντάμε λεξιλόγιο που παραπέμπει σε συνέπειες/αποτελέσματα.

III. Πίνακες Κειμενικών Τύπων Ιστορίας για την Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού

Κειμενικοί Τύποι Ιστορίας (Δ' Δημοτικού)

Είδος κειμένου Σκοπός και Δομή	Πεδίο	Γλώσσα
Χρονική εξιστόρηση γεγονότων Σκοπός: Πληροφόρηση (να παρουσιαστεί η κυρίαρχη άποψη για τα γεγονότα) Δομή: (α) Ιστορικό πλαίσιο (β) Γεγονότα με χρονική σειρά (γ) Αποτίμηση γεγονότων/συμπέρασμα, ανάδειξη της ιστορικής σημασίας των γεγονότων που καταγράφηκαν (συχνά η ερμηνεία ή ο σχολιασμός των γεγονότων είναι στοιχεία ενσωματωμένα στο κείμενο).	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές.	Κυριαρχούν οι χρονικοί δείκτες (βλ. <i>Βιβλίο Δασκάλου</i> για το μάθημα της Γλώσσας Γ' Δημοτικού, σελ. 38. Επίσης, βλ. <i>Βιβλίο Μαθητή</i> για το μάθημα της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού, σελ. 65 και 96)
Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων Σκοπός: Παρουσίαση γεγονότων και συσχέτιση με προθέσεις/ανάγκες δρώντων Δομή: Στην ουσία η δομή είναι ίδια με τη δομή της <i>Χρονικής εξιστόρησης γεγονότων</i>. Η βασική διαφορά εντοπίζεται στο ότι τα γεγονότα καταγράφονται σε γραμμική σειρά με γλωσσικές επιλογές που καταδεικνύουν αιτιώδεις σχέσεις – παρουσίαση αιτίου-αποτελέσματος (π.χ. ως επακόλουθο ..., οδήγησε σε ... κ.λπ.)	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές.	Υπάρχουν χρονικοί δείκτες (βλ. <i>Βιβλίο Δασκάλου</i> για το μάθημα της Γλώσσας Γ' Δημοτικού, σελ. 38. Επίσης, βλ. <i>Βιβλίο Μαθητή</i> για το μάθημα της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού, Β' Τεύχος, σελ. 65 και 96), αλλά και λέξεις και φράσεις που δηλώνουν αιτία (Τετράδιο Εργασιών Γ' Δημοτικού, Α' Τεύχος, σελ. 59), αποτέλεσμα, προθέσεις.

Κειμενικοί Τύποι Ιστορίας (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού)

Είδος κειμένου Σκοπός και Δομή	Κατηγορία περιεχομένου	Γλώσσα κειμένου
Χρονική εξιστόρηση γεγονότων Σκοπός: Πληροφόρηση (να παρουσιαστεί η κυρίαρχη άποψη για τα γεγονότα) Δομή: (α) Ιστορικό πλαίσιο (β) Γεγονότα με χρονική σειρά (γ) Αποτίμηση γεγονότων/συμπέρασμα, ανάδειξη της ιστορικής σημασίας των γεγονότων που καταγράφηκαν (συχνά η ερμηνεία ή ο σχολιασμός των γεγονότων είναι στοιχεία ενσωματωμένα στο κείμενο).	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές.	Κυριαρχούν οι χρονικοί δείκτες (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27 – για τους χρονικούς κειμενικούς δείκτες): χρονικά επιρρήματα, χρονικοί σύνδεσμοι που εισάγουν χρονικές προτάσεις (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 197 – για τις χρονικές προτάσεις).
Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων Σκοπός: Παρουσίαση γεγονότων και συσχέτιση με προθέσεις/ανάγκες των πρωταγωνιστών της Ιστορίας Δομή: Στην ουσία η δομή είναι ίδια με τη δομή της Χρονικής εξιστόρησης γεγονότων. Η βασική διαφορά εντοπίζεται στο ότι τα γεγονότα καταγράφονται σε γραμμική σειρά με γλωσσικές επιλογές που καταδεικνύουν αιτιώδεις σχέσεις – παρουσίαση αιτίου-αποτελέσματος (π.χ. ως επακόλουθο ..., οδήγησε σε ... κ.λπ.)	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές.	Υπάρχουν χρονικοί δείκτες (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27 – για τους χρονικούς κειμενικούς δείκτες): χρονικά επιρρήματα, χρονικοί σύνδεσμοι που εισάγουν χρονικές προτάσεις (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 197 – για τις χρονικές προτάσεις). Επίσης, υπάρχουν λέξεις και φράσεις που δηλώνουν αιτία (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27, 171, 197-198) και αποτέλεσμα (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27, 171, 199), προθέσεις.
Κείμενα Ερμηνείας Παραγόντων Σκοπός: Ανάδειξη αιτιών καταστάσεων Δομή: (α) Αναγνώριση/προσδιορισμός ενός ιστορικού αποτελέσματος (β) Ανάλυση των αιτιών που οδήγησαν στο συγκεκριμένο ιστορικό αποτέλεσμα (γ) Ενίσχυση των αιτιών με την ανάδειξη ή και την αξιολόγηση των σημαντικότερων παραγόντων	Ιστορικά φαινόμενα και καταστάσεις	Λεξιλόγιο που παραπέμπει σε αιτίες (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27, 171, 197-198) και αποτέλεσμα (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27, 171, 199), παράγοντες.
Κείμενα Ερμηνείας Συνεπειών Σκοπός: Ανάλυση αποτελεσμάτων Δομή: (α) Προσδιορισμός ιστορικού φαινομένου που οδηγεί σε αλλαγή (β) Ανάλυση συνεπειών του ιστορικού φαινομένου (γ) Ενίσχυση (προαιρετικό στάδιο) των συνεπειών με την ανάδειξη (και συχνά αξιολόγηση) των σημαντικότερων	Ιστορικά φαινόμενα και καταστάσεις	Λεξιλόγιο που παραπέμπει σε συνέπειες, αποτελέσματα (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27, 171, 199).

Πίνακας 1

Α. Δείκτες Δηλωτικοί Χρόνου, Αιτίας, Πρόθεσης και Συνεπειών

Για την προσέγγιση των κειμενικών τύπων Ιστορίας είναι βοηθητικό μέσα από τη διδασκαλία της Γλώσσας οι μαθητές/-τριες να είναι ήδη εξοικειωμένοι/-νες με συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία ή να μπορούν να εντοπίσουν – έστω και διαισθητικά – χρονικούς δείκτες, αλλά και λέξεις και φράσεις που δηλώνουν αιτία, αποτέλεσμα, προθέσεις, παράγοντες, συνέπειες.

Ως προς τους χρονικούς δείκτες, στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού (Γ' και Δ'), στο γλωσσικό μάθημα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία

αφηγηματικών κειμένων με εστίαση στον χρόνο των ρημάτων, αλλά και των χρονικών συνδέσμων ή επιρρημάτων, που υποδηλώνουν τη χρονική αλληλουχία των δράσεων.

Συγκεκριμένα, στο γλωσσικό μάθημα της Γ' Δημοτικού οι μαθητές/-τριες ασκούνται στη λειτουργία των **ρηματικών χρόνων και στη χρονική σύνδεση των γεγονότων/καταστάσεων στην αφήγηση** (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006, Βιβλίο δασκάλου Γλώσσας¹⁴, Γ' Δημοτικού, σελ. 38, Ενότητα «Πολιτείες ντυμένες στα λευκά», Β' τεύχος). Στη Δ' τάξη στο μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές/-τριες **εισάγονται οργανωμένα στο θέμα του αφηγηματικού χρόνου μέσω των κειμενικών δεικτών** (χρονικά επιρρήματα, χρονικοί σύνδεσμοι), που υπάρχουν στο Βιβλίο του Μαθητή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006), στο Β' τεύχος. Στην 9η ενότητα, με τίτλο «Η παράσταση αρχίζει», διδάσκονται τα χρονικά επιρρήματα και στη 10η ενότητα διδάσκονται οι χρονικοί σύνδεσμοι και οι χρονικές προτάσεις.

Σύμφωνα με το Βιβλίο του Δασκάλου, ήδη στη Γ' Δημοτικού αναφέρεται στο πεδίο «Γραμματική» του Πανοραμικού Πίνακα Περιεχομένων η «υποτακτική σύνδεση στην αφήγηση με χρονικούς και αιτιολογικούς συνδέσμους» (σελ. 15). Ειδικότερα, οι χρονικοί σύνδεσμοι παρουσιάζονται στην ενότητα του δευτέρου τεύχους του Βιβλίου Μαθητή, με τίτλο «Πολιτείες ντυμένες στα λευκά» και συγκεκριμένα, σε μια άσκηση του πρώτου τεύχους του Τετραδίου Εργασιών (σελ. 59), η οποία ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να τους χρησιμοποιήσουν, ενημερώνοντας, στο τέλος της σελίδας, ότι πρόκειται για συνδέσμους, χωρίς περαιτέρω αναφορά ή εμβάθυνση.



Οι λέξεις **γιατί, επειδή, καθώς, ενώ, όταν, μόλις**, οι οποίες μας βοήθησαν να συνδέσουμε τις προτάσεις μας, λέγονται **σύνδεσμοι**.

¹⁴ Οι παραπομπές αφορούν στα εν χρήσει βιβλία κατά το σχολικό έτος 2024-2025, τα οποία έχουν εκδοθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2006. Ο ρόλος του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού είναι να προσφέρει εναλλακτικές προσεγγίσεις από την σκοπιά της κειμενοκεντρικής προσέγγισης που καθιερώθηκε στα Προγράμματα Σπουδών και στα σχετικά σχολικά εγχειρίδια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ακολουθείται και στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Ι.Ε.Π. (2023), αλλά και στα αναμενόμενα σχολικά εγχειρίδια. Η εστίαση, λοιπόν, γίνεται στις επιλογές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ασχέτως φορέα και έτους έκδοσης σχολικών βιβλίων.

Στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει σαφής και εκτενής αναφορά των αιτιολογικών ή επεξηγηματικών συνδέσμων είναι αναγκαίο ο/η εκπαιδευτικός να τις προσεγγίζει διαισθητικά με τις κατάλληλες ερωτήσεις, χωρίς τη χρήση γραμματικών όρων, προκειμένου να μπορούν οι μαθητές/-τριες να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τις λέξεις αυτές στο κείμενο του βιβλίου της Ιστορίας. Στη Δ' Δημοτικού λεξιλόγιο που παραπέμπει σε αιτίες συναντάται στους εξής δύο απαντώμενους κειμενικούς τύπους: *Χρονική εξιστόρηση* και *Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων* (βλ. Πίνακα 1).

Β. Ερωτήσεις Περιεχομένου, Σχέσης Συγγραφέως-Μαθητή, Δομής Κειμένου

Οι ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες που παρατίθενται έχουν ομαδοποιηθεί σε τρεις κατηγορίες με βάση τις τρεις θεμελιώδεις μεταλειτουργίες που διέπουν τη γλωσσική χρήση, σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική, όπως ήδη προαναφέρθηκε.

Έτσι, υπάρχουν: (α) ερωτήσεις που εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, των δράσεων και των συμμετεχόντων (πεδίο-field, **αναπαραστατική λειτουργία**-representative function), (β) ερωτήσεις που εστιάζουν στη **σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη** και στην **οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη** (τόνος-tenor, διαπροσωπική λειτουργία-interpersonal function) και (γ) **ερωτήσεις που εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου** (τρόπος-mode, κειμενική λειτουργία-textual).

Γ. Προδιαγραφές Κειμένων που Αναλύονται

Το υπό μελέτη κείμενο του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της **Δ' Δημοτικού** (Ενότητα 17, «Η μάχη των Θερμοπυλών») εντάσσεται στην κατηγορία της *Χρονικής εξιστόρησης γεγονότων*.

Τα υπό μελέτη κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας της **Ε' Δημοτικού** (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006) (Ενότητα Γ, ' «Το Βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει», 14ο και 16ο Μάθημα) και ΣΤ' Δημοτικού (Ενότητα Γ, «Η Μεγάλη Επανάσταση 1821-1830», 1ο και 14ο Κεφάλαιο) εντάσσονται

στους δύο τελευταίους κειμενικούς τύπους (Ερμηνείας Παραγόντων και Ερμηνείας Συνεπειών). Πιο συγκεκριμένα, το 14ο Μάθημα της Ενότητας Γ, της Ε΄ Δημοτικού συνδυάζει χαρακτηριστικά και των δύο τελευταίων κειμενικών τύπων (βλ. Πίνακα 1) και το 16ο Μάθημα της Ενότητας Γ΄ της ίδιας τάξης εντάσσεται στην κατηγορία των *Κειμένων Ερμηνείας Συνεπειών*.

Όσον αφορά στα επιλεγέντα κείμενα της **ΣΤ΄ Δημοτικού**, το κείμενο του 1ου Κεφαλαίου της Ενότητας Γ εντάσσεται στην κατηγορία της *Χρονικής εξιστόρησης γεγονότων*, ενώ το κείμενο του 14ου Κεφαλαίου της ίδιας Ενότητας συνδυάζει χαρακτηριστικά δύο κειμενικών τύπων· ήτοι *Κείμενα Ερμηνείας Παραγόντων* και κείμενα *Επεξηγηματικής εξιστόρησης γεγονότων*. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι τα κείμενα δεν παρουσιάζουν αμιγώς στοιχεία ενός και μόνο κειμενικού τύπου, αλλά σε ορισμένα κείμενα κυριαρχούν χαρακτηριστικά ενός κειμενικού τύπου και για τον λόγο αυτόν κατατάσσονται στον ανάλογο κειμενικό τύπο.

Τάξη	Μάθημα	Κειμενικός Τύπος
Δ΄ Δημοτικού	Ενότητα 17: Η μάχη των Θερμοπυλών	<i>Χρονική εξιστόρηση γεγονότων (με στοιχεία Επεξηγηματικής εξιστόρησης γεγονότων)</i>
Ε΄ Δημοτικού	Μάθημα 14 (Ενότητα Γ): Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «στάση του νίκας»	<i>Ερμηνεία Παραγόντων (η τελευταία παράγραφος εντάσσεται στην κατηγορία Ερμηνείας Συνεπειών)</i>
Ε΄ Δημοτικού	Μάθημα 16 (Ενότητα Γ): Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας	<i>Ερμηνεία Συνεπειών</i>
ΣΤ΄ Δημοτικό ύ	Κεφάλαιο 1 (Ενότητα Γ): Η Φιλική Εταιρεία	<i>Χρονική εξιστόρηση γεγονότων</i>

ΣΤ' Δημοτικό ύ	Κεφάλαιο 14 (Ενότητα Γ): Ο Φιλελληνισμός	<i>Ερμηνεία Παραγόντων και Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων</i>

Πίνακας 2

IV. Προσδιορισμός του Σχολικού Εγγραμματισμού στο Πλαίσιο της Ιστορίας

Με τον όρο **σχολικός εγγραμματισμός** δηλώνουμε την ικανότητα του/της μαθητή/-τριας να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές, μεταγλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητές του/της ευέλικτα και δημιουργικά σε ποικίλα περιβάλλοντα πολυτροπικής επικοινωνίας του σχολείου, για να κατανοεί, να παράγει και να αναλύει με κριτικό τρόπο διαφορετικά είδη προφορικών και γραπτών κειμένων σχολικής χρήσης (βλ. και Baynham 2002· Wells 2006· Αρχάκης και Τσάκωνα 2011:195).

Φυσική συνέπεια της συστηματικής και αποτελεσματικής άσκησης του σχολικού εγγραμματισμού είναι οι μαθητές/-τριες να οικοδομούν σταδιακά τη σχολική γνώση και να αναπτύσσονται γλωσσικο-γνωστικά, με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι το σχολείο θα επεκτείνει την ανάλυση και την κριτική πέρα από τα αφηγηματικά κείμενα και στα μη αφηγηματικά κείμενα των επιστημονικών κλάδων που διδάσκονται. Τα τελευταία κάνουν γλωσσικές και κειμενικές επιλογές του επιστημονικού λόγου, όπως είναι η συχνή χρήση ονοματοποιήσεων και οι έμμεσοι τρόποι δήλωσης της γλωσσικής συνοχής, στοιχεία που δεν υπάρχουν στον αφηγηματικό λόγο και, συνεπώς, δεν είναι οικεία στους/στις μαθητές/-τριες (βλ. Lemke 1990· Halliday & Martin 2004).

Προνομιακός χώρος για τη μετάβαση από τον ρηματικό λόγο της αφήγησης στον ονοματικό λόγο της Επιστήμης στη σχολική της εκδοχή είναι η Ιστορία, διότι μερικά από τα κειμενικά της είδη (όπως historical recount και historical account κατά Coffin 2006) έχουν έντονα τα στοιχεία του αφηγηματικού λόγου και επομένως αξιοποιούνται ως γέφυρα μετάβασης από τον ρηματικό λόγο της αφήγησης στην ονοματικό λόγο των επιστημονικών κλάδων.

Κεφάλαιο Τρίτο

Ενδεικτικά Παραδείγματα Αξιοποίησης της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης: Ιστορία Δ' Δημοτικού

Ι. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Η μάχη των Θερμοπυλών

Αθηνά Χαλκιαδάκη, Μιχαήλ Κασούτας

Α. Κειμενικό είδος: Χρονική Εξιστόρηση Γεγονότων (Recount) με στοιχεία Επεξηγηματικής Εξιστόρησης Γεγονότων (Account)

Στην κειμενική κατηγορία της χρονικής εξιστόρησης (recount) εντάσσεται το 17ο Κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου, με τίτλο «Η μάχη των Θερμοπυλών». Στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνονται παραθέματα, για τα οποία υπάρχουν προτεινόμενες ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες. Κρίνεται σκόπιμο ορισμένα παραθέματα να εξεταστούν παράλληλα με την επεξεργασία του κειμένου. Ενώ τα υπόλοιπα μπορούν να αποτελέσουν αποτέλεσμα επεξεργασίας μετά από την ανάλυση του κειμένου του μαθήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17 Η μάχη των Θερμοπυλών

Ο Ξέρξης, ο βασιλιάς των Περσών, οργάνωσε νέα εκστρατεία εναντίον της Ελλάδας. Ο στρατός του απ' όπου περνούσε σκορπούσε τρόμο. Προχωρώντας έφτασε στις Θερμοπύλες (480 π.Χ.) όπου 700 Θεσπείς και 300 Σπαρτιάτες έχασαν τη ζωή τους πολεμώντας γενναία.

Ο νέος βασιλιάς της Περσίας, ο Ξέρξης, άρχισε να ετοιμάζει καινούρια εκστρατεία εναντίον της Ελλάδας. Οι Έλληνες έκαναν σύσκεψη στον Ισθμό της Κορίνθου και αποφάσισαν να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες ενωμένοι. Αρχηγοί θα ήταν οι Σπαρτιάτες. Η μεγάλη στρατιά των Περσών ξεκίνησε την άνοιξη του 480 π.Χ. σκορπίζοντας το φόβο σε όλα τα μέρη από όπου περνούσε. Ποτέ ξανά οι άνθρωποι δεν είχαν δει τόσο πολύ στρατό. Οι Πέρσες, αφού πέρασαν τον Ελλήσποντο, κινήθηκαν προς την Ελλάδα.



1. Η εκστρατεία του Ξέρξη



το ἐπὶ Δελφῶν
το ποίημα σε
λίγους στίχους
χαραγμένο
πάνω σε
μνημείο

οι
Λακεδαιμόνιοι:
οι Σπαρτιάτες

Ο ελληνικός στρατός με αρχηγό το βασιλιά της Σπάρτης Λεωνίδα κατευθύνθηκε προς τις Θερμοπύλες. Στο στενό αυτό πέρασμα 7.000 Έλληνες παρατάχθηκαν, για να εμποδίσουν τους Πέρσες. Ο Ξέρξης, όταν έφτασε στις Θερμοπύλες, ζήτησε από τους Έλληνες να παραδώσουν τα όπλα. Η απάντηση του Λεωνίδα ήταν: «Μολών λαβέ» (έλα να τα πάρεις). Κι η μάχη άρχισε. 

Οι Πέρσες δεν μπορούσαν στο στενό να πολεμήσουν πολλοί μαζί. Όσοι προσπαθούσαν να περάσουν έπεφταν νεκροί. Από τη δύσκολη αυτή θέση τούς έβγαλε ο Εφιάλτης. Ντόπιος, καθώς ήταν, ήξερε την περιοχή καλά. Οδήγησε τους Πέρσες από το άλλο μέρος του βουνού και τους έφερε πίσω από τους Έλληνες. Ο Λεωνίδας κατάλαβε ότι θα κυκλωθεί ο στρατός του. Είπε τότε σ' όσους ήθελαν να φύγουν. Έμειναν 700 Θεσπιείς και 300 Σπαρτιάτες. Οι Έλληνες αναγκάστηκαν να δώσουν τη μάχη σε δύο μέτωπα. Και σκοτώθηκαν όλοι. Ο θάνατός τους όμως έμεινε στην ιστορία ως απόδειξη μεγάλης φιλοπατρίας.

Ο ποιητής Σιμωνίδης τιμώντας τη θυσία τους έγραψε το παρακάτω *επίγραμμα*: «Διαβάτη, περ στους Λακεδαιμονίους ότι εδώ είμαστε θαμμένοι, πιστοί στις εντολές τους».

Ο ελληνικός στόλος φύλαγε το Αρτεμίσιο, στην Εύβοια, για να μην περάσουν οι Πέρσες νοτιότερα. Εκεί έγιναν κάποιες μικρές συγκρούσεις. Όταν όμως έφτασε η είδηση ότι οι Πέρσες πέρασαν τις Θερμοπύλες, έπλευσε προς τη Σαλαμίνα.

B. Επεξεργασία του Κειμένου του Σχολικού Εγχειριδίου

α) Πεδίο (field)

β) Αναπαραστατική Λειτουργία (representative function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, κυρίως των αιτίων, των δράσεων και των συμμετεχόντων. Στις ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες μπορούν κάλλιστα να ενταχθούν και οι δραστηριότητες του Τετραδίου Εργασιών της Ιστορίας.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες:

Ποιο είναι το θέμα του μαθήματος;

Εντόπισε τις Θερμοπύλες στο χάρτη του βιβλίου ή/και της τάξης. (Δραστηριότητα διερευνητικού χαρακτήρα που σχεδιάζει και οργανώνει ο/η εκπαιδευτικός και στοχεύει να αναδείξει το ιδιαίτερο ανάγλυφο της περιοχής και τον λόγο επιλογής της για τη σύγκρουση με τους Πέρσες. Αναδεικνύεται η στρατηγική θέση των Θερμοπυλών – στενό πέρασμα μεταξύ Στερεάς Ελλάδας και Εύβοιας)

Γιατί οι Έλληνες επέλεξαν να πολεμήσουν στις Θερμοπύλες;

Πότε και πού έγινε η μάχη των Θερμοπυλών και ποια ήταν τα αντίπαλα στρατόπεδα;

Ποιος ήταν ο αρχηγός των Ελλήνων και ποιος των Περσών;

Πόσοι Έλληνες παρέμειναν τελικά και αντιμετώπισαν τους Πέρσες και γιατί;

Για ποιο λόγο ο Λεωνίδας επέλεξε να παραταχθεί ο στρατός στο στενό πέρασμα των Θερμοπυλών;

Ποιος πρόδωσε τους Έλληνες και τι αποκάλυψε στους Πέρσες;

Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της μάχης;

Πού βρισκόταν ο ελληνικός στόλος κατά τη διάρκεια της μάχης στις Θερμοπύλες και τι έκανε, όταν οι Πέρσες νίκησαν; (Συμβουλευτείτε τον χάρτη του μαθήματος.)

Βάλε στη σωστή χρονική σειρά τα γεγονότα.

ΣΕΙΡΑ	ΓΕΓΟΝΟΣ
	Ο Εφιάλτης προδίδει τους Έλληνες.
	Οι Έλληνες κάνουν σύσκεψη στον Ισθμό της Κορίνθου.
	Ο Ξέρξης ετοιμάζει καινούργια εκστρατεία.
	Στις Θερμοπύλες έμειναν 700 Θεσπιείς και 300 Σπαρτιάτες.
	Ο ελληνικός στόλος πλέει προς τη Σαλαμίνα.
	Στις Θερμοπύλες έφτασαν 7.000 Έλληνες.
	Ο Ξέρξης ξεκινά την εκστρατεία του (480 π.Χ.).
	Ο Ξέρξης περνά με το στρατό του τις Θερμοπύλες.
	Ο Λεωνίδας καταλαβαίνει ότι θα κυκλωθεί και αφήνει όσους θέλουν να φύγουν.
	Οι Έλληνες έδωσαν μάχη σε δύο μέτωπα και σκοτώθηκαν όλοι.

Να εντοπίσετε και να υπογραμμίσετε στο κείμενο του μαθήματος τη φράση που φανερώνει την ιστορική σημασία της μάχης των Θερμοπυλών.

Πιθανή απάντηση των μαθητών/-τριών: «Ο θάνατός τους όμως έμεινε στην ιστορία ως απόδειξη μεγάλης φιλοπατρίας.»

Γιατί η μάχη των Θερμοπυλών θεωρείται μία από τις πιο ηρωικές μάχες της αρχαιότητας;

Αφού μελετήσετε και το παράθεμα 1 του μαθήματος με το ποίημα του Καβάφη, συζητήστε για τη σημασία της θυσίας των Ελλήνων στις Θερμοπύλες.
(Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να δει και τις ερωτήσεις για την επεξεργασία του συγκεκριμένου παραθέματος που υπάρχουν στην επεξεργασία των παραθεμάτων, που έπεται της επεξεργασίας του κειμένου)

παράθεμα 1 «Θερμοπύλες»



Τιμήσ' εκείνους όπου στηζώ των
όρισαν και φυλάγουν Θερμοπύλες.

.....
Και περισσότερη τιμή τους πρέπει,
όταν προβλέπουν (και πολλοί προβλέπουν)
πως ο Εφιάλτης θα φανεί στο τέλος,
κι οι Μήδοι επιτέλους θα διαβούνε.

Κ. Π. Καβάφης

2. Η περιοχή των Θερμοπυλών σήμερα. Την εποχή της μάχης η θάλασσα έφτανε σχεδόν στους πρόποδες του βουνού.

Αξιοποίηση δραστηριοτήτων από το Τετράδιο Εργασιών (σελ. 24):

1. Να επιλέξεις τη σωστή απάντηση:

Η φράση «είδα έναν εφιάλτη» σημαίνει:

- A) είδα ένα υπέροχο όνειρο.
- B) είδα ένα περίεργο όνειρο.
- Γ) είδα ένα τρομακτικό όνειρο και φοβήθηκα.

Η φράση «φυλάω Θερμοπύλες» σημαίνει:

- A) μένω στην περιοχή των Θερμοπυλών.
- B) προστατεύω κάτι θυσιάζοντας ακόμα και τον εαυτό μου.
- Γ) είμαι φύλακας.



Από το τετράδιο εργασιών (σελ. 24):

2. Να συμπληρώσεις το κείμενο με τις λέξεις που λείπουν:

Οι Πέρσες με αρχηγό τον νέο βασιλιά τους, τον , ξεκίνησαν καινούρια με σκοπό να κατακτήσουν την

Με τη τους στρατιά σκορπούσαν παντού τον Οι Έλληνες έκαναν σύσκεψη στον και αποφάσισαν να τους αντιμετωπίσουν ενωμένοι δίνοντας την αρχηγία στους

Ο αρχηγός του ελληνικού στρατού, ο , διάλεξε να στρατοπεδεύσει στις ενώ ο στόλος αγκυροβόλησε στο Οι Έλληνες ήθελαν να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες εκεί, γιατί το μέρος ήταν Το σχέδιο είχε επιτυχία και στην αρχή οι δεν ήξεραν τι να κάνουν. Από τη δύσκολη θέση τούς έβγαλε ένας ντόπιος, ο , που τους έδειξε ένα μυστικό μονοπάτι για να μπορέσουν να περικυκλώσουν τους Ο Λεωνίδας μαζί με και έμειναν εκεί και πολέμησαν μέχρι που σκοτώθηκαν όλοι. Ο θάνατός τους έγινε παράδειγμα για όλους τους λαούς που αγωνίζονται για την

Από το τετράδιο εργασιών (σελ. 24):

3. Σταυρόλεξο

Οριζόντια

1. Πολέμησαν μαζί με τους 300 Σπαρτιάτες.
2. Ο ελληνικός στόλος ήταν στο
3. Πρόδωσε τους Έλληνες.
4. Είχαν μεγάλο στρατό.
5. Ο Λεωνίδας απάντησε στους Πέρσες «..... λαβέ».

Κάθετα

1. Οι Έλληνες πολέμησαν τους Πέρσες στις
2. Ο Σπαρτιάτης βασιλιάς αρχηγός του ελληνικού στρατού.
3. Ο Λεωνίδας έμεινε με 300 πολεμιστές από τη
4. Η περιοχή που έγινε η μάχη είναι γνωστή ως των Θερμοπυλών.
5. Οι Πέρσες απείλησαν την



γ) Τόνος (tenor)

δ) Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη, εντοπίζοντας συγκεκριμένες λέξεις-σχόλια, εκφράσεις, χαρακτηρισμούς.

Διαβάστε το κείμενο προσεκτικά και απαντήστε στο ερώτημα αν υπάρχουν σημεία όπου ο συγγραφέας εκφράζει συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση; Εντοπίστε λέξεις ή φράσεις που θεωρείτε αντιπροσωπευτικές. Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

(Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό): Οι μαθητές/-τριες με τις κατευθύνσεις του/της εκπαιδευτικού σχολιάζουν την επιλογή του επιθέτων, ουσιαστικών και φράσεων που φανερώνουν τα συναισθήματα ή τη θέση του συγγραφέα σε σχέση με τα γεγονότα.)

Ενδεικτικές/αναμενόμενες απαντήσεις των μαθητών/-τριών:

«Ο στρατός του απ' όπου περνούσε σκορπούσε τρόμο», «σκορπίζοντας το φόβο», «Ποτέ ξανά οι άνθρωποι δεν είχαν δει τόσο πολύ στρατό», «Όσοι προσπαθούσαν να περάσουν έπεφταν νεκροί», «Από τη δύσκολη αυτή θέση τούς έβγαλε ο Εφιάλτης», «Ο θάνατός τους όμως έμεινε στην ιστορία ως απόδειξη μεγάλης φιλοπατρίας», «Ο ποιητής Σιμωνίδης τιμώντας τη θυσία τους έγραψε το παρακάτω επίγραμμα: "Διαβάτη, πες στους Λακεδαιμονίους ότι εδώ είμαστε θαμμένοι, πιστοί στις εντολές τους"»

Ποιες λέξεις μέσα στο κείμενο του μαθήματος εκφράζουν συναισθήματα και ποια είναι αυτά;

Ποια συναισθήματα δημιουργεί στον αναγνώστη η φράση «*Διαβάτη, πες στους Λακεδαιμονίους ότι εδώ είμαστε θαμμένοι, πιστοί στις εντολές τους*»;

Τρόπος (mode)

Κειμενική λειτουργία (textual)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

Στα κείμενα που ανήκουν στην υπό εξέταση κατηγορία *Χρονική εξιστόρηση γεγονότων* εντοπίζονται λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε χρόνο. Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου (*Η μάχη των Θερμοπυλών*) έχει και στοιχεία του κειμενικού είδους *Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων*. Στα κείμενα αυτής της κατηγορίας εκτός από χρονικούς δείκτες συναντάμε και λέξεις και φράσεις που δηλώνουν αιτία. Οι αιτιολογικοί δείκτες δεν είναι συχνά απαντώμενοι, γιατί ο λόγος των εγχειριδίων στην τάξη αυτή είναι απλουστευμένος και υπερτερεί η παρατακτική σύνδεση. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός, πριν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που ακολουθούν, αναθέτει στους/στις μαθητές/-τριες να διαβάσουν το κείμενο πριν συμπληρώσουν τα κενά με τους χρονικούς ή τους αιτιολογικούς δείκτες. Συμπληρώνουν τα κενά. Έπειτα ξαναδιαβάζουν το κείμενο συμπληρωμένο και γίνεται συζήτηση για τη σημασία των χρονικών και αιτιολογικών δεικτών σε κείμενα που ανήκουν στον συγκεκριμένο κειμενικό είδος (Πίνακας 1 ή 2).

Να εντοπίσετε και να καταγράψετε λέξεις που δείχνουν χρόνο στο κείμενο του μαθήματος;

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/-τριών:

Ο Ξέρξης, όταν έφτασε ...

Είπε τότε σε όσους ήθελαν να φύγουν ...

Όταν όμως έφτασε η είδηση ...

Αφού πέρασε τον Ελλήσποντο, ...

2. Να συμπληρώσετε τα κενά χρησιμοποιώντας κάποιες από τις παρακάτω λέξεις/φράσεις που δηλώνουν χρόνο και απαντώνται σε κείμενα που εντάσσονται στην κατηγορία της χρονικής εξιστόρησης γεγονότων:

τότε, ταυτόχρονα, όταν, αμέσως μετά, ύστερα, παράλληλα, ενώ, καθώς, προτού

Η μεγάλη στρατιά των Περσών ξεκίνησε την άνοιξη του 480 π.Χ. _____, ο ελληνικός στρατός με αρχηγό τον βασιλιά της Σπάρτης Λεωνίδα κατευθύνθηκε προς τις Θερμοπύλες. _____ ο Ξέρξης έφτασε στις Θερμοπύλες, ζήτησε από τους Έλληνες να παραδώσουν τα όπλα. _____ ο Λεωνίδας απάντησε: «Μολών λαβέ» (έλα να τα πάρεις). _____ η μάχη άρχισε.

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/-τριών:

Η μεγάλη στρατιά των Περσών ξεκίνησε την άνοιξη του 480 π.Χ. Ταυτόχρονα, ο ελληνικός στρατός με αρχηγό τον βασιλιά της Σπάρτης Λεωνίδα κατευθύνθηκε προς τις Θερμοπύλες. Όταν ο Ξέρξης έφτασε στις Θερμοπύλες, ζήτησε από τους Έλληνες να παραδώσουν τα όπλα. Τότε ο Λεωνίδας απάντησε: «Μολών λαβέ» (έλα να τα πάρεις). Αμέσως μετά η μάχη άρχισε.

3. Να συμπληρώσετε τα κενά χρησιμοποιώντας κάποιες από τις παρακάτω λέξεις που δηλώνουν αιτία:

γιατί, επειδή, διότι, αφού, εφόσον

Όσοι προσπαθούσαν να περάσουν έπεφταν νεκροί, _____ οι Πέρσες δεν μπορούσαν στο στενό να πολεμήσουν πολλοί μαζί. Τότε η λύση δόθηκε από τον Εφιάλτη. _____ ήταν ντόπιος, ήξερε την περιοχή καλά και έφερε τους Πέρσες πίσω από τους Έλληνες. _____ ο Λεωνίδας κατάλαβε ότι θα κυκλωθεί ο στρατός του, είπε σε όσους ήθελαν να φύγουν. Τελικά, έμειναν 700 Θεσπιείς και 300 Σπαρτιάτες, που σκοτώθηκαν όλοι.

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/-τριών:

Όσοι προσπαθούσαν να περάσουν έπεφταν νεκροί, γιατί οι Πέρσες δεν μπορούσαν στο στενό να πολεμήσουν πολλοί μαζί. Τότε η λύση δόθηκε από τον Εφιάλτη. Επειδή ήταν ντόπιος, ήξερε την περιοχή καλά και έφερε τους Πέρσες πίσω από τους Έλληνες. Αφού ο Λεωνίδας κατάλαβε ότι θα κυκλωθεί ο στρατός του, είπε σε όσους ήθελαν να φύγουν. Τελικά, έμειναν 700 Θεσπιείς και 300 Σπαρτιάτες, που σκοτώθηκαν όλοι.

Κεφάλαιο Τέταρτο

Ενδεικτικά Παραδείγματα Αξιοποίησης της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης: Ιστορία Ε΄ Δημοτικού

Αθηνά Χαλκιαδάκη, Μιχαήλ Κασούτας

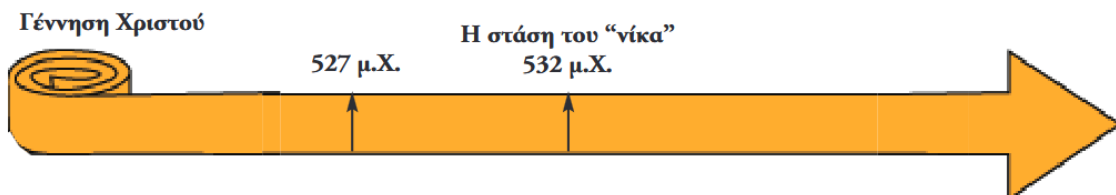
Ι. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «στάση του νικά»

Α.Κειμενικό είδος: Ερμηνεία Παραγόντων (στην τελευταία παράγραφο Ερμηνεία συνεπειών)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται το 14ο Μάθημα της Γ΄ Ενότητας, με τίτλο «Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη "στάση του νικά"». Στο μάθημα αυτό περιλαμβάνεται μία και μόνο πηγή που παρουσιάζει τον καθοριστικό ρόλο της Θεοδώρας στην απόφαση του Ιουστινιανού να μην παραιτηθεί και να καταπνίξει την επανάσταση.

14. Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «στάση του νικά»

Οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού ενόχλησαν τους προνομιούχους και τους Δήμους, που αντέδρασαν και προκάλεσαν ταραχές στην Πόλη. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα στήριξε τον Ιουστινιανό και τον έπεισε να μην παραιτηθεί. Η αυτοκρατορική φρουρά έπνιξε στο αίμα τη «στάση του νικά».



Οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού έβαλαν τάξη στη λειτουργία των υπηρεσιών του κράτους και επέβαλαν έλεγχο στα έσοδα και των Δήμων. Αυτό ενόχλησε τους οργανωτές των ιπποδρομιών και οι αρχηγοί τους μετέφεραν τα παράπονα και τη δυσανεξία τους στον αυτοκράτορα. Ο Ιουστινιανός τους άκουσε με προσοχή, αλλά δεν άλλαξε τις αποφάσεις του.

Το Γενάρη του 532 μ.Χ., κατά τη διάρκεια των αγώνων, ξέσπασαν ταραχές στον ιππόδρομο ανάμεσα στους οπαδούς των Πράσινων και των Βένετων. Η φρουρά των αγώνων προσπάθησε να τους διαχωρίσει. Τότε οι αντιμαχόμενες ομάδες ενώθηκαν και στράφηκαν κατά της φρουράς, κραυγάζοντας υβριστικά συνθήματα κατά του λογοθέτη των οικονομικών Ιωάννη Καππαδόκη, του νομοθέτη Τριβωνιανού, αλλά και κατά του ίδιου του αυτοκράτορα, από τον οποίο ζητούσαν να παραιτηθεί.

Οι ταραχές δεν περιορίστηκαν στον ιππόδρομο. Οι στασιαστές άνοιξαν τις πύλες και ξεχύθηκαν στην Πόλη. Λεηλάτησαν την του Παλατιού, φωνάζοντας



1. Οι στασιαστές, Πράσινοι και Βένετοι, έσπασαν τις πύλες του ιπποδρόμου και ξεχύθηκαν στους δρόμους της Πόλης κραυγάζοντας: «νίκα-νίκα».

«νίκα – νίκα»¹. Στους στασιαστές, στη διάρκεια των ταραχών, προστέθηκαν και πολλοί δυσανεκτικοί κάτοικοι της Πόλης.

Μάταια ο Ιουστινιανός και οι ηγέτες των Δήμων προσπάθησαν να ηρεμήσουν το πλήθος και να περιορίσουν τις καταστροφές. Οι στασιαστές, αντί να πειθαρχήσουν, «επιστράτευσαν» έναν αξιωματούχο του παλατιού, τον **Υπάτιο**, τον μετέφεραν στον ιππόδρομο και τον ανακήρυξαν αυτοκράτορα!

Ο Ιουστινιανός βρέθηκε σε πολύ δύσκολη θέση. Για μια στιγμή σκέφτηκε να παραιτηθεί και να εγκαταλείψει το θρόνο και την Πόλη. Τον συγκράτησαν όμως οι συνεργάτες του και η αυτοκράτειρα Θεοδώρα, πείθοντάς τον ότι αυτό θα ήταν το πιο μεγάλο κακό για την Πόλη και την αυτοκρατορία.

Τότε ο Ιουστινιανός διέταξε τους στρατηγούς Βελισάριο και Ναρσή να καταπνίξουν με κάθε τρόπο τη στάση. Η αυτοκρατορική φρουρά περικύκλωσε τον ιππόδρομο και, ελέγχοντας όλες τις πύλες, μπήκε σ' αυτόν και αντιμετώπισε χωρίς οίκτο τους στασιαστές που είχαν μείνει εκεί.

Το αποτέλεσμα ήταν φρικτό: τριάντα χιλιάδες άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους. Οι αγώνες του ιπποδρόμου διακόπηκαν για αρκετά χρόνια και κάθε φωνή λαϊκής διαμαρτυρίας σίγησε. Μεγάλο μέρος της πόλης καταστράφηκε και το γόητρο του αυτοκράτορα πληγώθηκε βαριά.

Τελικά, κανείς δε νίκησε στη «στάση του νίκα».



B. Επεξεργασία του κειμένου της συγγραφικής ομάδας του σχολικού εγχειριδίου

α) Πεδίο (field)

β) Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, κυρίως των αιτίων, των δράσεων και των συμμετεχόντων.

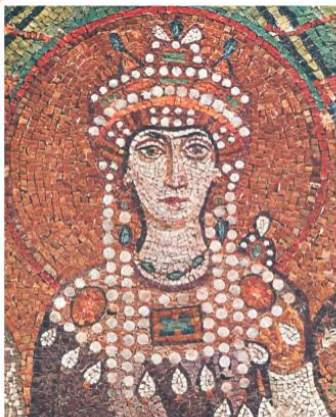
Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες:

Ποιο είναι το θέμα του μαθήματος;		
Τι ήταν η «στάση του νίκα» και ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές;		
Ποιες ήταν οι ενέργειες/ποια ήταν η δράση των στασιαστών;		
Πώς ξεκίνησε η «στάση του νίκα»; Ποια ήταν η αφορμή;		
Γιατί ξέσπασε η στάση του νίκα; Ποια ήταν η πραγματική αιτία και γιατί;		
Πώς εκδηλώθηκαν οι ταραχές;		
Πώς αντέδρασε ο αυτοκράτορας Ιουστινιανός στην εξέγερση;		
Ποια ήταν τα αποτελέσματα της «στάσης του νίκα» για την Κωνσταντινούπολη;		
Από το τετράδιο εργασιών (σελ. 17):		
3. Βάλτε τα παρακάτω γεγονότα σε αριθμητική σειρά (1 έως 10) ανάλογα με τον χρόνο που έγιναν.		
<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td> Η φρουρά των αγώνων προσπάθησε να τους διαχωρίσει. Ο Ιουστινιανός ρύθμισε με νόμο τον τρόπο λειτουργίας του ιππόδρομου. Στον ιππόδρομο ξέσπασαν ταραχές ανάμεσα στους Πράσινους και Βένετους. Η αυτοκρατορική φρουρά έπνιξε τη στάση στο αίμα. Οι στασιαστές ξεχύθηκαν στην πόλη, κραυγάζοντας «νίκα-νίκα». Ο Ιουστινιανός αποφάσισε να εγκαταλείψει τον θρόνο και να φύγει. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα τον έπεισε να αλλάξει την απόφασή του. Οι μεταρρυθμίσεις δυσαρέστησαν τους οργανωτές των ιπποδρομιών. Ο ιππόδρομος γέμισε νεκρούς και η πόλη ερείπια. Οι ιπποδρομίες καταργήθηκαν. </td> </tr> </table>	1	Η φρουρά των αγώνων προσπάθησε να τους διαχωρίσει. Ο Ιουστινιανός ρύθμισε με νόμο τον τρόπο λειτουργίας του ιππόδρομου. Στον ιππόδρομο ξέσπασαν ταραχές ανάμεσα στους Πράσινους και Βένετους. Η αυτοκρατορική φρουρά έπνιξε τη στάση στο αίμα. Οι στασιαστές ξεχύθηκαν στην πόλη, κραυγάζοντας «νίκα-νίκα». Ο Ιουστινιανός αποφάσισε να εγκαταλείψει τον θρόνο και να φύγει. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα τον έπεισε να αλλάξει την απόφασή του. Οι μεταρρυθμίσεις δυσαρέστησαν τους οργανωτές των ιπποδρομιών. Ο ιππόδρομος γέμισε νεκρούς και η πόλη ερείπια. Οι ιπποδρομίες καταργήθηκαν.
1	Η φρουρά των αγώνων προσπάθησε να τους διαχωρίσει. Ο Ιουστινιανός ρύθμισε με νόμο τον τρόπο λειτουργίας του ιππόδρομου. Στον ιππόδρομο ξέσπασαν ταραχές ανάμεσα στους Πράσινους και Βένετους. Η αυτοκρατορική φρουρά έπνιξε τη στάση στο αίμα. Οι στασιαστές ξεχύθηκαν στην πόλη, κραυγάζοντας «νίκα-νίκα». Ο Ιουστινιανός αποφάσισε να εγκαταλείψει τον θρόνο και να φύγει. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα τον έπεισε να αλλάξει την απόφασή του. Οι μεταρρυθμίσεις δυσαρέστησαν τους οργανωτές των ιπποδρομιών. Ο ιππόδρομος γέμισε νεκρούς και η πόλη ερείπια. Οι ιπποδρομίες καταργήθηκαν.	
Αφού βρείτε στο λεξικό τους όρους «στάση» και «επανάσταση», καταγράψτε και συζητήστε για τις διαφορές και ομοιότητες των δύο εννοιών. (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)		
Συνοπτικός πίνακας ενδεικτικής απάντησης:		

Χαρακτηριστικό	Στάση	Επανάσταση
Έκταση	Περιορισμένη	Εκτεταμένη
Στόχος	Διαμαρτυρία, αλλαγή πολιτικής	Ανατροπή εξουσίας ή καθεστώτος
Οργάνωση	Αυθόρμητη	Σχεδιασμένη, οργανωμένη
Διάρκεια	Σύντομη	Μακροχρόνια
Παραδείγματα	Στάση του Νίκα	Επανάσταση του 1821

Αφού μελετήσετε και την πηγή του μαθήματος, συζητήστε για την επίδραση της αυτοκράτειρας Θεοδώρας στην απόφαση του Ιουστινιανού να μην εγκαταλείψει τον θρόνο. (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να δει και τις ερωτήσεις για την επεξεργασία του συγκεκριμένου παραθέματος που υπάρχουν στην επεξεργασία των παραθεμάτων, που έπεται της επεξεργασίας του κειμένου.



3. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα.
(Ψηφιδωτό από τον Άγιο Βιτάλιο, Ραβέννα)

2. «Καλόν εντάφιον η βασιλεία»²

Ο Ιουστινιανός, λίγο πριν δώσει εντολή στους στρατηγούς να χτυπήσουν τους στασιαστές, είχε αποφασίσει να εγκαταλείψει τον θρόνο και να φύγει. Η αυτοκράτειρα Θεοδώρα όμως τον έπεισε ν' αλλάξει την απόφασή του λέγοντάς του:

«Όποιος γεννήθηκε, αναπόφευκτα θα πεθάνει. Στον βασιλιά όμως είναι αδικαιολόγητη η φυγή. Εγώ δε θα μπορούσα να ζω χωρίς την πορφύρα³, ούτε επιθυμώ να ζήσω την ημέρα που δε θα με αποκαλούν βασίλισσα.

Εάν λοιπόν εσύ, βασιλιά, θέλεις να σωθείς, μπορείς: Και χρήματα πολλά έχουμε, και θάλασσα και πλοία. Σκέψου όμως μήπως, στο μέλλον, μετανιώσεις που σώθηκες φεύγοντας, αντί να μείνεις εδώ και να πεθάνεις. Διότι σε μένα αρέσει κάποιος λόγος παλαιός, που λέει ότι **είναι καλό να πεθαίνει κανείς βασιλιάς.**»

Προκόπιος, *Υπέρ των πολέμων*

γ) Τόνος (tenor)

δ) Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη, εντοπίζοντας συγκεκριμένες λέξεις-σχόλια, εκφράσεις, χαρακτηρισμούς.

Διαβάστε το κείμενο προσεκτικά. Υπάρχουν σημεία όπου ο συγγραφέας εκφράζει συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση; Εντοπίστε λέξεις ή φράσεις που θεωρείτε αντιπροσωπευτικές. Με ποιον τρόπο υποδηλώνεται η προσωπική άποψη του συγγραφέα σε όσα έγιναν στη «στάση του νικά»; Αιτιολογήστε την άποψή σας.

(Ενδεικτική/αναμενόμενη απάντηση μαθητών/-τριών: «Το αποτέλεσμα ήταν **φρικτό**: τριάντα χιλιάδες άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους».

Σχολιάζουν την επιλογή του επιθέτου και τη θέση του σχολίου μέσα στο κείμενο.)

Πώς διατηρείται η αντικειμενικότητα του κειμένου και με ποιες λέξεις ή φράσεις αποφεύγεται η μεροληψία;

Ποια στάση υιοθετεί ο συγγραφέας απέναντι στη «στάση του νικά»;

Ποια συναισθήματα δημιουργεί στον αναγνώστη η φράση;

Πώς επηρεάζει η χρήση συγκεκριμένων λέξεων και φράσεων την άποψη που σχηματίζει ο αναγνώστης για τη σημαντικότητα των αιτίων;

δ) Τρόπος (mode)

ε) Κειμενική λειτουργία (textual)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

Στα κείμενα που ανήκουν στην υπό εξέταση κατηγορία συνήθως εντοπίζονται λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε αιτίες, παράγοντες. Στα κείμενα της Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου κυριαρχεί ο παρατακτικός λόγος και άρα η αιτία είναι δυνατόν να αποδίδεται περιφραστικά ή μέσω της χρήσης επιρρημάτων, μετοχών κ.λπ.. Δηλαδή, ο συγγραφέας προσπαθεί να απλουστεύσει τον λόγο του κειμένου, προκειμένου να είναι εύληπτο για τους/τις μαθητές/-τριες.

Επιπλέον, επειδή – όπως προαναφέρθηκε – στα σχολικά εγχειρίδια συναντάμε μεικτά κείμενα, δεν αποκλείεται η παρουσία και άλλων κειμενικών δεικτών. Δύναται επίσης να μην υπάρχουν οι λέξεις που αποδίδουν διακριτά και με σαφήνεια τη σχέση αιτίου και αποτελέσματος. Για παράδειγμα, στο υπό μελέτη κείμενο, όπως και σε άλλα της ίδιας κατηγορίας, δεν υπάρχει αιτιολογικός σύνδεσμος ή άλλη συνδετική φράση που να βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να εντοπίσουν και να εξετάσουν τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος. Ωστόσο, νοηματικά το κείμενο παραπέμπει στις αιτίες και ερμηνεύει τα αίτια που οδήγησαν στη στάση του νίκια παρεμβάλλοντας χρονικούς δείκτες, όπως το «τότε», ενώ στην τελευταία παράγραφο γίνεται λόγος για τα αποτελέσματα, τις συνέπειες αυτού του ιστορικού γεγονότος.

Να εντοπίσετε και να καταγράψετε λέξεις και φράσεις που δείχνουν πότε έγινε κάποιο γεγονός;

Πιθανές απαντήσεις μαθητών/-τριών:

Τότε οι αντιμαχόμενες ομάδες ενώθηκαν...

Τότε ο Ιουστινιανός διέταξε τους στρατηγούς...

Το Γενάρη του 532 μ.Χ., κατά τη διάρκεια των αγώνων

Στους στασιαστές, στη διάρκεια των ταραχών...

Για μια στιγμή σκέφτηκε να παραιτηθεί...

Βρες και υπογράμμισε τη λέξη-κλειδί που φανερώνει τις συνέπειες της «στάσης του νίκια».

Πιθανή απάντηση των μαθητών/-τριών:

Το αποτέλεσμα ήταν φριχτό: τριάντα χιλιάδες άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους.

Σε έναν "νοητικό χάρτη"» οργανώστε ιεραρχικά τις πληροφορίες του κειμένου.

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Υπάρχει διαθέσιμη στο Φωτόδεντρο σχετική ενότητα που αναφέρεται στο εργαλείο νοητικής χαρτογράφησης όπου μπορεί ανατρέξει ο/η εκπαιδευτικός και να πληροφορηθεί για τον τρόπο χρήσης του, ώστε να αξιοποιηθεί για τη δραστηριότητα αυτή (<https://photodentro.edu.gr/lor/handle/8521/3423>).

Περισσότερες πληροφορίες για τη νοητική χαρτογράφηση και τους νοητικούς χάρτες μπορεί να βρει στο Διαδίκτυο όπου υπάρχουν διαθέσιμα και περισσότερα εργαλεία (π.χ. https://elearning.ekdd.gr/pluginfile.php/43835/mod_resource/content/1/MindMaps%20-%20vsiochos%20%28final%29.pdf)

Να γράψετε ένα κείμενο στο οποίο να χρησιμοποιήσετε λέξεις από αυτές που σας δίνονται παρακάτω, ώστε να δηλώσετε ξεκάθαρα τις **αιτίες** και τους παράγοντες που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη «στάση του νίκια» και στην απόφαση του Ιουστινιανού να αντιμετωπίσει δυναμικά τους στασιαστές:

γιατί, επειδή, διότι, αφού

Στην τελευταία παράγραφο του κειμένου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στάσης του νίκια, χωρίς ωστόσο να αξιοποιούνται επαρκώς λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε συνέπειες/αποτελέσματα. Ξαναγράψτε την παράγραφο αυτή αξιοποιώντας τις λέξεις και φράσεις που σας δίνονται:

ώστε, κατά συνέπεια, επομένως, άρα

II. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας

A Κειμενικό είδος: Ερμηνεία Συνεπειών (Consequential Explanation)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται το 16ο Μάθημα της Γ' Ενότητας, με τίτλο «Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας». Στο μάθημα αυτό περιλαμβάνεται παράθεμα-πηγή για τις οικονομικές συνέπειες των πολέμων, καθώς και παράθεμα-εικόνα με ψηφιδωτό από τον ναό του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα, που δημιουργήθηκε μετά την απελευθέρωση της πόλης από τους Βυζαντινούς. Στην ενότητα παρατίθενται τρεις εικόνες-παραθέματα, ήτοι δύο χάρτες και ένα μετάλλιο.

Το κείμενο αυτό, που επιλέχθηκε ως αντιπροσωπευτικό για τη μελέτη του κειμενικού είδους *Ερμηνεία Συνεπειών*, παρουσιάζει τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα της επέκτασης της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Ωστόσο, έχει επιλεγεί από τη συγγραφική ομάδα η απαρίθμηση των μεν και των δε – θετικών και αρνητικών συνεπειών – χωρίς την αξιοποίηση συνδετικών λέξεων και φράσεων, χωρίς την ιδιαίτερη αξιοποίηση κειμενικών δεικτών. Εναλλακτικά, η

απαρίθμηση γίνεται με τη χρήση κουκκίδων που απαιτεί εκ μέρους των μαθητών/-τριών «επιστράτευση» των απομνημονευτικών τους ικανοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για ένα πολύ μεγάλο μέρος των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου έχει επιλεγεί αυτός το τρόπος γραφής, ο οποίος αξιοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί η πυκνωση θεμάτων και εννοιών, ώστε να περιληφθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος γεγονότων. Ο τρόπος αυτός δεν διευκολύνει τους/τις μαθητές/-τριες στην κατανόηση και εμπέδωση των γνώσεων, ενώ παράλληλα δυσχεραίνει την απομνημόνευση. Οι μαθητές/-τριες δεν έχουν την ευκαιρία με τον τρόπο που παρουσιάζεται η γνώση, να κάνουν σύνδεση μεταξύ αιτίων και αποτελεσμάτων, να καταλήξουν μέσω της κριτικής τους σκέψης σε συμπεράσματα, εφόσον αυτά παρουσιάζονται «έτοιμα», με κουκκίδες, από τη συγγραφική ομάδα. Ο τρόπος αυτός καθιστά τη γνώση αποσπασματική και κατά συνέπεια, δύσκολη στην αφομοίωσή της.

Ένα τέτοιο κείμενο, που παρουσιάζεται στο υπό μελέτη 16ο μάθημα της Ιστορίας, αποτελεί πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να το καταστήσει «φιλικότερο» προς τους/τις μαθητές/-τριες, μετασχηματίζοντάς το με τρόπο που να αξιοποιούνται τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στον οποίο ανήκει, για να εξοικειωθούν με αυτά οι μαθητές/-τριες. Στην κατεύθυνση αυτή παρέχονται οι διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν.

16. Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας

Ο Ιουστινιανός κλείνει συνθήκες ειρήνης στην Ανατολή και στρέφεται κατά των κατακτητών της Δύσης. Η αυτοκρατορία φτάνει στα παλιά της σύνορα. Οι μακροχρόνιοι πόλεμοι εξαντλούν το κράτος και το εκθέτουν σε νέους κινδύνους.

Γέννηση Χριστού

Η αυτοκρατορία φτάνει στα παλιά της σύνορα
δός αιώνας

μ.Χ.



395μ.Χ.

Η αυτοκρατορία χωρίζεται

Μετά την τακτοποίηση των εσωτερικών προβλημάτων ο Ιουστινιανός στράφηκε στην αντιμετώπιση των εξωτερικών κινδύνων:

- Υπέγραψε συνθήκες ειρήνης με τους γείτονες λαούς στον Δούναβη και με τους Πέρσες στην Ανατολή, δίνοντάς τους πολλά χρήματα.
- Έκανε σκληρούς πολέμους με τους **Γότθους** και τους **Βανδάλους**, που είχαν κατακτήσει τις δυτικές επαρχίες, διέλυσε τα κράτη τους και ανέκτησε τα χαμένα εδάφη της Δύσης και της Αφρικής.

Στους πολέμους αυτούς, που κράτησαν είκοσι περίπου χρόνια, διακρίθηκαν ιδιαίτερα οι στρατηγοί **Βελισάριος** και **Ναρσής**. Οι νίκες και οι κατακτήσεις τους έφεραν τα παρακάτω αποτελέσματα:

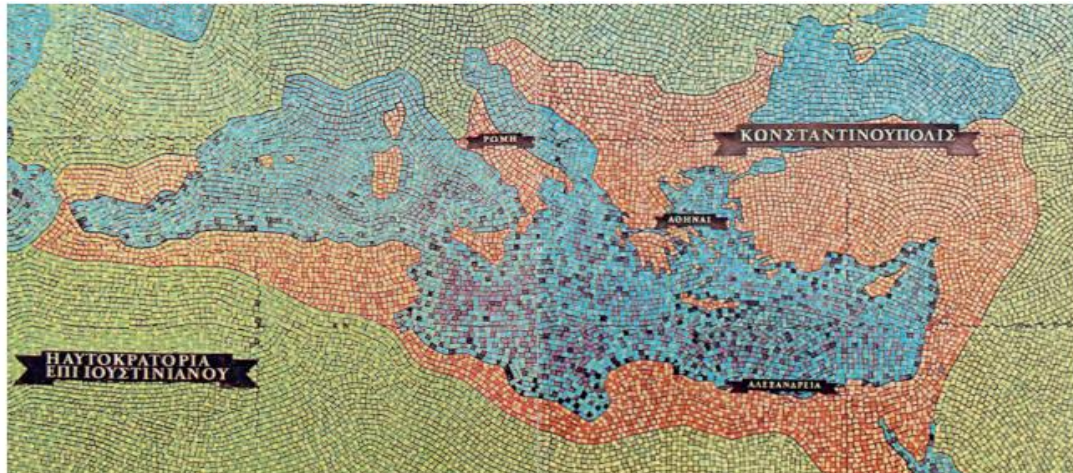
- Έδωσαν δόξα στον αυτοκράτορα και αύξησαν το γόητρο του βυζαντινού κράτους.
- Έφτασαν την αυτοκρατορία στα παλαιά της σύνορα και έκαναν τη Μεσόγειο «βυζαντινή λίμνη».
- Άνοιξαν τους δρόμους του εμπορίου και της ναυτικής επικοινωνίας με τη Δύση.
- Βοήθησαν να γίνουν στις δυτικές επαρχίες έργα ισάξια με εκείνα της Πόλης και της Ανατολής.



1. Βυζαντινό χρυσό μετάλλιο. Ο έφιππος Ιουστινιανός με στρατιωτική στολή ακολουθεί τη Νίκη, που κρατά δάφνη. (Αθήνα, Νομισματικό Μουσείο)



2. Χάρτης της αυτοκρατορίας πριν από τους πολέμους του Ιουστινιανού.



3. Μετά τους πολέμους του Ιουστινιανού η αυτοκρατορία έφτασε στα παλιά της σύνορα.
(Παλιός ψηφιδωτός χάρτης, Ναυτικό Μουσείο Πειραιά)

Η επέκταση αυτή όμως είχε και τις αρνητικές πλευρές της. Οι πόλεμοι με τους Γότθους και τους Βανδάλους στη Δύση ήταν μακροχρόνιοι (κράτησαν είκοσι περίπου χρόνια) και:

- Κούρασαν τις στρατιωτικές δυνάμεις και αποδυνάμωσαν τις φρουρές των συνόρων στον Δούναβη και την Ανατολή.
- Εξάντλησαν οικονομικά την αυτοκρατορία και δυσaréστησαν τους πολίτες, που πλήρωναν το κόστος τους.
- Διευκόλυναν τους Πέρσες να παραβαίνουν συχνά τις συνθήκες ειρήνης, ζητώντας κάθε φορά περισσότερα χρήματα, και τους βόρειους γείτονες να παραβιάζουν τα σύνορα και να λεηλατούν τα βυζαντινά εδάφη.

Όλα αυτά ανάγκασαν τον αυτοκράτορα να στραφεί ξανά στην Ανατολή και ν' αφήσει εκτεθειμένες σε νέους κινδύνους τις δυτικές επαρχίες, που με πολλές θυσίες είχε ανακτήσει.

- Πώς αντιμετώπισε τους εξωτερικούς εχθρούς ο Ιουστινιανός;
- Ποια ήταν τα θετικά και ποια τα αρνητικά αποτελέσματα των πολέμων;

Β. Επεξεργασία του κειμένου της συγγραφικής ομάδας του σχολικού εγχειριδίου

α) Πεδίο (field)

β) Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των ιστορικών φαινομένων και καταστάσεων, των συνεπειών, των αποτελεσμάτων.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες:

Ποιο είναι το θέμα του μαθήματος;

Ποιος αυτοκράτορας βοήθησε τη βυζαντινή αυτοκρατορία να φτάσει στα παλιά της σύνορα και πώς το κατάφερε;

Ποιοι στρατηγοί βοήθησαν το Βυζάντιο να μεγαλώσει;

Ποιες περιοχές κατέκτησε ξανά το Βυζάντιο;

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Οι μαθητές συμβουλευονται τους χάρτες 2 και 3 του μαθήματος.

Ποιοι ήταν οι εχθροί που πολέμησε το Βυζάντιο αυτήν την περίοδο;

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Οι μαθητές συμβουλευονται τους χάρτες 2 και 3 του μαθήματος.

Πώς επηρέασε η εξάπλωση του Βυζαντίου τους λαούς που κατακτήθηκαν;

Από το τετράδιο εργασιών (σελ. 20):

2. Βάλτε στα κενά ορθογώνια πλαίσια Θ για τα θετικά και Α για τα αρνητικά αποτελέσματα των πολέμων του Ιουστινιανού στη Δύση:

	Επανακτήθηκαν τα χαμένα εδάφη της αυτοκρατορίας.
	Διαλύθηκαν τα κράτη των Γόθων και των Βανδάλων.
	Κουράστηκε και αποδυναμώθηκε ο στρατός.
	Αυξήθηκε το γόητρο του Βυζαντίου.
	Οι Πέρσες έγιναν απειλητικοί στην Ανατολή.
	Εξαντλήθηκαν τα οικονομικά του κράτους.
	Κέρδισε δόξα ο αυτοκράτορας.
	Αποδυναμώθηκαν οι φρουρές των συνόρων.
	Έγιναν έργα στις δυτικές επαρχίες.
	Έφτασε η αυτοκρατορία στα παλιά της σύνορα.
	Δυσανεστήθηκαν οι πολίτες από τους συνεχείς πολέμους.
	Άνοιξαν οι δρόμοι του εμπορίου και της ναυτιλίας.

Από το τετράδιο εργασιών (σελ. 20):

Διαβάστε την πηγή 4 και υπογραμμίστε τις φράσεις που αναφέρονται στις οικονομικές επιπτώσεις των πολέμων. Πώς νομίζετε ότι συνδέεται η πηγή 4 με το θέμα του μαθήματος 16;

(Η δραστηριότητα αυτή εμπλουτίζει την εργασία του τετραδίου εργασιών, εφόσον βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη συνδέοντας τους πολέμους με τις συνέπειές τους και κατ' επέκταση με την προσπάθεια του αυτοκράτορα να εξυγιάνει τα οικονομικά του κράτους.)

Από το τετράδιο εργασιών (σελ. 20):

5. Στις παρακάτω ερωτήσεις για τον Ιουστινιανό διαγράψτε ό,τι είναι λανθασμένο σε κάθε πρόταση, για ν' αποδίδεται σωστά η ενέργειά του. Δικαιολογήστε και σχολιάστε την επιλογή σας.

Ο Ιουστινιανός:

- Κατάργησε ή συμπλήρωσε και ανανέωσε την παλιά ρωμαϊκή νομοθεσία;
- Πολέμησε τους Πέρσες στην Ανατολή ή τους Γότθους και τους Βανδάλους στη Δύση;
- Το βυζαντινό νόμισμα περιορίστηκε στο Βυζάντιο ή κυκλοφορούσε παντού;
- Στη «στάση του νίκας» άκουσε ή αγνόησε τη συμβουλή της Θεοδώρας να μην παραιτηθεί;
- Άνοιξε ή έκλεισε τη Φιλοσοφική σχολή της Αθήνας;
- Χώρισε ή επανένωσε το Ανατολικό με το Δυτικό τμήμα της αυτοκρατορίας;
- Φρόντισε ή απαγόρευσε την ανάπτυξη της μεταξουργίας στο Βυζάντιο;
- Πρωτοέχτισε ή ξαναέχτισε τον ναό της Αγίας Σοφίας;

γ) Τόνος (tenor)

δ) Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη, εντοπίζοντας συγκεκριμένες λέξεις-σχόλια, εκφράσεις, χαρακτηρισμούς.

Συχνά οι συγγραφείς εκφράζουν άμεσα ή έμμεσα συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση στα κείμενα που γράφουν. Υπάρχουν τέτοια σημεία στο κείμενο του μαθήματος; Πώς κρίνετε τη στάση των συγγραφέων (π.χ. θετική, αρνητική, ουδέτερη) απέναντι στο θέμα του μαθήματος, όπως παρουσιάζεται στον αναγνώστη;

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/-τριες να αναζητήσουν στοιχεία, αξιολογικές κρίσεις, χαρακτηρισμούς ή σχόλια που φανερώνουν τα συναισθήματα ή τη θέση που παίρνει η συγγραφική ομάδα σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Οι μαθητές/-τριες δεν θα βρουν τέτοια στοιχεία, συνεπώς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει αυτή την «άκαρπη» προσπάθεια, η οποία θα οδηγήσει σε μία συζήτηση σχετικά με την τακτική των Ιστορικών να διατηρούν αντικειμενική στάση απέναντι στο θέμα που πραγματεύονται.

«Έφτασαν την αυτοκρατορία στα παλαιά της σύνορα και έκαναν τη Μεσόγειο "βυζαντινή λίμνη"»: Γιατί η φράση «βυζαντινή λίμνη» βρίσκεται μέσα σε εισαγωγικά; Τι δηλώνουν τα εισαγωγικά; Να αιτιολογήσετε τη χρήση της (ποια είναι η σημασία της). Για την απάντησή σας να αξιοποιήσετε το ιστορικό κείμενο που αφορά τα θετικά αποτελέσματα των κατακτήσεων, καθώς και τους δύο χάρτες που παρατίθενται.

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Η συγκεκριμένη φράση («**Βυζαντινή λίμνη**»)

σημαίνει ότι η **Μεσόγειος Θάλασσα** βρισκόταν υπό τον έλεγχο του **Βυζαντινού Κράτους**. Δηλαδή, η Βυζαντινή Αυτοκρατορία είχε επεκτείνει την κυριαρχία της σε εδάφη γύρω από τη Μεσόγειο, παραπέμποντας στην περίοδο της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Mare Nostrum). Συγκεκριμένα, η υπό εξέταση περίοδος αναφέρεται στις κατακτήσεις του **Ιουστινιανού Α'** (6ος αιώνας), ο οποίος ανέκτησε περιοχές της **Ιταλίας, της Βόρειας Αφρικής και της Ισπανίας**, φέρνοντας τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία στα παλιά ρωμαϊκά της σύνορα. Ωστόσο, αυτή η κυριαρχία δεν κράτησε πολύ, λόγω μεταγενέστερων επιδρομών και οικονομικών δυσκολιών.

Η πηγή που τιτλοφορείται «Οι οικονομικές συνέπειες των πολέμων» είναι ένα απόσπασμα από τις *Νεαρές* του Ιουστινιανού, δηλαδή ένα νομικής φύσεως κείμενο. Ποιο θα έπρεπε να είναι το ύφος ενός τέτοιου είδους κειμένου; Υπάρχει κάποια φράση στην πηγή που δεν σχετίζεται με τη φύση του κειμένου; Αν ναι, ποια είναι αυτή η φράση και πώς δικαιολογείται η παρουσία της; Για την απάντησή σας να βασιστείτε και σε προγενέστερες γνώσεις.

4. Οι οικονομικές συνέπειες των πολέμων

«Οι στρατιωτικές δαπάνες και ο αγώνας κατά των εχθρών χρειάζονται μεγάλη φροντίδα και χωρίς χρήματα αυτά τα πράγματα δεν είναι δυνατόν να γίνουν. Ξαναπήραμε όλη την Αφρική, υποδουλώσαμε τους Βανδάλους και ελπίζουμε να δώσει ο Θεός να πετύχουμε πολλά ακόμη και σπουδαιότερα από αυτά. Γι' αυτό πρέπει να εισπράττονται οι φόροι τακτικά και πρόθυμα και στις ορισμένες προθεσμίες».

Ιουστινιανός, *Νεαράι*.

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Επειδή στο κείμενο της συγγραφικής ομάδας δεν υπάρχουν στοιχεία που να διευκολύνουν τους/τις μαθητές/-τριες να εντοπίσουν στοιχεία διαπροσωπικής λειτουργίας, γι' αυτό προτείνεται αυτή η άσκηση που αξιοποιεί τις πηγές.

δ) Τρόπος (mode)

ε) Κειμενική λειτουργία (textual)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

Στα κείμενα που ανήκουν στην υπό εξέταση κατηγορία (*Ερμηνεία Συνεπειών*) εντοπίζονται λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε συνέπειες και αποτελέσματα. Η παρουσία σχετικών δεικτών δεν είναι ιδιαίτερα έντονη, λόγω της προσπάθειας «πύκνωσης» της ύλης (παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με κουκκίδες), γεγονός που κάνει απαιτητικό το μάθημα, όσον αφορά την απομνημόνευση.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-δραστηριότητες-ασκήσεις:

Από το τετράδιο εργασιών (σελ. 20):

1. Διαβάστε τις τέσσερις παραγράφους του μαθήματος και βάλτε πλαγιότιτλους:

ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ	ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΟΣ
1η	
2η	
3η	
4η	

Πώς οργανώνεται το κείμενο, ούτως ώστε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των κατακτήσεων που οδηγούν το βυζαντινό κράτος στα παλιά του σύνορα; Εντοπίστε και καταγράψτε τις λέξεις ή φράσεις που δείχνουν τις συνέπειες ενεργειών, πρωτοβουλιών, πράξεων του αυτοκράτορα και την επίδρασή τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο;

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τρόπους που οργανώνεται το κείμενο (κειμενικοί δείκτες, τρόποι απαρίθμησης των αποτελεσμάτων). Πραγματοποιείται σχετική συζήτηση με τους/τις μαθητές/-τριες, κατά την οποία πιθανόν εκφράζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση και εμπέδωση των θεμάτων που παρουσιάζονται. Η δραστηριότητα αυτή προετοιμάζει το έδαφος, ώστε να επιχειρηθεί ένας διαφορετικός τρόπος οργάνωσης του κειμένου από τους/τις μαθητές/-τριες σχετικός με τα υπό εξέταση κειμενικά είδη.

Γράψτε προτάσεις που να συνδέουν τις ενέργειες του αυτοκράτορα Ιουστινιανού με τις θετικές ή/και τις αρνητικές τους συνέπειες. Μπορείτε να αξιοποιήσετε τις παρακάτω λέξεις/φράσεις, για να συνδέσετε τις ενέργειες με τις συνέπειές τους:

έχει ως αποτέλεσμα, ως επακόλουθο, συνεπώς, οδήγησε σε, με συνέπεια να, λοιπόν, ώστε, άρα, επομένως, οπότε

Παράδειγμα: Οι πόλεμοι αυτοί είχαν ως αποτέλεσμα να αυξηθεί το γόητρο του βυζαντινού κράτους.

Κεφάλαιο Πέμπτο

Ενδεικτικά Παραδείγματα Αξιοποίησης της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης: Ιστορία Στ' Δημοτικού

Μιχαήλ Κασούτας, Αθηνά Χαλκιαδάκη, Μαρία Γκορτσά

Ι. Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Η Φιλική Εταιρεία

Α. Κειμενικό είδος: Χρονική Εξιστόρηση Γεγονότων (Recount)

Το κείμενο της συγκεκριμένης ενότητας εντάσσεται στην κατηγορία *Χρονική εξιστόρηση γεγονότων (Recount)*. Στα κείμενα που ανήκουν στην υπό εξέταση κατηγορία κυριαρχούν οι χρονικοί δείκτες (λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε χρόνο). Συγκριτικά με τις προηγούμενες δύο τάξεις (Δ' και Ε' Δημοτικού) οι μαθητές/-τριες πλέον είναι σε θέση να αξιοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο. Στη ΣΤ' Δημοτικού μπορούν να διακρίνουν τους γραμματικούς τύπους που δηλώνουν χρόνο (επιρρήματα, εμπρόθετους προσδιορισμούς, υποτακτικούς συνδέσμους κ.τ.ό.). Χρησιμοποιούν πια συνειδητά λέξεις που αποτυπώνουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων σε κείμενα αφηγηματικά. Στη ΣΤ' Δημοτικού που τα κείμενα είναι πιο απαιτητικά από γλωσσικής απόψεως εντοπίζονται και περισσότεροι κειμενικοί δείκτες. Επομένως, ανάλογος είναι και ο τρόπος προσέγγισης των κειμένων. Είναι μεγαλύτερο το εύρος των ζητούμενων, αλλά και το βάθος της ανάλυσης. Όσον αφορά στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος, μιας και η διδασκαλία των δευτερευουσών/εξαρτημένων προτάσεων έχει ήδη ξεκινήσει από την Ε' Δημοτικού, καθίσταται ευκολότερη η επεξεργασία του από τους/τις μαθητές/-τριες.

Οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας προχώρησαν στην εγγραφή μελών στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού και στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, ενθαρρυμένοι από το επαναστατικό πνεύμα του Ρήγα Βελεστινλή, τους αγώνες του Λάμπρου Κατσώνη και των Σουλωτών καθώς και την αναταραχή που προκαλούσαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία *απειθαρχοί πασάδες*. Οι Φιλικοί, όπως αποκαλούνταν τα μέλη της, χρησιμοποιούσαν *κρυπτογραφικό κώδικα* για να επικοινωνούν μεταξύ τους και υπέγραφαν με ψευδώνυμα. Η μύηση τους στην οργάνωση είχε τη μορφή ιεροτελεστίας, που τη σφράγιζε ο όρκος μπροστά σε ιερέα.

Οι Φιλικοί άφηναν να εννοείται ότι πίσω από την Εταιρεία υπήρχε μια Μεγάλη Δύναμη, που ήθελε την απελευθέρωση των Ελλήνων. Πολλοί πίστευαν ότι πίσω από την μυστική Αρχή της Φιλικής Εταιρείας κρυβόταν η Ρωσία, ωστόσο οι ηγέτες της γνώριζαν καλά, παρόλο που δεν το φανέρωναν, ότι η οργάνωση στηριζόταν στον ενθουσιασμό των λογίων πατριωτών και στα χρήματα που κατέβαλλαν τα εγγεγραμμένα μέλη της, ιδίως οι υπάλληλοι και οι έμποροι. Ήταν ένα σχέδιο παράτολμο για όποιον λογάριαζε τα εμπόδια που υπήρχαν, το οποίο όμως τελικά πέτυχε.

Τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας στην αρχή ήταν ελάχιστα. Το 1818, όμως, η οργάνωση μετέφερε την έδρα της στην καρδιά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, την Κωνσταντινούπολη. Τότε η στρατολόγηση μελών επεκτάθηκε σε ολόκληρη την Οθωμανική Αυτοκρατορία και στη σημερινή Ελλάδα. Σ' αυτήν μυήθηκαν πολλοί από τους πρωταγωνιστές του Αγώνα, όπως ο αρχιμανδρίτης Γρηγόριος Δίκαιος ή Παπαφλέσσας, ο πρώην κλέφτης Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, οι οπλαρχηγοί Ιωάννης Φαρμάκης και Γεωργάκης Ολύμπιος και αρκετοί άλλοι. Την οργάνωση βοήθησε αποφασιστικά και ο μεγαλέμπορος Παναγιώτης Σέκερης, που πρόσφερε μεγάλο μέρος της περιουσίας του.

Τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας σταδιακά αυξήθηκαν. Οι ηγέτες της πρότειναν στον Ιωάννη Καποδίστρια, που ήταν τότε υπουργός των Εξωτερικών της Ρωσίας, να τεθεί επικεφαλής της. Εκείνος αρνήθηκε, γιατί πίστευε ότι οι συνθήκες που επικρατούσαν στην Ευρώπη δεν ήταν ευνοϊκές για τους Έλληνες. Μετά την άρνησή του, η αρχηγία προσφέρθηκε το 1820 στον Αλέξανδρο Υψηλάντη, στρατηγό και υπασπιστή του Τσάρου, ο οποίος δέχτηκε με προθυμία τον ανώτατο τίτλο του Γενικού Εφόρου λαμβάνοντας άδεια απουσίας δυο χρόνων από τη ρωσική αυλή.

Με την προσχώρηση του Υψηλάντη, εντάθηκαν οι προετοιμασίες για τη Μεγάλη Επανάσταση. Σύμφωνα με τα σχέδια των Φιλικών, η Επανάσταση επρόκειτο να ξεκινήσει ταυτόχρονα στη *Μολδοβλαχία* και στην Πελοπόννησο, ώστε να διασπαστεί ο οθωμανικός στρατός, ο οποίος βρισκόταν ήδη σε πόλεμο με τον Αλή Πασά στα Ιωάννινα, ενώ και στην Κωνσταντινούπολη θα ξεσπούσαν ταραχές. Ζητήθηκε επίσης από τους Σέρβους και τους Βούλγαρους, που ήταν κι αυτοί υπόδουλοι των Οθωμανών Τούρκων, να επαναστατήσουν ενώ πιθανή φαινόταν και η εμπλοκή των Ρώσων, αν οι Τούρκοι περνούσαν τον Δούναβη.

Β. Επεξεργασία του κειμένου της συγγραφικής ομάδας του σχολικού εγχειριδίου

α) Πεδίο (field)

β) Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, κυρίως των αιτίων, των δράσεων και των συμμετεχόντων.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες:

Τι ήταν η Φιλική Εταιρία και ποιος ήταν ο σκοπός της;

Πότε, πού και από ποιους ιδρύθηκε η Φιλική Εταιρεία;

Γιατί η Φιλική Εταιρία δρούσε με μυστικότητα;

Ποια χαρακτηριστικά των μελών της Φιλικής Εταιρείας εντοπίζετε στο κείμενο; Τι είδους άνθρωποι ήταν;

Ποιο ήταν το κοινό χαρακτηριστικό των ανδρών που προτάθηκαν ως ηγέτες της Φιλικής Εταιρείας; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

Με βάση το κείμενο, πότε, πού και με ποιον τρόπο έδρασαν οι Φιλικοί; Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα από τα στοιχεία του μαθήματος:

Πότε;	Ποιος / Ποιοι;	Πού;	Δράση

Πώς επικοινωνούσαν τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας μεταξύ τους χωρίς να γίνονται αντιληπτά από τις αρχές;

Επισημάνσεις για/τον εκπαιδευτικό: Μπορείτε να συμβουλευτείτε τον κρυπτογραφικό κώδικα που υπάρχει στο Φωτόδεντρο, με τίτλο «Γνωρίζω το κρυπτογραφικό αλφάβητο της Φιλικής Εταιρείας» (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/11283>).

Για ποιον λόγο έπρεπε να τηρηθεί απόλυτη μυστικότητα και πώς τη διασφάλιζαν; Γιατί οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας κράτησαν την ύπαρξή της μυστική;

Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα, όπως στο παράδειγμα (ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Να ακολουθήσετε τη χρονική σειρά των γεγονότων):

Αιτία	Αποτέλεσμα	Τρόπος παρουσίασης (λέξεις ή φράσεις)
οι συνθήκες που επικρατούσαν στην Ευρώπη δεν ήταν ευνοϊκές για τους Έλληνες	Ο Ιωάννης Καποδίστριας αρνήθηκε να γίνει επικεφαλής της Φιλικής Εταιρείας	γιατί

Αν ήσουν μέλος της Φιλικής Εταιρείας, πώς θα αισθανόσουν να δουλεύεις κρυφά για έναν τόσο σημαντικό σκοπό, όπως η ελευθερία της Πατρίδας;

γ) Τόνος (tenor)

δ) Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη, εντοπίζοντας συγκεκριμένες λέξεις-σχόλια, εκφράσεις, χαρακτηρισμούς.

Υπάρχουν σημεία όπου η συγγραφική ομάδα του βιβλίου εκφράζει συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση; Αν ναι, εντοπίστε και καταγράψτε τα σημεία αυτά.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Ήταν ένα σχέδιο παράτολμο για όποιον λογάριζε τα εμπόδια που υπήρχαν, το οποίο όμως τελικά πέτυχε.

Την οργάνωση βοήθησε αποφασιστικά και ο μεγαλέμπορος Παναγιώτης Σέκερης, που πρόσφερε μεγάλο μέρος της περιουσίας τους.

Οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας [...] προχώρησαν στην εγγραφή μελών στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού και στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, ενθαρρυνόμενοι από το επαναστατικό πνεύμα του Ρήγα Βελεστινλή ...

Η μύηση τους στην οργάνωση είχε τη μορφή ιεροτελεστίας, που τη σφράγιζε ο όρκος μπροστά σε ιερέα.

Ποια νομίζετε ότι είναι η γνώμη της συγγραφικής ομάδας για Φιλική Εταιρεία και τα μέλη της με βάση τα στοιχεία που καταγράψατε;

δ) Τρόπος (mode)

ε) Κειμενική λειτουργία (textual)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

Στα κείμενα που ανήκουν στην υπό εξέταση κατηγορία εντοπίζονται λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε χρόνο. Στα κείμενα της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού εντοπίζονται περισσότεροι χρονικοί δείκτες συγκριτικά με τις προηγούμενες δύο τάξεις.

Επιπλέον, επειδή – όπως προαναφέρθηκε – στα σχολικά εγχειρίδια συναντάμε μεικτά κείμενα, δεν αποκλείεται η παρουσία και άλλου είδους δεικτών, όχι μόνο χρονικών.

Εντοπίστε στο κείμενο και καταγράψτε όλες τις λέξεις/εκφράσεις που φανερώνουν χρόνο.

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/-τριών:

«Η Φιλική Εταιρεία ιδρύθηκε επτά χρόνια πριν»

«το οποίο όμως τελικά πέτυχε.»

«Τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας στην αρχή ήταν ελάχιστα.»

«Τότε η στρατολόγηση μελών επεκτάθηκε σε ολόκληρη την Οθωμανική Αυτοκρατορία»

«Τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας σταδιακά αυξήθηκαν.»

«Μετά την άρνησή του,»

«η Επανάσταση επρόκειτο να ξεκινήσει ταυτόχρονα στη Μολδοβλαχία»

Από πότε και γιατί επεκτάθηκε η στρατολόγηση μελών; Με ποιον χρονικό δείκτη εντοπίζεται η αλλαγή αυτή;

(Αναμενόμενη απάντηση:

τότε: χρονικό επίρρημα)

Με ποιον κειμενικό δείκτη φαίνεται το αποτέλεσμα της εκκίνησης της επανάστασης από τη Μολδοβλαχία και την Πελοπόννησο ταυτόχρονα;

(Αναμενόμενη απάντηση:

ώστε να: αποτελεσματικός σύνδεσμος)

Με ποιον κειμενικό δείκτη¹⁵ δηλώνεται αντίθεση μεταξύ της γνώμης των απλών ανθρώπων για τον ρόλο της Ρωσίας και της πραγματικότητας;

(Αναμενόμενη απάντηση:

Ωστόσο: αντιθετικός σύνδεσμος)

Να παρουσιάσετε τη δομή του κειμένου δίνοντας πλαγιότιτλο σε κάθε παράγραφο:

(α).....

(β).....

(γ).....

(δ).....

(ε).....

Δώστε έναν διαφορετικό τίτλο στο μάθημα (χωρίς να χρησιμοποιήσετε τον όρο *Φιλική Εταιρεία*):

.....

II Έκτη Δημοτικού: Κεφάλαιο Γ.14, Ο Φιλελληνισμός

A. Κειμενικό είδος: Ερμηνεία Παραγόντων (2η παράγραφος) και Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων (3η-5η παράγραφος)

Το κείμενο της συγκεκριμένης ενότητας εντάσσεται κατά βάση σε δύο κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, στη δεύτερη παράγραφο γίνεται ερμηνεία παραγόντων και από την 3η έως την 5η παράγραφο συναντάμε το κειμενικό

¹⁵ Με τους κειμενικούς δείκτες:

α. **Συνδέουμε:** και, και επίσης, και ακόμα, επιπλέον, με άλλα λόγια, για παράδειγμα

β. Δημιουργούμε **αντίθεση**: αλλά, ενώ, ωστόσο, αν και, αντίθετα, όμως

γ. **Αιτιολογούμε:** γιατί, επειδή, αφού, καθώς

δ. Βγάζουμε **συμπεράσματα**: επομένως, συνεπώς, άρα

ε. Ορίζουμε τον χρόνο: τότε, στη συνέχεια, πρώτα, ύστερα, μέχρι τώρα

Μια παράγραφος έχει συνοχή όταν οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις που την αποτελούν βρίσκονται σε λογική σειρά. Προσπαθώ λοιπόν να συνδέω τις λέξεις, τις φράσεις και τις προτάσεις μου μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τους κειμενικούς δείκτες, που είναι συνήθως επιρρήματα ή σύνδεσμοι (Γραμματική Ε' και ΣΤ', σελ. 27, 32)

είδος που αποδίδεται με τον όρο *Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων*. Στα κείμενα που ανήκουν στις υπό εξέταση κατηγορίες απαντάται λεξιλόγιο που παραπέμπει σε αιτίες και αποτέλεσμα και υπάρχουν και χρονικοί δείκτες.

Η προσφορά των Φιλελλήνων στην ελληνική Επανάσταση ήταν ποικίλη. Περισσότεροι από 1.200 Ευρωπαίοι (Γερμανοί, Γάλλοι, Ιταλοί, Πολωνοί, Ελβετοί, Άγγλοι) συμμετείχαν ενεργά στον ένοπλο αγώνα, παίρνοντας μέρος σε μάχες εναντίον των Τούρκων. Παράλληλα σχηματίστηκαν Φιλελληνικές Επιτροπές σε μεγάλες πόλεις του εξωτερικού, με σκοπό την ενίσχυση του αγωνιζόμενου λαού είτε με υλικά μέσα, στέλνοντας χρήματα, τροφές και πολεμοφόδια είτε παρέχοντας ηθική υποστήριξη με δημοσιεύσεις σε έντυπα και εφημερίδες, καλλιτεχνικά έργα και συναυλίες.

Στους Φιλελληνες συγκαταλέγονταν ρομαντικοί *ιδεαλιστές* (ιδίως φοιτητές), λάτρεις της αρχαίας Ελλάδας, πολιτικοί, άνεργοι πρώην στρατιωτικοί και διωκόμενοι για τη δράση τους επαναστάτες, όπως ο Ιταλός κόμης Σανταρόζα. Αλλά και έμποροι, τραπεζίτες και μέλη εκπαιδευτικών ή θρησκευτικών ιδρυμάτων ανέπτυξαν φιλελληνική δράση.

Η ενθουσιώδης δραστηριότητα φοιτητών και εμπόρων οδήγησε στη δημιουργία, ήδη από το 1821, των Φιλελληνικών Επιτροπών (Κομιτάτων) στην Ελβετία και τη Γερμανία, με κύριο στόχο την περιθαλψη Ελλήνων προσφύγων. Πρωτοστάτες υπήρξαν πανεπιστημιακοί καθηγητές που αρθρογραφούσαν υπέρ της Επανάστασης, όπως ο Κρουγκ αλλά και τραπεζίτες σαν τον οικονομολόγο Ιωάννη Ευνάρδο, που αργότερα συνέβαλε στην ίδρυση της Εθνικής Τράπεζας.

Η πρώτη αποστολή Φιλελλήνων έφτασε στην επαναστατημένη Ελλάδα τον Ιούνιο του 1821 με έξοδα του Δημήτριου Υψηλάντη και η δεύτερη δύο μήνες αργότερα με επικεφαλής τον Τόμας Γκόρντον, εύπορο αξιωματικό του βρετανικού στρατού. Εξαπίας όμως της έλλειψης συντονισμού μεταξύ των εθελοντών και των Ελλήνων αγωνιστών, το πρώτο Τάγμα των Φιλελλήνων συγκροτήθηκε το Μάιο του 1822. Υιοθετώντας τους γαλλικούς στρατιωτικούς κανονισμούς, το τάγμα αυτό συμμετείχε στη μάχη στο χωρίο Πέτα της Άρτας, όπου όμως διαλύθηκε έχοντας μεγάλες απώλειες.

Δύο χρόνια αργότερα, παρόμοιες επιτροπές ιδρύθηκαν στη Γαλλία και την Αγγλία, το Βέλγιο και την Ολλανδία. Μέλη των επιτροπών αυτών ήταν και σημαντικοί Φιλελληνες: ο Γάλλος συγγραφέας Βίκτωρ Ουγκώ και ο Άγγλος νεαρός ποιητής λόρδος Μπάιρον, ο οποίος επισκέφθηκε το Μεσολόγγι στα τέλη του 1823, όπου μάλιστα αρρώστησε και πέθανε.

Στην Αμερική, παρά το διάγγελμα του προέδρου της Μονρόε το 1822 υπέρ του αγώνα των Ελλήνων για την Ανεξαρτησία τους, το φιλελληνικό ενδιαφέρον περιορίστηκε κυρίως στη συγκέντρωση και αποστολή *ανθρωπιστικής βοήθειας*.

Β. Επεξεργασία του κειμένου της συγγραφικής ομάδας του σχολικού εγχειριδίου

α) Πεδίο (field)

β) Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, κυρίως των αιτίων, των δράσεων και των συμμετεχόντων. Είναι σημαντικό στη διδασκαλία να συνδράμει και η

εξέταση των πηγών/παραθεμάτων που εμπλουτίζουν το περιεχόμενο και βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοούν βαθύτερα και να εξετάζουν κριτικά το διδασκόμενο θέμα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες:

Τι είδους άνθρωποι ήταν οι Φιλέλληνες; (Να αναφερθείτε στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκαν, στο μορφωτικό τους επίπεδο κ.λπ.)

Πότε, πού και με ποιον τρόπο (δράση/προσφορά) οι Φιλέλληνες βοήθησαν την ελληνική Επανάσταση; Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα από τα στοιχεία του μαθήματος. Για την απάντησή σας να αξιοποιήσετε πληροφορίες που θα αντλήσετε και από τις πηγές 1 και 2.

Ποιος / Ποιοι;	Πότε;	Πού;	Τι προσέφεραν;
Κρουγκ	-	Γερμανία	αρθρογραφία (ηθική υποστήριξη)
Ιωάννης Εϋνάρδος	-	Ελβετία	οικονομία

Να συμπληρώσετε τον ακόλουθο πίνακα με τις πληροφορίες που συγκεντρώσατε στην τελευταία στήλη της προηγούμενης άσκησης. Για την απάντησή σας να αξιοποιήσετε πληροφορίες που θα αντλήσετε και από τις πηγές 1 και 2.

Ηθική βοήθεια	Υλική βοήθεια
Αρθρογραφία	

Πού και γιατί δημιουργήθηκαν οι φιλελληνικές επιτροπές;

Πόσες και ποιες φιλελληνικές αποστολές έφτασαν στην Ελλάδα και ποια τα αποτελέσματα της δράσης τους;

Γιατί ο Λόρδος Μπάιρον θεωρείται από τις πιο εμβληματικές φιλελληνικές προσωπικότητες; Δικαιολογήστε την απάντησή σας αξιοποιώντας και τις πληροφορίες των πηγών/παραθεμάτων.

Επιλέξτε έναν από τους πρωταγωνιστές του Φιλελληνισμού που ξεχώρισε στο εξωτερικό ή έναν που ξεχώρισε στην Ελλάδα και μετά από έρευνα στο Διαδίκτυο αιτιολογήστε την απάντησή σας. (έκθεση επιχειρηματολογίας-exposition)

γ) Τόνος (tenor)

δ) Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη, εντοπίζοντας συγκεκριμένες λέξεις-σχόλια, εκφράσεις, χαρακτηρισμούς.

Συχνά οι συγγραφείς εκφράζουν άμεσα ή έμμεσα συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση στα κείμενα που γράφουν. Υπάρχουν τέτοια σημεία στο κείμενο του μαθήματος; Πώς κρίνετε τη στάση των συγγραφέων (π.χ. θετική, αρνητική, ουδέτερη) στο θέμα του Φιλελληνισμού, όπως παρουσιάζεται στον αναγνώστη;

Επισημάνσεις για τον/την εκπαιδευτικό: Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/-τριες να αναζητήσουν στοιχεία, αξιολογικές κρίσεις, χαρακτηρισμούς ή σχόλια που φανερώνουν τα συναισθήματα ή τη θέση που παίρνει η συγγραφική ομάδα σχετικά με το υπό εξέταση κίνημα. Οι μαθητές/-τριες δεν θα βρουν τέτοια στοιχεία. Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει αυτή την «άκαρπη» προσπάθεια, προκειμένου να ξεκινήσει μία συζήτηση σχετικά με την τάση των Ιστορικών να διατηρούν αντικειμενική στάση απέναντι στο θέμα που πραγματεύονται. Μπορεί, επίσης, να προκύψει προβληματισμός σχετικά με την άποψη που διατυπώνεται για τις πραγματικές προθέσεις

πίσω από τον Φιλελληνισμό ή για τη διάσταση λόγων και έργων, αξιοποιώντας και το Παράθεμα «Με μια ματιά», που υπάρχει στο τέλος της ενότητας.

Εντοπίστε τις διαφορές ανάμεσα στο ύφος του κειμένου του μαθήματος και το ύφος του λυρικού ποιήματος «Είμαστε όλοι Έλληνες» του Άγγλου ποιητή Πέρσι Σέλλεϋ.

δ) Τρόπος (mode)

ε) Κειμενική λειτουργία (textual)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

Στα κείμενα που ανήκουν στις υπό εξέταση κατηγορίες απαντάται λεξιλόγιο που παραπέμπει σε αιτίες και αποτελέσματα και υπάρχουν και χρονικοί δείκτες.

Επειδή οι μαθητές/-τριες έχουν εξοικειωθεί σε προηγούμενες τάξεις με το πρώτο κειμενικό είδος (*Χρονική εξιστόρηση γεγονότων-Recount*), στην ΣΤ' Δημοτικού η προσπάθεια των εκπαιδευτικών καλό είναι να εστιαστεί στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου κειμενικού είδους (*Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων-Account*), ήτοι στον εντοπισμό των γλωσσικών επιλογών που καταδεικνύουν αιτιώδεις σχέσεις – παρουσίαση αιτίου-αποτελέσματος.

Ενδεικτικές ασκήσεις-δραστηριότητες:

Να παρουσιάσετε τη δομή του κειμένου (δίνοντας, για παράδειγμα, έναν πλαγιότιτλο σε κάθε παράγραφο):

- (α).....
- (β).....
- (γ).....
- (δ).....
- (ε).....
- (στ).....

Δώστε έναν διαφορετικό τίτλο στο μάθημα (χωρίς να χρησιμοποιήσετε τη λέξη Φιλελληνισμός):

Με ποιον κειμενικό δείκτη¹⁶ αιτιολογείται η καθυστέρηση συγκρότησης του τάγματος των Φιλελλήνων;

(Αναμενόμενη απάντηση μαθητών/-τριών: *εξαιτίας-πρόθεση*)

Με ποιον κειμενικό δείκτη φαίνεται η αντίθεση μεταξύ λόγων και έργων των Φιλελλήνων στην Αμερική;

(Αναμενόμενη απάντηση μαθητών/-τριών: *παρά-πρόθεση*)

Εντοπίστε στο κείμενο προτάσεις που φανερώνουν τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος. Υπογραμμίστε τον κειμενικό δείκτη (λέξη ή φράση) που δηλώνει αιτία ή αποτέλεσμα. Όπου λείπει η λέξη ή η φράση που δηλώνει την αιτία ή το αποτέλεσμα, να προσθέσετε τον αντίστοιχο κειμενικό δείκτη κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις.

Ενδεικτική απάντηση: «Εξαιτίας όμως της έλλειψης συντονισμού μεταξύ των εθελοντών και των Ελλήνων αγωνιστών, το πρώτο Τάγμα των Φιλελλήνων συγκροτήθηκε το Μάιο του 1822.» Το απόσπασμα μπορεί να μετασχηματιστεί ως εξής: «Επειδή δεν υπήρχε συντονισμός μεταξύ των εθελοντών και των Ελλήνων αγωνιστών, το αποτέλεσμα ήταν το πρώτο Τάγμα των Φιλελλήνων να συγκροτηθεί το Μάιο του 1822.»

¹⁶ Με τους κειμενικούς δείκτες:

α. **Συνδέουμε:** και, και επίσης, και ακόμα, επιπλέον, με άλλα λόγια, για παράδειγμα

β. Δημιουργούμε **αντίθεση:** αλλά, ενώ, ωστόσο, αν και, αντίθετα, όμως

γ. **Αιτιολογούμε:** γιατί, επειδή, αφού, καθώς

δ. Βγάζουμε **συμπεράσματα:** επομένως, συνεπώς, άρα

ε. Ορίζουμε τον **χρόνο:** τότε, στη συνέχεια, πρώτα, ύστερα, μέχρι τώρα.

Μια παράγραφος έχει συνοχή όταν οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις που την αποτελούν βρίσκονται σε λογική σειρά. Προσπαθώ λοιπόν να συνδέω τις λέξεις, τις φράσεις και τις προτάσεις μου μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τους κειμενικούς δείκτες, που είναι συνήθως επιρρήματα ή σύνδεσμοι (Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 27, 32).

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνική Βιβλιογραφία¹⁷

- Αγγελάκος, Κ. & Κουργιαντάκης, Χ. (2024). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ιστορίας: Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ekdoseis Asinē.
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2021). *Σχολικά Εγχειρίδια: Από τη Θεωρία στα Κριτήρια Αξιολόγησης*. Ετήσια Έκθεση 2021. www.adippde.gr
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2024). *Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό και για την Κριτική και τη Δημιουργική Σκέψη*. Ετήσια Έκθεση 2024. Τόμος 1^{ος}. www.adippde.gr
- Αντωνίου, Ε. (2015). «Ανάλυση Εικόνων Πρόσφατων Σχολικών Εγχειριδίων». Στο Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.). *Το Σχολικό Βιβλίο*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες Αφήγησης και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Αυγητίδου, Σ., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Μπιρμπίλη, Μ., Αμπαρτζάκη, Μ., Καμπεζά, Μ., ... & Θεοδοσίου, Σ. (2024). «Ενίσχυση των Συμμετοχικών Πρακτικών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Μετασχηματίζοντας την Ερευνητική Γνώση σε Εκπαιδευτικό Υλικό», *Hellenic Journal of Research in Education/Ereuna Stin Ekpaideusi*, 13(1).
- Βόγλης, Π., Κασβίκης, Κ., Κόκκινος, Γ., Κουλούρη, Χ., Παληκίδης, Α., Τσάφος, Β. & συνεργάτες (2018). *Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού - Α' Λυκείου)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν. & Νικολοπούλου, Μ. (2012). *Ιστορία - Στα Βυζαντινά Χρόνια (Βιβλίο Δασκάλου): Ε' Δημοτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος'.
- Ευθυμίου, Μ. (2022). «Η Ελληνική Ταυτότητα με Απλά Λόγια», diaNEOsis, 21/11/2022.
- Θεοδοσιάδου, Ξ. Γ. (2010). «Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στο Μάθημα της Ιστορίας: Δυνατότητες και αδυναμίες με βάση τα διδακτικά εγχειρίδια της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου». Μεταπτυχιακή Εργασία. ΑΠΘ.
- Ι.Ε.Π.: (2022-2023). *Νέα Προγράμματα Σπουδών—Αρχική σελίδα—Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. <https://iep.edu.gr/el/neaprogrammata-spoudon-arxiki-selida>

¹⁷ Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. συνειδητά αξιοποιεί στην ελληνική βιβλιογραφία εκτός από εργασίες εξειδικευμένων επιστημόνων και ερευνητικές εργασίες που εκπόνησαν εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών, από όπου αντλεί συχνά ερευνητικά δεδομένα, καθώς και επισημάνσεις και προτάσεις από την οπτική των εκπαιδευτικών, της τάξης και της πράξης.

- Καραμανώλη Ε. (2019). «Ιστορικός Γραμματισμός και Σχολική Ιστορία: Διδασκαλία με Εστίαση στις Δομικές Ιστορικές Έννοιες». Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.
- Καραμανώλη Ε. (2019). «Οιονοί Χαρτογράφηση Εννοιολογικής Προσέγγισης της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο», *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5. <https://doi.org/10.12681/dial.20701>
- Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ. & Κατσαρού, Χ. (2012). *Ιστορία - Στα Αρχαία Χρόνια (Βιβλίο Δασκάλου): Δ' Δημοτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος'.
- Κέκια, Αιμ. (2011). *Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με Βάση τα Κειμενικά Είδη*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Κόκκινος, Γ. (2000). «Το αίτημα της Ανανέωσης της Διδασκαλίας της Ιστορίας», περ. Βιβλιοθήκη, τ. 126, ένθετο στην ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ της 27/10/2000.
- Κόκκινος, Γ. (2004). *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε. & Κασβίκης, Κ. (επιμ. 2024). *Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση. Αποτιμήσεις και Προοπτικές. Τιμητικός τόμος για τη Μαρία Ρεπούση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κολιόπουλος, Ι., Καλλιαντώνης, Α., Μιχαηλίδης, Ι. & Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (Βιβλίο Δασκάλου): ΣΤ' Δημοτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος'.
- Κοντογιώργης, Γ. (2011). *Περί Εθνους και Ελληνικής Συνέχειας*. Αθήνα: Ιανός.
- Κόσσυβας, Γ., Μουταβελής, Α., Αποστολόπουλος, Κ. & Φερεντίνος, Σ. (2023). «Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών», *Έρκυνα*. 25.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ. 2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2001). «Αντικειμενικές Δυσκολίες στη Διδακτική Διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας», *Τα εκπαιδευτικά*, 61-62.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2006). «Διδασκαλία της Ιστορίας και Ιστορική Ενσυναίσθηση Λογική Κατανόηση». Στο Γ. Κόκκινος & Ειρ. Νάκου. *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2009). «Ιστορική Σκέψη, Κριτική Σκέψη και Λογική Κατανόηση στη Σχολική Ιστορία». Ανακτήθηκε από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/12KenotomesDrasis/kouryiantakis/kouryiantakis.pdf>
- Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Το Παρόν και το Μέλλον του Παρελθόντος: Ζητήματα Ιστορικού Γραμματισμού στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2019). *Ασήμι στο Ορυχείο*. Αθήνα: Οσελότος.

- Κουσερή, Γ. (2015). «Ιστορική Εκπαίδευση στο Σχολείο και το Μουσείο: Έκφραση Ιστορικής Σκέψης Μαθητών 13 και 16 ετών σε Μουσειακό και Σχολικό Περιβάλλον». Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. κ. αλ. (2014). «Όψεις της Διαλογικότητας στις Διδακτικές Πρακτικές Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα». Στο G. Kotzoglou et al. (eds). *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*. Rhodes: University of the Aegean.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β. & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση Σχολικού Λόγου: Η Γλωσσική Διδασκαλία σε έναν Μεταβαλλόμενο Κόσμο*. Τόμος Α'. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ροθώνη, Α., Αντωνοπούλου, Σ., Κωνσταντινίδης, Α. & Γογωνάς, Ν. (2024). *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Διασπορά*. Θεσσαλονίκη: ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.
- Κουτσουλέλου - Μίχου, Σ. (1997/2004). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσουλέλου - Μίχου, Σ. (2009). *Όψεις του Ακαδημαϊκού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λέκκα, Β. (2009). *Η Γλώσσα των Επιστημονικών Κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγουλά, Ε. & Χριστοφίδου, Α. (2014). *Μαθήματα Γλώσσας. Κείμενο και Λεξιλόγιο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Βασικές Αρχές – Μεθοδολογία – Φύλλα Εργασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν. & Οικονομάκου, Μ. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό - Θεματικό Πεδίο 2 Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαγουλά, Ε. & Μήτσης, Ν. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ. (2012). *Ιστορία - Από τη Μυθολογία στην Ιστορία (Βιβλίο Δασκάλου): Γ' τάξη Δημοτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος'.
- Μακαρατζής, Γ. (2021). «Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης: Απαιτούμενα και Ζητούμενα». *Νέα Παιδεία*, (179). <https://www.academia.edu/72123403/>
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα Ίχνη της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Κυριακίδη.
- Μητσιοπούλου, Β. (2000). «Κείμενο και Κειμενικό Είδος». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.greek-language.gr>.
- Μητσιοπούλου, Β. (2001). *Λόγος, Κείμενο, Κειμενικό Είδος και Ύφος*. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

- Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική Διδασκαλία και Πρακτικές Γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίστα, Ι. (2023). *Αναθεωρημένες Οδηγίες για το Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Νάκο, Ι. (2019). «Ιστορική Σκέψη και Ιστορικές Πηγές: Πώς οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (9).
- Νάκου, Ειρ. (2000). «Ιστορική Γνώση και Μουσείο». *Μνήμων*, (22).
- Νάκου, Ειρ. (2000α). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). «Γενικές προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού». *Τόμος Γ', Αθήνα: Π.Ι.*
- Παπαχρήστου, Χ. (2022). «Πολυτροπικά Κείμενα σε Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας: γλωσσολογική και διδακτική προσέγγιση». *Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΕΚΠΑ*.
- Πιστόλη Ε. (2019). «Η Αξιοποίηση των Ιστορικών Πηγών στη Διδασκαλία της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου και οι Απόψεις των Μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας και τις Ιστορικές Πηγές». *Μεταπτυχιακή Εργασία. ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Η Μάθηση της Γλώσσας*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2011). *Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ποταμιάς, Γ. (2024). *Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον: Η Πολυτροπική Προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ.: Γρηγόρη.
- Ράλλη, Α. Μ. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Ρεπούση, Μ. (2007). «Ιστορικός Εγγραμματισμός- Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας». *Στο Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ρεπούση, Μ. (2020). «Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά. Εξελίξεις, Τάσεις, Προοπτικές». Στο Τ. Πετρίδης και Μ. Φραγκουλάκη (επιμ.). *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η Διδασκαλία της Ιστορίας και η Δημόσια Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.
- Ρεπούση, Μ., Μακαρατζής, Γ. & Μαυρομμάτη, Μ. (2023). *Η Ψηφιακή Πρόκληση για την Ιστορία και τις Ανθρωπιστικές Σπουδές*. <https://repository.kallipos.gr>
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Σμυρναίος, Α. (2023). *Ιστορίας Μάθησης*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- Σολομών, Αιμ. (2017). «Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σπυράκου, Β. (2020). «Πατριωτισμός και Κοσμοπολιτισμός στη Διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Διεθνών Σπουδών. Πάντειον Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Διεθνών Σπουδών.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τρικκαλιώτη Ε. (2022) «Ανάπτυξη Ιστορικής Σκέψης και Πολυπρισματικότητα στο Μάθημα της Ιστορίας σε Μαθητές/Μαθήτριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη Χρήση Ιστορικών Πηγών και την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.» Μεταπτυχιακή Εργασία, ΠΤΔΕ ΑΠΘ.
- Τσιβάς, Α. (2009). «Διδακτική της Ιστορίας: η Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης των Παιδιών σε Συμβατικό και Ηλεκτρονικό Περιβάλλον». Διδακτορική Διατριβή. ΠΤΔΕ ΑΠΘ.
- ΥΠΑΙΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργική Απόφαση 141674/Δ2/2021 (ΦΕΚ 5284/Β/12-11-2021). «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου». <https://www.e-nomothesia.gr/>

ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (μτφρ. Μ. Αραποπούλου) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης*, (μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hasan, R. (2006). «Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία». Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.). *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων*, (μτφρ. Γ. Κουρμεντάλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Timbal-Ducloax, L. (1996). *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, (μτφ. Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.
- Wells, G. (2006). «Γλώσσα, Γραμματισμός και Εκπαίδευση». Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.). *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Βιβλιογραφία Αγγλόφωνη

- Ampartzaki, M. (2023). «Utilizing Creative and Critical Thinking to Build Knowledge and Comprehension through Inquiry-Based and Art-Based Learning: A Practical Tool for Teaching Local History in Pre-Primary and Primary Education». In *Pedagogy, Learning, and Creativity*. IntechOpen.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete ed.). Longman
- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). «Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Book Excerpt». In *George Lucas Educational Foundation*. George Lucas Educational Foundation.
- Barrows, H. S. (1986). «A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods», *Medical Education*, 20(6).
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bell, S. (2010). «Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future», *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2).
- Beyer, B. K. (2008). «How to Teach Thinking Skills in Social Studies and History», *The Social Studies*, 99(5). <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.196-201>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). «Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning», *Educational Psychologist*, 26(3–4).
- Boghossian, P. (2012). «Socratic Pedagogy: Perplexity, Humiliation, Shame and a Broken Egg», *Educational Philosophy and Theory*, 44(7).
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Cantu, D. A., & Warren, W. J. (2016). *Teaching History in the Digital Classroom*. Routledge.
- Carr, E. H. (1961). *What is History?* London: Penguin.
- Cavani, J. (n.d.) Quest for the Past: Fostering Historical Thinking. Users/home94532/Downloads/Quest_for_the_Past_Fostering_Historical%20(4)
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. A&C Black.
- Coffin, C. (2006a). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.

- Coffin, C. (2006b). «Learning the Language of School History: The Role of Linguistics in Mapping the Writing Demands of the Secondary School Curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, 38(4).
- Collins, A. (2005). «Cognitive Apprenticeship». In R. K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Craver, K. W. (1999). *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History*. Greenwood Press.
- Delic, H., & Bećirović, S. (2016). «Socratic Method as an Approach to Teaching», *European Researcher*, 111. <https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511>
- Denos, M. & Case, R. (2006). *Teaching about Historical Thinking*. Vancouver, BC: Critical Thinking Consortium.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring How Texts Work*. Roselle, SW: Primary Teacher Association.
- Derewianka, B. (2003). «Trends and Issues in Genre-Based Approaches», *RELC Journal*, 34.
- Drury, H. (2005). *Teaching Genres in the Disciplines*. Report. Sydney: Learning Centre, The University of Sydney.
- Duch, B. J., Groh, S. E. & Allen, D. E. (eds). (2001). *The Power of Problem-Based Learning: A Practical 'How to' for Teaching Undergraduate Courses in any Discipline* (1st ed.). Stylus Pub.
- Edmonds, M., Hull, J. A., Janik, E. L. & Rylance, K. (2005). *History & Critical Thinking*. Wisconsin Historical Society. <https://wisconsinhistory.org/turningpoints/pdfs/workshophandbook.pdf>
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). Continuum.
- Engle, R. A. & Conant, F. R. (2002). «Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom», *Cognition and Instruction*, 20(4).
- European History Online (2010). «Leibniz Institute of European History». <https://www.ieg-mainz.de/esearch-projects/EGO>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Research Findings and Recommendations.
- Fang, Z. & Schleppegrell, M. (2008). *Reading in Secondary Content Areas*. University of Michigan Press.
- Fardi, K. (2024). «The Modality of Historical Thinking in the Latest Greek Primary School Curriculum and the New Challenges in History Education», *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.306>
- Flavell, J. H. (1979). «Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry», *American Psychologist*, 34(10).

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks. <http://archive.org/details/framesofmindtheo00gard>
- Gestsdóttir, S. M., van Drie, J. & van Boxtel, C. (2021). «Teaching Historical Thinking and Reasoning: Teacher Beliefs», *History Education Research Journal*, 18(1). <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Halliday, M.A.K. (2004). «Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language». In M.A.K. Halliday (ed.). *The Language of Early Childhood*. London: Continuum.
- Halliday, M.A. Schraw, G. K. & Matthiessen, C. (1999). *Construing Experience through Meaning: A language-based Approach to Cognition*. London/ New York: Cassell.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (2004). *Writing Science*. London: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (Fourth Edition). Routledge.
- Havekes, H. G. F., van Boxtel, C. A. M., Coppen, P. A. J. M. & Luttenberg, J. M. (2017). «Stimulating Historical Thinking in a Classroom Discussion: The Role of the Teacher», *Historical Encounters*, 4(2).
- Havekes, H. & Sleegers, P. (2017). «Stimulating Historical Thinking in a Classroom Discussion: The Role of the Teacher», *Journal of Curriculum Studies*, 49(3).
- Hicks, D., Doolittle, P. E. & Ewing, E. T. (2004). «The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry, and Multimedia», *Social Education*, 68(3).
- Holland, S. (2024). «Rethinking Assessment: The Potential of 'Innovative' or 'Creative' Assessments in History», *History Education Research Journal*, 21(1).
- Howell, M. C. & Prevenier, W. (2001). *From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods*. Cornell University Press.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3).
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Krajcik, J.S. & Blumenfeld, P.C. (2005). «Project-Based Learning». In R.K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (1996/2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- LaPoint-O'Brien, T. (2013). *Action Research: The Development of Critical Thinking Skills*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540359.pdf>

- Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2010). «Seven Essentials for Project-Based Learning», *Educational Leadership*, 68(1).
- Larmer, J., Mergendoller, J. R. & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project-Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. ASCD.
- Lee, P. (2005). «Putting Principles into Practice: Understanding History». In S. Donovan & J. Bransford (eds). *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Lee, P. (2011). «History Education and Historical Literacy». In I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching*. London: Routledge.
- Lemke, J. L. (1990/2008). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Published online by Cambridge University Press.
- Lévesque, S. (2006). «Integrating Museum Education and School History: Illustrations from the RCR Museum and the London Museum of Archeology». *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 6(1).
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty - First Century*. Buffalo: University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (Fifth edition). Routledge.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2010). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Continuum.
- Meral, E., Basci-Namli, Z. & Karakus-Yilmaz, T. (2022). «Developing the Historical Thinking Skill Scale at the Secondary School Level», *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12 (2).
- Milton, H. (1993). *Improving the Critical Thinking Skills of Ninth Grade World History Students by Integrating Critical Thinking Skills and Course Content*. (ed.D) Practicum, Nova University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369722.pdf>
- Nokes, J. D. (2010). «(Re)imagining Literacies for History Classrooms». In R. J. Draper, P. Broomhead, A. P. Jensen, J. D. Nokes & D. Siebert (eds). *(Re)Imaging Content-Area Literacy Instruction*. New York, NY: Teachers College Press. University of Toronto Press.
- Oliveira, L. and Iddings, I. (2014). *Genre Pedagogy Across the Curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.
- Owens, T. (2015). «Digital Sources & Digital Archives: The Evidentiary Basis of Digital History». In D. J. Staley (ed.). *A Companion to Digital History*. N.Y.: Wiley-Blackwell.
- Ponputtha, W., Wannapiroon, P. & Nilsook, P. (2021). «Creative History Learning Model Using Digital Storytelling Through Cloud Learning to Enhance

- Analytical Thinking», *International Journal of E-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 11(2).
- Priatna, N., Martadipura, B. A. P. & Lorenzia, S. (2019). «Development of Mathematic's Teaching Materials Using Project-Based Learning Integrated STEM», *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(1). IOP Publishing.
- Ranke, L. Von (2023). *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*. BoD–Books on Demand.
- Ranke, L. von (1885). *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514 (Histories of the Romanic and Germanic Peoples from 1494 to 1514)*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Ranke, L. von. (1973). *The History of the Latin and Teutonic Nations (1494–1514)* (G. R. Dennis, Trans.). New York: AMS Press. (Original work published 1824).
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3). <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Savery, J. R. (2006). «Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions», *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).
- Savich, C. K. (2008/2009). «Improving Critical Thinking Skills in History», *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 11(2). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1106>
- Schleppegrell, M. J. and de Oliveira, L. C. (2006). «An Integrated Language and Content Approach for History Teachers», *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4).
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). «Assessing Metacognitive Awareness», *Contemporary Educational Psychology*, 19(4).
- Scott, P., Mortimer, E. & Ametller, J. (2011). «Pedagogical Link-Making: A Fundamental Aspect of Teaching and Learning Scientific Conceptual Knowledge», *Studies in Science Education*, 47(1).
- Seixas, P. (1993). «The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History», *American Educational Research J.*, 30(2).
- Seixas, P. (2006). «Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada», *The Center for the study of Historical Consciousness, Recuperado el*, 16.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson: Canada ELHI.
- Sellars, M., Fakirmohammad, R., Bui, L., Fishetti, J., Niyozov, S., Reynolds, R., Thapliyal, N., Liu-Smith, Y.-L., & Ali, N. (2018). «Conversations on Critical Thinking: Can Critical Thinking Find its Way Forward as the Skill Set and Mindset of the Century?», *Education Sciences*, 8(4).
- Shavab, O. A. K., Supriatna, N., Yulifar, L. & Mulyana, A. (2022). *Fostering Creative Thinking Through Gamification in History Learning*. Atlantis Press.

- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. https://www.researchgate.net/publication/238162544_A_Review_of_Research_on_Project-Based_Learning
- Thorp, R. & Persson, A. (2020). «On Historical Thinking and the History Educational Challenge», *Educational Philosophy and Theory*, 52(8).
- Tosh, J. (2015). *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of History*. London: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2004). «What does it Mean to Think Historically... and How do you Teach it», *Social Education*, 68(3).
- VanSledright, B. A. (2010/2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. Routledge.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). «Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past», *Educational Psychology Review*, 20(2).
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). «Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications». In S.A. Metzger & L.M. Harris (eds). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. NY: Wiley-Blackwell.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1).
- Voet, M. & De Wever, B. (2017). «Preparing Pre-Service History Teachers for Organizing Inquiry-Based Learning». *Teaching and Teacher Education*, 63.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wineburg, S. (1991). «On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy», *American Educational Research J.*, 28(3).
- Wineburg, S. (1999). «Historical Thinking and Other Unnatural Acts». *The Phi Delta Kappan*, 80(7).
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2010). «Thinking Like a Historian», *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1).
- Wang, C., Yang, Y., Karabalaeva, G. & Mamyrova, M. (2025). «Integrating Design Thinking: Research on Developing Interactive Educational Tools for STEM Education in Kyrgyzstan and China», *Asia Pacific Journal of Education*, 1-18.
- Yang, P. (2025). «A Brief Discussion on Cultivating Thinking Skills in High School History Education», *Journal of Contemporary Educational Research, Bio-Byword Scientific Publishing, Pty. Ltd.*, 9(1).

ΜΕΡΟΣ ΕΚΤΟ¹⁸

Ο ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Το να σκέφτεται κανείς ιστορικά σημαίνει[...] να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο η γνώση έχει κατασκευαστεί και το νόημα που αυτή φέρει. Χωρίς μια τέτοια αναλυτική και σύνθετη κατανόηση των ιδεών, των ανθρώπων και των πράξεών τους, καθίσταται αδύνατη η τεκμηριωμένη αξιολόγηση μεταξύ αλληλοσυγκρουόμενων εκδοχών (και οραμάτων) του παρελθόντος. (Lévesque, 2008:27).

Γράφουν:

Λευκοθέα Μπινιάρη

Μαρία Γκορτσά

Ελισάβετ Μαρία Καραϊσκού

¹⁸ Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν σχετική αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα» στα κείμενα.

Κεφάλαιο Πρώτο

Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού στο Μάθημα της Ιστορίας

Λευκοθέα Μπινιάρη, Ελισάβετ Μαρία Καραϊσκού

Στο πλαίσιο της τριμερούς διάρθρωσης των στρατηγικών εγγραμματισμού – **Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα** και **Σκέπτομαι με τη Γλώσσα**– οι δύο τελευταίες προσεγγίσεις συνιστούν αλληλοσυμπληρούμενα μεθοδολογικά σχήματα για την προοδευτική κατάκτηση του επιστημονικού λόγου και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Ειδικότερα στο πεδίο της Ιστορίας, η εφαρμογή τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς ο επιστημονικός ιστορικός λόγος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες γλωσσικές και δομικές ιδιαιτερότητες, ενώ παράλληλα απαιτεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την ερμηνεία πηγών, την αξιολόγηση ιστορικών μαρτυριών και την πολυοπτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων και την επιχειρηματολογική τεκμηρίωση των ιστορικών ερμηνειών.

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο ρόλος του εγγραμματισμού στο μάθημα της Ιστορίας, με εστίαση αφενός στη συμβολή της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας και της ταξινομίας των κειμενικών ειδών της Coffin (2006) στο **Μαθαίνω με τη Γλώσσα** – δηλαδή στην κατανόηση των γλωσσικών και δομικών χαρακτηριστικών του ιστοριογραφικού λόγου – και αφετέρου στην ενσωμάτωση στη διδακτική πρακτική των ιστορικών εννοιών των Seixas και Morton (2013). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες όχι μόνο να κατανοούν τις γλωσσικές συμβάσεις του ιστορικού λόγου, αλλά και να τις αξιοποιούν κριτικά για την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, ως μεθοδολογικό εργαλείο, προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας. Μέσω της συστηματικής εφαρμογής της οι μαθητές/-τριες εξοικειώνονται με τις ιδιαίτερες γλωσσικές και υφολογικές συμβάσεις του ιστοριογραφικού λόγου και ενισχύουν δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας πολυτροπικών κειμένων. Το

πλαίσιο των Kress και van Leeuwen (2006) για την πολυτροπικότητα επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να αναλύουν κριτικά τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι διαφορετικές σημειωτικές μορφές στα ιστορικά κείμενα για τη δημιουργία νοήματος.

Η κατανόηση των θεωρητικών πλαισίων του εγγραμματισμού αποτελεί το θεμέλιο για την αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας. Ωστόσο, η θεωρητική γνώση αποκτά πρακτική αξία μόνο όταν συνδεθεί με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη. Γι' αυτό παρουσιάζονται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις και ασκήσεις που ενσωματώνουν οργανικά τη λειτουργική γραμματική, τα ιστορικά είδη της Coffin (2006) και τις έννοιες ιστορικής σκέψης των Seixas και Morton (2013), στη διδακτική πράξη.

I. Σταδιακή Μετάβαση από τις Βασικές στις Εξειδικευμένες Δεξιότητες Εγγραμματισμού: Η Περίπτωση της Ιστορίας

Ο αλφαριθμητισμός συνιστά ένα σύνθετο πλέγμα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Εντούτοις, η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού δε συνεπάγεται αυτομάτως την ικανότητα των μαθητών/-τριών να επεξεργάζονται απαιτητικά κειμενικά είδη επιμέρους επιστημονικών κλάδων. Η εξοικείωση με τα εξειδικευμένα κειμενικά είδη συντελείται σταδιακά μέσω στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων (Shanahan & Shanahan 2008:44-45), με στόχο την εξοικείωση με τις ιδιαίτερες κειμενικές συμβάσεις και τα οργανωτικά πρότυπα που διέπουν τον λόγο κάθε επιστημονικού πεδίου. Οι θεμελιώδεις δεξιότητες εγγραμματισμού δεν εξελίσσονται αυτομάτως σε πιο σύνθετες γνωστικές λειτουργίες χωρίς συστηματική παιδαγωγική υποστήριξη.



Σχήμα 1: Η σταδιακή μετάβαση από απλές σε συνθετότερες μορφές γλωσσικού εγγραμματισμού (Shanahan & Shanahan 2008:44)

Στις πρώτες τάξεις κατακτώνται οι βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού ενσωματώνονται εξελιγμένες γνωστικές διεργασίες, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές/-τριες καλούνται να κατακτήσουν εξειδικευμένες δεξιότητες εγγραμματισμού συνδεδεμένες με συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία. Ωστόσο, αυτές οι πιο εξειδικευμένες δεξιότητες δεν είναι αυτονόητο ότι θα κατακτηθούν, καθώς αφενός δεν σχετίζονται άμεσα με τη χρήση της προφορικής γλώσσας και αφετέρου δεν διδάσκονται επαρκώς (Shanahan & Shanahan 2008:44-45) (σχήμα 1).

Η γλωσσική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων στο σχολικό περιβάλλον διαφοροποιείται σημαντικά από τη γλωσσική χρήση της καθημερινής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές/-τριες εκτίθενται προοδευτικά σε απαιτητικότερα κειμενικά είδη, τα οποία χαρακτηρίζονται από λεξιλογική πυκνότητα, υψηλό βαθμό αφάιρεσης και σύνθετες συντακτικές δομές (Schleppegrell 2004:4). Για αυτούς τους λόγους, «στους/στις μαθητές/-τριες στους οποίους δε δίνονται ευκαιρίες να αναπτύξουν αυτήν τη γλώσσα εκτός σχολείου, η τάξη πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες να μάθουν πώς η γλώσσα συμμετέχει στη δημιουργία γνώσης σε διαφορετικά μαθήματα.» (Schleppegrell & de Oliveira 2006:255).

Από ιστορική σκοπιά, η διδακτική προσέγγιση του εγγραμματισμού εστιάζει πρωτίστως στις θεμελιώδεις και ενδιάμεσες δεξιότητες, δηλαδή στη διδασκαλία γενικεύσιμων αναγνωστικών στρατηγικών με δυνατότητα εφαρμογής σε ποικίλα γνωστικά πεδία. Οι εν λόγω δεξιότητες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την ικανότητα εντοπισμού της κεντρικής ιδέας ενός κειμένου, την κατανόηση του λεξιλογίου και την ανάλυση της κειμενικής δομής. Ωστόσο, στο πεδίο του επιστημονικού εγγραμματισμού, παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο της φθίνουσας παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών/-τριών κατά τη μετάβασή τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ακριβώς τη στιγμή που καλούνται να κατακτήσουν πιο εξελιγμένες και εξειδικευμένες δεξιότητες εγγραμματισμού, όπως η ανάλυση των ιδιαίτερων κειμενικών ειδών των επιμέρους επιστημονικών κλάδων.

Ο επιστημονικός εγγραμματισμός πλέον νοείται τόσο ως οικειοποίηση της εξειδικευμένης γνώσης του επιστημονικού πεδίου, όσο και ως κατάκτηση του είδους του λόγου με τον οποίο αυτή η γνώση οργανώνεται και μεταδίδεται (Yore, Bisanz & Hand 2003:691). Υπό αυτό το πρίσμα, οι Shanahan και Shanahan (2008:40) υποστηρίζουν ότι κάθε εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου, οφείλει να λειτουργεί ως «δάσκαλος γλώσσας», εστιάζοντας στην ανάλυση των ιδιαίτερων κειμενικών ειδών του γνωστικού του αντικειμένου και στην καλλιέργεια εξειδικευμένων αναγνωστικών και συγγραφικών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε επιστημονικού πεδίου. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν αναγνωστικές, συγγραφικές και νοητικές δεξιότητες που προσιδιάζουν στους ειδικούς κάθε επιστημονικού πεδίου,

κατανοώντας τις ιδιαίτερες συμβάσεις, τη γλωσσική ιδιοτυπία και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν κάθε επιστημονικό κλάδο.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ιστορικός εγγραμματισμός (historical literacy) συνιστά μια εξειδικευμένη μορφή επιστημονικού εγγραμματισμού, η οποία σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες κατανοούν, ερμηνεύουν και παράγουν ιστορικά κείμενα και επιχειρήματα (Τσιβάς 2007). Συνδέεται με την κατανόηση ότι η ιστορία δεν αποτελεί απλή απομνημόνευση, αλλά διαδικασία κατασκευής νοήματος μέσω ποικίλων πηγών (Nokes 2013:43). Ο Nokes (2010:520) διευρύνει εννοιολογικά τον ιστορικό εγγραμματισμό ως την ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών και ενεργητικής συμμετοχής σε διαδικασίες ιστορικής έρευνας.

Η καλλιέργεια ιστορικού εγγραμματισμού προϋποθέτει, επομένως:

- α. την εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου. Οι μαθητές/-τριες καλούνται *«να διαβάζουν ιστορικά κείμενα κριτικά, να γράφουν στοχαστικά και να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορική γνώση δεν αποτελείται από γεγονότα που απλώς πρέπει να απομνημονευτούν»* (Downey & Long 2016:13).
- β. την ικανότητα κατανόησης της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και τη νοηματοδότηση ιστορικών γεγονότων (π.χ. πώς οι επιλογές λεξιλογίου και γραμματικής κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές του παρελθόντος), καθώς και
- γ. τη δυνατότητα των μαθητών/-τριών να παράγουν δικά τους ιστορικά κείμενα που σέβονται τις συμβάσεις του επιστημονικού ιστορικού λόγου.

II. Το Αίτημα για Νέα Παιδαγωγική στη Διδασκαλία της Ιστορίας

Το αίτημα για μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία *«θα προωθούσε την ικανότητα των μαθητών/-τριών να αναπτύσσουν ουσιαστική, κριτική ιστορική κατανόηση»* (Seixas 1996:777), παραμένει ακόμη και σήμερα επίκαιρο. Η ανάγκη αυτή προκύπτει, καθώς το μοντέλο διδασκαλίας που συνήθως υιοθετείται από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι στη

βάση του δασκαλοκεντρικό με τα σχολικά εγχειρίδια να αποτελούν τους κύριους, αν όχι τους αποκλειστικούς, εκπαιδευτικούς όρους. Ως επί το πλείστον η διδασκαλία επικεντρώνεται στην πραγματολογική γνώση, με τη μορφή διαλέξεων με τους/τις μαθητές/-τριες να συμμετέχουν περιστασιακά με την υποβολή ερωτήσεων και σε κατευθυνόμενο διάλογο. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν και σύγχρονες πρακτικές ενεργού μάθησης σε συνδυασμό με πιο παραδοσιακές στρατηγικές, χωρίς ωστόσο να τις ενσωματώνουν σε μία συνεκτική και ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση με στόχο τον ιστορικό εγγραμματισμό (Downey & Long 2016:15).

Οι κυρίαρχες πρακτικές στις σχολικές τάξεις, ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας, επικεντρώνονται σε δύο κύριους στόχους: την κάλυψη της ύλης και τη διατήρηση του ελέγχου της τάξης. Παρά την αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική αξία στόχων, όπως η εννοιολογική εμβάθυνση και οι διαμαθητικές συνεργασίες, αυτοί συχνά παραμερίζονται, εάν κριθεί ότι αποτελούν χρονοβόρες διαδικασίες που λειτουργούν εις βάρος της κάλυψης της ύλης. Παράλληλα, η διατήρηση της τάξης συνιστά κεντρική προτεραιότητα και γι' αυτό κάποιες φορές αποφεύγονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, καθώς στο πλαίσιο τους ενδέχεται να διαταραχθεί το παιδαγωγικό κλίμα και να εκληφθούν ως ένδειξη ανεπαρκούς διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Σε έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων περιλαμβάνουν κατακερματισμένη παρουσίαση της ύλης, αποφυγή αμφιλεγόμενων θεμάτων και υπεραπλούστευση των ιστορικών εννοιών. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές περιορίζουν τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Barton & Levstik 2004:253-254).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι αυστηρά οριοθετημένες, οι εκπαιδευτικοί συχνά κινούνται μεταξύ των δύο κυρίαρχων προσεγγίσεων – της παραδοσιακής και της εναλλακτικής αξιοποιώντας στοιχεία και από τις δύο (πίνακας 1).

Σύγκριση Παραδοσιακής και Εναλλακτικής Προσέγγισης

Μαθητές/-τριες και Παιδαγωγική

Η Παραδοσιακή Προσέγγιση

- ✓ Δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο του/της εκπαιδευτικού.
- ✓ Προϋποθέτει υψηλό επίπεδο γνώσης του γνωστικού αντικειμένου από τον/την εκπαιδευτικό.
- ✓ Ο ρόλος του/της μαθητή/-τριας είναι κυρίως παθητικός. Είναι αποδέκτης της γνώσης που μεταδίδεται από τον διδάσκοντα.

Η Εναλλακτική Προσέγγιση

- ✓ Δίνει έμφαση σε κonstruktivistικά μοντέλα εμπλοκής των μαθητών/-τριών στη μελέτη του παρελθόντος.
- ✓ Κρίνεται πρωταρχικής σημασίας η ανάπτυξη της ικανότητας του/της εκπαιδευτικού να οργανώνει και να υποστηρίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Περιεχόμενο

Η Παραδοσιακή Προσέγγιση

- ✓ Εστιάζει στην εθνική ιστορία.

Η Εναλλακτική Προσέγγιση

- ✓ Εστιάζει στην κατανόηση του παρόντος μέσω της εμπλοκής με το παρελθόν.
- ✓ Εμπεριέχει ποικίλο περιεχόμενο που αντικατοπτρίζει την παγκόσμια ιστορία και τις εμπειρίες διαφόρων ομάδων.
- ✓ Τονίζει τη σημασία της μάθησης για ποικίλες ιστορικές καταστάσεις και συγκείμενα.

Σκοποθεσία

Η Παραδοσιακή Προσέγγιση

- ✓ Ορίζεται μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος.
- ✓ Εστιάζει ουσιαστικά στην πολιτιστική αξία του ιστορικού περιεχομένου.

Η Εναλλακτική Προσέγγιση

- ✓ Ορίζεται μέσω της συμβολής του μαθήματος στη γενική εκπαίδευση.
- ✓ Εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στην προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή και την απόκτηση δεξιοτήτων.

Πίνακας 1: Οι δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας (Husbands, Kitson & Pendry 2003:12).

Βάσει των νέων μοντέλων διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιούν σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες, να υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση, την κριτική ανάλυση και να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης ενσωματώνοντας τη διδασκαλία του ιστορικού εγγραμματισμού.

Τα νέα προγράμματα σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας επιχειρούν να αντιμετωπίσουν αυτήν την ανισορροπία, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην εννοιολογική μάθηση και στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην ιστορική έρευνα μέσω της ανάλυσης πηγών, της ερμηνείας των δεδομένων, της διατύπωσης ισχυρισμών βασισμένων σε τεκμήρια και της συγκριτικής ανάλυσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

«Η διδασκαλία γίνεται με άξονα τον/την μαθητή/-τρια. Η εκτεταμένη χρήση πολυμορφικού πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, η αποφυγή της αποστήθισης και η αξιοποίηση πηγών ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/-τριών έχουν στόχο την κριτική αφομοίωση της ύλης από τους/τις μαθητές/-τριες.» (Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας. Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξη Λυκείου 2021:4).

Η μετάβαση από τις παραδοσιακές σε πιο εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές που προωθούν τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, προϋποθέτει όχι μόνο αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές, αλλά και ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο που καθιστά ορατούς τους μηχανισμούς με τους οποίους η ιστορική γνώση παράγεται, οργανώνεται και μεταδίδεται στη σχολική τάξη. Για την επίτευξη των στόχων που τίθενται —κριτική ανάλυση πηγών, διατύπωση τεκμηριωμένων ισχυρισμών, ανάπτυξη ιστορικής σκέψης— απαιτείται ένα πλαίσιο που να συνδέει τη γλωσσική διάσταση της ιστορικής γνώσης με τις εννοιολογικές δομές της ιστορικής σκέψης.

Τέτοια εργαλεία προσφέρουν η Λειτουργική Γραμματική, η οποία αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα κατασκευάζει ιστορικό νόημα, η τυπολογία των ιστορικών κειμενικών ειδών της Coffin (2006), που χαρτογραφεί τις διαφορετικές λειτουργίες του ιστορικού λόγου, και το πλαίσιο των έξι

θεμελιωδών ιστορικών εννοιών των Seixas & Morton (2013), που οριοθετεί τις διαστάσεις της κριτικής ιστορικής σκέψης.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Σημειωτικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία Ιστορίας: Λειτουργική Προσέγγιση και Οπτικός Εγγραμματισμός

Λευκοθέα Μπινιάρη, Μαρία Γκορτσά

I. Η Λειτουργική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Ιστορίας

Κάθε γνωστικό αντικείμενο υπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς και στο πλαίσιο της διδασκαλίας του αξιοποιούνται διαφορετικοί κειμενικοί τύποι με διακριτές δομές. Εκπρόσωποι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας προτείνουν τον εντοπισμό μοτίβων σε ιστορικά κείμενα και την ανάπτυξη στρατηγικών εστιασμένων στη γλώσσα, προκειμένου να βοηθηθούν στο έργο τους οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας (Schleppegrell & Oliveira 2006:257· Fang & Schleppegrell 2008:12-17). Κεντρικό ρόλο σε αυτήν την προσέγγιση διαδραματίζει η Λειτουργική Γλωσσική Ανάλυση (Functional Language Analysis), μια μεθοδολογία που θεμελιώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Systemic Functional Linguistics - S.F.L.). Όπως αναλύεται στο έργο των Halliday και Matthiessen (2004), η συγκεκριμένη θεωρία εξετάζει τη γλώσσα όχι ως αυτόνομο σύστημα, αλλά σε άμεση συνάρτηση με το περιεχόμενο που εκφράζει και το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί. Σύμφωνα με τον Halliday (2007:57), η ενασχόληση με τη γλώσσα μπορεί να είναι η πιο συναρπαστική ενασχόληση σε όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Κύριος στόχος της προσέγγισης της Λειτουργικής Γραμματικής είναι να δώσει στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να αναστοχάζονται συστηματικά και κριτικά σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο, τον σκοπό και τις κειμενικές στρατηγικές και επιλογές στο πλαίσιο οποιουδήποτε προγράμματος σπουδών (Coffin 2006:414). Η προσέγγιση αυτή στοχεύει να συνειδητοποιήσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/-τριες πώς είναι δομημένα και γλωσσικά διαμορφωμένα τα κείμενα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη γραμματική της λέξης, της πρότασης και του κειμένου, αλλά και τη σημασιολογία, για να δημιουργήσουν διαφορετικά επικοινωνιακά

αποτελέσματα, καθώς ναι μεν αντλούν από την ίδια δεξαμενή γλωσσικών πόρων, αλλά με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τις εμπρόθετες ή υποσυνείδητες επιλογές τους.

Αυτό σημαίνει ότι κατά την μελέτη κειμένων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Ιστορία, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν παράλληλα συγκεκριμένους μηχανισμούς αναπαράστασης γεγονότων, διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων και οργάνωσης της πληροφορίας. Μέσω της ανάλυσης των κειμένων υπό το πρίσμα του εννοιολογικού περιεχομένου που κατασκευάζεται με στοχευμένες γλωσσικές επιλογές αναπτύσσουν επίγνωση της λειτουργίας της γλώσσας ως σημειωτικού πόρου για την παραγωγή νοήματος, ενώ ταυτόχρονα κατακτούν τους ειδικούς τρόπους νοηματοδότησης των επιμέρους επιστημονικών πεδίων. Η εν λόγω μεθοδολογική προσέγγιση ενισχύει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, διευκολύνοντας παράλληλα την εξοικείωσή τους με τον ακαδημαϊκό λόγο της ιστορικής επιστήμης, τα κειμενικά είδη που τη χαρακτηρίζουν και την ουσιαστική κατάκτηση του ιστορικού γνωστικού αντικειμένου (Schleppegrell & Achugar 2003:21).

Τα κειμενικά είδη (genres), σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία – S.F.L.), αποτελούν οργανωτικά πρότυπα μέσω των οποίων δομούνται τα κείμενα, για να εκπληρώνουν τους κοινωνικούς σκοπούς του γράφοντος. Η μελέτη και αξιοποίησή τους διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η συστηματική ανάλυση των κειμενικών ειδών προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους/στις μαθητές/-τριες. Πρώτον, ενισχύει την εις βάθος κατανόηση της ιστορικής γνώσης. Μέσω της εξοικείωσης με διαφορετικά κειμενικά είδη – από χρονικά και βιογραφίες μέχρι ιστορικές αναλύσεις και πρωτογενείς πηγές– οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται την Ιστορία όχι απλώς ως μια γραμμική αφήγηση γεγονότων, αλλά ως ένα πολύπλοκο σύστημα αλληλένδετων φαινομένων, διαδικασιών και ερμηνειών που απαιτούν προσεκτική οργάνωση και κριτική προσέγγιση. Η επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη εξασκεί τους/τις μαθητές/-τριες στην αναγνώριση και αξιολόγηση ιστορικών επιχειρημάτων, στην εξέταση αιτιωδών σχέσεων, και στην κριτική αποτίμηση πολλαπλών ερμηνευτικών προσεγγίσεων.

Επιπλέον, η κατανόηση των συμβάσεων κάθε κειμενικού είδους εξοπλίζει τους/τις μαθητές/-τριες με την ικανότητα να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν το κατάλληλο ύφος και δομή για κάθε επικοινωνιακό σκοπό. Μαθαίνουν να διαρθρώνουν τις σκέψεις τους με σαφήνεια, να οργανώνουν τα επιχειρήματά τους λογικά, και να προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα με το κοινό και τον στόχο του κειμένου τους. Η διαδικασία εξοικείωσης με τον ιστορικό λόγο αποτελεί ένα κρίσιμο βήμα και για την ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών σε ένα γλωσσικά απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο, στο πλαίσιο διδασκαλίας του οποίου πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζουν κριτικά και να γράφουν πειστικά σε σχετικά προχωρημένο επίπεδο (Schleppegrell 2004 in Coffin 2006:10).

Η συνεισφορά της Γλωσσολογίας στη διδασκαλία της Ιστορίας έγκειται στην παροχή ενός πλαισίου γλωσσική ανάλυσης, μέσω του οποίου οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα μοτίβα με τα οποία κατασκευάζεται το περιεχόμενο στη γλώσσα. Οι Schleppegrell & de Oliveira (2006:256) συνοψίζουν τα τυπικά αυτά χαρακτηριστικά ή μοτίβα στις εξής τρεις κατηγορίες:

- α. αλληλεπίδραση του χρόνου και της αιτίας στην παρουσίαση της χρονολογικής αλληλουχίας των γεγονότων,
- β. σημασιολογική συμπύκνωση και αφαίρεση,
- γ. φανερή ή λανθάνουσα ερμηνεία, καθώς ο ιστορικός υιοθετεί μια ρητή ή υπόρρητη ερμηνευτική οπτική ως προς αυτά που αναφέρονται στο κείμενο.

Αναδύεται το ερώτημα πώς μπορούν οι μαθητές/-τριες να οδηγηθούν σε μια βαθύτερη κατανόηση της σκοποθεσίας του ιστορικού λόγου, όχι απλώς ως αφήγησης γεγονότων, αλλά ως δυναμικής κατασκευής νοήματος μέσω της γλώσσας. Η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, με την έμφασή της στη συνάρτηση της γλώσσας μέσα στο κοινωνικό και γνωστικό πλαίσιο, αποτελεί θεωρητική αφετηρία για τη διερεύνηση τρόπων με τους οποίους οι ιστορικοί κατασκευάζουν την αφήγησή τους, τοποθετούνται ως συγγραφείς και επηρεάζουν τον αναγνώστη. Σε αυτό το πλαίσιο, εμφανίζεται ως κεντρικό το ζήτημα της σκοποθεσίας — δηλαδή, πώς η γλώσσα λειτουργεί για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους γνωστικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς στο πεδίο της Ιστορίας — και ανοίγει ο δρόμος για εναλλακτικές, κριτικές και

γλωσσικά εστιασμένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος, οι οποίες τοποθετούν τον/την μαθητή/-τρια στο επίκεντρο ως ενεργό ερμηνευτή και παραγωγό ιστορικού λόγου.

II. Η Καλλιέργεια του Ιστορικού Εγγραμματισμού υπό το Πρίσμα της Λειτουργικής Γραμματικής

Για τη μελέτη της Ιστορίας οι μαθητές/-τριες στηρίζονται σε γραπτά κείμενα σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα με εξαίρεση τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Η ιστοριογραφία ενσωματώνει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών και γραμματικών δομών, τα οποία, σύμφωνα με τη λειτουργική γλωσσολογική προσέγγιση, διαφοροποιούνται βάσει των επικοινωνιακών τους στοχεύσεων (Downey & Long 2016:84). Ο γλωσσικός κώδικας διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στη διδακτική του ιστορικού εγγραμματισμού, καθώς συνιστά το βασικό εργαλείο που επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες την επίτευξη βαθύτερης και κριτικής προσέγγισης των ιστορικών φαινομένων. Στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται απλώς ως πηγές πληροφοριακού υλικού, αλλά ως πολυσύνθετα προϊόντα κοινωνικο-πολιτικών και πολιτισμικών συγκείμενων, τα οποία ενσωματώνουν και αντανakλούν τις επιστημολογικές παραδοχές και ιδεολογικές προσλαμβάνουσες των δημιουργών τους.

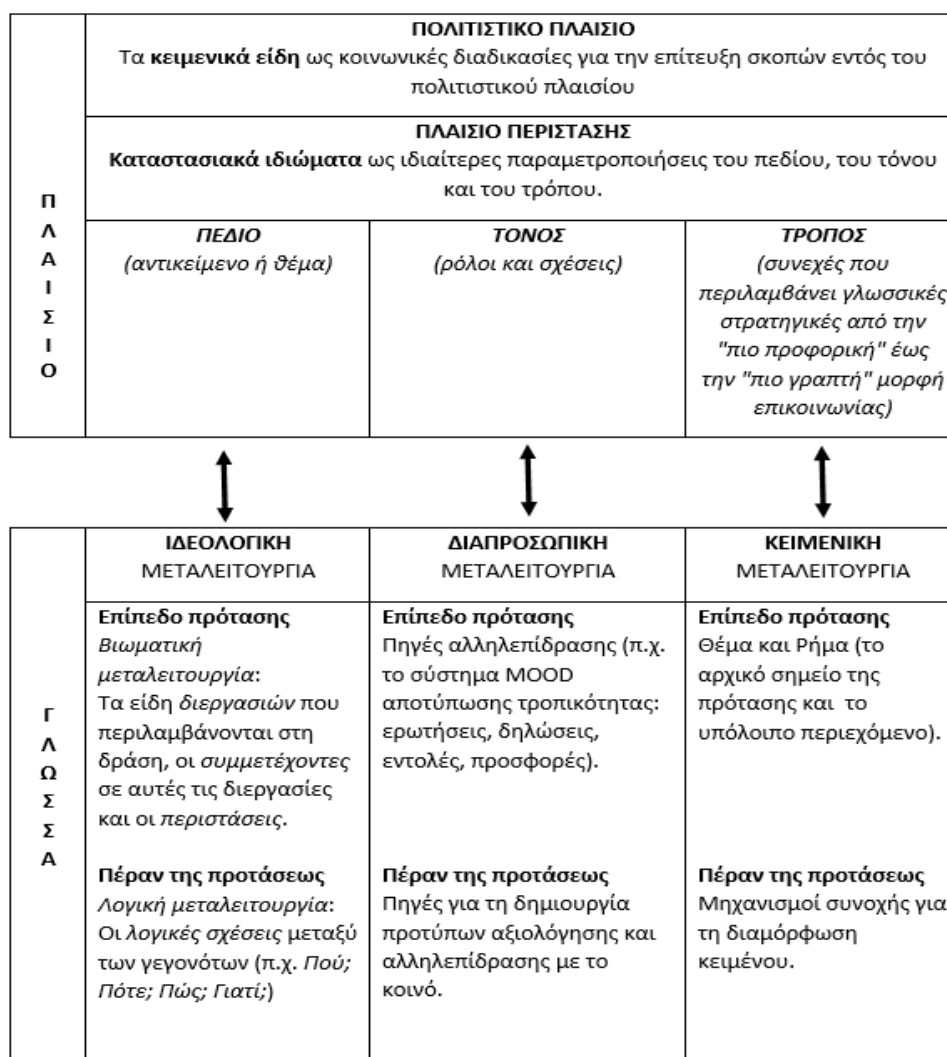
Η Λειτουργική Γραμματική συνεισφέρει ουσιαστικά στην ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, καθώς προσφέρει ένα συστηματικό μεθοδολογικό πλαίσιο για την αποκωδικοποίηση των γλωσσικών επιλογών, αναγνωρίζοντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ γλωσσικού κώδικα και κοινωνικο-επικοινωνιακού πλαισίου. Μέσω αυτών επιτελούνται ταυτόχρονα τρεις λειτουργίες: η κατασκευή αναπαραστάσεων του κόσμου, η ενεργοποίηση κοινωνικών σχέσεων και ο μετασχηματισμός της σκέψης σε δομημένο κείμενο.

Οι παράμετροι των επικοινωνιακών περιστάσεων (register: καταστασιακό ιδίωμα/λειτουργική ποικιλία/επίπεδο ύφους) αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα προσαρμόζεται στο εκάστοτε κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική αναγνωρίζει τρεις θεμελιώδεις μεταλειτουργίες που διέπουν τη γλωσσική χρήση:

- α. Το **πεδίο (field)** σχετίζεται με τα συστήματα δραστηριοτήτων και περιλαμβάνει περιγραφές των συμμετεχόντων, των διαδικασιών και των συνθηκών στο πλαίσιο των οποίων επιτελούνται οι διαδικασίες. Κωδικοποιεί την εμπειρική πραγματικότητα, είτε υλική είτε αφηρημένη, αποτυπώνοντας το «τι συμβαίνει» στην επικοινωνιακή περίσταση. Μέσω του πεδίου (field) πραγματώνεται η ιδεοποιητική/αναπαραστατική λειτουργία.
- β. **Τον τόνο (tenor)**, ο οποίος αναφέρεται στους συνομιλιακούς ρόλους, αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων σε μια περίσταση γλωσσικής επικοινωνίας. Στην κατηγορία αυτή εξετάζεται ο βαθμός οικειότητας, οι σχέσεις ισχύος ή αλληλεγγύης και η επίσημη ή ανεπίσημη φύση της επικοινωνίας. Σχετίζεται άμεσα με τη διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function) της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στους ομιλητές να διαμορφώνουν κοινωνικές σχέσεις, να εκφράζουν στάσεις και να διαπραγματεύονται ρόλους.
- γ. **Τον τρόπο (mode)**, στο πλαίσιο του οποίου εξετάζονται οι διάλογοι επικοινωνίας μέσω των οποίων οι εμπλεκόμενοι αναλαμβάνουν δράση (field) και διαμορφώνουν κοινωνικές σχέσεις (tenor). Περιλαμβάνει προφορικές, γραπτές ή πολυτροπικές μορφές. Ο τρόπος (mode) σχετίζεται με την κειμενική λειτουργία (textual function), η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η γλώσσα με στόχο τη διαμόρφωση συνεκτικών κειμενικών δομών. Η κειμενική λειτουργία είναι αυτή που επιτρέπει τη σύνδεση της γλώσσας με το περιβάλλον και διασφαλίζει ότι το μήνυμα είναι προσαρμοσμένο στις επικοινωνιακές ανάγκες της συγκεκριμένης περίπτωσης (Martin 2009:159). Διαγραμματικά οι προαναφερθείσες σχέσεις αποτυπώνονται στον πίνακα 2.

Η ανάλυση του ιστορικού εγγραμματισμού μέσα από το πρίσμα της Λειτουργικής Γραμματικής ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο των γλωσσικών επιλογών στη συγκρότηση του ιστορικού νοήματος. Ωστόσο, για να αξιοποιηθεί πλήρως η διδακτική δυναμική αυτών των επιλογών, είναι απαραίτητη η μετάβαση από το μικροεπίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης στο μακροεπίπεδο των κειμενικών ειδών. Σε αυτό το σημείο, η προσέγγιση της Coffin (2006) εμπλουτίζει το θεωρητικό πλαίσιο: χαρτογραφώντας

συγκεκριμένα κειμενικά είδη της ιστορικής γραφής –όπως η αναφορά στο παρελθόν, η εξήγηση αιτίου-αποτελέσματος και το ιστορικό επιχείρημα– προσφέρει ένα συστηματικό υπόβαθρο για τη σταδιακή ανάπτυξη του ιστορικού λόγου στη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό, η ανάλυση υπερβαίνει τις μεμονωμένες γλωσσικές λειτουργίες και εστιάζει στις ολοκληρωμένες κειμενικές δομές, αποκαλύπτοντας τη διαδρομή που μπορούν να ακολουθήσουν οι μαθητές/-τριες από την απλή αναδιήγηση γεγονότων προς τη συγκροτημένη κριτική επιχειρηματολογία και την πολυοπτική θεώρηση.



Πίνακας 2 : Ένα λειτουργικό μοντέλο της γλώσσας (Christie & Derewianka 2008:7)

III. Η Ταξινόμια Κειμενικών Ειδών κατά Coffin για το Γνωστικό Αντικείμενο της Ιστορίας

Η Ιστορία, ως εξειδικευμένη μορφή επιστημονικού εγγραμματισμού, συνδέεται εν πολλοίς με την ανάγνωση και τη γραφή και χρησιμοποιεί τη γλώσσα με εξειδικευμένους τρόπους. Υπερβαίνοντας την απλουστευτική προσέγγιση της γεγονοτολογικής καταγραφής, η ιστοριογραφία ενσωματώνει ποικίλα κειμενικά είδη, τα οποία ως πολιτισμικά καθιερωμένες πρακτικές εξυπηρετούν πολλαπλούς σκοπούς. Τα κειμενικά αυτά είδη συμβάλλουν στη συστηματική οργάνωση της ιστορικής γνώσης, με τρόπο που υποστηρίζει την πολυεπίπεδη κατανόηση των ιστορικών φαινομένων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη του ιστορικού εγγραμματισμού.

Εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν σημαντικές προκλήσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διττό πρόβλημα: χρονικούς περιορισμούς και ανεπαρκή μεθοδολογική κατάρτιση στην καθοδήγηση των μαθητών/-τριών για την οργάνωση της σκέψης και την παραγωγή ιστορικών κειμενικών ειδών. Παράλληλα, οι μαθητές/-τριες καλούνται να επιδείξουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες κριτικής σκέψης και ιστορικής κατανόησης, χωρίς σαφή γνώση των μαθησιακών στόχων και των αξιολογικών κριτηρίων. Η Oliveira (2011:1-2) επισημαίνει ως κύριες αδυναμίες την ελλιπή οργάνωση και ανάπτυξη ιδεών. Η αντιμετώπιση αυτών των αδυναμιών προϋποθέτει τη συστηματική εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τις γλωσσικές συμβάσεις και τα κειμενικά χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου. Στόχος είναι η ανάπτυξη σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως ο εντοπισμός διασυνδέσεων, η κριτική ανάλυση και η αξιολόγηση ερμηνειών, καθώς και η διατύπωση τεκμηριωμένων επιχειρημάτων που αντικατοπτρίζουν το επίπεδο ιστορικής κατανόησης (Oliveira 2011:xiv-xv).

Η Coffin (2006), μέσω εμπειρικής έρευνας της λειτουργίας των κειμενικών ειδών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, πρότεινε μια συστηματική ταξινόμια των ιστορικών κειμενικών ειδών, αναδεικνύοντας τη σημασία τους στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων. Το μεθοδολογικό της πλαίσιο προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την κατανόηση της δομικής οργάνωσης του ιστορικού λόγου, καθώς και για την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μορφών λόγου στην ενίσχυση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Η ταξινόμια των πολιτισμικά καθιερωμένων κειμενικών πρακτικών στο πεδίο της Ιστορίας διαρθρώνεται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες. Η συστηματική αυτή κατηγοριοποίηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διδακτική προσέγγιση και κατανόηση της ιστορικής γνώσης.

A. Κειμενικά Είδη Καταγραφής Γεγονότων (Recording Genres)

Τα κειμενικά είδη καταγραφής γεγονότων διαρθρώνονται/οργανώνονται στον άξονα του χρόνου:

1. Αυτοβιογραφία/Αυτοβιογραφική Καταγραφή (autobiographical

recount): συνιστά αφηγηματικό κειμενικό είδος που επικεντρώνεται στην αποτύπωση της προσωπικής διαδρομής, την εξιστόρηση της ζωής του συγγραφέα εξυπηρετώντας διττό σκοπό: την πληροφόρηση και την αισθητική απόλαυση. Στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας, πέραν των προαναφερθέντων λειτουργιών, το συγκεκριμένο κειμενικό είδος λειτουργεί ως εισαγωγικό μέσο για την εξοικείωση των μαθητών/-τριών με θεμελιώδεις ιστοριογραφικές έννοιες, όπως η χρονικότητα, οι χρονολογικοί άξονες και η διαδοχική αλληλουχία των ιστορικών γεγονότων. Διαφοροποιείται από τις συνήθεις εργασίες προσωπικών αφηγήσεων των μαθητών/-τριών ως προς την ευρύτερη χρονική εμβέλεια, καθώς καλύπτει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Η δομική οργάνωση του κειμενικού αυτού είδους διαρθρώνεται ως εξής:

Υφολογικά, τα αυτοβιογραφικά κείμενα, παρότι εντάσσονται στον γραπτό λόγο, ενσωματώνουν χαρακτηριστικά προφορικότητας, όπως η χρήση πρώτου προσώπου, η περιορισμένη παρουσία αφηρημένων εννοιών και η απουσία υψηλού βαθμού λεκτικής πυκνότητας ή ονοματοποίησης ρηματικών συνόλων. Αυτά τα υφολογικά χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην αμεσότητα της αφήγησης και την προσβασιμότητα του κειμένου από τους αναγνώστες (Coffin 2006:49-53).

2. Βιογραφία/Βιογραφική Καταγραφή (biographical recount): αποτελεί είδος αφήγησης του βίου μιας σημαντικής ιστορικής προσωπικότητας. Επικεντρώνεται σε σημαντικά γεγονότα και σημεία καμπής της ζωής του που απαιτούν χρονολογική οργάνωση των γεγονότων και εξειδικευμένες ιστορικές γνώσεις. Όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας,

επειδή η κύρια λειτουργία των βιογραφικών αφηγήσεων είναι να παρέχουν πληροφορίες για σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες, καθώς και για την ιστορική εποχή στην οποία έζησαν, απαιτείται και η γνώση εξειδικευμένων όρων που αφορούν την εποχή που κάθε φορά παρουσιάζεται. Οι βιογραφικές αφηγήσεις συχνά σχεδιάζονται, για να ευθυγραμμίσουν τις απόψεις των αναγνωστών με αυτές του συγγραφέα/των συγγραφέων σχετικά με την ιστορική σημασία και την αξία μιας ιστορικής προσωπικότητας. Εκτός από πρωτογενείς πηγές, οι βιογραφικές αφηγήσεις μπορεί να εμφανίζονται και ως δευτερογενείς πηγές.

- 3. Η χρονική εξιστόρηση γεγονότων (historical recount)** βάσει χρονικής αλληλουχίας. Στόχος του κειμενικού αυτού είδους είναι να καταγράψει ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος που θεωρούνται σημαντικά με κύριο στόχο την ενημέρωση και όχι την ψυχαγωγία. Όπως και στην περίπτωση της αυτοβιογραφίας και της βιογραφίας, μετά την επιλογή και την επεξεργασία τους τα γεγονότα παρατίθενται σε γραμμική σειρά, επειδή και σε αυτήν την κατηγορία ο χρόνος αποτελεί την οργανωτική αρχή του κειμένου. Ωστόσο, οι χρονικές περίοδοι είναι πιο εκτεταμένες.

Σε αντίθεση με τις αυτοβιογραφικές και βιογραφικές αφηγήσεις, η έμφαση δίνεται στη συλλογική δράση. Τα χαρακτηριστικά γενίκευσης των ιστορικών αφηγήσεων επηρεάζουν τον βαθμό αφαίρεσης, που είναι υψηλός και γι' αυτό οι μετέχοντες είναι κυρίως αφηρημένες και θεσμικές οντότητες (π.χ. η βιομηχανική επανάσταση, ο πρωθυπουργός κ.λπ.), γεγονός που προσδίδει επισημότητα στο ύφος των ιστορικών αφηγήσεων. Συχνά, η ερμηνεία ή ο σχολιασμός των γεγονότων είναι ενσωματωμένος στο κείμενο.

Η αφήγηση αποτελεί ισχυρό εργαλείο που διευκολύνει τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς είναι οικεία στους/στις μαθητές/-τριες και βοηθά στην εστίαση στο περιεχόμενο της ιστορίας, αντί στη μορφή της. Ωστόσο, η επιλεκτικότητα της αφήγησης περιορίζει την οπτική. Οι αφηγήσεις, αν και χρήσιμες, αποκλείουν εναλλακτικές προσεγγίσεις. Εξαιτίας της δύναμής τους, τείνουν να εκλαμβάνονται ως απόλυτα αληθείς, αντί ως αποτέλεσμα επιλογών (Barton & Levstik 2004:146-147).

- 4. Η επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων (historical account).** Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ ιστορικών καταγραφών και αφηγήσεων έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ οι πρώτες περιορίζονται κυρίως στην

παράθεση των γεγονότων με βάση τη χρονολογική τους ακολουθία, οι δεύτερες επιχειρούν να αναδείξουν και τις αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν αυτά τα γεγονότα. Με άλλα λόγια, η αφήγηση δεν περιορίζεται στην καταγραφή του “τι” συνέβη, αλλά διερευνά και το “πώς” και “γιατί” η αλληλουχία των γεγονότων διαμορφώθηκε με τον συγκεκριμένο τρόπο. Στις ιστορικές καταγραφές η αιτία και ο χρόνος αποτελούν τους άξονες οργάνωσης του κειμένου. Η συγγραφή αυτού του κειμενικού είδους ανατίθεται ως εργασία στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό παιδαγωγικό βήμα, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να αρχίσουν να εξηγούν γιατί συνέβησαν τα γεγονότα, διατηρώντας παράλληλα το «τι» της ιστορίας με τη μορφή μιας χρονολογικής γραμμής, δηλαδή την ιστορία ως αφήγηση.

Ωστόσο, δεν πρόκειται για μία προφανή διάκριση, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διακρίνουν μεταξύ ιστορικών αφηγήσεων και ιστορικών απολογισμών. Επομένως, οι οδηγίες στις εργασίες θα πρέπει να είναι σαφείς, ώστε να διασφαλίζεται το επιθυμητό κειμενικό είδος που θα πρέπει να συντάξουν οι μαθητές/-τριες.

Στα παραδοσιακά σχολικά εγχειρίδια οι ιστορικές αφηγήσεις και καταγραφές αποτελούν το κεντρικό κείμενο με περιορισμένες πηγές και παραθέματα. Αντίθετα, στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια παρατηρείται ισοκατανομή με τους/τις μαθητές/-τριες στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αναμένεται να διερευνούν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τις πηγές και να συγκρίνουν διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές των γεγονότων. Οι μαθητές/-τριες μεταβαίνουν από την καταγραφή γεγονότων της προσωπικής τους ζωής στην ερμηνεία και εξήγηση ιστορικών γεγονότων, εστιάζοντας στη γλωσσική εξέλιξη που συνεπάγεται αυτή η μετάβαση, όπως η εστίαση από το ατομικό στο συλλογικό, η χρήση αφηρημένων όρων και εξειδικευμένου λεξιλογίου. Η διδασκαλία αυτών των ειδών είναι ουσιαστική τόσο για την κατανόηση όσο και για την παραγωγή κειμενικών ειδών. Αν και οι αιτίες ή οι συνέπειες αντικατοπτρίζουν την αξιολογική κρίση του συγγραφέα, παρουσιάζονται ως «αντικειμενικά

γεγονότα» αντί για ένα σύνολο προτάσεων που εδράζονται σε ισχυρή επιχειρηματολογία (Coffin 2006:63).

B. Επεξηγηματικά, Ερμηνευτικά Κειμενικά Είδη (explaining genres)

Στη δεύτερη κατηγορία της ταξινόμιας της Coffin (2006), το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τα αφηγηματικά κείμενα που καταγράφουν τα γεγονότα σε εκείνα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν και να παρουσιάσουν μια συγκεκριμένη, τεκμηριωμένη οπτική. Σε αντίθεση με τις αφηγήσεις που οργανώνονται με άξονα τον χρόνο, η έμφαση δίνεται στη διερεύνηση της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος. Τα επεξηγηματικά είδη αυτής της κατηγορίας αποφεύγουν την αυστηρά χρονική αλληλουχία και αντί αυτού επικεντρώνονται στην ανάλυση των παραγόντων και των συνθηκών που οδήγησαν σε ένα αποτέλεσμα, προσφέροντας στους αναγνώστες μια πιο στοχαστική και αιτιολογική προσέγγιση των γεγονότων.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δύο είδη:

- 1. Η ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων (factorial explanation):** Στόχος του κειμενικού αυτού είδους είναι να εξηγήσει τους λόγους ή τους παράγοντες που οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή αποτέλεσμα. Η ανάλυση αυτή είναι πολυεπίπεδη.
- 2. Η ανάλυση/ερμηνεία των συνεπειών (consequential explanation)** ή των επιπτώσεων ενός ιστορικού γεγονότος. Και σε αυτήν την περίπτωση τα επακόλουθα είναι πολυσύνθετα και η ανάλυση πολυεπίπεδη. Το κειμενικό αυτό είδος κινείται σε δύο υποχρεωτικά και ένα προαιρετικό στάδιο.

Από παιδαγωγικής άποψης αυτό το είδος ανάλυσης μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές/-τριες, για να αναστοχάζονται συστηματικά και κριτικά όσον αφορά τον κοινωνικό ρόλο, τον σκοπό και τις γλωσσικές επιλογές κειμένων που συντάσσουν τόσο οι ίδιοι όσο και άλλοι συγγραφείς. Σε αντίθεση με τις ιστορικές αφηγήσεις/απολογισμούς, στις οποίες οι αιτιώδεις συνδέσεις περιορίζονται από τη χρονική αλληλουχία, στα ερμηνευτικά είδη οι αιτίες και οι συνέπειες δεν οργανώνονται πλέον κατά μήκος μιας ενιαίας εξωτερικής χρονικής αλληλουχίας. Αντίθετα, η εξήγηση εκτυλίσσεται σε «χρόνο κειμένου» μέσω μιας λογικής δομής την οποία ακολουθούν οι ενότητες του εγχειριδίου. Οι αιτίες ή οι συνέπειες τοποθετούνται συχνά σε συγκεκριμένη θέση στην

ενότητα και διαρθρώνονται δομικά με αριθμούς, αριθμητικά επίθετα και άλλες επιλογές απαρίθμησης. Είναι συνήθης η χρήση αφηρημένων εννοιών και ευρεία η ονοματοποίηση στοιχείων με αποτέλεσμα να ενισχύεται η τυπικότητα και η αφαιρετικότητα του λόγου και συνεπακόλουθα η νοηματική πυκνότητα του κειμένου. Αξιοποιείται εξειδικευμένο λεξιλόγιο που αναφέρεται σε ιστορικές, πολιτικές και νομικές διαδικασίες και όρους. Πλέον, διαπιστώνεται η τάση χρήσης οπτικών και διαγραμματικών μορφών απόδοσης αιτίων και συνεπειών με απεικονιστικά στοιχεία, όπως τα διαγράμματα ροής, οι νοητικοί χάρτες κ.λπ. (Coffin 2006:70-75).

Γ. Κειμενικά Είδη Επιχειρηματολογίας (arguing genres)

Η Ιστορία αποτελεί γνωστικό αντικείμενο ερμηνευτικό, προσανατολισμένο στην έρευνα που περιλαμβάνει πολλές οπτικές (Barton & Levstik 2004:244). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας ενισχύουν τη δυνατότητα των μαθητών/-τριών να διακρίνουν μεταξύ γεγονότων και ερμηνειών, να αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές διαστάσεις των ιστορικών γεγονότων και να συνειδητοποιούν ότι η Ιστορία είναι αλληλένδετη με την κοινωνία, τον πολιτισμό και τις αξίες κάθε εποχής. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες διαπιστώνεται ότι οι κυρίαρχη πρακτική που υιοθετείται από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η κάλυψη της ύλης (Barton & Levstik 2004:252). Οι μαθητές/-τριες δεν καλούνται να αξιολογήσουν τους ιστορικούς ισχυρισμούς, να ερευνήσουν τις πηγές των ιστορικών αναφορών. Συνήθως αντιμετωπίζουν το ίδιο το κείμενο ως μια ερμηνεία και δεν επεξεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό πρωτογενείς πηγές (Barton & Levstik 2004:249).

Γι' αυτούς τους λόγους κρίνεται ουσιαστικής σημασίας η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα ακόλουθα **κειμενικά είδη επιχειρηματολογίας (arguing genres)**, που εντάσσονται στην τρίτη κατηγορία και είναι τα εξής:

- 1. Έκθεση/ανάλυση επιχειρηματολογίας (exposition):** Πρόκειται για αναλυτικό κείμενο που παρουσιάζει μια προτεινόμενη ιστορική ερμηνεία της οποίας η εγκυρότητα τεκμηριώνεται με αποδεικτικά στοιχεία και επιχειρήματα. Η ερμηνεία προκύπτει ως το λογικό αποτέλεσμα της κριτικής διερεύνησης μιας σειράς αποδείξεων που υποστηρίζουν τη θέση και όχι ως απλή απαρίθμηση στοιχείων. Οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο αυτού του

κειμενικού είδους καλούνται, μετά από στάθμιση της επιχειρηματολογίας, να αποφανθούν εάν προσφέρει μια **έγκυρη** εξήγηση ή ερμηνεία του παρελθόντος και σε ποιον βαθμό συγκεκριμένα ιστορικά φαινόμενα ήταν καθοριστικά για την εποχή τους.(Coffin 2006:78-79).

- 2. Συζήτηση (discussion):** Σε αντίθεση με την έκθεση επιχειρηματολογίας (exposition), ο συγγραφέας εξετάζει μεγαλύτερο εύρος οπτικών για το παρελθόν και υιοθετεί πιο ουδέτερη και αμερόληπτη στάση με στόχο να επιτύχει μια ερμηνεία που βασίζεται σε προσεκτική εξέταση όλων των διαθέσιμων στοιχείων. Ωστόσο, οι πειστικοί συγγραφείς αξιολογούν συνεχώς τα επιχειρήματα με σκοπό να οδηγήσουν τους αναγνώστες τους προς την αποδοχή της τελικής τους ερμηνείας και τοποθέτησης.

Στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου, οι γραπτές εργασίες συχνά καλούν τους/τις μαθητές/-τριες να ερευνήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες για το παρελθόν και να υποστηρίξουν την αξία μιας συγκεκριμένης ερμηνείας. (Coffin 2006:80-82).

- 3. Θέση πρόκλησης (challenge):** Περιλαμβάνει επιχειρηματολογία ανασκευής μίας ερμηνείας που έχουν προτείνει ιστορικοί, συγγραφείς σχολικών βιβλίων, εξεταστές ή άλλοι. Σε αντίθεση με τη συζήτηση, δεν εξετάζεται αμερόληπτα μία σειρά διαφορετικών οπτικών για ένα ζήτημα, αλλά αντίθετα δίδεται έμφαση σε στοιχεία που ανατρέπουν την ερμηνεία και ανοίγουν τον δρόμο για μία νέα ερμηνεία. Όπως και στο πρώτο κειμενικό είδος αυτής της κατηγορίας, επιχειρήματα που υποστηρίζουν την προς ανασκευή ερμηνεία εκλαμβάνονται ως στάδιο **παραχώρησης (concession)**, δηλαδή ως στοιχεία που δεν είναι τόσο ισχυρά, ώστε να θέσουν υπό αμφισβήτηση της θέση του γράφοντος.

Οι διαπροσωπικές στρατηγικές παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο να πείσουν τον αναγνώστη να απορρίψει την καθιερωμένη άποψη για το παρελθόν. Επομένως, τα επιτυχημένα κείμενα απαιτούν εξελιγμένο έλεγχο των πόρων για την αντιμετώπιση και αποδυνάμωση επιχειρημάτων και τον αποκλεισμό εναλλακτικών φωνών και απόψεων. Οι ρόλοι στον τόνο (tenor) σε αυτό το επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης διαμορφώνουν μια πολύ ανεπτυγμένη, διαλογική σχέση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη και απαιτούν από τους/τις μαθητές/-τριες-ιστορικούς να ασχολούνται με ιστορικά ζητήματα με τρόπους που μπορεί να είναι αμφιλεγόμενοι. Για

αυτούς τους λόγους, μπορεί να θεωρηθεί ένα υψηλού ρίσκου κειμενικό είδος, αλλά ταυτόχρονα είναι δυνητικά ιδιαίτερα πολύτιμο (Coffin 2006:83-84).

Στο πλαίσιο των κειμενικών ειδών της τρίτης κατηγορίας χρησιμοποιείται εξειδικευμένη ορολογία που αφορά νομικές, πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες και εξετάζονται αφηρημένες έννοιες, στο πλαίσιο επίτευξης αλλαγών ή συμβολής τους στη διατήρηση συνθηκών. Κυριαρχεί η επιχειρηματολογία σε ένα πλαίσιο πολυφωνίας που διαμορφώνουν εναλλακτικές ερμηνείες και απόψεις παράλληλα με την κριτική εξέταση και τη στάθμιση των αποδεικτικών στοιχείων.

IV. Πολυτροπικότητα και Οπτικός Εγγραμματισμός στα Σύγχρονα Σχολικά Εγχειρίδια της Ιστορίας

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας, η πολυτροπικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμβάλλει στη σφαιρικότερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και των πολυδιάστατων αφηγήσεων που τα συνοδεύουν. «Οι διαδρομές ανάγνωσης που διαμορφώνονται επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο η ιστορική πληροφορία και οι οπτικές γωνίες κατανοούνται και γίνονται αποδεκτές», περιορίζοντας ή επεκτείνοντας το εύρος των ερμηνευτικών προσεγγίσεων (Coffin & Derewianka 2009:210).

Τα σύγχρονα εγχειρίδια Ιστορίας ενσωματώνουν μια σειρά από οπτικά και λεκτικά στοιχεία, όπως φωτογραφίες, ιστορικά τεκμήρια, χάρτες, γραφήματα, διαγράμματα, πλαίσια κ.λπ., με στόχο τη δημιουργία «διασημειωτικού συνεκτικού πολυτροπικού μακροκειμένου» (Royce 2002:192). Αυτή η πολυτροπική προσέγγιση αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες θεωρίες της κειμενικής ανάλυσης και της κοινωνικής σημειωτικής, οι οποίες τονίζουν τη σημασία της συνδυαστικής χρήσης διαφορετικών σημειωτικών πόρων για την αποτελεσματική μετάδοση πολύπλοκων εννοιών και γνώσεων.

Τα απεικονιστικά στοιχεία δε λειτουργούν απλώς ως επικουρικά του λόγου, αλλά και ως αυτόνομοι σημειωτικοί πόροι, ικανοί να εκφράσουν νοήματα που ο λόγος μόνος του δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως. (Kress & van Leeuwen, 2006: 2). Συχνά αποτελούν πρωταρχικό μέσο κατανόησης και ερμηνείας ιστορικών εξελίξεων, καθώς επιτρέπουν την οπτικοποίηση χρονικών και χωρικών συσχετισμών που δύσκολα μπορούν να αποτυπωθούν αποκλειστικά

μέσω του λόγου. Για παράδειγμα, η παρουσίαση γεωπολιτικών αλλαγών απαιτεί τη χρήση χαρτών, που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες να αντιληφθούν τον χωρικό χαρακτήρα των ιστορικών διαδικασιών και να διασυνδέσουν τις πληροφορίες με συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο.

Ο προσανατολισμός προς τον πολυτροπικό σχεδιασμό διαφαίνεται εντονότερος στις ψηφιακές εκδόσεις των διδακτικών εγχειριδίων Ιστορίας, οι οποίες ενσωματώνουν εκπαιδευτικούς ψηφιακούς πόρους που καθιστούν εφικτή την αλληλεπίδραση των χρηστών με πολλαπλές μορφές πολυμεσικού περιεχομένου. Διαδικτυακοί πόροι, ψηφιακά αποθετήρια, εικονικές ξεναγήσεις σε μουσειακούς ή ιστορικούς χώρους και λοιπά πολυμεσικά εργαλεία προσφέρουν στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες την ευκαιρία να διερευνήσουν ιστορικά φαινόμενα μέσω βιωματικών μαθησιακών διαδικασιών. Αυτές οι μορφές ψηφιακής πολυτροπικότητας όχι μόνο εμπλουτίζουν το περιεχόμενο των εγχειριδίων, αλλά διευρύνουν και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/-τριες μπορούν να αλληλεπιδράσουν με το ιστορικό υλικό. Μέσα από την ερμηνεία και τη συγκριτική ανάλυση διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης οι μαθητές/-τριες καλούνται να αξιολογήσουν την αξιοπιστία των πηγών και να διακρίνουν πώς η κάθε μορφή αναπαράστασης διαμορφώνει και εμπλουτίζει την ιστορική αφήγηση. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στην κατανόηση των πολυδιάστατων όψεων της Ιστορίας και στην αποκάλυψη διαφορετικών οπτικών και ερμηνειών.

Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά σχολικά βιβλία, τα οποία συνήθως παρουσιάζουν το περιεχόμενο σε μια γραμμική ακολουθία, τα σύγχρονα σχολικά βιβλία προσφέρουν μια πολυτροπική εμπειρία που διαταράσσει αυτή τη γραμμικότητα. Η πολυτροπική διάταξη συνδυάζει στοιχεία σε μία μόνο σελίδα, επιτρέποντας πολλαπλά σημεία εισόδου και πολλαπλές διαδρομές ανάγνωσης (Kress & Van Leeuwen 2006:204-205). Αυτή η προσέγγιση μεταθέτει την ευθύνη της δημιουργίας διαδρομών ανάγνωσης στους/τις μαθητές/-τριες, καθιστώντας τους ενεργούς συμμετέχοντες/-ουσες στην οργάνωση και την ερμηνεία πληροφοριών. Η αρχιτεκτονική αυτού του είδους επαναπροσδιορίζει την έννοια του κειμένου από έναν γραμμικό, ιεραρχικά οργανωμένο σύνολο πληροφοριών σε έναν δυναμικό, δικτυακά δομημένο χώρο γνώσης με χαλαρή περιχάραξη.

Η πολυτροπική οργάνωση του περιεχομένου μεταβιβάζει μέρος του ελέγχου στους/στις μαθητές/-τριες και ενεργοποιεί πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες, καθώς οι μαθητές/-τριες καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές επιλεκτικής προσοχής, ιεράρχησης πληροφοριών και σύνθεσης ετερογενών σημειωτικών πόρων. Παράλληλα, η δυνατότητα για αυτορρυθμιζόμενη ανάγνωση και νοηματοδότηση προάγει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, επειδή οι μαθητές/-τριες αξιολογούν συνεχώς τις στρατηγικές που υιοθετούν και να προσαρμόζουν την προσέγγισή τους ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και το πλαίσιο της μαθησιακής δραστηριότητας.

Ωστόσο, διατυπώνεται και σκεπτικισμός σχετικά με τη λειτουργικότητα της πολυτροπικότητας, καθώς τα σύγχρονα σχολικά βιβλία εγκαταλείπουν τις συνεκτικές αφηγηματικές δομές υπέρ των κατακερματισμένων μορφών που κυριαρχούνται από οπτικά στοιχεία. Ως αποτέλεσμα συντάσσονται σχολικά εγχειρίδια με εικόνες και δραστηριότητες και όχι βιβλία Ιστορίας με αφηγηματική συνοχή. Πολυσύνθετα θέματα συμπίεζονται με συνέπεια υψηλό βαθμό αφαιρετικότητας και ασάφειας καθιστώντας δύσκολη τη κατανόησή τους από τους/τις μαθητές/-τριες. Η συντομία μετατρέπει τα σχολικά βιβλία σε αδύναμα περιγράμματα και πηγές αναφοράς (Sewall 2004:14-15).

Ενδεχομένως, στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό το αφηγηματικό κείμενο καλό θα ήταν να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς διευκολύνει την κατανόηση και τη μάθηση των ιστορικών γεγονότων και σταδιακά να εισάγονται κείμενα με ποικιλία πολυτροπικών στοιχείων. Η αφήγηση, με τη διαδοχική και συνεκτική της μορφή, καθιστά τα γεγονότα πιο εύληπτα και οργανωμένα για τους/τις μικρούς/-ές μαθητές/-τριες και επιπλέον συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, ενισχύοντας το λεξιλόγιό τους και την ικανότητα κατανόησης πολύπλοκων ιστορικών αφηγήσεων.

Οι οπτικές δομές, όπως και οι γλωσσικές, επιτελούν ταυτόχρονα τις τρεις μεταλειτουργίες. Ως προς την κειμενική λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων προτείνεται από τις Coffin & Derewianka (2009:198-199) το ακόλουθο πλαίσιο ανάλυσης:

- ✓ **Εσωτερική σύνθεση κάθε στοιχείου ή σχήματος:** εξέταση των επιμέρους χαρακτηριστικών και της δομής κάθε οπτικού στοιχείου.

- ✓ **Διάταξη των στοιχείων στη σελίδα:** ανάλυση της χωρικής οργάνωσης και των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων.
- ✓ **Σχέση κάθε οπτικού στοιχείου με το απόσπασμα στο οποίο αναφέρεται**
- ✓ **Τρόπος με τον οποίο όλα τα οπτικά και λεκτικά στοιχεία συνδυάζονται για να διαμορφώσουν ένα ολοκληρωμένο μακροκείμενο:** ολιστική προσέγγιση της πολυτροπικής σύνθεσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ταξινόμηση των διδακτικών λειτουργιών των εικόνων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς παρέχει έναν πρακτικό οδηγό για την αξιολόγηση και αξιοποίηση των οπτικών πόρων στη διδασκαλία. Όπως είχε επισημανθεί και στην Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. του 2021, από τη διδακτική οπτική και με βάση τις εναλλακτικές λειτουργίες των εικόνων σε σχέση με το κείμενο, οι Carney & Levin (2002:7) προτείνουν ως συνήθεις τις ακόλουθες διδακτικές λειτουργίες (προσαρμογή):

- ✓ **Διακοσμητική λειτουργία:** Εικόνες που προσδίδουν αισθητική αξία χωρίς να συμβάλλουν στην κατανόηση του περιεχομένου και να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Spink, 1990:106).
- ✓ **Λειτουργία παρουσίασης:** Το περιεχόμενο του κειμένου οπτικοποιείται και – στην καλύτερη περίπτωση – συγκεκριμενοποιείται μέσα από τις εικόνες που επιτελούν τη λειτουργία αυτή και «διηγούνται» ξανά την ιστορία που το κείμενο αφηγείται με λέξεις.
- ✓ **Λειτουργία οργάνωσης:** Οι εικόνες βοηθούν τον/την μαθητή/-τρια να κατανοήσει τη δομή και τη συλλογιστική πορεία του κειμένου, λειτουργώντας ως πλαίσια οπτικής δόμησης της πληροφορίας.
- ✓ **Ερμηνευτική λειτουργία:** Ορισμένα σημεία ή έννοιες του κειμένου επεξηγούνται και διασαφηνίζονται και με αυτό τον τρόπο καθίστανται δυσνόητα σημεία του κειμένου κατανοητά. Τέτοιες εικόνες μπορεί, επίσης, να επιχειρούν συνδέσεις με προγενέστερες γνώσεις ή να παρουσιάζουν αναλογίες από την καθημερινή ζωή, ενώ μπορεί να λειτουργούν και ως προκαταβολικοί οργανωτές (advance organizers).
- ✓ **Απομνημονευτική λειτουργία:** Ενισχύουν τη μνήμη και τη συγκράτηση νέων πληροφοριών, λειτουργώντας ως οπτικά «στηρίγματα», ιδιαιτέρως χρήσιμα για την εκμάθηση σύνθετων ή νέων εννοιών.

Περαιτέρω εξετάζονται οι επιλογές που καθορίζουν την ιεραρχία των στοιχείων με τεχνικές που καθιστούν κάποια εξ αυτών σημαντικότερα έναντι άλλων βάσει:

- ✓ **της πληροφοριακής αξίας σημαντικότητας/βαρύτητας της πληροφορίας (information value)** που προσδίδεται ανάλογα με τη ζώνη και τον άξονα που τοποθετούνται τα στοιχεία (αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω, κέντρο).
- ✓ **της προβολής (salience)** μέσω της σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλαπλών παραγόντων. Αφορά τον τρόπο με τον οποίο στοιχεία τονίζονται ή όχι προσελκύοντας περισσότερο ή λιγότερο την προσοχή. Ορισμένα στοιχεία σε μια διάταξη κειμένου μπορεί να είναι πιο εντυπωσιακά και να θεωρούνται πιο σημαντικά. Οι τεχνικές για την επίτευξη διαφορετικού βαθμού έμφασης περιλαμβάνουν: την ευκρίνεια της εστίασης, τον βαθμό φωτεινότητας, το μέγεθος, την αντίθεση (τονική, χρώματος, σκίασης, κορεσμού), το μέγεθος της γραμματοσειράς, τη χρήση πλάγιων ή έντονων γραμμάτων κ.λπ..
- ✓ **της πλαισίωσης/περιχάραξης (framing)**, η οποία δηλώνει τη διασυνδετικότητα ή όχι των στοιχείων μίας διάταξης ή εικόνας. Τα στοιχεία είτε παρουσιάζονται ως διακριτά είτε ενσωματώνονται σε μία χωρική σύνθεση και παρουσιάζονται ως μια ενιαία μονάδα πληροφορίας. Παραδείγματα τεχνικών πλαισίωσης αποτελούν οι γραμμές, ο κενός χώρος ανάμεσα σε στοιχεία, η συνέχεια ή ασυνέχεια στο χρώμα, το σχήμα, επαναλήψεις χρωμάτων ή σχημάτων κ.λπ. (Kress & Van Leeuwen 2006:177).

Κεφάλαιο Τρίτο

Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στη Διδακτική της Ιστορίας

Λευκοθέα Μπινιάρη, Μαρία Γκορτσά

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδακτική της Ιστορίας συνιστά μια μεθοδολογικά και επιστημονικά τεκμηριωμένη προσέγγιση που επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν πολυεπίπεδη κατανόηση των ειδολογικών διαφοροποιήσεων των κειμένων και να καλλιεργήσουν τόσο τη γλωσσική όσο και την κριτική τους ικανότητα και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Hyland 2007:162-163). Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγοντας ένα συγκεκριμένο απόσπασμα και αποδομώντας το γλωσσικά παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες του να εστιάσουν στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών, να αναπτύξουν γλωσσική και κριτική επίγνωση. Η κειμενοκεντρική ανάλυση θα πρέπει να επεκταθεί και στους τίτλους των κεφαλαίων και ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, καθώς αυτοί παρουσιάζουν σημαντικές λειτουργικές παραλλαγές που συμβάλλουν στην οργάνωση και επικοινωνία του ιστορικού περιεχομένου.

Μέσω της γλωσσικής εμβάθυνσης, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες να αναγνωρίζουν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που αξιοποιούν οι ιστορικοί στην παρουσίαση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Η προσέγγιση αυτή προάγει τον εποικοδομητικό διάλογο εντός της σχολικής τάξης αναφορικά με τη δομή του ιστορικού κειμένου, τις επιλογές και παραλείψεις στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και την παρουσίαση των ιστορικών υποκειμένων και των διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων – στοιχεία που συνιστούν θεμελιώδεις παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης.

Οι προτεινόμενες από τη γλωσσολογική επιστήμη διδακτικές πρακτικές αποσκοπούν στην παράλληλη επίτευξη δύο στόχων: αφενός στην εμβάθυνση στο γνωστικό περιεχόμενο και αφετέρου στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας των μαθητών/-τριών. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του εγγραμματοτισμού σε όλο το εύρος του προγράμματος

σπουδών, με ιδιαίτερη έμφαση στην περίπτωση της Ιστορίας στην κατάκτηση του εξειδικευμένου επιστημονικού κώδικα εν προκειμένω. Η γλωσσική ανάλυση επικεντρώνεται στη μελέτη των δομικών στοιχείων των επιμέρους κειμενικών ειδών (genres), στην αποκωδικοποίηση των σύνθετων ονοματικών συνόλων και των σημασιολογικών τους προεκτάσεων, στην αξιοποίηση των χρονικών δεικτών και συνδέσμων, καθώς και στη λειτουργία της αναφοράς, στοιχείων που διασφαλίζουν τη γλωσσική συνοχή (cohesion) και τη νοηματική συνεκτικότητα (coherence).

Η θεωρητική κατανόηση των κειμενικών ειδών και της πολυτροπικότητας αποκτά πρακτική αξία μέσα από τη διδακτική εφαρμογή. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα από σχολικά εγχειρίδια.

I. Διδακτικές Πρακτικές στη Διδασκαλία της Ιστορίας, στο Πλαίσιο της Λειτουργικής Γραμματικής και της Πολυτροπικότητας

Η συστηματική ενσωμάτωση των στρατηγικών της Λειτουργικής Γραμματικής και της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία της Ιστορίας ενισχύει τον κριτικό ιστορικό εγγραμματισμό των μαθητών/-τριών, βοηθώντας τους να αποκωδικοποιούν, να ερμηνεύουν και να παράγουν ιστορικό λόγο με επίγνωση των γλωσσικών και σημειωτικών μηχανισμών κατασκευής του νοήματος. Η φθίνουσα καθοδήγηση (scaffolding) και η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλουν στη σταδιακή εξοικείωση με σύνθετες γλωσσικές και πολυτροπικές δομές, προσαρμοσμένες στις ανάγκες κάθε μαθητή/-τριας.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα προσέγγισης των επιμέρους κειμενικών ειδών της Ιστορίας (Coffin 2006)..της Ιστορίας, καθώς η Λειτουργική Γραμματική προσφέρει ευρύ φάσμα διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας.

1. **Ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης** μέσω της εξοικείωσης των μαθητών/-τριών με την ορολογία και τα γραμματικά σχήματα του ιστορικού λόγου (ονοματοποίηση, τροπικότητα, χρονικοί προσδιορισμοί, αιτιολογικοί σύνδεσμοι κ.λπ.). Η καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ικανότητας αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση του ιστορικού λόγου και την πρόσβαση στη σχολική γνώση. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διερεύνηση των δομικών στοιχείων των επιμέρους κειμενικών ειδών της

Ιστορίας (Coffin 2006), καθώς και της γραμματικής και λεξιλογικής μεταφοράς στα ιστορικά κείμενα, με έμφαση στην ονοματοποίηση (nominalization) ως μηχανισμό συμπύκνωσης της ιστορικής πληροφορίας. Η αποδόμηση και ο μετασχηματισμός των ονοματοποιημένων δομών (π.χ. «η εκβιομηχάνιση οδήγησε στην αστικοποίηση») σε πιο άμεσες, ρηματικές εκφράσεις αναδεικνύει τα υποκείμενα της ιστορικής δράσης.

Ως παράδειγμα άσκησης των μαθητών/-τριών στην ανάλυση ονοματικών φράσεων και στον προσδιορισμό με ακρίβεια και σε πιο καθημερινή γλώσσα των πληροφοριών που αυτές μεταφέρουν με απώτερο στόχο την εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου παρατίθεται το ακόλουθο: Στην ενότητα **Αποικιοκρατία και αποικιακοί ανταγωνισμοί** (σελ. 49-51) του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, στην τελευταία παράγραφο της ενότητας γίνεται μία συνόψιση του ορισμού της αποικιοκρατίας και των συνεπειών της. Χρησιμοποιούνται οι ονοματικές φράσεις: *κατάκτηση αποικιών, η Ευρώπη [...] κέντρο του κόσμου, οι κατακτήσεις αποικιών [...] επαρκείς αποδείξεις της πνευματικής τους ανωτερότητας, της οικονομικής και τεχνολογικής τους παντοδυναμίας, πολιτισμική αλαζονεία, όξυνση του ανταγωνισμού ανάμεσα στους ίδιους τους αποικιοκράτες, αποικιακή διανομή.*

Τα αποικιοκρατικά κράτη και οι λαοί τους είδαν τη θέση τους να ενισχύεται με την κατάκτηση αποικιών. Οι Ευρωπαίοι απομύζησαν τις αποικίες και πολλοί στις ευρωπαϊκές κοινωνίες καρπώθηκαν μέρος αυτού του πλούτου. Παράλληλα, η Ευρώπη έγινε το κέντρο του κόσμου. Οι κατακτήσεις αποικιών θεωρήθηκαν, από τους Ευρωπαίους, επαρκείς αποδείξεις της πνευματικής τους ανωτερότητας, της οικονομικής και τεχνολογικής τους παντοδυναμίας. Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός θεωρήθηκε ανώτερος. Οι Ευρωπαίοι έφτασαν στην πολιτισμική αλαζονεία. Τέλος, σημειώθηκε όξυνση του ανταγωνισμού ανάμεσα στους ίδιους τους αποικιοκράτες: η Γερμανία, έχοντας σημειώσει εκρηκτική οικονομική ανάπτυξη, θεωρούσε ότι είχε αδικηθεί και αμφισβητούσε την αποικιακή διανομή στρεφόμενη εναντίον της Αγγλίας και της Γαλλίας.

Οι παραπάνω νοηματικές επισυνάψεις μπορούν να αποτυπωθούν από τους/τις μαθητές/-τριες σε έναν πίνακα με δύο στήλες: στην πρώτη στήλη θα είναι προσημειωμένες οι προαναφερθείσες ονοματικές φράσεις και θα ζητείται η συμπλήρωση της δεύτερης στήλης με αναφορές επί συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων του κειμένου της ενότητας:

Στον ακόλουθο πίνακα να συμπληρώσετε τη δεύτερη στήλη, όπως στο παράδειγμα, σημειώνοντας σε ποιες λέξεις ή φράσεις της ενότητας παραπέμπουν οι ονοματικές φράσεις της πρώτης στήλης.

Αποικιοκρατία και αποικιακοί ανταγωνισμοί	
Ονοματικές φράσεις	Λέξεις ή φράσεις όπου γίνεται αναφορά
κατάκτηση αποικιών	Παραπέμπει στον όρο αποικιοκρατία, που συνδέεται με τον ιμπεριαλισμό.
Η Ευρώπη κέντρο του κόσμου	
Οι κατακτήσεις αποικιών αποδείξεις πνευματικής ανωτερότητας	
οικονομική παντοδυναμία	
τεχνολογική παντοδυναμία	
όξυνση του ανταγωνισμού ανάμεσα στους αποικιοκράτες για την αποικιακή διανομή	

Η ανάλυση των ονοματικών φράσεων, ο προσδιορισμός με ακρίβεια και σε πιο καθημερινή γλώσσα των πληροφοριών που αυτές μεταφέρουν βοηθά στην εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου. Πρόκειται στην ουσία για γλωσσική εξομάλυνση. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις γλωσσικές επιλογές του ιστορικού, στο πλαίσιο προσπάθειας ανάπτυξης γλωσσικής και κριτικής επίγνωσης.

2. **Εντοπισμός αξιολογικών δεικτών στα ιστορικά κείμενα:** Η χρήση του μοντέλου αποτίμησης (Appraisal Theory) της Λειτουργικής Γραμματικής προσφέρει ένα συστηματικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των αξιολογικών στοιχείων (Martin & White 2005:35) της γλώσσας των κειμένων, επιτρέποντας την εις βάθος ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς ιστορικών κειμένων διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις.

Η σημασιολογία, σε συνδυασμό με τις λεξικογραμματικές επιλογές και τη φωνολογία σε περιπτώσεις ηχητικών κειμένων, διαμορφώνουν ένα ολοκληρωμένο αναλυτικό πλαίσιο. Η αξιολογική γλώσσα (evaluative language) αποτελεί κεντρικό αντικείμενο μελέτης, καθώς μέσω του εντοπισμού συγκεκριμένων κειμενικών δεικτών αποκαλύπτονται τα συναισθήματα και οι στάσεις απέναντι στα ιστορικά γεγονότα. Αυτοί οι δείκτες περιλαμβάνουν επίθετα με αξιολογικό φορτίο, τροπικά ρήματα και επιρρήματα, μεταφορικές εκφράσεις, καθώς και συντακτικές δομές που υποδηλώνουν διαφορετικούς βαθμούς δέσμευσης του συγγραφέα στους ισχυρισμούς του.

Ως ενδεικτικό παράδειγμα εξάσκησης των μαθητών/-τριών στον εντοπισμό λέξεων και φράσεων που υποδηλώνουν άμεσο ή έμμεσο σχολιασμό εκ μέρους της συγγραφικής ομάδας, παρατίθεται η ακόλουθη δραστηριότητα: Στην ενότητα **Κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της Βιομηχανικής Επανάστασης** (σσ. 44–45) του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, οι μαθητές/-τριες καλούνται να εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές μέσω των οποίων η συγγραφική ομάδα αναδεικνύει τη σημασία των συνεπειών της Βιομηχανικής Επανάστασης.

Άσκηση

Να συμπληρώσετε τον πίνακα που σας δίνεται, σύμφωνα με το παράδειγμα:

Συνέπειες Βιομηχανικής Επανάστασης

Συνέπειες	Λέξεις και φράσεις που αναδεικνύουν τη σημασία των συνεπειών
1) <u>Κοινωνικές αλλαγές</u>	σοβαρές ... αλλαγές
(α) Πληθυσμιακές μεταβολές	
(β) Κοινωνικοί μετασχηματισμοί	
2) <u>Πολιτικές αλλαγές</u>	
(α)	
(β)	
(γ)	
(δ)	

Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η μελέτη της τροπικότητας (modality) στο ιστορικό κείμενο και ο εντοπισμός γλωσσικών δεικτών (βοηθητικά ρήματα, επιρρήματα, εγκλίσεις) που εκφράζουν διαφορετικούς βαθμούς βεβαιότητας, δυνατότητας, αναγκαιότητας ή πιθανότητας. Η ανάλυση της τροπικότητας αναδεικνύει τις διαβαθμίσεις της δέσμευσης των ιστορικών στις ερμηνείες τους.

Η συστηματική μελέτη αυτών των στοιχείων επιτρέπει την αποκωδικοποίηση του τρόπου με τον οποίο οι ιστορικές αφηγήσεις κατασκευάζουν την αυθεντία τους, διαχειρίζονται την αβεβαιότητα και διαπραγματεύονται εναλλακτικές ερμηνείες. Έτσι, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν κριτική επίγνωση για τον ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης και την ικανότητα να διακρίνουν μεταξύ τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και υποκειμενικών ερμηνειών.

- **Διερεύνηση ιστορικών υποκειμένων** μέσω μορφολογικής ανάλυσης των ρηματικών και ονοματικών τύπων που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων (π.χ. ατομικοί παράγοντες, συλλογικές οντότητες, θεσμοί, αφηρημένες έννοιες). Η ανάλυση αυτή αναδεικνύει τις διαφορετικές εννοιολογήσεις της ιστορικής δράσης (agency). Είναι δυνατόν να ζητείται – κάθε φορά που αυτό κρίνεται αναγκαίο, προκειμένου να διερευνώνται τα ιστορικά υποκείμενα – να γίνεται συντακτική ανάλυση προτάσεων, ήτοι να εντοπίζονται οι συνδετικές λέξεις και φράσεις, οι δρώντες/τα υποκείμενα, οι δράσεις και οι αποδέκτες/ο σκοπός, όπως στο παράδειγμα από το **Κεφάλαιο 5. Αθήνα : Πορεία προς τη Δημοκρατία του βιβλίου Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου**(σελ. 52-53):

Παράδειγμα συντακτικής ανάλυσης προτάσεων

Σύνδεσμοι/ /Συνδετικές λέξεις και φράσεις	Δρώντες/ /Υποκείμενα	Δράσεις	Αποδέκτες/Σκοπός
	Η καταγραφή των νόμων	ικανοποίησε	ένα μέρος των πολιτών
Όμως,	το οξύ οικονομικό πρόβλημα		
που		ανάγκαζε	όσους [...] να γίνουν δούλοι
Τότε (Το 594 π.Χ.),	οι Αθηναίοι	επέλεξαν	τον Σόλωνα [...] της πόλης
	[...] ο Σόλωνας	έλαβε	μέτρα [...]
		Απελευθέρωσε	αυτούς που [...]
και		απαγόρευσε[...]	

- Ιστορική σημασιολογική ανάλυση λεξικών μονάδων και των εννοιολογικών τους μετασχηματισμών:** Διαχρονικά συνιστά ερευνητική προσέγγιση για την κατανόηση της πολυπλοκότητας του ανθρώπινου λόγου. Η διερεύνηση της ιστορικής εξέλιξης βασικών εννοιών αναδεικνύει τη σημασιολογική διαφοροποίησή τους σε διαφορετικά ιστορικά συγκείμενα. Οι έννοιες δεν προσλαμβάνονται ως απλές λέξεις, αλλά ως σημασιολογικά συμπλέγματα που ενσωματώνουν ιστορικές εμπειρίες και προσδοκίες.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ιστορική σημασιολογική ανάλυση περιλαμβάνουν την διαχρονική ανάλυση μέσω συλλογής και κατηγοριοποίησης κειμένων, χαρτογράφησης σημασιολογικών μετατοπίσεων και συσχέτισης με ιστορικά γεγονότα. Η συγχρονική σύγκριση εστιάζει στη διαπολιτισμική εξέταση εννοιών, τις γλωσσικές παραλλαγές και μεταφράσεις, καθώς και την κοινωνιολογική ανάλυση χρήσης. και η θεματική μοντελοποίηση για κρυφές σημασιολογικές δομές.

Η σημασιολογική μεταβολή πραγματοποιείται μέσω διαφόρων μηχανισμών, όπως η επέκταση σημασίας που διευρύνει το σημασιολογικό πεδίο, η στένωση σημασίας που οδηγεί σε εξειδίκευση και περιορισμό του νοήματος, η μετάθεση σημασίας που επιφέρει μεταφορά σε νέα σημασιολογικά πεδία, καθώς και οι αξιολογικές μετατοπίσεις.

- **Καταγραφή και ανάλυση του γλωσσικού ύφους που χαρακτηρίζει διαφορετικές ιστορικές εποχές,** με τον εντοπισμό των λεξιλογικών, συντακτικών και υφολογικών συμβάσεων που χαρακτηρίζουν τα κείμενα συγκεκριμένων εποχών. Η αντιπαράβολή, για παράδειγμα, του λόγου του Διαφωτισμού με εκείνον του Ρομαντισμού αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους συγκρότησης των ιστορικών νοημάτων.
- **Γλωσσική ανάλυση κειμένων σχολικών εγχειριδίων:** Η κειμενική ανάλυση ιστορικών κειμένων και πηγών βάσει σημασιολογικών-λειτουργικών κατηγοριών. Η συστηματική εξέταση των λεξικογραμματικών επιλογών (ενεργητική/παθητική σύνταξη, χρονικές δομές, αιτιακές συνδέσεις) αναδεικνύει τους μηχανισμούς σημασιοδότησης των ιστορικών γεγονότων βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες και τη δομή των κειμένων.
Επί παραδείγματι, στην περίπτωση ενός κειμένου, το οποίο οργανώνεται με βάση τον χρόνο μπορούν να κληθούν οι μαθητές/-τριες να εντοπίσουν χρονικούς δείκτες και να τους συνδέσουν με σημαντικά ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα, δημιουργώντας χρονογραμμές. Η Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me διαθέτει μια σειρά εργαλείων για τη δημιουργία σχετικών μαθησιακών αντικειμένων, όπως η ιστοριογραμμή (timeline).
- **Κριτική ανάλυση πηγών** μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων, με στόχο την αναγνώριση των διαφοροποιημένων οπτικών γωνιών και τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα ιστορικά κείμενα διαλέγονται μεταξύ τους, ενσωματώνοντας, μετασχηματίζοντας ή αντικρούοντας οπτικές. Η διακειμενική ανάλυση αναδεικνύει τη «φωνή» ως κεντρική έννοια της Λειτουργικής Γραμματικής, ενώ ενθαρρύνεται η κριτική συζήτηση αναφορικά με το ποιες φωνές εκπροσωπούνται ή αποκλείονται από την ιστορική αφήγηση. Η εξέταση του ίδιου γεγονότος μέσα από διαφορετικά κειμενικά είδη επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν πώς το κάθε είδος επηρεάζει τον τρόπο παρουσίασης και τις γλωσσικές επιλογές. Για παράδειγμα, μια συνθήκη μπορεί να παρουσιαστεί ως επίσημο έγγραφο, ως εμπειρία ενός διπλωμάτη ή ως είδηση σε κάποια εφημερίδα, αποκαλύπτοντας τον τρόπο

που το κειμενικό είδος διαμορφώνει τη γλωσσική έκφραση και την ερμηνευτική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος.

- **Πολυτροπική ανάλυση:** Αποκωδικοποίηση οπτικών και απεικονιστικών στοιχείων (π.χ. πολιτικές γελοιογραφίες, χάρτες, ιστογράμματα, γραφικές αναπαραστάσεις δεδομένων κ.λπ.), προκειμένου να αναδειχθεί η συμβολή των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων στη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Η θεωρία της πολυτροπικότητας (Kress & van Leeuwen 2006, ελληνική μτφρ. 2010) επεκτείνει τις αρχές της Λειτουργικής Γραμματικής στην ανάλυση των οπτικών κειμένων, αναδεικνύοντας τους τρόπους με τους οποίους τα απεικονιστικά στοιχεία κατασκευάζουν νοήματα μέσω του περιεχομένου, της χωροταξικής διάταξης, του χρώματος, της προοπτικής και των διανυσματικών δομών.

Ενδεικτικά, παρατίθεται η ακόλουθη άσκηση πολυτροπικής ανάλυσης για τους/τις μαθητές/-τριες της Γ΄ Γυμνασίου στην Ενότητα 3: **Η έκρηξη και η εξέλιξη της γαλλικής επανάστασης (1789-1794)**

Να εντοπίσετε σε ποια τάξη ανήκει κάθε ένα από τα τρία εικονιζόμενα πρόσωπα (σελ. 16) και να δικαιολογήσετε την απάντησή σας, στηριζόμενοι στην ενδυμασία, την εξάρτυση και τη στάση τους.



Γελοιογραφία που απεικονίζει την τρίτη τάξη να κουβαλά τον κλήρο και την αριστοκρατία.

- **Παραγωγή ιστορικών αφηγήσεων από τους/τις μαθητές/-τριες,** με έμφαση στη γλωσσική επίγνωση κατά τη συγκρότηση του ιστορικού λόγου. Η κειμενική παραγωγή εντάσσεται στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης των κειμενικών τύπων (genre pedagogy), σύμφωνα με την

οποία οι μαθητές/-τριες εισάγονται στα διακριτά είδη του ιστορικού λόγου και μαθαίνουν να χειρίζονται τα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά τους.

Μέσω της παραγωγής κειμένων, οι μαθητές/-τριες προσομοιώνουν αυθεντικά ιστορικά είδη λόγου, όπως χρονικά, επιστολές, ημερολόγια ή ανταποκρίσεις, αξιοποιώντας τεχνικές δημιουργικής γραφής. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, οι μαθητές/-τριες καλούνται να συγγράψουν κείμενα, στα οποία θα αναδιηγούνται τμήμα της ιστορίας από την οπτική γωνία συγκεκριμένου ήρωα – με μορφή ημερολογίου, επιστολής κ.λπ. – είτε τροποποιούν ή συμπληρώνουν δημιουργικά το αρχικό κείμενο (με τη δημιουργία νέας σκηνής ή διαλόγων, την εισαγωγή στοιχείων περιγραφής ή σχολίων ή εικόνων κ.ά.) είτε διατυπώνουν σκέψεις και εκφράζουν συναισθήματα. Το παραγόμενο κείμενο καλείται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του είδους και του επικοινωνιακού πλαισίου, αξιοποιώντας ευρηματικά τα δεδομένα του αρχικού κειμένου.

- **Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και σωμάτων κειμένων** για την υποστήριξη της λειτουργικής ανάλυσης των ιστορικών κειμένων. Πρόκειται για καινοτόμο προσέγγιση που μετασχηματίζει τον τρόπο μελέτης και κατανόησης του παρελθόντος. Τα εργαλεία οπτικοποίησης και χαρτογράφησης, όπως οι εννοιολογικοί χάρτες, επιτρέπουν την αποτύπωση των πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ ιστορικών εννοιών, προσώπων και γεγονότων, δημιουργώντας διαδραστικά δίκτυα που αναδεικνύουν τις διασυνδέσεις του ιστορικού γίνεσθαι. Παράλληλα, οι διαδραστικές γραμμές χρόνου παρέχουν δυναμική απεικόνιση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων με δυνατότητες εστίασης και παράλληλης παρουσίασης πολλαπλών χρονικών αξόνων, ενώ τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών συνδυάζουν ιστορικά δεδομένα με χωρική πληροφορία, επιτρέποντας την ανάλυση της γεωγραφικής διάστασης των ιστορικών φαινομένων.

Και τα ψηφιακά σώματα κειμένων προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες για το ερευνητικό έργο των μαθητών/-τριών στην Ιστορία, καθώς περιλαμβάνουν ψηφιοποιημένα ιστορικά αρχεία, χειρόγραφα, εφημερίδες και επίσημα έγγραφα με προηγμένες δυνατότητες αναζήτησης. Επιτρέπουν

τη συγκριτική ανάλυση υλικού από διαφορετικές χρονικές περιόδους, γλώσσες ή διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.

- **Κατασκευή πολυτροπικών ιστορικών αφηγήσεων** από τους/τις μαθητές/-τριες, μέσω του συνδυασμού ποικίλων σημειωτικών τρόπων. Η ενσωμάτωση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνη διευρύνει σημαντικά τις πολυτροπικές εκφραστικές δυνατότητες και επιτρέπει την ταχεία επεξεργασία πολυμεσικών αναπαραστάσεων.

Ωστόσο, η παιδαγωγική αξιοποίηση της Τ.Ν. απαιτεί συστηματική καθοδήγηση, και διαρκή αναστοχασμό αναφορικά με τους επιστημολογικούς, ηθικούς και κοινωνικούς περιορισμούς των υπολογιστικών συστημάτων στην ιστορική εκπαίδευση. Καίριας σημασίας είναι η συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/-τριες ότι οι δικές τους παροτρύνσεις (prompts) προς τα συστήματα Τ.Ν. και η ιστορική τους οπτική πρέπει να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το παραγόμενο αποτέλεσμα, καθιστώντας τους ενεργούς διαμορφωτές και όχι παθητικούς αποδέκτες του περιεχομένου.

- **Διαλογικές και βιωματικές τεχνικές**, όπως η προσομοίωση διαλόγων μεταξύ ιστορικών προσώπων, οι δραματοποιήσεις ιστορικών γεγονότων και οι διαμαθητικές συζητήσεις, που επιτρέπουν την αυθεντική χρήση του ιστορικού λόγου και την εμπέδωση των λειτουργικών γλωσσικών δομών του.
- **Αναπλαισίωση ιστορικών αφηγήσεων μέσω της μετατροπής τους σε διαφορετικά κειμενικά είδη**, όπως για παράδειγμα, μεταφορά ακαδημαϊκού κειμένου σε ψηφιακή ακουστική εκπομπή (podcast), για να εντοπιστούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που αλλάζουν το ύφος. Η διακειμενική αυτή μεταφορά αναδεικνύει τις συμβάσεις των διαφορετικών κειμενικών ειδών. Η μετατροπή χρονικού σε ψηφιακού τύπου ακουστική εκπομπή επιβάλλει προσαρμογές προφορικού λόγου και ρυθμού αφήγησης, ενισχύοντας τη βιωματική διάσταση της ιστορικής παρουσίασης.

- **Ανάλυση ρητορικών στρατηγικών σε ιστορικές ομιλίες.** Η ενσωμάτωση της Λειτουργικής Γραμματικής στη διδασκαλία της Ιστορίας επιτρέπει την συστηματική ανάλυση ρητορικών στρατηγικών σε ιστορικές ομιλίες μέσω της εξέτασης του κλασσικού αριστοτελικού τριπτύχου *λόγος-πάθος-ήθος*. Η επίκληση στη λογική (λόγος) εκδηλώνεται γλωσσικά μέσω αιτιολογικών συνδέσμων, ιστορικών τεκμηρίων και στατιστικών δεδομένων, ενώ η επίκληση στο συναίσθημα (πάθος) υλοποιείται διά συναισθηματικά φορτισμένων επιθέτων, μεταφορικών εκφράσεων και ρητορικών ερωτήσεων. Παράλληλα, η επίκληση στην αξιοπιστία του ομιλητή (ήθος) αναδεικνύεται μέσω αυτοπαρουσιαστικών δομών και αναφορών σε προσωπική εμπειρία. Οι ιστορικές ομιλίες αξιοποιούν στρατηγικές κατασκευής ταυτότητας μέσω της αντίθεσης «εμείς έναντι αυτών», χρονικές στρατηγικές που συνδέουν παρελθόν-παρόν-μέλλον κ.λπ..

II. Οι Κειμενικοί Τύποι στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ιστορίας

Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, επειδή αξιοποιούν στοιχεία από διαφορετικά κειμενικά είδη, αποτελούν συνήθως μεικτά κείμενα. Ωστόσο, κυριαρχούν κάποιες φορές στοιχεία ενός τύπου. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων τείνουν να επικεντρώνονται στην παρουσίαση ουδέτερων αφηγήσεων αντί να παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις και να ενσωματώνουν στοιχεία επιχειρηματολογίας που απαιτούν από τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύσσουν τις δικές τους οπτικές. Συνήθως δεν ενσωματώνουν τις πηγές στην αφήγηση προς επίρρωση των θέσεών τους (Coffin 2006:87-84). Οι πηγές παρατίθενται ξεχωριστά και δεν αποτελούν απαραίτητα εκπαιδευτικούς πόρους κριτικής ανάλυσης.

Στην πρώιμη παιδική ηλικία οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την Ιστορία περιλαμβάνουν απλή καταγραφή ή/και περιγραφή γεγονότων και τα γεγονότα που καταγράφονται είναι συχνά βιωματικά. Από την ύστερη παιδική ηλικία έως την πρώιμη εφηβεία οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση θα διερευνούν και να καταγράφουν τη χρονική αλληλουχία και να αναστοχάζονται ως προς τα αίτια και τα αποτελέσματα ιστορικών γεγονότων. Επιδεικνύουν, επιπλέον, αναδυόμενες ικανότητες στην περιγραφική αναπαράσταση ιστορικών τοποθεσιών και χρονικών περιόδων (Christie & Derewianka 2008:87). Η προοδευτική ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων διευκολύνει τη μετέπειτα

συμμετοχή τους στις κριτικές αναλυτικές πρακτικές που συνιστούν το επιστημολογικό πλαίσιο του ιστορικού κλάδου (ibid, 146).

Από τα κειμενικά είδη που προαναφέρθηκαν τα πιο συχνά απαντώμενα στα σχολικά εγχειρίδια είναι τα κειμενικά είδη καταγραφής γεγονότων (recording genres), η χρονική εξιστόρηση γεγονότων (historical recount) και η επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων (historical account), όπως και τα κειμενικά είδη ερμηνείας γεγονότων (explaining genres) – κείμενα ερμηνείας παραγόντων (factorial explanation) και κείμενα ερμηνείας συνεπειών (consequential explanation).

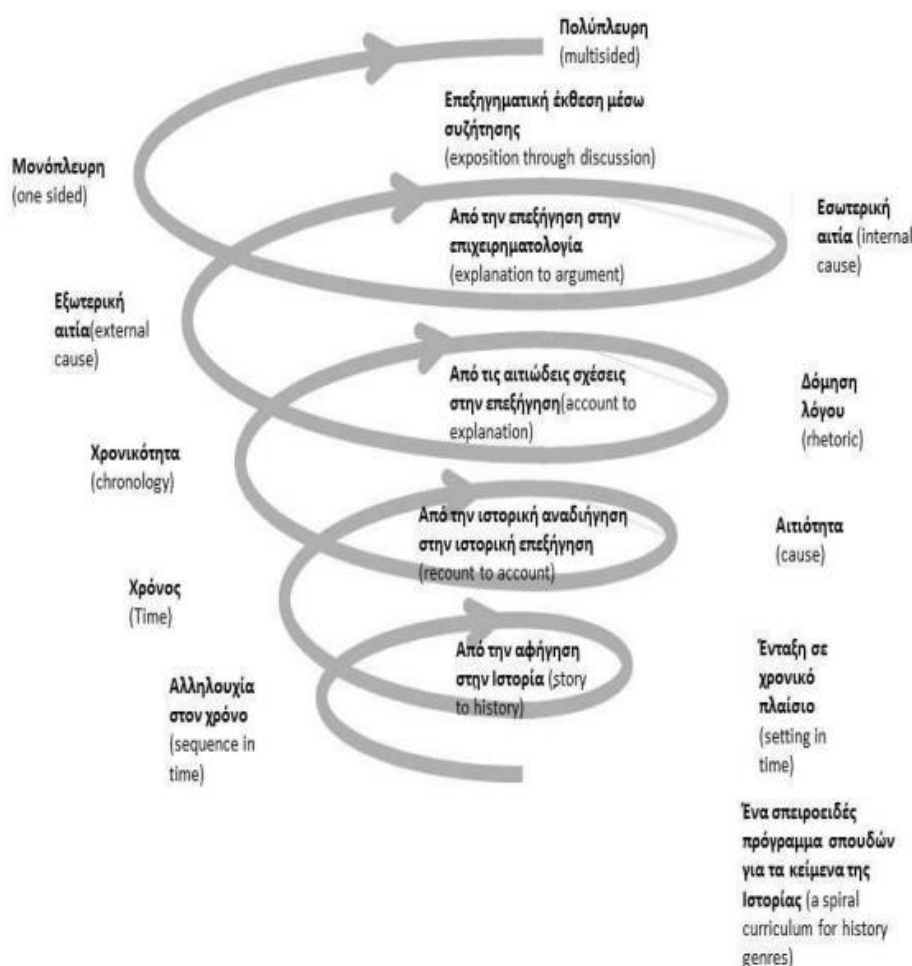
Η προτεινόμενη τυπολογία μπορεί να αξιοποιηθεί στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και στην αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων (Kindenberg 2021:101). Η ισορροπία μεταξύ αφήγησης και ανάλυσης *«αντί της μετακίνησης από τη μία στην άλλη, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πρακτικών διδασκαλίας της ιστορίας με βάση το κειμενικό είδος»* (Kindenberg 2021:86). Τα σχολικά εγχειρίδια ενσωματώνουν τους κειμενικούς τύπους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το θέμα που εξετάζουν και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/-τριών στους/στις οποίους/-ες απευθύνονται (Schleppegrell 2004:127).

Η ανάπτυξη του ιστορικού λόγου από την παιδική ηλικία έως και την εφηβεία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που συνδέεται τόσο με το στάδιο γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών όσο και με τις διδακτικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές/-τριες, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 3 μπορούν να επεξεργάζονται και να παράγουν βαθμιαία απαιτητικότερα ιστορικά κείμενα, καθώς εξελίσσεται η ικανότητά τους να κατανοούν αφηρημένες έννοιες, να αναλύουν πολλαπλές οπτικές και να συνθέτουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Early Primary)	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Mid Primary)	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Late Primary)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Early Secondary)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Mid Secondary)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Late Secondary)
	(6-8 χρονών)		(9-12 χρονών)		(13-15 χρονών)	(16-18 χρονών)
Χρονολογικός	Αφήγηση προσωπικών εμπειριών		Ενσυναισθητική αυτοβιογραφία	Ιστορικός Απολογισμός		
			Βιογραφία			
Μη χρονολογικός			Μελέτη Περίοδου		Ερμηνεία Παραγόντων· Ερμηνεία Συνεπειών	
			Μελέτη χώρου		Ερμηνεία χώρου	
Ρητορικός					Ιστορική έκθεση και συζήτηση	
						Ιστοριογραφική έκθεση και συζήτηση

Πίνακας 4: Αποτύπωση της βαθμιαίας εξοικείωση με τα διαφορετικά κειμενικά είδη της Ιστορίας ανάλογα τη σχολική βαθμίδα και το αναπτυξιακό στάδιο (Christie & Derewianka 2008: 90)

Στο σχήμα 2 προτείνεται η κατάταξη των κειμενικών ειδών ανάλογα με τον αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζουν για τους/τις μαθητές/-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς κλιμακώνονται από τύπους προφορικού λόγου σε πιο απαιτητικούς τύπους γραπτού λόγου θέτοντας μεγαλύτερες προκλήσεις στους/στις μαθητές/-τριες. Στην εκπαιδευτική πρακτική, ωστόσο, οι αφηγήσεις αποτελούν συχνά πολύτιμη μορφή λόγου ανεξαρτήτως ηλικιακού επιπέδου. «Αν και η γραφή των μαθητών/-τριών προσανατολίζεται ολοένα και περισσότερο στα ερμηνευτικά είδη κατά τη μετάβαση σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης και σε αυτές τις βαθμίδες τα σχολικά βιβλία γενικά τείνουν να βασίζονται ουσιαστικά σε αφηγηματικά στοιχεία» (Kindenberg, 2021:87). Ενώ δηλαδή οι περιγραφές των κειμενικών ειδών τείνουν να παρουσιάζουν τη διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία ως σταδιακή απομάκρυνση από τα αφηγηματικά προς πιο απαιτητικά είδη, όπως η επιχειρηματολογία, στην εκπαιδευτική πρακτική της Ιστορίας οι αφηγήσεις θεωρούνται σημαντικές ως μορφή λόγου ανεξαρτήτως ηλικιακού επιπέδου (Kindenberg 2021:86).



Σχήμα 2: Κατάταξη κειμενικών ειδών κατά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (Martin & Rose, 2008:327)

Στο πλαίσιο της λειτουργικής γραμματικής, η έρευνα έχει επικεντρωθεί κυρίως στην κατηγοριοποίηση και περιγραφή των διαφορετικών κειμενικών ειδών, χωρίς ωστόσο να έχουν επισημανθεί οι ποιοτικές διαφορές εντός του ίδιου κειμενικού είδους. Μία καταγραφή των παραλλαγών θα ενίσχυε τη γόνιμη διδασκαλία της ιστορίας βάσει της παιδαγωγικής των κειμενικών ειδών. Για παράδειγμα, ενώ δύο κείμενα μπορεί να υπάγονται στο ίδιο είδος, π.χ. στην παρουσίαση αιτιών, το κάθε ένα μπορεί να παρουσιάζει διαφορετικές οπτικές, όπως για παράδειγμα την υλιστική έναντι της ιδεαλιστικής προσέγγισης (Kindenber 2021:86).

Επομένως, οι λεπτομερείς γλωσσικές περιγραφές των κειμενικών ειδών είναι ουσιαστικής σημασίας, καθώς ενισχύουν τη γόνιμη διδασκαλία της ιστορίας βάσει της παιδαγωγικής των κειμενικών ειδών και μέσω τέτοιων περιγραφών «μπορούν να διατυπωθούν με ακριβείς γλωσσικούς όρους η επιτυχία και η πρόοδος των μαθητών/-τριών» (Coffin 2004:158).

Προκειμένου οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να κατατάσσουν το εκάστοτε κείμενο στην ανάλογη κατηγορία, μπορεί να τους δοθούν και οι ακόλουθοι πίνακες ως βοηθητικό εργαλείο.

Κειμενικοί Τύποι Ιστορίας

Είδος κειμένου Σκοπός και Δομή	Κυρίαρχα στοιχεία	Πεδίο (Field)	Γλώσσα (Mode)	Σχήματα Οργάνωσης
Χρονική Εξιστόρηση Γεγονότων (Historical Recount) Σκοπός: Πληροφόρηση (να παρουσιαστεί η κυρίαρχη άποψη για τα γεγονότα) Δομή: (α) Ευρύτερο πλαίσιο/ιστορικό πλαίσιο/συγκείμενο (background) (β) Γεγονότα κατά χρονική αλληλουχία/παράθεση γεγονότων (record of events) σε γραμμική σειρά (γ) Αποτίμηση γεγονότων/συμπέρασμα (deduction), ανάδειξη της ιστορικής σημασίας των γεγονότων που καταγράφηκαν (συχνά η ερμηνεία ή ο σχολιασμός των γεγονότων είναι ενσωματωμένα στο κείμενο).	Χρονικότητα (σε μικρότερο βαθμό η προθετικότητα)	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές	Αφηγηματικός λόγος με έντονο τον άξονα χρονικής συσχέτισης, χρήση αφαιρέσεων και γενικεύσεων.	Η Ιστορία αφηγείται.

Είδος κειμένου Σκοπός και Δομή	Κυρίαρχα στοιχεία	Πεδίο (Field)	Γλώσσα (Mode)	Σχήματα Οργάνωσης
Επεξηγηματική Εξιστόρηση Γεγονότων (Historical Account) Σκοπός: Παρουσίαση γεγονότων και συσχέτιση με προθέσεις/ανάγκες δρώντων Δομή: (α) Πλαίσιο προθέσεων (αναγκών) (β) Οργάνωση και υλοποίηση δράσης (γ) Αποτίμηση ιστορικής εξέλιξης ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Στην ουσία η δομή είναι ίδια με τη δομή της Χρονικής Εξιστόρησης Γεγονότων (Historical Recount). Η βασική διαφορά εντοπίζεται στο ότι τα γεγονότα καταγράφονται σε γραμμική σειρά με γλωσσικές επιλογές που καταδεικνύουν αιτιώδεις σχέσεις – παρουσίαση αιτίου-αποτελέσματος (π.χ. ως επακόλουθο ..., οδήγησε σε ... κ.λπ.)	Προθετικότητα (υπερτερεί της χρονικότητας)	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές	Πραγματολογικός λόγος. Οι κειμενικοί δείκτες πρόθεσης συνυπάρχουν με τους χρονικούς και τους ξεπερνούν.	Αναδεικνύονται τα εξής: Γιατί έγινε, όπως έγινε, όταν έγινε, με τη σειρά που έγινε (υπαγωγή χρονικότητας σε προθετικότητα). Αιτιολογείται γιατί τα γεγονότα συμβαίνουν με συγκεκριμένη χρονική σειρά.

Κειμενικοί Τύποι Ιστορίας

Είδος κειμένου Σκοπός και Δομή	Πεδίο	Γλώσσα
Χρονική Εξιστόρηση Γεγονότων Σκοπός: Πληροφόρηση (να παρουσιαστεί η κυρίαρχη άποψη για τα γεγονότα) Δομή: (α) Ιστορικό πλαίσιο (β) Γεγονότα με χρονική σειρά (γ) Αποτίμηση γεγονότων/συμπέρασμα, ανάδειξη της ιστορικής σημασίας των γεγονότων που καταγράφηκαν (συχνά η ερμηνεία ή ο σχολιασμός των γεγονότων είναι στοιχεία ενσωματωμένα στο κείμενο).	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές.	Κυριαρχούν οι χρονικοί δείκτες.
Επεξηγηματική Εξιστόρηση Γεγονότων Σκοπός: Παρουσίαση γεγονότων και συσχέτιση με προθέσεις/ανάγκες δρώντων Δομή: Στην ουσία η δομή είναι ίδια με τη δομή της Χρονικής Εξιστόρησης Γεγονότων. Η βασική διαφορά εντοπίζεται στο ότι τα γεγονότα καταγράφονται σε γραμμική σειρά με γλωσσικές επιλογές που καταδεικνύουν αιτιώδεις σχέσεις – παρουσίαση αιτίου-αποτελέσματος (π.χ. ως επακόλουθο ..., οδήγησε σε ... κ.λπ.)	Πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές.	Υπάρχουν χρονικοί δείκτες, αλλά και λέξεις και φράσεις που δηλώνουν αιτία και αποτέλεσμα, προθέσεις.
Ερμηνεία/Επεξήγηση Παραγόντων Σκοπός: Ανάδειξη αιτιών καταστάσεων Δομή: (α) Αναγνώριση/προσδιορισμός ενός ιστορικού αποτελέσματος (β) Ανάλυση των αιτιών που οδήγησαν στο συγκεκριμένο ιστορικό αποτέλεσμα (γ) Ενίσχυση των αιτιών με την ανάδειξη ή και την αξιολόγηση των σημαντικότερων παραγόντων	Ιστορικά φαινόμενα και καταστάσεις	Λεξιλόγιο που παραπέμπει σε αιτίες, παράγοντες.
Ερμηνεία/Επεξήγηση Συνεπειών Σκοπός: Ανάλυση αποτελεσμάτων Δομή: (α) Προσδιορισμός ιστορικού φαινομένου που οδηγεί σε αλλαγή (β) Ανάλυση συνεπειών του ιστορικού φαινομένου (γ) Ενίσχυση (προαιρετικό στάδιο) των συνεπειών με την ανάδειξη (και συχνά αξιολόγηση) των σημαντικότερων	Ιστορικά φαινόμενα και καταστάσεις	Λεξιλόγιο που παραπέμπει σε συνέπειες, αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται πρακτικές εφαρμογές της ανάλυσης ενοτήτων σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας του Γυμνασίου¹⁹ στο πλαίσιο των κειμενικών τύπων και της λειτουργικής γραμματικής.

¹⁹ Διαθέσιμα στον δικτυακό τόπο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/>

Κεφάλαιο Τέταρτο

Ανάλυση Ενοτήτων Σχολικών Εγχειριδίων στο Πλαίσιο των Κειμενικών Τύπων και της Λειτουργικής Γραμματικής

Λευκοθέα Μπινιάρη, Μαρία Γκορτσά

Ι. Παράδειγμα Α: Χρονική Εξιστόρηση Γεγονότων

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται ένα μεγάλο τμήμα του κειμένου της 8^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου, που αφορά στην εξέλιξη της ελληνικής επανάστασης (1821-1827) και συγκεκριμένα οι υποενότητες που αφορούν τη φάση των επιτυχιών (1821-1824) και τη φάση της κάμψης (1825-1827). Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικές ασκήσεις.

Κειμενικοί τύποι Ιστορίας:

Εντοπίστε στην ενότητα τρία διαφορετικά κειμενικά είδη, αναφέρετε ποιο από αυτά κυριαρχεί στη συγκεκριμένη ενότητα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Πεδίο (field)

Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

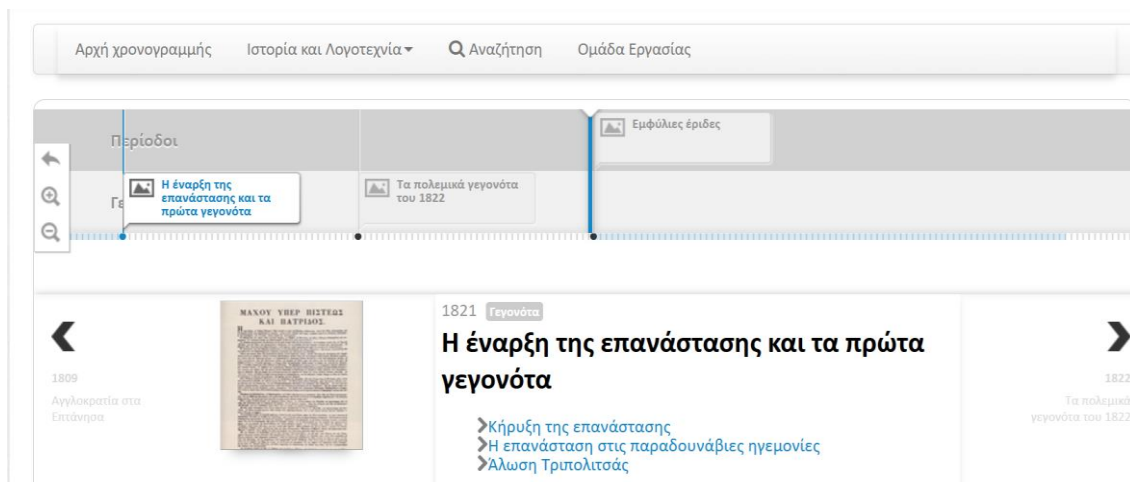
Οι ερωτήσεις που συνδέονται με την αναπαραστατική λειτουργία εστιάζουν κυρίως στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου. Δίνουν έμφαση στην κατανόηση και την παρουσίαση των γεγονότων, των δράσεων και των προσώπων ή συμμετεχόντων που περιγράφονται στο κείμενο. Πρόκειται για λειτουργία που βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να εμβαθύνουν στο νόημα και στη δομή της πληροφορίας, διακρίνοντας την αλληλουχία, τις σχέσεις και την εξέλιξη των γεγονότων.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση αυτής της λειτουργίας σε κείμενα, στα οποία τα γεγονότα τοποθετούνται χρονικά, δηλαδή παρουσιάζονται σε μια σαφή αλληλουχία. Σε τέτοιες περιπτώσεις, προτείνονται ασκήσεις, όπως η καταγραφή των βασικών γεγονότων με τη σωστή χρονική τους σειρά ή η δημιουργία χρονογραμμής (timeline), η οποία αποτυπώνει γραφικά την εξέλιξη

των γεγονότων και ενισχύει την οργάνωση και την κατανόηση της πληροφορίας.

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me προσφέρει χρήσιμα εργαλεία για την υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων. Μέσω του Timeline του e-me content, οι μαθητές/-τριες μπορούν να σχεδιάζουν και να δημιουργούν χρονογραμμές με διαδραστικό και οπτικά ελκυστικό τρόπο, αξιοποιώντας τις ψηφιακές δυνατότητες, ώστε να ενισχύουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία και να αναπτύσσουν δεξιότητες οργάνωσης πληροφορίας.

Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος πλούσιου αρχειακού υλικού που είναι διαθέσιμο σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες και ψηφιακές βιβλιοθήκες, όπως το Φωτόδεντρο. Στο Φωτόδεντρο παρέχονται εκπαιδευτικοί πόροι, ανάμεσά τους και έτοιμες χρονογραμμές, όπως αυτή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας²⁰:



Με αυτόν τον τρόπο, η αναπαραστατική λειτουργία εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/-τριες σε διαδικασίες ανάλυσης, σύνθεσης και παρουσίασης πληροφοριών, ενισχύοντας ταυτόχρονα την κριτική τους σκέψη, την οργάνωση της γνώσης και την ικανότητα διαχείρισης υλικού με εκπαιδευτικές τεχνολογίες.

²⁰ Διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html#7

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες

1. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του κειμένου και πώς τοποθετούνται οι συγγραφείς απέναντί του;²¹
2. Παρουσιάστε τη δομή του κειμένου δημιουργώντας έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο.
3. Σε ποιες περιοχές της Ελλάδας εδραιώθηκε η επανάσταση και για ποιους λόγους;
4. Ποιες συνέπειες πιστεύετε ότι είχε η κατακερματισμένη δομή των επαναστατικών δυνάμεων, οι οποίες αποτελούνταν από ομάδες αγωνιστών υπό την ηγεσία διαφορετικών οπλαρχηγών, χωρίς κεντρικό συντονισμό; (ανάλυση/ερμηνεία συνεπειών)
5. Επιλέξτε δύο πρωταγωνιστές της επανάστασης: έναν που ξεχώρισε στον αγώνα στην ξηρά και έναν που διακρίθηκε στις ναυτικές επιχειρήσεις. Με βάση την έρευνά σας στο διαδίκτυο, αιτιολογήστε τη συμβολή τους και τους λόγους για τους οποίους διακρίθηκαν. (έκθεση επιχειρηματολογίας-exposition)
6. **Η φάση των επιτυχιών-Σημαντικές μάχες**
 Συμπληρώστε τον ακόλουθο πίνακα (ιστορική αφήγηση):

Τόπος	Ημερομηνίες	Πρωταγωνιστές	Αποτέλεσμα
7. Κατατάξτε τις επιτυχίες κατά σειρά σημαντικότητας αιτιολογώντας με μια πρόταση για την καθεμία τη σειρά κατάταξης (έκθεση επιχειρηματολογίας).
8. Ποιες κινήσεις των Ελλήνων στη θάλασσα συνέβαλαν στην ενίσχυση του Αγώνα; Δικαιολογήστε την απάντησή σας. (επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων)
 - α.
 - β.

²¹ Η απάντηση θα μπορούσε να έχει την εξής δομή: Το κεντρικό θέμα του κειμένου είναι [περιγραφή]. Οι συγγραφείς θέτουν [θέση], όπως φαίνεται από [αποσπάσματα /επιχειρήματα]. Αυτό καταδεικνύει/υπονοεί ότι υποστηρίζουν/αμφισβητούν/περιγράφουν κ.λπ. [συγκεκριμένη πτυχή].

γ. δ. ε.
9. Ποιες αντιδράσεις και αντίποινα των Τούρκων καταγράφονται στην ενότητα μετά το ξέσπασμα της επανάστασης; Γιατί προέβησαν σε αυτές τις κινήσεις και ποια τα αποτελέσματά τους; (επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων) 1. 2. 3. 4.
10. Γιατί η περίοδος 1825-1827 χαρακτηρίζεται ως η φάση της κάμψης; Ποια είναι τα πιο σημαντικά γεγονότα της φάσης αυτής; (Να τα καταγράψετε παρατηρώντας τις λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επισημανθούν). (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)
11.«Παράλληλα, οι Δυνάμεις παρακινημένες από δικούς τους λόγους [...]»: Κάντε την έρευνά σας στο διαδίκτυο και καταγράψτε τους λόγους για τους οποίους οι Δυνάμεις αποφάσισαν τη δημιουργία ελληνικού κράτους. (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)
12. Πώς η χρήση συγκεκριμένων ιστορικών πηγών ενισχύει την αξιοπιστία του κειμένου; (επιχειρηματολογία-exposition)

Τόνος (tenor)

Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη:

1. Πώς παρουσιάζονται οι πρωταγωνιστές των γεγονότων στο κείμενο; Ποια η στάση του συγγραφέα απέναντί τους; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας παραθέτοντας συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις του κειμένου.
2. Εντοπίστε σημεία στα οποία ο συγγραφέας εκφράζει συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση.
3. Πώς διατηρείται η αντικειμενικότητα του κειμένου και με ποιες λέξεις ή φράσεις αποφεύγεται η μεροληψία;

4. Εντοπίστε φράσεις που δηλώνουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις των αφηγητών στην πηγή «*Η πείνα βασανίζει τους αγωνιστές του Μεσολογγίου*» και αναφέρετε πώς αυτές συμβάλλουν στη ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης των αναγνωστών.
5. Διακρίνετε τις διαφορές στο ύφος του κειμένου και της πηγής «*Η πείνα βασανίζει τους αγωνιστές του Μεσολογγίου*».
6. Ποια συναισθήματα προκαλεί η περιγραφή της φάσης της κάμψης (1825-1827) και πώς επιτυγχάνεται αυτό;
7. Ποιοι παράγοντες παρουσιάζονται ως οι πιο σημαντικοί για την εξέλιξη των γεγονότων; Πώς η διατύπωσή τους υποστηρίζει την άποψη του συγγραφέα;
8. Πώς επηρεάζει η χρήση συγκεκριμένων επιθέτων την εικόνα που σχηματίζει ο αναγνώστης για τις μάχες και τις εκστρατείες;
9. Το πρόθημα κατα-/κατ-/καθ- έχει και επιτακτική σημασία, καθώς δηλώνει ότι κάτι γίνεται σε μεγάλο βαθμό (π.χ. κατατρομάζω). Εντοπίστε στο κείμενο λέξεις με αυτό το πρόθημα και αναγνωρίστε τη λειτουργικότητά τους ως προς τα συναισθήματα ή τη στάση του γράφοντος.
10. Πώς εκφράζεται η εμπλοκή των Μεγάλων Δυνάμεων στο κείμενο και τι αντίκτυπο θεωρείτε ότι έχει η περιγραφή αυτή στον αναγνώστη;
11. Πώς αποδίδεται η αντοχή των αγωνιστών μέσα από τη γλώσσα του κειμένου και των παραθεμάτων;

Τρόπος (mode)

Κειμενική λειτουργία (textual)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

1. Ποιοι είναι οι κύριοι θεματικοί άξονες του κειμένου;
2. Πώς οργανώνεται το κείμενο, ώστε να παρουσιάσει την εξέλιξη της επανάστασης;
3. Ποια κειμενικά στοιχεία ή απεικονιστικά στοιχεία υποδεικνύουν τη μετάβαση από τη μία φάση της επανάστασης στην άλλη;
4. Ποιες μορφολογικές δομές (π.χ. κατάλογοι, πίνακες) βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των γεγονότων;
5. Πώς υποστηρίζεται η αιτιολογική σχέση μεταξύ των γεγονότων;

6. Πώς διαμορφώνεται η ροή των γεγονότων; Ποιες χρονικές ή λογικές συνδέσεις καθοδηγούν τον αναγνώστη στην κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης;
7. Τι έχετε να παρατηρήσετε για τη διάταξη των πηγών σε σχέση με το κεντρικό κείμενο και πώς θα αιτιολογούσατε τις επιλογές του συγγραφέα;
8. Εντοπίστε δύο προτάσεις που χρησιμοποιούν ενεργητική φωνή και αναφέρετε πώς η επιλογή της ενεργητικής φωνής επηρεάζει την εστίαση της αφήγησης;
9. Εντοπίστε τέσσερα παραδείγματα διαρθρωτικών/συνδετικών λέξεων ή φράσεων και εξηγήστε πώς επηρεάζουν την αντίληψη των ιστορικών γεγονότων.
10. Εντοπίστε δείκτες τοποθέτησης (*attitude markers*) (είναι *αξιοσημείωτο, ενδιαφέρον, ανησυχητικό*) και αναφέρετε τι δηλώνει η παρουσία ή η απουσία τους.

Σχολική Εικονογράφηση και Οπτικός Γραμματισμός

Η ανάλυση των εικόνων της ενότητας βασίζεται στην πρόταση των Kress και Van Leeuwen (2010) (Μέρος Έκτο, Κεφάλαιο Πρώτο, Ι. ενότητα της παρούσης Εκθέσεως). Διακρίνουν τις εξής βασικές λειτουργίες στην εικονική σημειωτική: την *αναπαραστατική*, τη *διαπροσωπική* και την *κειμενική*.

Στην 8^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου, που τιτλοφορείται **Η εξέλιξη της ελληνικής επανάστασης (1821-1827)**, το πρώτο απεικονιστικό στοιχείο είναι ο κάτωθι πίνακας του Βρυζάκη (σελ. 30), για τον οποίο ακολουθεί σχετική ανάλυση και διδακτικές προτάσεις.



1. Θ. Βρυζάκης, Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί τη σημαία της επανάστασης (φανταστική σύνθεση). Αν και ο Αγώνας είχε ξεκινήσει λίγες μέρες νωρίτερα, η 25η Μαρτίου ορίστηκε το 1838 ως εθνική επέτειος για να συνδεθεί η κήρυξη της Επανάστασης με τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου.

I. Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Αφηγηματική εικόνα: Αφηγηματική δράσεων με αποδέκτες της δράσης τους παρόντες. Φανταστική απεικόνιση. Παρουσιάζει γεγονός εν εξελίξει.

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Ενδο-εικονική διάδραση, αγνόηση θεατή. Μπορεί να ενταχθεί στις λεγόμενες εικόνες προσφοράς²² εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή. Τα περισσότερα πρόσωπα του πίνακα έχουν το βλέμμα τους στραμμένο στο κεντρικό τμήμα της εικόνας.

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου: Πλάνο ενδιάμεσης απόστασης, κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης. Διακρίνονται τα χαρακτηριστικά των προσώπων και αποκαλύπτονται τα συναισθήματά τους. Οπτικοποιείται το γεγονός.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια μετωπική θέαση, ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει τον αφορούν προσωπικά – άμεση φαντασιακή εμπλοκή, συγκίνηση.

Δ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια μετωπική θέαση, ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει τον αφορούν προσωπικά – άμεση φαντασιακή εμπλοκή, συγκίνηση.

III. Κειμενική Λειτουργία: Επιστημολογία και Ιδεολογία Περιεχομένου Εικόνας:

A. Κέντρο: Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί τη σημαία της επανάστασης και οι αγωνιστές ορκίζονται ότι θα αγωνιστούν για την ελευθερία τους.

B. Δεξιά και αριστερά: Έλληνες παρακολουθούν τη σκηνή και υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή.

Αξιοποίηση της εικόνας στο πλαίσιο του μαθήματος:

²² Στις εικόνες προσφοράς (offer) «ο εικονιζόμενος συμμετέχων καθίσταται αντικείμενο ουδέτερης και αποστασιοποιημένης παρατήρησης από τον θεατή, χωρίς καμία μορφή οπτικής επαφής. Ο ρόλος του θεατή προσομοιάζει σε αυτόν ενός άορατου παρατηρητή. Όλες οι εικόνες στις οποίες απεικονίζονται ανθρώπινες ή ανθρωπόμορφες μορφές που δεν κοιτούν άμεσα τον θεατή εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία» (Kress & Van Leeuwen 2020:118).

Πληροφοριακή αξία (Information value): Τοποθέτηση των στοιχείων στην εικόνα. Διάκριση του αριστερού-δεξιού, του άνω-κάτω ή του κέντρου-περιφέρειας, που υποδηλώνει την ιεράρχηση της πληροφορίας).

Πρόκειται για μία σύνθεση του Θ. Βρυζάκη, που – όπως σημειώνεται και στη λεζάντα – «απεικονίζει τον όρκο ενώπιον του Μητροπολίτη Παλαιών Πατρών Γερμανού. Ο Επίσκοπος, με επίσημα άμφια, τη μίτρα και την αρχιερατική ράβδο στέκεται μπροστά στην Ωραία Πύλη και ευλογεί τη σημαία, το σύμβολο της ανεξαρτησίας, που κρατά υποκλινόμενος ο σημαιοφόρος. Δεξιά και αριστερά του Ιεράρχη διατάσσονται αγωνιστές, οι οποίοι ορκίζονται για την ελευθερία τους, υψώνοντας το δεξί τους χέρι. Ένας διάκονος στα αριστερά του Επισκόπου κρατά ένα θυμιατό, ενώ την τελετή συνοδεύουν ιερείς. Εκφράζει την οριστική απόφαση των Ελλήνων για την κήρυξη της Επανάστασης, καθώς όλοι – αρχιερείς, πρόκριτοι και αγωνιστές – υποκλίνονται στο σύμβολο της σημαίας και με τον όρκο τους γνωστοποιούν την απόφασή τους να αγωνιστούν για “Ελευθερία ή Θάνατο”. Η διάχυτη λαμπρότητα με τα κόκκινα-καφέ ζεστά χρώματα σε συνδυασμό με τις λευκές φουστάνελες των αγωνιστών, είναι εφάμιλλη του πάθους και της ιδιαίτερα συγκινητικής ατμόσφαιρας που επικρατεί. Οι αγωνιστές είναι ντυμένοι σαν να βρίσκονται σε γιορτή και όχι σαν να ετοιμάζονται για μάχη.» (Λαμπρινή Καρακούρτη Ιστορικός Τέχνης ΕΠΜΑΣ)²³. Στην ενότητα, όπου εντάσσεται η εν λόγω εικόνα, παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά τα γεγονότα της ελληνικής επανάστασης από το 1821 έως το 1827. Η σύνθεση συνδέεται με την κήρυξη της Επανάστασης.

Στη λεζάντα δίνεται η επιπρόσθετη πληροφορία ότι, αν και ο Αγώνας είχε ξεκινήσει λίγο νωρίτερα, η 25η Μαρτίου ορίσθηκε το 1838 ως εθνική επέτειος, προκειμένου να συνδεθεί η κήρυξη της Επανάστασης με τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου, γεγονός με συμβολικό προφανώς χαρακτήρα. Η επιλογή τοποθέτησης της σημαίας στο κέντρο του πίνακα και η ευλογία της Επανάστασης αναδεικνύουν το συμβολικό νόημα του γεγονότος, ενώ οι υπόλοιπες φιγούρες λειτουργούν συμπληρωματικά.

²³ Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <https://doppat.gr/nea-anakoinwseis/1538-o-palaion-patron-germanos-evlogei-ti-simaia-tis-epanastasis.html> στις 8 Νοεμβρίου 2024.

Προβολή (*salience*): αφορά τα οπτικά χαρακτηριστικά που προσελκύουν την προσοχή του θεατή, όπως το χρώμα, το φως, τη θέση και το μέγεθος των αναπαριστωμένων.

Η απεικόνιση του Παλαιών Πατρών Γερμανού χαρακτηρίζεται από σαφή οπτική διαφοροποίηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω δύο βασικών στοιχείων: αφενός της τοποθέτησής του σε ανυψωμένο επίπεδο και αφετέρου της ενδυματολογικής του διάκρισης μέσω των ιερατικών αμφίων. Ο φωτισμός στον Παλαιών Πατρών Γερμανό και τη σημαία, καθώς και η κεντρική θέση τους, προσδίδουν κύρος στη μορφή του Γερμανού και δίνουν έμφαση στη σημαία τονίζοντας το συμβολικό νόημα της ευλογίας του Αγώνα.

Οι μορφές συνδέονται μεταξύ τους μέσω της κοινής κατεύθυνσης του βλέμματος και του όρκου που δίνουν. Αρκετοί από τους παρισταμένους αγωνιστές υψώνουν το δεξί τους χέρι με τρία δάχτυλα τεντωμένα – τον αντίχειρα, τον δείκτη και τον μέσο. Αυτή η χειρονομία παραπέμπει σε ορκωμοσία, καθώς και σε χριστιανικό συμβολισμό, συγκεκριμένα την Τριαδικότητα (Πατήρ, Υιός και Άγιο Πνεύμα), δηλώνοντας πίστη στον Θεό και στον σκοπό του αγώνα για τη διεκδίκηση της ελευθερίας.

Πλαισίωση (*framing*): σύνδεση ή διαχωρισμός των στοιχείων της εικόνας, δηλαδή το κατά πόσο οπτικά στοιχεία εμφανίζονται διασυνδεδεμένα ή απομονωμένα, που επηρεάζει την αντίληψη της συνοχής ή της διάσπασης.

Η συσπείρωση των παρευρισκόμενων γύρω από τον Παλαιών Πατρών Γερμανό δημιουργεί ένα πλαίσιο ενότητας, συλλογικότητας και δέσμευσης. Στην εικόνα η σύνδεση όλων των παρευρισκομένων υποδηλώνει ότι η θρησκευτική τελετή είναι μια ενιαία, σημαντική στιγμή για όλους τους παρισταμένους.

Εφόσον πρόκειται για αφηγηματική εικόνα, μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Αναλύστε την τοποθέτηση των προσώπων του πίνακα του Βρυζάκη *Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί τη σημαία*. Τι συμβολίζει η θέση τους στο κέντρο ή στην περιφέρεια;
2. Ποιο μήνυμα μεταδίδει στον αναγνώστη η κεντρική τοποθέτηση των θρησκευτικών συμβόλων;

3. Εντοπίστε τα στοιχεία της εικόνας που συνδέονται με το θρησκευτικό και ηρωικό στοιχείο. Πώς βοηθούν στην ερμηνεία του μηνύματος που θέλει να προβάλλει ο καλλιτέχνης;
4. Αναλύστε πώς τα χρώματα και οι αντιθέσεις υποστηρίζουν την εστίαση στα κύρια γεγονότα της εικόνας.
5. Θεωρείτε ότι η λειτουργία της εικόνας είναι καθαρά διακοσμητική ή η σύνθεση κατατάσσεται στις εικόνες που έχουν άμεση σχέση με το κείμενο; Αν υπάρχει σχέση με το κείμενο – άμεση ή έμμεση – με ποια υποενότητα συνδέεται η σύνθεση και πώς;
6. Ποια πρόσωπα προβάλλονται και ποιος είναι ο ρόλος τους;
7. Ποια πρόσωπα υποβαθμίζονται, με ποιον τρόπο και γιατί;
8. Να σχολιάσετε τις κινήσεις, τις εκφράσεις, τις ενδυμασίες των εικονιζομένων.
9. Πού εστιάζουν το βλέμμα τους τα πρόσωπα;
10. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις των εικονιζομένων; Να εστιάσετε κυρίως στα πρόσωπα που έχουν έντονες εκφράσεις.
11. Ποιες είναι οι σχέσεις των εικονιζομένων;
12. Πώς οργανώνονται τα στοιχεία της εικόνας; Παρατηρήστε το καδράρισμα και εξηγήστε αν δίνεται έμφαση στη συλλογικότητα ή στην ατομική ηρωική πράξη.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για τη σχέση εικόνας, λεζάντας και περιεχομένου:

1. Ποιες βασικές και ποιες επιπρόσθετες πληροφορίες δίνει η λεζάντα;
2. Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι ενώ ο Αγώνας είχε ξεκινήσει λίγες μέρες νωρίτερα, η 25η Μαρτίου ορίστηκε ως εθνική επέτειος; Να απαντήσετε συνδυάζοντας τις ιστορικές σας γνώσεις και τη λεζάντα.
3. Ποια εναλλακτική λεζάντα θα προτείνατε;

Η ενότητα εμπλουτίζεται και με προσωπογραφίες πρωταγωνιστών της Επανάστασης, οι οποίες παρουσιάζουν ενδιαφέρουσες ομοιότητες και διαφορές στην οπτική τους σύνθεση:

Μια προσεκτική ανάλυση των προσωπογραφιών του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη, του Παπαφλέσσα και της Λασκαρίνας Μπουμπουλίνας αποκαλύπτει ότι και στις τρεις περιπτώσεις απουσιάζει η άμεση οπτική επαφή με τον θεατή. Δεσπόζουν στο κέντρο, έντονα φωτισμένοι, με το σώμα τους σε δυναμική στάση. Το εκφραστικό πρόσωπο τους τονίζει την αποφασιστικότητα

τους και την ηγετική τους αυτοπεποίθηση. Ο οπλισμός του και η πλούσια ενδυμασία τους ενισχύουν τη σημειολογία του ρόλου τους. Το απλό φόντο δημιουργεί ένα καθαρό πεδίο που δεν αποσπά την προσοχή, ενισχύοντας την εστίαση στις μορφές των εικονιζομένων (σελ. 30,31,32):



2. Ο Θεόδωρος Καλοκοτρώνης, ο θρυλικός «γέρος του Μοριά», ηγετική φυσιογνωμία της επανάστασης του 1821.



4. Παπαφλέσσας



8. Ασπασία Μπουμπουλίνα

Αντιθέτως, στις προσωπογραφίες του Μάρκου Μπότσαρη και του Γεωργίου Καραϊσκάκη οι εικονιζόμενοι κοιτούν κατάματα τον θεατή:



6. Μάρκος Μπότσαρης



7. Γεώργιος Καραϊσκάκης

Όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες παρατηρούνται τα ακόλουθα:

Ι.Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Στατικές εικόνες: Απεικονίζονται πρωταγωνιστές της επανάστασης (μπούστο). (Σημειωτέον η προσωπογραφία της Μπουμπουλίνας αποτελεί τμήμα πίνακα, στον οποίο το εικονιζόμενο πρόσωπο έχει σηκωμένο το δεξί του χέρι και δείχνει προς μία κατεύθυνση. Επειδή, ωστόσο, έχει απομονωθεί τμήμα του πίνακα, για τους σκοπούς της ανάλυσης του από τους/τις μαθητές/-τριες εντάσσεται καταχρηστικά στις στατικές εικόνες, καθώς δε φαίνεται η κίνηση αυτή στο σχολικό εγχειρίδιο). Στόχος της απεικόνισης είναι η ταξινόμηση και η ανάδειξη της ταυτότητας των ηρώων της Επανάστασης

και όχι η αφήγηση μίας συγκεκριμένης ιστορίας ή ενός γεγονότος. Επικεντρώνονται στο ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι και τι αντιπροσωπεύουν.

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Οι τρεις πρώτες προσωπογραφίες εντάσσονται στις λεγόμενες εικόνες προσφοράς (*demand*)²⁴ εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή. Τα πρόσωπα δεν κοιτούν τον θεατή, οπότε ο εικονιζόμενος μετατρέπεται σε παρατηρούμενο. Αντιθέτως, στις εικόνες 6 και 7 οι προσωπογραφούμενοι κοιτούν τον θεατή, γι' αυτό και εντάσσονται στις λεγόμενες εικόνες απαίτησης ή πρόσκλησης σε επικοινωνία.

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου: Πλάνο κοντινής απόστασης, δημιουργεί τη φαντασιακή αίσθηση στον θεατή ότι μπορεί να δημιουργήσει εύκολα προσωπική σχέση με τους εικονιζομένους και να αξιοποιήσει στοιχεία από τα εικονιζόμενα. Δημιουργεί την αίσθηση της «υποκειμενικότητας». Οπτικοποιείται το ιστορικό πρόσωπο.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια μετωπική θέαση – άμεση φαντασιακή εμπλοκή.

Αξιοποίηση των εικόνων στο πλαίσιο του μαθήματος:

Πληροφοριακή αξία (Information value): Πρόκειται για πέντε προσωπογραφίες πρωταγωνιστών της Ελληνικής Επανάστασης.

Η λεζάντα της προσωπογραφίας του Κολοκοτρώνη παρέχει ως συμπληρωματική πληροφορία το προσωπώνυμό του, «Γέρος του Μοριά», το οποίο συνοδεύεται από τον επιθετικό προσδιορισμό «θρυλικός». Μια επιπρόσθετη πληροφορία αφορά τη θέση του στον Αγώνα, καθώς χαρακτηρίζεται ως ηγετική φυσιογνωμία της Επανάστασης του 1821.

²⁴ «Στις εικόνες απαίτησης (*demand*) το βλέμμα του/των απεικονιζομένου/-ων (και η χειρονομία, εάν υπάρχει) απαιτεί από τον θεατή να εισέλθει σε κάποιου είδους φανταστική σχέση με τον ή τους απεικονιζομένους. Ποιο θα είναι το είδος σχέσης σημαίνεται στη συνέχεια από την έκφραση του προσώπου συμμετεχόντων, που αναπαριστώνται.» (Kress & Van Leeuwen 2020: 117).

Προβολή (*salience*): Αφορά τα οπτικά χαρακτηριστικά που προσελκύουν την προσοχή του θεατή, όπως το χρώμα, το φως, τη θέση και το μέγεθος των αναπαριστωμένων. Η κεντρική τοποθέτηση των μορφών υπογραμμίζει τη σημασία τους ως εμβληματικών προσωπικοτήτων που πρωταγωνίστησαν στα γεγονότα της Ελληνικής Επανάστασης.

Ο θεατής δύναται να διακρίνει το αποφασιστικό βλέμμα στην έκφρασή τους, στοιχείο που λειτουργεί ως ερμηνευτικό σχόλιο του καλλιτέχνη. Επιπλέον, καθίσταται δυνατή η παρατήρηση τμήματος της ενδυμασίας και στην περίπτωση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη και της Λασκαρίνας Μπουμπουλίνας, μέρος του οπλισμού τους. Οι έγχρωμες προσωπογραφίες – του Παπαφλέσσα, της Λασκαρίνας Μπουμπουλίνας και του Γεωργίου Καραϊσκάκη – προσδίδουν περισσότερη ζωντάνια στα απεικονιζόμενα πρόσωπα. Να σημειωθεί παρενθετικά ότι, όσον αφορά την προσωπογραφία της Λασκαρίνας Μπουμπουλίνας²⁵, η εικόνα που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο είναι τμήμα ολόσωμης απεικόνισης της ηρωίδας, που εκτίθεται στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο. Πρόκειται για επιβλητική αναπαράστασή της «επί το έργον». Τα έργα αυτής της κατηγορίας, όπως είναι φυσικό, εστιάζουν στα χαρακτηριστικά του ατόμου που προσωπογραφείται, στην έκφραση και στο βλέμμα. Η παρατήρηση των προσωπογραφιών επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες την απομνημόνευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των απεικονιζομένων και την άμεση αναγνώρισή τους και σε άλλα, ακόμη και πολυπρόσωπα, έργα.

Πλαισίωση (*framing*): Σε επίπεδο συνολικής μακροδομής, η πλαισίωση των εικόνων στο εγχειρίδιο προβάλλει τον ατομικό ηρωισμό. Η απουσία συνδετικών οπτικών στοιχείων μεταξύ των επιμέρους απεικονίσεων με εξαίρεση την Μπουμπουλίνα, η έλλειψη σκηνών συλλογικής δράσης έχει ως στόχο την προβολή των ηρώων.

Αναφορικά με τις προσωπογραφίες μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Να περιγράψετε τα εικονιζόμενα πρόσωπα όσο πιο αναλυτικά μπορείτε (έκφραση προσώπου, ενδυμασία, οπλισμός).

²⁵ Διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο <https://nhmuseum.gr/tmimata/mesa-stis-sylloges-tou-mouseiou/item/527-prosopografiatislaskarinasmpoumpoulinaselaiografiasemousama>

2. Πώς η λεπτομέρεια και η πολυπλοκότητα στην ενδυμασία ενισχύουν την εικόνα των ηρωίδων/ηρώων;
3. Περιγράψτε τη στάση του σώματος των εικονιζομένων, το βλέμμα τους και αναφέρετε ποια εντύπωση προκαλούν και τι αποπνέουν οι εκφράσεις του προσώπου τους;
4. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε ως προς τον τρόπο που επέλεξαν οι καλλιτέχνες να αποδώσουν τις μορφές;
5. Πώς η έκφραση του βλέμματος συμβάλλει στη δημιουργία σχέσης μεταξύ του/της εικονιζομένου/-ης και του θεατή;
6. Με ποια υποενότητα συνδέονται οι εικόνες;

Στην ίδια ενότητα περιλαμβάνεται και ο πίνακας του Ν. Λύτρα, που απεικονίζει την ανατίναξη της τουρκικής ναυαρχίδας στη Χίο από τον Κ. Κανάρη και την ομάδα του (σελ. 31):



3. Ν. Λύτρας, *Η ανατίναξη της τουρκικής ναυαρχίδας στη Χίο από τον Κ. Κανάρη και άνδρες του.*

I. Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Αφηγηματική εικόνα: Αφήγηση δράσεων με αποδέκτες της δράσης τους παρόντες. Παρουσιάζει γεγονός εν εξελίξει με ρεαλιστικό τρόπο.

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Ενδο-εικονική διάδραση, αγνόηση θεατή. Μπορούμε να την εντάξουμε στις λεγόμενες εικόνες προσφοράς εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή. Τα περισσότερα πρόσωπα του πίνακα έχουν το βλέμμα τους στραμμένο στη φλεγόμενη τουρκική ναυαρχίδα (φόντο).

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου:

Πλάνο ενδιάμεσης απόστασης, κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης. Διακρίνονται τα χαρακτηριστικά των προσώπων και αποκαλύπτονται τα συναισθήματά τους. Οπτικοποιείται το ιστορικό γεγονός.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια μετωπική θέαση, ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει τον αφορούν προσωπικά – άμεση φαντασιακή εμπλοκή, συγκίνηση.

III. Κειμενική Λειτουργία: Επιστημολογία και Ιδεολογία Περιεχομένου Εικόνας:

Κάτω (σε πρώτο πλάνο): Ο Κανάρης και οι άνδρες του απομακρύνονται από την τουρκική ναυαρχίδα.

Αξιοποίηση της εικόνας στο πλαίσιο του μαθήματος: Το υπό εξέταση έργο του Νικολάου Λύτρα, ***Η πυρπόληση της τουρκικής ναυαρχίδας από τον Κανάρη***, αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ιστορικής ζωγραφικής που λειτουργεί ως διδακτικό εργαλείο. Απεικονίζει το κομβικής σημασίας ιστορικό γεγονός της πυρπόλησης της οθωμανικής ναυαρχίδας στο στενό του Τσεσμέ, υπό την ηγεσία του Κωνσταντίνου Κανάρη, κατά τη νύχτα της 6ης προς την 7η Ιουνίου 1822. Η χρονική τοποθέτηση του συμβάντος είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σημειώθηκε στον απόηχο των σφαγών της Χίου και είχε διεθνή αντίκτυπο. Η σύνθεση συνδέεται με τη φάση των επιτυχιών (1821-1824).

Πληροφοριακή αξία (*Information value*) Όπως σημειώνεται στην περιγραφή του πίνακα στην ιστοσελίδα της Πινακοθήκης Αβέρωφ²⁶, **Η Πυρπόληση της τουρκικής ναυαρχίδας από τον Κανάρη** είναι ένα από τα πιο σημαντικά έργα του καλλιτέχνη. Το ηθογραφικό στοιχείο κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο. Στην ανθρωποκεντρική ζωγραφική του Λύτρα αυτό που τον ενδιαφέρει είναι η προβολή της ηρωικής πράξης, που συντελέστηκε από ανθρώπους γενναίους, άξιους προς μίμηση. Η φλεγόμενη ναυαρχίδα, στο βάθος του πίνακα, αποτελεί το σκηνικό ανθρώπινης δράσης, που προβάλλεται σε κοντινό πλάνο. Σε αντίθεση με την ασαφή διαπραγμάτευση του βάθους, όπου η ναυαρχίδα χάνεται μισοκρυμμένη από τους καπνούς, η ρεαλιστική απόδοση των Ψαριανών με τον Κανάρη στη βάρκα προσδίδει στο γεγονός αμεσότητα.

Σε πρώτο πλάνο οι Έλληνες μέσα σε μια βάρκα κωπηλατούν με δύναμη, ώστε να απομακρυνθούν από το τουρκικό πλοίο που φαίνεται να καίγεται στο βάθος. Με λεπτομέρειες αποδίδεται η ένταση των μυών στα χέρια τους, οι χαρακτηριστικές ενδυμασίες με τις βράκες, τα ζωνάρια, τα μαντίλια. Δυο από τους άνδρες χαιρετούν θριαμβευτικά – ο ένας από αυτούς κρατά ένα κόκκινο μαντίλι. Βασισμένος στις διηγήσεις του ίδιου του Κανάρη, που επισκεπτόταν στο εργαστήριό του τον ζωγράφο όσο φιλοτεχνούσε το έργο, ο Λύτρας προσπαθεί να αποδώσει την υπεράνθρωπη προσπάθεια των αγωνιστών, όπως τη διέσωσε η μνήμη του πυρπολητή, υπηρετώντας έτσι τον παιδευτικό χαρακτήρα της ηθογραφίας.

Προβολή (*salience*): Οι φωτεινές φλόγες και ο Κανάρης ξεχωρίζουν από το σκοτεινό φόντο, επιτρέποντας την εστίαση του βλέμματος στην έκρηξη και την ηρωική πράξη. Το φως από την έκρηξη αποτελεί το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση και δημιουργεί αντίθεση με το σκουρόχρωμο πλοίο στο φόντο που ενισχύει τη δραματικότητα της σκηνής. Η ανθρώπινη δράση προβάλλεται σε πρώτο πλάνο. Το γεγονός απεικονίζεται ρεαλιστικά με αμεσότητα, φέρνοντας σε κοντινό πλάνο τους πρωταγωνιστές της ηρωικής πράξης.

Πλαισίωση (*framing*): Οι φλόγες και ο Κανάρης ξεχωρίζουν από το σκοτεινό φόντο, επιτρέποντας την εστίαση του βλέμματος στην έκρηξη και την ηρωική πράξη (διαχωρισμός και εστίαση). Η διάκριση του φόντου με την πυρπολημένη ναυαρχίδα από το πρώτο πλάνο και η προσπάθεια ταχείας απομάκρυνσης

²⁶ Διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο <https://www.averoffmuseum.gr/zografiki/i-pyrpolisitis-toyrkikis-nayarhidas-apo-ton-kanari-p-1873>

μαρτυρά την τόλμη του εγχειρήματος. Ο διηγηματικός χαρακτήρας κερδίζει συνεχώς έδαφος και με τα γαιώδη θερμά χρώματα το έργο αποκτά ήπιο και οικείο χαρακτήρα, χωρίς να χάνει το επικό μεγαλείο του.

Εφόσον πρόκειται για αφηγηματική εικόνα, μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Να περιγράψετε τον πίνακα όσο πιο αναλυτικά μπορείτε.
2. Με ποια υποενότητα συνδέεται η σύνθεση;
3. Ποιο γεγονός της Επανάστασης αναπαρίσταται στην εικόνα; Είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί η απεικόνιση ως εποπτική, δηλαδή ως άμεσα κατανοητή και αναγνωρίσιμη από τον θεατή; Αιτιολογήστε την άποψή σας, αξιοποιώντας, όπου κρίνεται αναγκαίο, σχετικές πληροφορίες από διαδικτυακές πηγές..
4. Ποια πρόσωπα προβάλλονται και ποιος είναι ο ρόλος τους;
5. Ποια πρόσωπα υποβαθμίζονται, με ποιον τρόπο και γιατί; Ποια απουσιάζουν;
6. Να σχολιάσετε τις κινήσεις, τις εκφράσεις, τις ενδυμασίες των εικονιζομένων.
7. Πού εστιάζουν το βλέμμα τους τα πρόσωπα;
8. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις των εικονιζομένων;
9. Ποιες είναι οι σχέσεις των εικονιζομένων;
10. Πώς η χρήση των έντονων χρωμάτων στις φλόγες συμβάλλει στην προβολή της σημαντικότητας της δράσης στον πίνακα;
11. Πώς ο φωτισμός γύρω από την έκρηξη καθοδηγεί το βλέμμα του θεατή;
12. Πώς η σύνθεση του πίνακα ενισχύει την αίσθηση του κινδύνου και της έντασης;
13. Ποια είναι η σημασία της λεπτομερούς απεικόνισης του Κανάρη σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές;
14. Ποια είναι η επίδραση του φόντου στον προσδιορισμό της ιστορικής και συναισθηματικής αξίας της σκηνής;
15. Με ποιον τρόπο η μορφή του Κανάρη απομονώνεται ή ενσωματώνεται στη συνολική σύνθεση του έργου και ποια η σημασία αυτής της επιλογής για την ερμηνεία του πίνακα
16. Πώς η θέση των φιγούρων ενισχύει την αντίληψη της μάχης και του ηρωισμού;

Τέλος, στην ενότητα παρατίθεται ένας ακόμη πίνακας του Θ. Βρυζάκη, **Η Έξοδος του Μεσολογγίου** (σελ. 32):



5. Θ. Βρυζάκης, Η έξοδος του Μεσολογγίου.

I. Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Αφηγηματική εικόνα: Αφηγηματική δράσεων με αποδέκτες της δράσης τους παρόντες. Φανταστική απεικόνιση. Παρουσιάζει γεγονός εν εξελίξει. Στον πίνακα περιλαμβάνονται και υπερκόσμιες οντότητες.

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Ενδο-εικονική διάδραση, αγνόηση θεατή. Μπορεί να ενταχθεί στις λεγόμενες εικόνες προσφοράς εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή. Τα πρόσωπα του πίνακα έχουν κατά βάση το βλέμμα τους στραμμένο στους αντιπάλους τους. Οι υπερκόσμιες οντότητες έχουν στραμμένο το βλέμμα τους στους πολιορκημένους Έλληνες.

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου: Πλάνο ενδιάμεσης απόστασης, κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης. Διακρίνονται τα χαρακτηριστικά των προσώπων και αποκαλύπτονται τα συναισθήματά τους. Οπτικοποιείται το ιστορικό γεγονός.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια μετωπική θέαση, ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει τον αφορούν προσωπικά – άμεση φαντασιακή εμπλοκή, συγκίνηση.

III. Κειμενική Λειτουργία: Επιστημολογία και Ιδεολογία Περιεχομένου Εικόνας:

A. Άνω: Ουράνια ζώνη. Ο Παντοκράτορας ευλογεί τους αγωνιστές και άγγελοι με κλάδους βαΐων και στέφανα δάφνης ετοιμάζονται να στέψουν τους ήρωες.

B. Κάτω: Επίγειο τμήμα της σύνθεσης. Οι Έλληνες έρχονται αντιμέτωποι, κατά την ηρωική έξοδό τους, με τους Τουρκοαιγυπτίους.

Αξιοποίηση της εικόνας στο πλαίσιο του μαθήματος:

Πληροφοριακή αξία (Information value): Πρόκειται για πλούσιο σημειολογικά πίνακα, για αφηγηματική εικόνα, σύνθεση του Θ. Βρυζάκη, στην οποία απεικονίζεται η έξοδος του Μεσολογγίου. Στην ενότητα, όπου εντάσσεται η εν λόγω εικόνα παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά τα γεγονότα της ελληνικής επανάστασης από το 1821 έως το 1827. Η σύνθεση συνδέεται με τη φάση της κάμψης (1825-1827).

Ο Θεόδωρος Βρυζάκης αποτυπώνει στον πίνακα αυτό – όπως σημειώνεται στην περιγραφή του στην ιστοσελίδα της Εθνικής Πινακοθήκης²⁷ – ένα από τα πιο τραγικά και γνωστά επεισόδια του Αγώνα, την ηρωική έξοδο των κατοίκων του Μεσολογγίου τη νύχτα της 10ης Απριλίου 1826

Η σύνθεση διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα, την ουράνια και την επίγεια ζώνη. Στην ουράνια και την επίγεια ζώνη. Στο ουράνιο τμήμα παρουσιάζεται ο Παντοκράτορας ένθρονος σε χρυσή νεφέλη να ευλογεί τους αγωνιστές, ενώ άγγελοι με κλάδους βαΐων και δάφνινα στέφανα ετοιμάζονται να στεφανώσουν τους ήρωες, οι οποίοι πίστευαν στον δίκαιο αγώνα τους και είχαν την ευλογία του Χριστού. Στο επίγειο τμήμα της σύνθεσης, σε μια ξύλινη γέφυρα, οι Έλληνες ορμούν έξω από την πύλη του τείχους, κραδαίνοντας τα σπαθιά τους. Ένας από αυτούς υψώνει με το αριστερό του χέρι την ελληνική σημαία με το σταυρό. Μερικοί έχουν πληγωθεί.

²⁷ Διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο <https://www.nationalgallery.gr/artwork/i-exodos-tou-mesolongiou/>

Ακολουθούν τα γυναικόπαιδα. Μητέρες με παιδιά έχουν πέσει κάτω από τη γέφυρα. Ορισμένοι έχουν ήδη εκπνεύσει, ενώ άλλοι χαροπαλεύουν. Οι Τουρκοαιγύπτιοι πάνοπλοι αναμένουν σε ενέδρα τους αγωνιστές, με μερικούς εξ αυτών να αναρριχώνται στα τείχη. Επικρατεί ταραχή, ένταση και έντονη δραματικότητα. Ο ζωγράφος απεικόνισε τη σκηνή με ακρίβεια, επιμέλεια, προσέχοντας τις λεπτομέρειες. Πρόκειται για έναν πίνακα ρομαντικό στο πνεύμα με ακαδημαϊκή εκτέλεση. Τα κυρίαρχα χρώματα της σύνθεσης είναι το μαύρο, το λευκό και το κόκκινο.

Προβολή (*salience*): Οι πολιορκημένοι στο κέντρο του πίνακα αποδίδονται με φωτεινά χρώματα, ενώ το φόντο είναι σκοτεινό. Η χρωματική αυτή αντίθεση ενισχύει την αίσθηση της τραγικότητας, του ηρωισμού, της αυτοθυσίας και της αποθέωσης. Δυναμικά στοιχεία, όπως τα υψωμένα ξίφη, τα προτεταμένα όπλα και η έκφραση αποφασιστικότητας στα πρόσωπα, εντείνουν τη δραματική ατμόσφαιρα. Οι έντονες κινήσεις των πρωταγωνιστών προσδίδουν ενέργεια στη σύνθεση και προκαλούν ισχυρή συναισθηματική απόκριση στον θεατή.

Πλαισίωση (*framing*): Οι μορφές στον πίνακα είναι στενά συνδεδεμένες, υποδηλώνοντας την κοινή τους μοίρα και τη συλλογική θυσία. Υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στη δράση των κεντρικών προσώπων και στο σκοτεινό, απειλητικό περιβάλλον, που τονίζει τη δυσκολία της εξόδου. Το καδράρισμα της εικόνας, όπου οι πολιορκημένοι είναι ομαδοποιημένοι και αντιμετωπίζουν την απειλή ενός σκοτεινού φόντου – είναι περικυκλωμένοι από τους εχθρούς – δημιουργεί μια ισχυρή αίσθηση εγκλωβισμού. Τα στοιχεία της εικόνας πλαισιώνονται με τρόπο που συνδέει όλους τους χαρακτήρες σε μια ενιαία σύνθεση, σε έναν κοινό σκοπό. Το βλέμμα του θεατή κατευθύνεται προς το κέντρο, ενώ η σύνθεση στο πάνω μέρος του πίνακα έχει ως στόχο να τονίσει την ιερότητα του Αγώνα.

Εφόσον πρόκειται για αφηγηματική εικόνα, μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Εντοπίστε τα επίπεδα στα οποία χωρίζεται ο πίνακας και περιγράψτε τα.
2. Με ποιο τρόπο συμμετέχουν τα θεία στη σύγκρουση; Πώς εξηγείτε το γεγονός;
3. Με ποια υποενοότητα συνδέεται η σύνθεση;

4. Ποιο γεγονός οπτικοποιείται; Μπορεί να θεωρηθεί ότι η εικόνα έχει μεγάλο βαθμό εποπτικότητας²⁸; Για την απάντησή σας μπορείτε να ανατρέξετε σε σχετικές πληροφορίες στο Διαδίκτυο και να τις διασταυρώσετε με την απεικόνιση της Εξόδου στον πίνακα.
5. Ποια πρόσωπα προβάλλονται και ποιος είναι ο ρόλος τους;
6. Ποια πρόσωπα υποβαθμίζονται, με ποιον τρόπο και γιατί;
7. Να σχολιάσετε τις κινήσεις, τις εκφράσεις, τις ενδυμασίες των εικονιζομένων.
8. Πού εστιάζουν το βλέμμα τους τα πρόσωπα; Να επιμείνετε στις κεντρικές μορφές.
9. Ποιος θεωρείτε ότι είναι συμβολικός ρόλος της γέφυρας, την οποία αποπειρώνται να περάσουν οι πολιορκημένοι;
10. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις των εικονιζομένων αγωνιστών και ποια συναισθήματα προκαλούν στον θεατή;
11. Τι πιστεύετε ότι υπογραμμίζει η κεντρική τοποθέτηση των μορφών των αγωνιστών;
12. Πώς χρησιμοποιεί ο Βρυζάκης τον φωτισμό, για να δώσει έμφαση, να εστιάσει στις πρωταγωνιστικές μορφές;
13. Πώς η χρήση φωτός και σκιάς υπογραμμίζει τη δραματικότητα;
14. Πώς η σύνθεση των ανθρωπίνων μορφών ενισχύει την αίσθηση της συλλογικότητας και του κοινού πεπρωμένου;
15. Τι υποδηλώνουν οι εκφράσεις των προσώπων για τη συναισθηματική φόρτιση της σκηνής;
16. Ποιες φιγούρες του πίνακα μαρτυρούν την τραγικότητα της εξόδου των Μεσολογγιτών;
17. Πώς το σκοτεινό φόντο επηρεάζει την ερμηνεία του θεατή για το ιστορικό πλαίσιο;
18. Ποια αίσθηση προκαλεί η εκατέρωθεν τοποθέτηση των Τουρκοαιγυπτίων;
19. Ποια στοιχεία του πίνακα τονίζουν την κίνηση;
20. Πώς η απουσία χώρου γύρω από τις κεντρικές μορφές συμβάλλει στην ένταση της σκηνής;
21. Ποια είναι η λειτουργία του φωτός στο κεντρικό τμήμα του πίνακα;

²⁸ Βοηθά τον θεατή να καταλάβει μια σύνθετη ιδέα άμεσα; Λειτουργεί ως ένα άριστο οπτικό βοήθημα που δεν χρειάζεται πολλές λεκτικές εξηγήσεις;

II. Παράδειγμα Β: Επεξηγηματική Εξιστόρηση Γεγονότων (Historical Account)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται ένα μεγάλο τμήμα του κειμένου της 7ης ενότητας του τετάρτου κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου, που τιτλοφορείται «**ΠΕΡΣΕΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΕΣ: ΔΥΟ ΚΟΣΜΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΝΤΑΙ**» και συγκεκριμένα οι υποενότητες που αφορούν την Ιωνική Επανάσταση, την Εκστρατεία του Μαρδόνιου και τη Μάχη του Μαραθώνα.

Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικές ασκήσεις.

Κειμενικός τύπος

Ποιος κειμενικός τύπος κυριαρχεί στη συγκεκριμένη ενότητα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Πεδίο (field)

Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, των δράσεων και των συμμετεχόντων

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες

1. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα που παρουσιάζεται στην ενότητα;
2. Γιατί οι Έλληνες και οι Πέρσες θεωρούνται δύο διαφορετικοί κόσμοι;
3. Παρουσιάστε τη δομή του κειμένου δημιουργώντας έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο.
4. Ποιος θεωρείται ιδρυτής του περσικού κράτους;
5. Η περσική αυτοκρατορία, το μεγάλο αυτό πολυεθνικό κράτος ήταν διαιρεμένο σε σατραπείες, τις οποίες διοικούσαν οι σατράπες, αρμόδιοι για τη χρηστή διοίκηση και την είσπραξη των φόρων. Με ποια σημασία χρησιμοποιείται σήμερα η λέξη «σατράπης» και γιατί;
6. Να καταγράψετε τις πληροφορίες που αντλούνται από το κείμενο για τη θρησκεία, τη γραφή και τα ήθη των Περσών.

7. Ο Ηρόδοτος αναφέρει ότι τα παιδιά των Περσών μάθαιναν από μικρά «να ιππεύουν, να τοξεύουν και να λένε την αλήθεια». Ποιες αξίες καλλιεργούσαν με αυτήν την αγωγή;
8. Τι γνωρίζετε για τον πολιτισμό που ανέπτυξαν οι Έλληνες της Μικράς Ασίας, καθώς και για τις σχέσεις τους με κατοίκους άλλων περιοχών; Ποια ήταν η σχέση τους με τους Πέρσες;
9. Ποιες συνέπειες είχε η επέκταση της περσικής αυτοκρατορίας στις περιοχές που κατοικούνταν από Έλληνες, καθώς επίσης και σε περιοχές με τις οποίες είχαν οικονομικές σχέσεις οι Έλληνες; (ανάλυση/ερμηνεία συνεπειών)
10. Αφού μελετήσετε το παράθεμα «Οι Ίωνες και οι Αιολείς προς τον Κύρο», να αναφέρετε ποιος ήταν ο συμβολισμός του μύθου που διηγήθηκε ο Κύρος στους Ίωνες και τους Αιολείς και τι μαρτυρά για τη στάση του απέναντι στους Ίωνες;

ΟΙ ΙΩΝΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΙΟΛΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΚΥΡΟ

Οι Ίωνες και οι Αιολείς μόλις κατακτήθηκε η Λυδία από τους Πέρσες, έστειλαν αντιπροσωπεΐα στις Σάρδεις δηλώνοντας στον Κύρο ότι ήθελαν να γίνουν υπήκοοί του με τους ίδιους όρους που ήταν πριν με τον Κροΐσο. Εκείνος, αφού άκουσε τις προτάσεις τους, τους διηγήθηκε έναν μύθο: «Ένας αυλητής βλέποντας ψάρια στη θάλασσα άρχισε να παίζει τον αυλό του, γιατί νόμιζε ότι θα βγουν στην ξηρά. Έπεσε όμως έξω στους υπολογισμούς του. Πήρε τότε ένα δίχτυ και, αφού έπιασε πάρα πολλά, τα τράβηξε έξω. Κι όταν τα είδε να πηδούν, είπε σε αυτά: Σταματήστε να χορεύετε. Όταν έπαιζα προηγουμένως τον αυλό δε δελησάτε να βγείτε έξω». Τον μύθο αυτό είπε στους Ίωνες και στους Αιολείς, γιατί προηγουμένως οι Ίωνες, όταν τους ζήτησε με απεσταλμένους να αποστατήσουν κατά του Κροΐσου, δεν δέχτηκαν. Τώρα μπροστά σε τετελεσμένο γεγονός ήταν πρόθυμοι να υπακούσουν. Αυτά τα έλεγε γεμάτος οργή.

Ηρόδοτος, Ιστορία, Ι. 141.

Σημ.: Μετά από αυτά οι Ίωνες άρχισαν να χτίζουν τείχη και παράλληλα έστειλαν πρέσβεις στη Σπάρτη, ζητώντας βοήθεια.

11. Αφού μελετήσετε το παράθεμα: «Οι Ίωνες και οι Αιολείς προς τον Κύρο» να αναφέρετε πώς αντέδρασαν οι Ίωνες μετά την απάντηση του Κύρου. Ποια ήταν τα επόμενα βήματά τους για την αντιμετώπιση της κατάστασης και τι μαρτυρούν για τις προθέσεις τους;
12. Ποια ήταν τα αίτια που οδήγησαν στην Ιωνική Επανάσταση;
13. Ποιοι κλήθηκαν να βοηθήσουν τους Μικρασιάτες Έλληνες; Ποιοι τελικά ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα; Ποια ήταν η έκβαση;
14. Ποιες ήταν οι συνέπειες της ήττας των Ελλήνων για τη Μίλητο; Πώς αντιμετωπίστηκε η Μίλητος από τους Πέρσες και γιατί; (επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων)
15. Ποια ήταν η αντίδραση των Αθηναίων στην απώλεια της Μιλήτου; Γιατί ήταν τόσο σημαντική η ιωνική αυτή πόλη για τους Αθηναίους; Για την απάντησή σας να λάβετε υπ' όψιν και την πηγή που τιτλοφορείται «Η Μίλητος».

Η ΜΙΛΗΤΟΣ

Η Μίλητος υπήρξε μία από τις παλαιότερες και σπουδαιότερες πόλεις της Ιωνίας, χτισμένη στις εκβολές του ποταμού Μαιάνδρου. Κατά τους αρχαίους χρόνους ήταν παραλιακή και διέδτε τέσσερα λιμάνια, ενώ σήμερα απέχει 9 χιλιόμετρα από τη θάλασσα, λόγω των προσχώσεων του ποταμού. Η παράδοση αναφέρει ότι στο 6^ο μισό του 11ου αιώνα π.Χ. η πόλη αποικίστηκε από Ίωνες με αρχηγό τον Νηλέα, γιο του Κόδρου, στοιχείο που ενισχύεται από την εύρεση γεωμετρικού οικισμού. Η πόλη γνώρισε μεγάλη πνευματική και οικονομική άνθηση_ από εκεί κατάγονταν μεγάλες μορφές της αρχαίας ελληνικής διανόησης, όπως ο Θαλής, ο Αναξίμανδρος, ο Αναξίμενης, ο Εκαταίος κ.ά. Στα τέλη του 7ου αιώνα π.Χ. εισήγαγε την κοπή νομίσματος από ήλεκτρο και ίδρυσε αποικίες, από τις οποίες σπουδαιότερες ήταν η Ναύκρατη στην Αίγυπτο, η Άβυδος και η Κύζικος στην Προποντίδα, η Αμισός, η Σινώπη, η Τραπεζούντα, ο Ολβία και η Απολλωνία στον Εύξεινο πόντο. Η Μίλητος πρωτοστάτησε στην Ιωνική επανάσταση, που καταπνίγηκε με τη ναυμαχία της Λάδης (494 π.Χ.) και μετά την οποία η πόλη ισοπεδώθηκε από τους Πέρσες. Μετά τη ναυμαχία της Μυκάλης (479 π.Χ.) άρχισε η ανοικοδόμησή της με αφετηρία το ιερό του Απόλλωνα και τον ναό της Αθηνάς.

Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα

16. Ο ποιητής Φρύνιχος παρουσίασε το έργο του «Μιλήτου Άλωσις». Πώς αντέδρασε το κοινό και γιατί;

17. Κατά τον Ηρόδοτο, οι Αθηναίοι επέβαλαν πρόστιμο χιλίων δραχμών στον ποιητή, γιατί τους θύμιζε «οικεία κακά» και απαγορεύτηκε να επαναληφθεί η τραγωδία. Πώς κρίνετε την επιβολή αυτών των ποινών;

18. Η Ιωνική Επανάσταση υπήρξε η αφορμή μιας σειράς ελληνοπερσικών συγκρούσεων που ακολούθησαν. Συγκεντρώστε τις πληροφορίες που αφορούν τις ελληνοπερσικές συγκρούσεις και συμπληρώστε τον ακόλουθο πίνακα με τα ζητούμενα να καταγραφούν σε χρονική σειρά (χρονική εξιστόρηση γεγονότων):

Ημερομηνίες	Γεγονότα	Πρωταγωνιστές	Αποτέλεσμα

19. Γιατί η νίκη των Ελλήνων στον Μαραθώνα θεωρήθηκε εξαιρετικά σημαντική; (έκθεση επιχειρηματολογίας)

20. «Ως τότε και το όνομα μόνο των Μήδων προκαλούσε τρόμο στους Έλληνες.» (Ηρόδοτος, Ιστορία, 6. 112). Αφού λάβετε υπόψη την παρατήρηση του Ηροδότου και αφού κάνετε έρευνα στο Διαδίκτυο, να αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους η νίκη των Ελλήνων στον Μαραθώνα θεωρείται περιφανής(=περίφημη, ξακουστή), όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται.

21. Με ποιο τρόπο συνέβαλαν στη νίκη στον Μαραθώνα η παράταξη του στρατεύματος και η μορφολογία του εδάφους; (Για τη στρατηγική που ακολούθησαν οι Έλληνες στον Μαραθώνα μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες και στο διαδίκτυο). Δικαιολογήστε την απάντησή σας. (επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων)
22. Ποια είναι τα σημαντικότερα γεγονότα της Ιωνικής Επανάστασης, καθώς και των ελληνοπερσικών συγκρούσεων που ακολούθησαν; (Να τα καταγράψετε παρατηρώντας τις λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επισημανθούν). (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)
23. Καταγράψτε τους λόγους για τους οποίους συγκρούονται οι δύο κόσμοι, Πέρσες και Έλληνες, όπως επισημαίνεται και στον τίτλο της ενότητας. (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)
24. Πώς η χρήση των ιστορικών πηγών που παρατίθενται ενισχύει την αξιοπιστία του κειμένου; (επιχειρηματολογία-exposition)

Τόνος (tenor)

Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη: Ο συγγραφέας υιοθετεί έναν «ουδέτερο» πληροφοριακό τόνο. Η αφήγηση είναι ιστορική, αλλά διανθίζεται με στοιχεία που προκαλούν συναισθήματα, όπως η περιγραφή της θλίψης των Αθηναίων για τη Μίλητο και η γενναιότητα των Αθηναίων στη μάχη του Μαραθώνα, που διαμορφώνει μια στάση εκτίμησης της αποφασιστικότητας των Ελλήνων. Τονίζεται η περηφάνεια, το θάρρος και η στρατηγική των Ελλήνων.

1. Πώς παρουσιάζονται οι πρωταγωνιστές των γεγονότων στο κείμενο; Ποια η στάση του συγγραφέα απέναντί τους; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας παραθέτοντας συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις του κειμένου.
2. Εντοπίστε σημεία στα οποία ο συγγραφέας εκφράζει συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση.
3. Παρά το γεγονός ότι στο κείμενο δεν υπάρχουν λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν την προσωπική θέση των συγγραφέων (π.χ. πιστεύω, νομίζω, σκέφτομαι, προσωπικά, κατά τη γνώμη μου κ.λπ.) πώς δηλώνεται η στάση τους απέναντι στον τρόπο ζωής των Περσών και την οργάνωσή τους;

4. Πώς επιδρά η αναφορά στη θρησκεία στην κατανόηση της νοοτροπίας των Περσών;
5. Ποια είναι η συναισθηματική απόκριση που προκαλεί η αναφορά στην τιμωρία του Φρυνίχου;
6. Εντοπίστε φράσεις που δηλώνουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις στην πηγή «Και το όνομα μόνο των Περσών προκαλούσε τρόμο» και αναφέρετε πώς αυτές συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης των αναγνωστών.
7. Διακρίνετε τις διαφορές στο ύφος του κειμένου και της πηγής «Και το όνομα μόνο των Περσών προκαλούσε τρόμο».
8. Ποια συναισθήματα προκαλεί η περιγραφή της νίκης των Ελλήνων στη μάχη του Μαραθώνα και πώς το επιτυγχάνει; Τι αντίκτυπο θεωρείτε ότι έχει η περιγραφή αυτή στον αναγνώστη;
9. Ποιοι παράγοντες παρουσιάζονται ως οι πιο σημαντικοί για την εξέλιξη των γεγονότων. Πώς η διατύπωση αναδεικνύει τη στάση του γράφοντος/συγγραφέα;
10. Πώς επηρεάζει η χρήση συγκεκριμένων επιθέτων την εικόνα που σχηματίζει ο αναγνώστης για τις μάχες και τις εκστρατείες;
11. Εντοπίστε στο κείμενο λέξεις ή φράσεις που υποδηλώνουν τα συναισθήματα ή τη στάση του γράφοντος.
12. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι συγγραφείς για να δείξουν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι Έλληνες στο πλαίσιο των συγκρούσεών τους με τους Πέρσες;
13. Ποιες φράσεις δείχνουν τον θαυμασμό των συγγραφέων για τους Έλληνες; [Για την απάντησή σας να λάβετε υπ' όψιν ότι το πρόθημα *περί-* δηλώνει ότι το προσδιοριζόμενο χαρακτηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ιδιότητα που συνεπάγεται η πρωτότυπη λέξη (π.χ. *περίτρανος*, *περίλυπος*)²⁹.]

Τρόπος (mode)

Κειμενική λειτουργία (textual)

Οργάνωση Πληροφοριών:

Ο τίτλος **Πέρσες και Έλληνες: Δύο κόσμοι συγκρούονται** λειτουργεί ως θεματική πύλη που προϋδεάζει για την αντιπαράθεση. Οι επιμέρους ενότητες

²⁹ https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9

(π.χ. Ιωνική επανάσταση, μάχη του Μαραθώνα) εντάσσονται σε μια ευρύτερη αφήγηση για τη σύγκρουση Περσών και Ελλήνων. Το κείμενο έχει σαφή δομή με θεματικές ενότητες (Πέρσες, Έλληνες της Μικράς Ασίας, Ιωνική επανάσταση, εκστρατεία του Μαρδόνιου, μάχη του Μαραθώνα). Οι πληροφορίες παρουσιάζονται χρονολογικά και λογικά, διευκολύνοντας την κατανόηση της εξέλιξης των γεγονότων. Κάθε παράγραφος επικεντρώνεται σε μια θεματική ενότητα (π.χ. θρησκεία και εκπαίδευση των Περσών, ελληνική αντίδραση, στρατηγικές κινήσεις). Τα πιο σημαντικά στοιχεία, όπως οι συγκρούσεις και οι στρατηγικές, παρουσιάζονται με έμφαση, για να ενισχύσουν την κατανόηση. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

1. Πώς ο συγγραφέας δημιουργεί μια αίσθηση επικείμενης σύγκρουσης και έντασης στο κείμενο ήδη από την αρχή;
2. Ποιοι είναι οι κύριοι θεματικοί άξονες του κειμένου;
3. Ποιοι χρονικοί δείκτες χρησιμοποιούνται για την οργάνωση του κειμένου;
4. Με ποιες σύνθετες λέξεις αποδίδεται η τεράστια έκταση του περσικού κράτους; Αναλύστε τες στα συνθετικά τους.
5. Πώς οργανώνεται το κείμενο, ώστε να παρουσιάσει τα γεγονότα με χρονολογική σειρά, αλλά και αιτιώδεις σχέσεις;
6. Ποια κειμενικά στοιχεία υποδεικνύουν τη μετάβαση από το ένα γεγονός στο άλλο;
7. Πώς υποστηρίζεται η αιτιολογική σχέση μεταξύ των γεγονότων;
8. Πώς διαμορφώνεται η ροή των γεγονότων; Ποιες χρονικές ή λογικές συνδέσεις καθοδηγούν τον αναγνώστη στην κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης;
9. Τι έχετε να παρατηρήσετε για τη διάταξη των πηγών σε σχέση με το κεντρικό κείμενο και πώς θα αιτιολογούσατε τις επιλογές του συγγραφέα;
10. . Εντοπίστε δύο προτάσεις που χρησιμοποιούν ενεργητική φωνή και αναφέρετε πώς η επιλογή της ενεργητικής φωνής επηρεάζει την εστίαση της αφήγησης;
11. Εντοπίστε παραδείγματα διαρθρωτικών/συνδετικών λέξεων ή φράσεων και εξηγήστε πώς επηρεάζουν την αντίληψη των ιστορικών γεγονότων.
12. Υπάρχουν στο κείμενο δείκτες τοποθέτησης (*attitude markers*) (π.χ. *είναι αξιοσημείωτο, ενδιαφέρον, ανησυχητικό*); Τι δηλώνει η παρουσία ή η απουσία τους.

13. Να εντοπίσετε στο κείμενο λέξεις και φράσεις που δηλώνουν χρόνο, αιτία, αποτέλεσμα, προθέσεις.

14. Πώς η δομή της αφήγησης επηρεάζει την κατανόηση της σύγκρουσης Ελλήνων και Περσών στον Μαραθώνα από τον αναγνώστη;

15. Ποια επίθετα στην υποενότητα «Η μάχη του Μαραθώνα» καταδεικνύουν τον θαυμασμό του συγγραφέα για τους Έλληνες;

16. Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα, όπως στο παράδειγμα (ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Η συμπλήρωση του πίνακα να γίνει ακολουθώντας τη χρονική σειρά των γεγονότων):

Ελληνοπερσικές συγκρούσεις

Αιτία	Αποτέλεσμα	Λέξεις ή φράσεις παρουσίασης αιτίου-αποτελέσματος
Κατοχή των Στενών από τους Πέρσες	Οικονομικός μαρασμός	προκαλώντας ...
Οικονομικός μαρασμός εξαιτίας κατοχής των Στενών από τους Πέρσες, βαριά φορολογία, στέρηση ελευθερίας.	Επανάσταση Μικρασιατών Ελλήνων το 499 π.Χ.	οδήγησε ... σε ...

Σχολική Εικονογράφηση και Οπτικός εγγραμματισμός

Η ανάλυση των εικόνων της ενότητας βασίζεται στην πρόταση των Kress και Van Leeuwen (2010) – για την οποία έγινε λόγος στο Μέρος Έκτο, Κεφάλαιο Πρώτο, Ι. ενότητα της παρούσης Εκθέσεως. Διακρίνουν τις εξής βασικές λειτουργίες στην εικονική σημειωτική: την *αναπααραστατική*, τη *διαπροσωπική* και την *κειμενική*.

Στην 7^η ενότητα του 4^{ου} κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου, που τιτλοφορείται **ΠΕΡΣΕΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΕΣ: ΔΥΟ ΚΟΣΜΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΟΝΤΑΙ**, η πρώτη εικόνα είναι ο κάτωθι χάρτης (σελ. 57), για τον οποίο ακολουθεί σχετική ανάλυση και διδακτικές προτάσεις.



Αναπαραστατική Λειτουργία

Συμβατική απεικόνιση: Χάρτης που παρουσιάζει την περσική αυτοκρατορία περί το 480 π.Χ..

Αξιοποίηση της εικόνας στο πλαίσιο του μαθήματος:

Πληροφοριακή αξία (*information value*):

Ο χάρτης παρουσιάζει – όπως σημειώνεται και στη λεζάντα – την έκταση της περσικής αυτοκρατορίας και του ελληνικού κόσμου περί το 480 π.Χ.. Στην ενότητα παρουσιάζονται οι ελληνοπερσικές συγκρούσεις από την ιωνική επανάσταση έως και τη μάχη του Μαραθώνα. Ο χάρτης συνοδεύει την πρώτη υποενότητα και οπτικοποιεί την αυτοκρατορία των Περσών. Δικαιολογεί τον χαρακτηρισμό του περσικού κράτους ως περσική αυτοκρατορία.

Προβολή (*salience*): αφορά τα οπτικά χαρακτηριστικά που προσελκύουν την προσοχή του θεατή, όπως το χρώμα.

Με κόκκινο χρώμα – όπως δηλώνεται και στο υπόμνημα – επισημαίνεται η περσική αυτοκρατορία, η οποία καταλαμβάνει τεράστια έκταση.

Πλαισίωση (*framing*):

Η περσική αυτοκρατορία προβάλλεται κεντρικά. Καταλαμβάνει ενιαία έκταση. Στα εδάφη που περιλαμβάνει η αυτοκρατορία υπάρχουν και περιοχές, όπου οι Έλληνες είχαν αποικίες, αλλά και περιοχές με οικονομικό ενδιαφέρον για αυτούς.

Εφόσον πρόκειται για συμβατική απεικόνιση, μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις::

1. Ποιες πληροφορίες παρέχει ο χάρτης; Ποια ή ποιες λειτουργίες επιτελούνται και πώς;
2. Με ποια υποενότητα συνδέεται;
3. Πώς η χρήση χρωμάτων στον χάρτη της περσικής αυτοκρατορίας διευκολύνει την κατανόηση της γεωγραφικής έκτασης;
4. Πώς αντιπαραβάλλονται οι δύο κόσμοι μέσω του χάρτη;
5. Παραθέτει ο χάρτης επιπλέον πληροφορίες – πέραν αυτών που περιλαμβάνονται στην ενότητα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
6. Ποια σημερινά κράτη περιελάμβανε η περσική αυτοκρατορία;

Ακολουθούν δύο εικόνες (σελ. 58), ενός Πέρση τοξότη και ενός Αθηναίου οπλίτη:



Πέρσης τοξότης
(Παρίσι, Μουσείο
Λούβρου)



Αθηναίος
οπλίτης
(Αθήνα, Εθνικό
Αρχαιολογικό
Μουσείο)

Όσον αφορά τις δύο αυτές εικόνες της ενότητας, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

I. Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Στατικές εικόνες: Απεικονίζουν πολεμιστές (Πέρση τοξότη και Αθηναίο οπλίτη) (ολόσωμη απεικόνιση).

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Οι εικόνες των δύο πολεμιστών μπορούν να ενταχθούν στις λεγόμενες *εικόνες προσφοράς* εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή. Τα πρόσωπα δεν κοιτούν τον θεατή, οπότε ο εικονιζόμενος μετατρέπεται σε παρατηρούμενο.

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου: *Πλάνο ενδιάμεσης απόστασης*, κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης. Διακρίνονται τα χαρακτηριστικά των εικονιζομένων.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια μετωπική θέαση. Ολόσωμη απεικόνιση Πέρση και Αθηναίου πολεμιστή (πλάγια αριστερή και πλάγια δεξιά πλευρά αντίστοιχα).

Αξιοποίηση των εικόνων στο πλαίσιο του μαθήματος:

Πληροφοριακή αξία (*Information value*):

Πρόκειται για δύο απεικονίσεις πολεμιστών, ενός Πέρση τοξότη και ενός Αθηναίου οπλίτη, που δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να σχηματίσουν μια εικόνα για τον οπλισμό που έφεραν οι περσικές και οι ελληνικές δυνάμεις κατά τους ελληνοπερσικούς πολέμους.

Ο θεατής μπορεί να παρατηρήσει την ενδυμασία των πολεμιστών, αλλά και τον οπλισμό τους, τα αμυντικά και επιθετικά όπλα δύο εκπροσώπων των δύο στρατών, ενός Πέρση τοξότη και ενός Αθηναίου οπλίτη, όπως σημειώνεται και στις λεζάντες.

Ο **Πέρσης τοξότης** και ο **Αθηναίος οπλίτης** αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά στρατιωτικά ιδεώδη και κουλτούρες, όπως φαίνεται από τον εξοπλισμό και την ενδυμασία τους.

Πέρσης τοξότης

Ο Πέρσης τοξότης, ως μέλος του στρατού της περσικής αυτοκρατορίας, στο κεφάλι φορούσε μια **τιάρα**, έναν μαλακό σκούφο που προστάτευε το κεφάλι του. Το σώμα του προστατευόταν από έναν **φολιδωτό σιδερένιο θώρακα**, ο

οποίος προσέφερε αποτελεσματική προστασία χωρίς να περιορίζει τις κινήσεις του. Ο **κεντημένος χιτώνας** του, με τα μακριά προστατευτικά μανίκια, προσέθετε πολυτέλεια στην εμφάνισή του, ενώ οι **αναξυρίδες**, το χαρακτηριστικό μακρύ και εφαρμοστό παντελόνι, διευκόλυναν την κίνησή του. Ο βασικός οπλισμός του ήταν το **τόξο**, το οποίο χρησιμοποιούσε με δεξιотεχνία, συχνά με καλαμένα βέλη. Τα βέλη του φυλάσσονταν σε μια **φαρέτρα** που κρεμόταν στην πλάτη του, διευκολύνοντας την ταχύτητα και την ευελιξία του στη μάχη.

Αθηναίος οπλίτης

Αντίθετα, ο Αθηναίος οπλίτης, ως εκπρόσωπος της ελληνικής πόλεως-κράτους, αποτελούσε μέλος της οργανωμένης φάλαγγας. Το κεφάλι του προστατευόταν από ένα μεταλλικό κράνος. Ο θώρακάς του ήταν ελαφρύς, φτιαγμένος από λινό ύφασμα και ενισχυμένος με προστατευτικές δερμάτινες λωρίδες, ενώ **οι πτέρυγες** – σειρά από μεταλλικές ή δερμάτινες λωρίδες – παρείχαν επιπλέον προστασία στο σώμα.

Ο στρατιωτικός του **χιτώνας** ήταν κοντός και ελαφρύς, προσφέροντας ευελιξία στις κινήσεις. Στη μάχη, ο Αθηναίος οπλίτης ήταν εξοπλισμένος με μια μάχαιρα, ένα σπαθί με μία κόψη, που αποθηκευόταν σε μια θήκη κρεμασμένη στον ώμο του. Το πιο σημαντικό αμυντικό του όπλο ήταν η μεγάλη **στρογγυλή ασπίδα** ή «όπλον» φτιαγμένη από ξύλο και καλυμμένη με ορείχαλκο. Τέλος, **οι περικνημίδες** προστάτευαν τα πόδια του από τα βέλη και άλλα χτυπήματα, ολοκληρώνοντας την αμυντική του εξάρτυση.

Ο εξοπλισμός του Πέρση τοξότη ήταν κατάλληλος για μάχη από απόσταση. Η πλούσια διακόσμηση τόνιζε την αίγλη της περσικής αυτοκρατορίας. Από την άλλη πλευρά, ο Αθηναίος οπλίτης ήταν εξοπλισμένος για μάχες σώμα με σώμα, με έμφαση στην ανθεκτικότητα και την πρακτικότητα, αναδεικνύοντας τις αξίες της ελληνικής φάλαγγας³⁰.

Προβολή (salience): αφορά τα οπτικά χαρακτηριστικά που προσελκύουν την προσοχή του θεατή, όπως το χρώμα, το μέγεθος των μορφών.

³⁰ Οι πληροφορίες αντλήθηκαν από το έντυπο «Ἑλλήνων προμαχοῦντες Ἀθηναῖοι Μαραθῶνι...», που ανακτήθηκε στις 20/11/2024 από την ιστοσελίδα: https://www.culture.gov.gr/DocLib/g_37843.pdf

Έχουν απομονωθεί οι μορφές, προκειμένου ο θεατής να είναι σε θέση να παρατηρήσει την ενδυμασία και τον οπλισμό τους.

Πλαισίωση (*framing*):

Οι μορφές έχουν απομονωθεί. Η εστίαση επιτρέπει την παρατήρηση της ενδυμασίας και του οπλισμού, αμυντικού και επιθετικού.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Να περιγράψετε τα εικονιζόμενα πρόσωπα όσο πιο αναλυτικά μπορείτε (ενδυμασία, οπλισμός).
2. Γιατί οι φιγούρες των δύο αντιπάλων έχουν τοποθετηθεί η μία δίπλα στην άλλη, αν και προέχονται από διαφορετικές παραστάσεις;
3. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε ως προς τον τρόπο που επέλεξαν οι καλλιτέχνες να αποδώσουν τις μορφές;
4. Ποιες διαφορές εντοπίζετε στον εξοπλισμό των στρατιωτών και τι αποκαλύπτει ο εξοπλισμός τους για τον τρόπο που πολεμούσαν;
5. Τι συμβολίζει η διακόσμηση της στολής του Πέρση τοξότη; Ποια συμπεράσματα μπορούμε να εξαγάγουμε από την παρατήρηση των δύο εικόνων για τις πολιτιστικές αξίες των δύο αντιπάλων – Ελλήνων και Περσών;
6. Τι υποδηλώνει η σύνδεση του φόντου με τη φιγούρα του Πέρση τοξότη;
7. Θεωρείτε ότι η λειτουργία των εικόνων είναι καθαρά διακοσμητική ή κατατάσσονται στις εικόνες που έχουν άμεση σχέση με το κείμενο; Αν υπάρχει σχέση με το κείμενο – άμεση ή έμμεση – με ποια ή ποιες υποενότητες συνδέονται και πώς;

III. Παράδειγμα Γ: Ερμηνεία Παραγόντων (Factorial Explanation)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται το κείμενο της πρώτης υποενότητας 31^{ης} ενότητας του εβδόμου κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου. Η εν λόγω ενότητα τιτλοφορείται **Τα αίτια, η έκρηξη και τα μέτωπα του Α' Παγκόσμιου πολέμου**. Τα αίτια προτάσσονται και παρατίθενται και σχετικά παραθέματα, στα οποία παρουσιάζονται οι κυριότεροι παράγοντες που οδήγησαν στον Μεγάλο Πόλεμο.

Η πρώτη πηγή παρουσιάζει με κριτική ματιά τον ιμπεριαλισμό και τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής που οδήγησαν στον Α'

Παγκόσμιο Πόλεμο, για να αποδώσει τη λογική σύνδεση μεταξύ της υπερπαραγωγής και των γεωπολιτικών συγκρούσεων.

Η δεύτερη πηγή αποτελεί ιστορική ανάλυση σε ακαδημαϊκό ύφος, που εστιάζει στις ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις του εθνικισμού.

Η τρίτη πηγή αποτελεί λογοτεχνικό απόσπασμα που φωτίζει τη νοοτροπία του μιλιταριστική νοοτροπία μέσω της στρατιωτικής εκπαίδευσης στη Γερμανία παρουσιάζοντας την προσωπική εμπειρία ενός εικοσάχρονου στρατιώτη της γερμανικής Σιδηράς Νεολαίας. Περιγράφεται πώς η στρατιωτική ζωή αντικαθιστά την πνευματική ελευθερία με άκαμπτους, μηχανιστικούς κανόνες και πώς η στρατιωτική πειθαρχία οδηγεί στην αλλοτρίωση των στρατιωτών. Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικές ασκήσεις.

Κειμενικοί τύποι Ιστορίας:

Ποιος είναι ο κειμενικός τύπος της συγκεκριμένης υποενότητας; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

Πεδίο (field)

Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, κυρίως των αιτίων, των δράσεων και των συμμετεχόντων.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις-δραστηριότητες

1. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα που παρουσιάζεται στην υποενότητα;
2. Ποιος παράγοντας έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην έκρηξη του πολέμου και γιατί;
3. Αφού διαβάσετε τον ορισμό του ιμπεριαλισμού, να σημειώσετε ποια πολιτική ακολουθεί η Γερμανία, πώς και γιατί αυτή η πολιτική την οδηγεί σε σύγκρουση με τη Βρετανία και τη Γαλλία. (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)
4. Αφού μελετήσετε και το παράθεμα για τον ιμπεριαλισμό, να απαντήσετε στο ερώτημα: Πώς ο ιμπεριαλισμός οδηγεί νομοτελειακά σε πόλεμο; (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)

1. Τα αίτια του πολέμου: ο ιμπεριαλισμός

Το βιομηχανικό δυναμικό κάθε έθνους αναγκάζεται να παράγει, να υπερπαράγει. Αυτή την υπερπαραγωγή πρέπει να τη διαθέσουμε. Κι έτσι ριχνόμαστε στις παγκόσμιες αγορές ενώ κλείνουμε τη δική μας αγορά με προστατευτικά μέτρα. [...] Έτσι με φυσική νομοτέλεια, η μία χώρα βαδίζει εναντίον της άλλης, συγκρούεται μαζί της. Ποια θα εξασφαλίσει την οριστική υπεροχή των εθνικών βιομηχανικών της προϊόντων και με ποιο τρόπο; [...] Μήπως με πόλεμο; Η Αγγλία και η Γερμανία αλληλοϋποβλέπονται: ο πόλεμος είναι η μόνη τους λύση.
Α. Μερχέμ, *Η εργατική ζωή*, 1911.

5. Πώς συνδέεται ο ιμπεριαλισμός με την αποικιοκρατία; Να βασιστείτε σε προγενέστερες γνώσεις, προκειμένου να απαντήσετε στο ερώτημα.
6. Πώς αξιολογείτε την απόφαση ορισμένων κρατών να προστατεύσουν την εγχώρια αγορά τους μέτρα;
7. Πώς περιγράφεται η σχέση μεταξύ Αγγλίας και Γερμανίας και ποια είναι η λειτουργικότητα του παραδείγματος;
8. Μελετήστε τη δεύτερη παράγραφο σχετικά με τον Εθνικισμό και απαντήστε στα εξής:
 - ✓ Ποιες μεταβολές διαπιστώνονται στην Ευρώπη την περίοδο αυτή;
 - ✓ Με ποιον τρόπο οι λαοί της Ευρώπης οδηγούνται στον πόλεμο, παρά την αρχική τους απροθυμία; (Αναλύστε τους καθοριστικούς παράγοντες.)

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων, ανατρέξτε στο σχετικό παράθεμα, όπου παρατίθεται ο ορισμός του εθνικισμού.

2. Τα αίτια του πολέμου: ο εθνικισμός

Ο θρίαμβος των εθνών συνεπήρε ολόκληρη την Ευρώπη με μια μεταδοτική κίνηση που κάνει ολόκληρη την ήπειρο να ενδιαφέρεται για οποιαδήποτε αλλαγή επέρχεται σε μια από τις χώρες που την απαρτίζουν. Συγχρόνως το εθνικό συναίσθημα μετατράπηκε σιγά σιγά σε ένα αλαζονικό και απόλυτο πάθος, που δεν ικανοποιείται παρά μόνο με την εξύψωση ενός κράτους σε βάρος των άλλων.
S. Bernstein & P. Milza, *Ιστορία της Ευρώπης*, μτφρ. Α.Κ. Δημητρακόπουλος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, τόμ. 2, σ. 266.

9. Ανατρέξτε στην 6η ενότητα, όπου αναλύεται η έννοια του έθνους, και αναζητήστε τη σημασία του όρου εθνισμός. Στη συνέχεια, σημειώστε τις διαφορές ανάμεσα στους όρους εθνισμός και εθνικισμός.
10. Ποιες είναι οι επιπτώσεις του εθνικισμού σύμφωνα με το δεύτερο παράθεμα;

11. Αφού διαβάσετε τον ορισμό του μιλιταρισμού, να απαντήσετε στα ερωτήματα:
- ✓ Σε ποιες αλυσιδωτές αντιδράσεις οδηγεί η ανάπτυξη της γερμανικής πολεμικής βιομηχανίας και η στρατιωτική ενίσχυση της Γερμανίας;
 - ✓ Πώς τελικά οδηγούμαστε στον πόλεμο;» (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)
 - ✓ Πώς περιγράφεται ο μιλιταρισμός στο κείμενο;

12. Το παράθεμα για τον μιλιταρισμό παρουσιάζει την εμπειρία ενός στρατιώτη από την εκπαίδευσή του στο στρατό.
- ✓ Τι παρατηρείτε σχετικά με τον συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης και πώς αυτή η εκπαίδευση προετοιμάζει τη δεκτικότητα απέναντι στον πόλεμο; (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)
 - ✓ Τι συμβολίζει το γυαλιστερό κουμπί;
 - ✓ Ποιο είναι το νόημα της φράσης «σημασία δεν έχει ο νους μα η βούρτσα των παπουτσιών»;
 - ✓ Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της στρατιωτικής εκπαίδευσης;

3. Τα αίτια του πολέμου: ο μιλιταρισμός

Μας εκπαίδευσαν δέκα εβδομάδες σ' ένα στρατόπεδο κι αυτό το διάστημα μας επηρέασε πιο βαθιά από τα δέκα χρόνια του σχολείου. Μάθαμε πως ένα γυαλιστερό κουμπί βαραίνει περισσότερο από τέσσερις τόμους του Σοπενάουερ [Γερμανός φιλόσοφος]. Ξαφνιασμένοι στην αρχή, ύστερα πικραμένοι και στο τέλος αδιάφοροι παραδεχτήκαμε πως, σημασία δεν έχει ο νους μα η βούρτσα των παπουτσιών, το πνεύμα μα το σύστημα, η ελευθερία μα τα γυμνάσια.
Ε.Μ. Ρεμάρκ, *Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο*, μτφρ. Σ. Βουρδουμπά.

13. Αφού αναζητήσετε στο Διαδίκτυο πληροφορίες για το έργο του Γερμανού φιλοσόφου Σοπενάουερ, να σχολιάσετε την αντίθεση ανάμεσα στις ιδέες που προβάλλονται στο έργο του και την ιδεολογία που καλείται να υπηρετήσει ο νεαρός στρατιώτης της γερμανικής Σιδηράς Νεολαίας του παραθέματος.

14. Με βάση τη μελέτη των παραθεμάτων και των προηγούμενων ενοτήτων:
- ✓ Ποιο από τα τρία αίτια (ιμπεριαλισμός, εθνικισμός, μιλιταρισμός) κρίνετε ως το πιο καθοριστικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
 - ✓ Κατατάξτε τα τρία αίτια κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας.

Για την απάντησή σας να λάβετε υπ' όψιν και τα παραθέματα, αλλά και τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στις ενότητες που προηγήθηκαν. (έκθεση επιχειρηματολογίας-exposition)

15. Ποιες χώρες θεωρούνται πρωταίτιοι της έκρηξης του Α' Παγκοσμίου Πολέμου; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας κάνοντας συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο και στα παραθέματα. (ανάλυση/ερμηνεία παραγόντων)

16. Πώς η χρήση συγκεκριμένων πηγών ενισχύει την αξιοπιστία του κειμένου; (επιχειρηματολογία-exposition)
17. Θεωρείτε ότι ο ιμπεριαλισμός, ο εθνικισμός και ο μιλιταρισμός αποτελούν αιτίες και για μεταγενέστερους πολέμους, όπως ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ή ακόμη και σύγχρονους; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας. (επιχειρηματολογία-exposition)
18. Η πολιτική που ακολουθούν οι οικονομικά ισχυροί παραμένει διαχρονικά η ίδια; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Τόνος (tenor)

Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Η πρώτη πηγή εκφράζει μια ισχυρή κριτική στον οικονομικό ανταγωνισμό και τον ιμπεριαλισμό, καταλήγοντας στο αναπόφευκτο του πολέμου. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ρητορικές ερωτήσεις («Μήπως με πόλεμο;»), για να προκαλέσει την προσοχή του αναγνώστη και να τον προβληματίσει. **Το γ' πρόσωπο** εξυπηρετεί την αναλυτική και περιγραφική φύση του κειμένου, καθώς διατηρεί μια «αντικειμενική» απόσταση. Ο συγγραφέας περιγράφει τη σύγκρουση των εθνών ως κάτι αναπόφευκτο.

Το α' πληθυντικό δημιουργεί αίσθηση ταύτισης ή συνυπευθυνότητας, προσκαλώντας τον αναγνώστη να συμμετάσχει στον προβληματισμό. Χρησιμοποιείται στρατηγικά, για να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ αναγνώστη και γεγονότων. Ειδικά, όταν γίνεται λόγος για την υπερπαραγωγή, εντάσσει τον αναγνώστη στο πλαίσιο της βιομηχανικής ανάπτυξης, τονίζοντας ότι όλοι επηρεάζονται ή συμμετέχουν σε αυτόν τον κύκλο.

Στη δεύτερη πηγή με την επιλογή των λέξεων (π.χ. «αλαζονικό και απόλυτο πάθος») παρουσιάζει την επικριτική του στάση απέναντι στον εθνικισμό αποβλέποντας στην διαμόρφωση ανάλογης στάσης των αναγνωστών/-στριών.

Στο τρίτο παράθεμα ο αφηγητής χρησιμοποιεί πρώτο πρόσωπο πληθυντικού («μας»), για να εκφράσει την κοινή εμπειρία και τη συναισθηματική φόρτιση. Η γλώσσα δείχνει κλιμάκωση, περιγράφει τις ψυχολογικές μεταπτώσεις. Από το πρώτο ξάφνιασμα, ο αφηγητής περνά σε μία κατάσταση που αισθάνεται πίκρα (ύστερα πικραμένοι), για να καταλήξει – ο ίδιος και οι συστρατιώτες – στην παραίτηση και την αποδοχή της νέας πραγματικότητας.

Οι ακόλουθες ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη:

1. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του κειμένου και πώς τοποθετούνται οι συγγραφείς απέναντί του.
2. Πώς παρουσιάζονται οι χώρες που πρωταγωνιστούν στα γεγονότα; Ποια η στάση του συγγραφέα απέναντί τους; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας παραθέτοντας συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις του κειμένου.
3. Εντοπίστε σημεία στα οποία ο συγγραφέας εκφράζει συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση.
4. Ποια στάση υιοθετεί ο συγγραφέας απέναντι στον πόλεμο; Αιτιολογήστε την άποψή σας.
5. Ποια συναισθήματα προκαλεί στον αναγνώστη η φράση «η μόνη τους λύση» στο πρώτο παράθεμα;
6. Ποιες από τις λέξεις που αναφέρονται στον εθνικισμό στο κείμενο και στο σχετικό παράθεμα αποδίδουν την ένταση του εννοιολογικού φορτίου της λέξης στοχεύοντας στην άσκηση επίδρασης στον αναγνώστη;
7. Εντοπίστε φράσεις που δηλώνουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις του αφηγητή στο απόσπασμα από το έργο του Ε. Μ. Ρεμάρκ **Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο** και αναφέρετε πώς αυτές συμβάλλουν στη ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης των αναγνωστών.
8. Διακρίνετε τις διαφορές στο ύφος του κειμένου και της προαναφερθείσας πηγής (απόσπασμα από το έργο του Ε. Μ. Ρεμάρκ **Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο**).
9. Ποιο πρόσωπο κυριαρχεί στο τρίτο παράθεμα και γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτή η επιλογή από τον συγγραφέα;
10. Ποια συναισθήματα θέλει να προκαλέσει ο αφηγητής στο τρίτο παράθεμα στους αναγνώστες/-τριες;
11. Ποιο/-α αίτιο/-α παρουσιάζεται/-ονται ως πιο σημαντικό/-ά για την έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου; Πώς η διατύπωση αναδεικνύει τη στάση του γράφοντος/συγγραφέα;
12. Παρατηρήστε τις λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν κάθε αίτιο. Πώς οι γλωσσικές αυτές επιλογές κατευθύνουν τον αναγνώστη να κρίνει ποια αίτια είναι πιο σημαντικά;

13. Με ποιο τρόπο τονίζεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος της Γερμανίας στα γεγονότα και πώς αυτό επηρεάζει τον αναγνώστη;
14. Πώς παρουσιάζεται η σημαντικότητα των αιτίων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου μέσω της γλώσσας του κειμένου και των παραθεμάτων;

Τρόπος (mode)

Κειμενική λειτουργία (textual)

Το κείμενο είναι οργανωμένο σε θεματικές ενότητες: κάθε παράγραφος επικεντρώνεται σε έναν από τους τρεις κυριότερους παράγοντες που οδήγησαν στην έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (ιμπεριαλισμός, εθνικισμός, милитаризμός).

Υπάρχει σαφής συνοχή με χρήση συνδετικών λέξεων και αξιολογικών φράσεων. Ο αναγνώστης καθοδηγείται μέσω της οργάνωσης του κειμένου να κατανοήσει πώς κάθε παράγοντας συνέβαλε στον πόλεμο και τη βαρύτητά του. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου.

Ο εντοπισμός λέξεων και φράσεων που παραπέμπουν σε αιτίες, παράγοντες, σε κείμενα που ανήκουν στην κατηγορία αυτή, είναι ουσιώδης, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να εντοπίσουν, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα αίτια που οδήγησαν σε ένα ιστορικό αποτέλεσμα, καθώς και τη σημασία τους. Με άλλα λόγια, οι εν λόγω λέξεις και φράσεις βοηθούν να γίνουν κατανοητά τα εξής: ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ποιοι από αυτούς είναι οι σημαντικότεροι και πώς οδηγούν στο αποτέλεσμα αυτό.

Η υποενότητα συνδέεται με τις τρεις πηγές, που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τα τρία αίτια, για να υποστηρίξει και να εμπλουτίσει την ανάλυση.

1. Ποιος είναι ο κεντρικός θεματικός άξονας της υποενότητας;
2. Σε ένα νοητικό χάρτη οργανώστε ιεραρχικά τις πληροφορίες του κειμένου αξιοποιώντας και τους δείκτες συνοχής του κειμένου.
3. Ποια στοιχεία υποδεικνύουν τη μετάβαση από το ένα αίτιο στο άλλο;
4. Ποιες λογικές συνδέσεις καθοδηγούν τον αναγνώστη στην κατανόηση των αιτίων;

5. Τι έχετε να παρατηρήσετε αναφορικά με τη διάταξη των πηγών σε σχέση με το κεντρικό κείμενο και αξιολογήστε τις επιλογές του συγγραφέα;
6. Εντοπίστε δύο προτάσεις στις οποίες τα ρήματα είναι διατυπωμένα στην ενεργητική φωνή και σχολιάστε τον τρόπο με τον οποίο η επιλογή αυτή επιδρά στην αφηγηματική εστίαση και στην απόδοση των γεγονότων.
7. Υπάρχουν στο κείμενο δείκτες τοποθέτησης (*attitude markers*) (π.χ. *είναι αξιοσημείωτο, ενδιαφέρον, ανησυχητικό*); Τι δηλώνει η παρουσία ή η απουσία τους;
8. Εντοπίστε και καταγράψτε λέξεις ή φράσεις της ενότητας που παραπέμπουν σε αιτίες και παράγοντες. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήστε τες, για να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα σύμφωνα με το ακόλουθο παράδειγμα:

Αίτια Α' Παγκοσμίου Πολέμου

Αίτια	Λέξεις και φράσεις που αναδεικνύουν τη σημασία των αιτίων
(α) Ιμπεριαλισμός	η κυριότερη αιτία του πολέμου, καταλυτικότερος παράγοντας
(β)	
(γ)	

9. Στο πρώτο παράθεμα αναλύστε τη λέξη «αλληλοὑποβλέπονται»³¹ στα συνθετικά της και προσπαθήστε με τη βοήθεια των συμφραζομένων να αποκωδικοποιήσετε τη σημασία της.
10. Με ποιους δείκτες συνοχής και με ποιες επιλογές σημασιολογικά αποδίδεται η πορεία που οδηγεί τους στρατιώτες στην αλλοτρίωση στο τρίτο παράθεμα; Ποια λέξη περιγράφει τη μεταστροφή τους;
11. Ποια είναι η λειτουργία των συγκρίσεων στο τρίτο παράθεμα;

³¹ **υποβλέπω** [ὑπονέμω] Ρ (μόνο στο ενεστ. Θ.) πρτ. υπέβλεπα: επιδιώκω να βλάψω κτ. με τρόπο ύπουλο, συνήθ. για να καρπωθώ κτ. που εκείνος κατέχει: Την υποβλέπει. Υποβλέπει τη θέση μου. Υποβλέπουν την περιουσία του. (Ηλεκτρονικό λεξικό Τριανταφυλλίδη:
https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%AD%CF%80%CF%89)

IV. Παράδειγμα Δ: Ερμηνεία Συνεπειών (Consequential Explanation)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται το κείμενο της 13ης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου με τίτλο **Κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της βιομηχανικής επανάστασης**. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα αυτή εστιάζει στις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της βιομηχανικής επανάστασης. Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικές ασκήσεις.

Κειμενικοί τύποι Ιστορίας:

Ποιος κειμενικός τύπος κυριαρχεί στη συγκεκριμένη ενότητα; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

Πεδίο (field)

Αναπαραστατική λειτουργία (representative function)

Το κείμενο επικεντρώνεται στη βιομηχανική επανάσταση και τις κοινωνικοπολιτικές της διαστάσεις, περιγράφοντας γεγονότα, όπως η πληθυσμιακή αύξηση, η μετανάστευση, οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί, οι σοσιαλιστικές θεωρίες, το εργατικό κίνημα, το κίνημα για τη χειραφέτηση της γυναίκας.

Στην πρώτη πηγή, *Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο*, παρουσιάζονται οι κοινωνικές τάξεις (προλετάριοι και κυρίαρχες τάξεις) και δηλώνεται η αποφασιστικότητα για κοινωνική αλλαγή και για επαναστατική ανατροπή του καθεστώτος από τους προλετάριους.

Το περιεχόμενο της δεύτερης πηγής (*Το εργατικό κίνημα ως τρόπος ζωής*) σχετίζεται με την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση του εργατικού κινήματος ως τρόπου ζωής. Εστιάζει στη συλλογική δράση, την αντίσταση και τη συνοχή που προκύπτει από τον αγώνα. Η αναπαραστατική λειτουργία εδώ επικεντρώνεται στην εξήγηση του πώς το κίνημα διαμορφώνει την ταυτότητα των μελών του, προβάλλοντας την έννοια της συλλογικότητας, αλλά και της απομόνωσης από άλλες κοινωνικές ομάδες.

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο περιεχόμενο και τη θεματολογία του κειμένου, δηλαδή στην παρουσίαση των γεγονότων, κυρίως των συνεπειών, των δράσεων και των συμμετεχόντων.

11. Πώς οι κοινωνικές μεταβολές που περιγράφονται στο κείμενο επηρεάζουν τη σύγχρονη αντίληψη για τη δικαιοσύνη στον εργασιακό χώρο;
12. Ποιες θεωρίες αναπτύσσονται και γιατί; (ανάλυση/ερμηνεία συνεπειών)
13. Τι γέννησε η κοινωνική αδικία; (Να αναφερθείτε ειδικότερα στις σοσιαλιστικές θεωρίες και το εργατικό κίνημα.)
14. Πώς οι σοσιαλιστικές θεωρίες παρουσιάζονται τη σχέση μεταξύ κοινωνικών τάξεων και μέσων παραγωγής;
15. Ποιες πολιτικές θεωρίες στην υποενότητα **Σοσιαλιστικές θεωρίες** απαντώνται και σήμερα; Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε; Να αναζητήσετε σχετικές πληροφορίες στο Διαδίκτυο.
16. Ποιες διεκδικήσεις προβάλλονται στο **Κομμουνιστικό Μανιφέστο** των Μαρξ και Ένγκελς; Με ποιο τρόπο, σύμφωνα με το παράθεμα, οι προλετάριοι θα πρέπει να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους;

1. Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο

Οι κομμουνιστές θεωρούν ανάξιο τους να κρύβουν τις απόψεις και τις προθέσεις τους. Δηλώνουν ανοιχτά ότι οι σκοποί τους μπορούν να πραγματοποιηθούν μονάχα με τη βίαιη ανατροπή όλου του σημερινού κοινωνικού καθεστώτος. Ας τρέμουν οι κυρίαρχες τάξεις μπρος σε μια κομμουνιστική επανάσταση. Οι προλετάριοι δεν έχουν να χάσουν σ' αυτήν τίποτε άλλο, εκτός από τις αλυσίδες τους. Έχουν να κερδίσουν έναν κόσμο ολόκληρο. Προλετάριοι όλων των χωρών, ενωθείτε!

Κ. Μαρξ & Φρ. Ένγκελς, *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος* (1848), στο Κ. Μαρξ & Φρ. Ένγκελς, *Εκλεκτά έργα*, Γνώσεις, χ.χ., τόμ. 1ος, σ. 58.

17. Πώς περιγράφεται ο σκοπός της κομμουνιστικής επανάστασης;
18. Πώς αποτυπώνεται η κοινωνική πραγματικότητα στο κείμενο;
19. Από πότε και πώς αναπτύσσεται ο συνδικαλισμός; Να επισημάνετε τα κυριότερα γεγονότα που συνδέονται με αυτόν.
20. Πώς οι πληθυσμιακές μεταβολές συνέβαλαν στην ανάπτυξη του εργατικού κινήματος;

21. Πώς καθιερώθηκε ο εορτασμός της εργατικής Πρωτομαγιάς;
22. Ποια είναι η σημασία της αναφοράς στον συνδικαλισμό για την κατανόηση των προσπαθειών των εργατών να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους;
23. Ποια ήταν τα σημαντικότερα επιτεύγματα του εργατικού κινήματος στα τέλη του 19ου αιώνα; Ποια από αυτά κληροδοτήθηκαν στις επόμενες γενιές; Ποιες βελτιώσεις ή εξελίξεις σημειώθηκαν έκτοτε;
- Αναζητήστε σχετικές πληροφορίες στο διαδίκτυο και παρουσιάστε τεκμηριωμένα τα ευρήματά σας.
24. Πως παρουσιάζεται το εργατικό κίνημα σύμφωνα με το παράθεμα από το έργο του E. J. Hobsbawm **Η εποχή των επαναστάσεων**.
- 2. Το εργατικό κίνημα ως τρόπος ζωής**

Το εργατικό κίνημα ήταν οργάνωση αυτοάμυνας, διαμαρτυρίας, επανάστασης. Αλλά για τους φτωχούς εργαζομένους ήταν κάτι περισσότερο από όργανο πάλης: ήταν επίσης και τρόπος ζωής. [...] Ο τρόπος ζωής που οι ίδιοι σφυρηλατούσαν για τον εαυτό τους –ζωή συλλογική, μαχητική, ιδεαλιστική και απομονωμένη– προϋπέθετε το κίνημα, γιατί ο αγώνας ήταν η πεμπτουσία της. Με τη σειρά του το κίνημα τής έδινε συνοχή και λόγο ύπαρξης.

E.J. Hobsbawm, *Η εποχή των επαναστάσεων*, μτφρ. Μ. Οικονομοπούλου, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1990, σ. 279.
25. Πώς περιγράφεται ο συλλογικός τρόπος ζωής των εργατών; Ποια πλεονεκτήματα και ποια μειονεκτήματα παρουσιάζει;
26. Πώς οργανώνονται πολιτικά οι εργάτες; Ποια ή ποιες πολιτικές θεωρίες ασπάζονται;
27. Ποια είναι η ιδεολογική βάση πίσω από τη δράση του εργατικού κινήματος;
28. Πώς επηρεάζει ο ιδεαλισμός την εικόνα του εργατικού κινήματος;
29. Πώς συνδέεται το κίνημα χειραφέτησης της γυναίκας με τη Βιομηχανική Επανάσταση; Ποιες ήταν οι βασικές διεκδικήσεις των γυναικών και ποια η συμβολή της Έμελιν Πάκχορστ στο κίνημα;
30. Γιατί το κίνημα χειραφέτησης της γυναίκας αποτελεί ορόσημο για την ισότητα των φύλων;

Με ποιον τρόπο συνέβαλε στην ενίσχυση της δημοκρατίας;
Ποια είναι η διαχρονική σημασία και επίδρασή του;
Για την απάντησή σας, μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από το διαδίκτυο.
(έκθεση επιχειρηματολογίας-exposition)

31. Γιατί κρίνεται σημαντική και η συμμετοχή των γυναικών στα κοινά;

32. Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές της βιομηχανικής επανάστασης εξακολουθούν να έχουν αντίκτυπο στη σύγχρονη εποχή;
Απαντήστε αξιοποιώντας τις γνώσεις σας και εστιάζοντας στα σημερινά δεδομένα.

33. Ποιες από τις αλλαγές της βιομηχανικής επανάστασης θεωρείτε πιο σημαντικές;
Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας. (έκθεση επιχειρηματολογίας-exposition)

34. Πώς η χρήση των συγκεκριμένων πηγών ενισχύει την αξιοπιστία του κειμένου;
(επιχειρηματολογία-exposition)

Τόνος (tenor)

Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function)

Στο κυρίως κείμενο η φωνή του συγγραφέα παρουσιάζει τα γεγονότα με έμφαση στην πληροφόρηση (π.χ. «Η ανάπτυξη του συνδικαλισμού...») και υποθέτει ότι ο αναγνώστης αποδέχεται τα γεγονότα ως αξιόπιστα και τεκμηριωμένα. Η χρήση τρίτου προσώπου δημιουργεί την αίσθηση αντικειμενικότητας και απόστασης. Το ίδιο ισχύει και για το παράθεμα που τιτλοφορείται **Το εργατικό κίνημα ως τρόπος ζωής**.

Στην πηγή με τίτλο **Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο** η γλώσσα χρησιμοποιείται και για να κινητοποιήσει τους αναγνώστες χρησιμοποιώντας προστακτική. Το κείμενο δεν είναι μόνο περιγραφικό, αλλά επίσης καλεί τους προλετάρους σε ενότητα και δράση. Η λειτουργία αυτή ενισχύει τη σχέση του συγγραφέα με το κοινό και προσπαθεί να δημιουργήσει μια αίσθηση συλλογικής ευθύνης και αλληλεγγύης.

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σχέση ομιλητή/γράφοντος και ακροατή/δέκτη και στην οπτική του συγγραφέα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης του αναγνώστη:

1. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του κειμένου και πώς τοποθετούνται οι συγγραφείς απέναντί του;

2. Πώς παρουσιάζεται η εργατική τάξη, οι εκπρόσωποι και οι υποστηρικτές της στο κείμενο; Ποια η στάση του συγγραφέα απέναντί τους; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας παραθέτοντας συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις του κειμένου. Να λάβετε υπ' όψιν και τη χρήση των σημείων στίξης. Τι αντίκτυπο θεωρείτε ότι έχει η περιγραφή αυτή στον αναγνώστη;
3. Εντοπίστε σημεία στα οποία ο συγγραφέας εκφράζει συγκεκριμένη γνώμη ή συναισθηματική φόρτιση.
4. Εντοπίστε φράσεις που δηλώνουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις των συγγραφέων στην πηγή **Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο** και αναφέρετε πώς αυτές επηρεάζουν τους αναγνώστες.
5. Πώς εκφράζεται η απειλή προς τις κυρίαρχες τάξεις;
6. Ποιοι οι αποδέκτες του μηνύματος «Οι προλετάριοι δεν έχουν να χάσουν σ' αυτήν τίποτε άλλο, εκτός από τις αλυσίδες τους. Έχουν να κερδίσουν έναν κόσμο ολόκληρο.»; Ποιος είναι ο τόνος του μηνύματος αυτού;
7. Πώς η φράση «Προλετάριοι όλων των χωρών, ενωθείτε!» κινητοποιεί τους αναγνώστες; (Η γλώσσα είναι απλή, δυναμική και αποφασιστική, με προσταγές και έντονη ρητορική που κινητοποιούν συναισθηματικά με σκοπό την επίτευξη του κοινού στόχου.)
8. Τι ρόλο παίζουν οι ιστορικές περιγραφές των συνθηκών ζωής των εργατών στη διαμόρφωση της αντίληψης για την κοινωνική δικαιοσύνη;
9. Διακρίνετε τις διαφορές στο ύφος του κειμένου που αναφέρεται στο Κομμουνιστικό Μανιφέστο και το ίδιο το παράθεμα από το Μανιφέστο.
10. Πώς η χρήση της γλώσσας στο κείμενο επηρεάζει τη στάση του αναγνώστη απέναντι στις εργατικές διεκδικήσεις; (Να σχολιαστεί ο τόνος, οι επιλογές λέξεων και η παρουσίαση των γεγονότων.)
11. Ποια συναισθήματα προκαλεί η περιγραφή των συνθηκών ζωής και εργασίας των εργατών της περιόδου που εξετάζουμε και πώς επιτυγχάνεται αυτό;
12. Ποιες αλλαγές της βιομηχανικής επανάστασης θεωρούνται ως εξαιρετικά σημαντικές; Πώς η διατύπωση αναδεικνύει την στάση του γράφοντος/συγγραφέα;
13. Εντοπίστε συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις που επηρεάζουν την εικόνα που σχηματίζει ο αναγνώστης για τις αλλαγές που φέρνει η βιομηχανική επανάσταση;

14. Πώς αποδίδονται οι διεκδικήσεις των εργατών μέσα από τη γλώσσα του κειμένου και των παραθεμάτων;

Τρόπος (mode)

Κειμενική λειτουργία (textual)

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη δομή και την οργάνωση του κειμένου. Ο εντοπισμός λέξεων και φράσεων που παραπέμπουν σε συνέπειες, αποτελέσματα, σε κείμενα που ανήκουν στην κατηγορία αυτή, είναι ουσιώδης, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να εντοπίσουν, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις συνέπειες ενός ιστορικού φαινομένου, καθώς και τη βαρύτητα των συνεπειών αυτών.

1. Ποιοι είναι οι κύριοι θεματικοί άξονες του κειμένου;
2. Πώς γίνεται η διαδοχή από το ένα θέμα στο άλλο;
3. Ποια στοιχεία υποδεικνύουν τη μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη (π.χ. μετάβαση από την περίοδο παντοδυναμίας των αριστοκρατών στην περίοδο κυριαρχίας των μεγαλοαστών);
4. Πώς υποστηρίζεται η αιτιολογική σχέση μεταξύ των γεγονότων;
5. Κατά πόσο η χρήση χρονικών ενδείξεων ενισχύει τη συνοχή του κειμένου;
6. Ποιες λογικές συνδέσεις καθοδηγούν τον αναγνώστη στην κατανόηση των συνεπειών της βιομηχανικής επανάστασης;
7. Πώς η δομή του Κομμουνιστικού Μανιφέστου υποστηρίζει τη μετάδοση του μηνύματος; (Το κείμενο παρουσιάζει δυναμική πορεία αρχίζοντας με δηλώσεις θέσεων, συνεχίζοντας με περιγραφή του σκοπού και κορυφώνεται με κάλεσμα δράσης: «Προλετάριοι όλων των χωρών, ενωθείτε!»)
8. Ποια η λειτουργικότητα του ασύνδετου σχήματος που αξιοποιείται από τον συγγραφέα στη δεύτερη πηγή;
9. Τι έχετε να παρατηρήσετε για τη διάταξη των πηγών σε σχέση με το κεντρικό κείμενο και πώς θα αιτιολογούσατε τις επιλογές του συγγραφέα;
10. Εντοπίστε δύο προτάσεις που χρησιμοποιούν ενεργητική φωνή και αναφέρετε πώς η επιλογή της ενεργητικής φωνής επηρεάζει την εστίαση της αφήγησης;
11. Υπάρχουν στο κείμενο δείκτες τοποθέτησης (*attitude markers*) (π.χ. *είναι αξιοσημείωτο, ενδιαφέρον, ανησυχητικό*); Τι δηλώνει η παρουσία ή η απουσία τους;

Σχολική Εικονογράφηση και Οπτικός Εγγραμματισμός

Η ανάλυση των εικόνων της ενότητας βασίζεται στην πρόταση των Kress & Van Leeuwen (2010) – για την οποία έγινε λόγος στο Μέρος Έκτο, Κεφάλαιο Πρώτο, Ι. ενότητα της παρούσης Εκθέσεως. Διακρίνουν τις εξής βασικές λειτουργίες στην εικονική σημειωτική: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική.

Στην 13η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου, που τιτλοφορείται **Κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της βιομηχανικής επανάστασης**, η πρώτη εικόνα είναι η κάτωθι φωτογραφία (σελ. 44), για την οποία ακολουθεί σχετική ανάλυση και διδακτικές προτάσεις.



1. Μετανάστες στο κατάστρωμα πλοίου ταξιδεύουν προς την Αμερική.

I. Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Ρεαλιστική απεικόνιση: Παριστάνει τα πρόσωπα και τα γεγονότα, όπως ακριβώς γίνονται αντιληπτά με τις αισθήσεις μας. Είναι προϊόν φωτογράφισης. Αναφέρεται στην άμεση εμπειρία του θεατή, έχει χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης.

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Κάποια από τα πρόσωπα της φωτογραφίας κοιτούν εξεταστικά την κάμερα και κάποια όχι. Τα πρόσωπα που δεν κοιτούν τον φωτογράφο ή είναι απασχολημένα με κάτι ή συνομιλούν μεταξύ τους ή κοιτούν προς κάποια απροσδιόριστη κατεύθυνση ή κοιμούνται.

Β. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου: Πλάνο ενδιάμεσης απόστασης, κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης. Διακρίνονται τα χαρακτηριστικά των προσώπων και αποκαλύπτονται τα συναισθήματά τους.

Γ. Σχέσεις Εξουσίας Εικόνας και Θεατή βάσει Γωνίας Κατακόρυφου Άξονα: Λήψη της εικόνας από ψηλά. Υπάρχει ευρύ φάσμα επιλογών για τον δέκτη. Η θέαση από ψηλά (a bird's eye) ενδυναμώνει τη σχέση ισχύος του θεατή, ο οποίος ευρίσκεται σε θέση φαντασιακής δύναμης και θεωρεί ότι έχει δυνατότητες επιλογής στην προσέγγιση και στη διαχείριση των μηνυμάτων, καθότι τα απεικονιζόμενα φαντάζουν χειροπιαστά, ίσως και «ασήμαντα» (χαλαρή περιχάραξη).

Αξιοποίηση της εικόνας στο πλαίσιο του μαθήματος:

Πληροφοριακή αξία (*Information value*): Τοποθέτηση των στοιχείων στην εικόνα.

Πρόκειται για μία φωτογραφία που απαθανατίζει μετανάστες στο κατάστρωμα πλοίου, που ταξιδεύουν προς την Αμερική – όπως σημειώνεται και στη λεζάντα. Στην ενότητα, όπου εντάσσεται η εν λόγω φωτογραφία, παρουσιάζονται οι συνέπειες της βιομηχανικής επανάστασης. Η φωτογραφία συνδέεται με τις πληθυσμιακές μεταβολές που σημειώθηκαν στην Ευρώπη κατά την υπό εξέταση περίοδο και πιο συγκεκριμένα, με την εξωτερική μετανάστευση.

Στο πλάνο ο θεατής παρατηρεί άνδρες, γυναίκες και παιδιά στοιβαγμένους στο κατάστρωμα ενός πλοίου, που θα τους οδηγήσει μετανάστες από την Ευρώπη στην Αμερική. Διακρίνονται τα πρόσωπα ορισμένων να κοιτούν με περιέργεια προς την κάμερα. Φαίνεται ότι όλες οι δραστηριότητές τους λαμβάνουν χώρα στο ίδιο μέρος. Για παράδειγμα, βλέπουμε έναν άνδρα ξαπλωμένο και σκεπασμένο με κουβέρτα, που δηλώνει ότι πιθανότητα κοιμάται στο κατάστρωμα του πλοίου, ενώ φορά το κοστούμι και το καπέλο του. Γενικώς, μπορεί ο θεατής να δει και να παρατηρήσει την ενδυμασία των μεταναστών, που υποδηλώνει – σε συνδυασμό με μια γενικότερη παρατήρηση της φωτογραφίας – την κοινωνική και οικονομική θέση των εικονιζομένων προσώπων. Μπορούν, ακόμη, να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τις

προσδοκίες τους, αν συνδυαστούν οι πληροφορίες που παρέχει η εικόνα και η ενότητα.

Προβολή (*salience*): Αφορά τα οπτικά χαρακτηριστικά που προσελκύουν την προσοχή του θεατή.

Οι άνθρωποι ξεχωρίζουν μέσω της ομαδικής τους τοποθέτησης και της αντίθεσης με το ουδέτερο περιβάλλον του πλοίου. Ο φωτογράφος θέλησε να αποτυπώσει ένα στιγμιότυπο από τις συνθήκες του ταξιδιού στο κατάστρωμα ενός πλοίου και τη ρουτίνα της καθημερινότητας. Η λήψη έγινε από ψηλά, προκειμένου να αποτυπωθούν οι δραστηριότητες και οι εκφράσεις ενός συνόλου ανθρώπων, όλων των ηλικιών και φύλων. Ο θεατής μπορεί να παρατηρήσει τα πρόσωπα και από τα στοιχεία που παρέχει η εικόνα – ενδυμασία, εκφράσεις προσώπου, αντικείμενα – να εξαγάγει τα συμπεράσματά του.

Πλαισίωση (*framing*): σύνδεση ή διαχωρισμός των στοιχείων της εικόνας, δηλαδή το κατά πόσο οπτικά στοιχεία εμφανίζονται διασυνδεδεμένα ή απομονωμένα, κάτι που επηρεάζει την αντίληψη της συνοχής ή της διάσπασης. Το κάδρο εστιάζει στο συνωστισμό και τις συνθήκες ταξιδιού. Οι άνθρωποι βρίσκονται στο επίκεντρο της εικόνας. Η έλλειψη σαφών ορίων μεταξύ των ομάδων των ανθρώπων τονίζει την κοινή τους μοίρα και υποδεικνύει την κοινωνική τους θέση, καθώς είναι όλοι στοιβαγμένοι στο κατάστρωμα. Πρόκειται προφανώς για άτομα της ίδιας κοινωνικής τάξης, τα οποία μοιράζονται τις ίδιες ελπίδες, έχουν τις ίδιες προσδοκίες για ένα καλύτερο μέλλον.

Εφόσον πρόκειται για ρεαλιστική απεικόνιση, μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Ποιες είναι οι πρώτες σας εντυπώσεις από την παρατήρηση της ενότητας;
2. Να περιγράψετε τη φωτογραφία όσο πιο αναλυτικά μπορείτε.
3. Πώς σχετίζεται η φωτογραφία με τη Βιομηχανική Επανάσταση;
4. Με ποια ή ποιες υποενότητες συνδέεται;
5. Ποιες πρόσθετες πληροφορίες παρέχει η φωτογραφία και αναφορικά με ποιο φαινόμενο;
6. Να περιγράψετε τη φωτογραφία όσο πιο αναλυτικά μπορείτε.
7. Να σχολιάσετε τις κινήσεις, τις εκφράσεις, τις ενδυμασίες των προσώπων.

8. Πού εστιάζουν το βλέμμα τους τα πρόσωπα;
9. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις των προσώπων;
10. Ποια συναισθήματα προκαλεί η φωτογραφία;
11. Ποιες είναι οι σχέσεις των προσώπων;
12. Πώς οργανώνονται τα στοιχεία της εικόνας; Παρατηρήστε το καδράρισμα και εξηγήστε αν αποδίδεται έμφαση στη συλλογικότητα ή στην ατομικότητα. Αιτιολογήστε την απάντησή σας

Στην ίδια ενότητα περιλαμβάνεται και η κάτωθι εικόνα (σελ. 44), που απεικονίζει παιδιά που εργάζονται σε ανθρακωρυχείο την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης:



*2. Παιδική εργασία σε ανθρακωρυχείο
την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης.*

I. Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Αφηγηματική εικόνα: Αφηγηματική δράσεων. Παρουσιάζει σκηνή παιδιών που εργάζονται.

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Αγνόηση θεατή. Μπορούμε να την εντάξουμε στις λεγόμενες εικόνες προσφοράς εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή. Τα εικονιζόμενα παιδιά είναι προσηλωμένα στην εργασία τους.

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου: Πλάνο ενδιάμεσης απόστασης, κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης. Διακρίνονται τα χαρακτηριστικά των προσώπων και αποκαλύπτονται τα συναισθήματά τους.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια οξεία γωνία. Ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει απομακρύνονται από τον δικό του κόσμο και δεν τον αφορούν άμεσα.

Αξιοποίηση της εικόνας στο πλαίσιο του μαθήματος:

Πληροφοριακή αξία (*Information value*): Τοποθέτηση των στοιχείων στην εικόνα.

Πρόκειται για εικόνα που αναπαριστά δύο παιδιά εργαζόμενα σε ανθρακωρυχείο την εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης, όπως σημειώνεται και στη λεζάντα. Η εικόνα συνδέεται με την υποενότητα «Κοινωνικοί μετασχηματισμοί» και πιο συγκεκριμένα με την εργατική τάξη.

Απεικονίζονται σε πρώτο πλάνο δύο ανήλικοι, ένα κορίτσι και ένα αγόρι, που εργάζονται υπό εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες. Το αγόρι, δεμένο με ιμάντα, σέρνει ένα βαγόνι γεμάτο άνθρακα μέσα από τη στενή στοά του ορυχείου, ενώ το κορίτσι το σπρώχνει από πίσω. Ο χώρος είναι τόσο περιορισμένος που αναγκάζονται να προχωρούν στα τέσσερα. Και τα δύο φαίνονται ταλαιπωρημένα, σκελετωμένα και μουτζουρωμένα από τη σκληρή δουλειά.

Η εικόνα αποτελεί, στην ουσία, κριτικό σχόλιο για τις απάνθρωπες συνθήκες στα ανθρακωρυχεία της εποχής, ιδιαίτερα όταν αφορά ανήλικους εργάτες. Αυτές οι συνθήκες, όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, είχαν ως συνέπεια τον εξαιρετικά χαμηλό προσδόκιμο ζωής των εργαζομένων.

Η αναπαράσταση λειτουργεί ως κριτική στον θεσμό της παιδικής εργασίας κατά τη διάρκεια της Βιομηχανικής Επανάστασης. Η αποτύπωση των ανηλίκων ως απρόσωπων εργαλείων, σε αντίθεση με την ατομικότητα και τα δικαιώματά τους, ενισχύει το πολιτικό και κοινωνικό μήνυμα για την επιτακτική ανάγκη μεταρρύθμισης.

Πρόκειται για εικόνα, που αναπαριστά δύο παιδιά που εργάζονται σε ανθρακωρυχείο την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, όπως σημειώνεται και στη λεζάντα. Οι συνθήκες ήταν ιδιαίτερα σκληρές και δυσμενείς στα ορυχεία, καθώς τα παιδιά έσπρωχναν κατάφορτα καρότσια με ορυκτά μέσα από τους στενούς υπόγειους διαδρόμους.

Η εικόνα συνδέεται με την υποενότητα «Κοινωνικοί μετασχηματισμοί» και πιο συγκεκριμένα, με την εργατική τάξη. Απεικονίζονται σε πρώτο πλάνο δύο ανήλικοι, ένα κορίτσι και ένα αγόρι. Το αγόρι είναι δεμένο με έναν ιμάντα και σέρνει ένα βαγόνι γεμάτο με άνθρακα στη στενή στοά ενός ορυχείου. Το κορίτσι υποβοηθά ευρισκόμενο πίσω από το βαγόνι και σπρώχνοντάς το. Ο χώρος είναι τόσο περιορισμένος που τα δύο παιδιά είναι αναγκασμένα να προχωρούν στα τέσσερα. Και τα δύο παιδιά είναι ταλαιπωρημένα, σκελετωμένα και μουτζουρωμένα.

Η εικόνα λειτουργεί ως κριτική στον θεσμό της παιδικής εργασίας κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης. Οι συνθήκες εργασίας, όπως αυτές αποτυπώνονται και στην εικόνα, είχαν ως συνέπεια τον εξαιρετικά χαμηλό προσδόκιμο ζωής των εργατών, όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Η παρουσίαση της καταπάτησης των θεμελιωδών δικαιωμάτων των παιδιών ενισχύει το πολιτικό και κοινωνικό μήνυμα για την ανάγκη αλλαγής.

Προβολή (*salience*): αφορά τα οπτικά χαρακτηριστικά που προσελκύουν την προσοχή του θεατή, όπως το χρώμα, το φως. Τα παιδιά ξεχωρίζουν λόγω της έντονης αντίθεσης με το σκοτεινό φόντο και της τοποθέτησής τους σε πρώτο πλάνο. Το φόντο είναι ασαφές υποδεικνύοντας τη μονοτονία και τη μηχανική φύση της δουλειάς. Ο τρόπος απεικόνισης τονίζει τη στενότητα του χώρου. Το γκρι χρώμα στα ρούχα και στα γυμνά μέλη τους, παραπέμπει στα σωματίδια άνθρακα, που κατακάθονται και τα οποία είναι αναγκασμένα να εισπνέουν και παραπέμπει ευθέως στις ανθυγιεινές συνθήκες εργασίας στις στοές των ανθρακωρυχείων. Επιπλέον, η σκίαση των προσώπων – ιδίως του κορμού του μικρού αγοριού – τονίζει τα χαρακτηριστικά των λιπόσαρκων παιδιών, που εργάζονται σκληρά κάτω από αντίξοες συνθήκες. Η στάση του σώματος των παιδιών, που είναι κυρτά και σκυμμένα και η έκφρασή στα πρόσωπά τους δηλώνει την κακουχία και την κόπωση. Η στάση τους καταδεικνύει τον καταναγκαστικό χαρακτήρα της εργασίας και το στοιχείο της εκμετάλλευσης.

Το περιβάλλον του ανθρακωρυχείου, με τη σκοτεινιά και την έλλειψη λεπτομερειών στο φόντο, δημιουργεί μια αίσθηση κλειστοφοβικής πίεσης

Πλαισίωση (*framing*): Το σκοτεινό φόντο της στοάς φαίνεται να «καταπίνει» τις μορφές – που απεικονίζονται με σκούρα, επίσης, χρώματα – όπως η σκληρή και ανθυγιεινή δουλειά «κατατρώει» τη ζωή των ανήλικων εργαζομένων.

Χρειάζεται ο εικονογράφος να βγάλει εκτός πλαισίου το αγόρι, προκειμένου να διακρίνουμε καθαρά τα αποστεωμένα και μουτζουρωμένα μέλη του, την έκφραση του προσώπου του. Τα παιδιά δεν έχουν σαφή όρια μεταξύ τους, γεγονός που τα συνδέει ως μια συλλογική μονάδα. Αυτό ενισχύει την ιδέα της ομαδικότητας, αλλά και της έλλειψης ατομικότητας. Το ανθρακωρυχείο ως περιβάλλον είναι ασφυκτικό, με ελάχιστη αίσθηση διαφυγής ή ελπίδας.

Εφόσον πρόκειται για αφηγηματική εικόνα, μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Ποιες είναι οι πρώτες σας εντυπώσεις από την παρατήρηση της εικόνας;
2. Να περιγράψετε την εικόνα όσο πιο αναλυτικά μπορείτε.
3. Πώς σχετίζεται η εικόνα με τη Βιομηχανική Επανάσταση;
4. Με ποια υποενότητα συνδέεται η εικόνα;
5. Ποιο φαινόμενο οπτικοποιείται; Μπορεί να θεωρηθεί ότι η εικόνα έχει μεγάλο βαθμό εποπτικότητας³²;
6. Ποιες πληροφορίες του κειμένου ερμηνεύονται με τη βοήθεια της εν λόγω εικόνας;
7. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον πληροφορίες που δεν περιλαμβάνονται στην ενότητα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
8. Ποιος είναι ο ρόλος των εικονιζομένων;
9. Ποιες είναι οι σχέσεις των εικονιζομένων;
10. Να σχολιάσετε τις κινήσεις, τις εκφράσεις, την ενδυμασία των προσώπων.
11. Πού εστιάζουν το βλέμμα τους τα πρόσωπα;
12. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις των εικονιζομένων;
13. Ποια συναισθήματα προκαλεί η εικόνα στον θεατή;
14. Πώς οργανώνονται τα στοιχεία της εικόνας; Παρατηρήστε το καδράρισμα και εξηγήστε αν δίνεται έμφαση στη συλλογικότητα ή όχι.
15. Ποια είναι η λειτουργία του φόντου και των χρωμάτων;
16. Ποια στοιχεία τονίζουν τη σκληρότητα του περιβάλλοντος;
17. Πώς κρίνετε το γεγονός ότι ακόμη και παιδιά ήταν αναγκασμένα να δουλεύουν την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, και μάλιστα σε ορυχεία;

³² Βοηθά τον θεατή να καταλάβει μια σύνθετη ιδέα άμεσα;
Λειτουργεί ως ένα άριστο οπτικό βοήθημα που δεν χρειάζεται πολλές λεκτικές εξηγήσεις;

18. Πώς συμβάλλει η εικόνα στην ευαισθητοποίηση του θεατή;

Τέλος, στην ίδια ενότητα περιλαμβάνεται και η κάτωθι εικόνα (σελ. 45), που απεικονίζει γυναίκες που διαδηλώνουν:

3. Γυναίκες
διαδηλώνουν.
Οι πινακίδες
που κρατούν
γράφουν:
«Ψήφο στις
γυναίκες».



I. Αναπαραστατική Λειτουργία: δράσεις προσώπων, δομές πραγμάτων

Αφηγηματική εικόνα: Αφηγηματική δράσεων με αποδέκτες της δράσης τους παρόντες. Παρουσιάζει γεγονός εν εξελίξει.

II. Διαπροσωπική Λειτουργία: σχέσεις εικονιζομένων μεταξύ τους και με τον θεατή

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει βλέμματος: Ενδο-εικονική διάδραση. Μπορούμε να την εντάξουμε στις λεγόμενες εικόνες προσφοράς εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή.

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει πλάνου: Πλάνο ενδιάμεσης απόστασης, κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης. Διακρίνονται τα χαρακτηριστικά των προσώπων και αποκαλύπτονται τα συναισθήματά τους. Οπτικοποιείται το γεγονός.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή: Οριζόντια μετωπική θέαση, ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει τον αφορούν προσωπικά – άμεση φαντασιακή εμπλοκή, συγκίνηση.

III. Κειμενική Λειτουργία: Επιστημολογία και Ιδεολογία Περιεχομένου Εικόνας:

Κέντρο: Σε πρώτο πλάνο οι διαδηλώτριες και η πινακίδα, όπου διακρίνεται καθαρά το σύνθημα «Ψήφος στις γυναίκες».

Αξιοποίηση της εικόνας στο πλαίσιο του μαθήματος:

Πληροφοριακή αξία (*Information value*): Πρόκειται για μία εικόνα, όπου – όπως σημειώνεται και στη λεζάντα – απεικονίζονται γυναίκες που διαδηλώνουν κρατώντας πινακίδες, όπου αναγράφεται το σύνθημα «Ψήφος στις γυναίκες». Η εικόνα συνδέεται με το κίνημα για τη χειραφέτηση των γυναικών.

Σε πρώτο πλάνο οι γυναίκες με την αστική ενδυμασία της εποχής διαδηλώνουν κρατώντας πλακάτ και διεκδικώντας το δικαίωμα ψήφου. Αποτυπώνεται η δυναμικότητα της διαδήλωσης και ο ενθουσιασμός των συμμετεχουσών. Οι κινήσεις και οι εκφράσεις των προσώπων είναι χαρακτηριστικές. Το γεγονός ότι πολλές γυναίκες έχουν αποκτήσει την περίοδο που εξετάζουμε, οικονομική ανεξαρτησία οδηγεί σταδιακά και στη διεκδίκηση της νομικής και πολιτικής τους χειραφέτησης. Οι διαδηλώσεις αποτελούν έναν δυναμικό τρόπο διεκδίκησης των εν λόγω δικαιωμάτων.

Η εικόνα υποστηρίζει την ιδέα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, προβάλλοντας τις γυναίκες ως ενεργά υποκείμενα, που διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Ενσωματώνει ένα μήνυμα χειραφέτησης και ενδυνάμωσης, εστιάζοντας στο αίτημα της πολιτικής συμμετοχής.

Προβολή (*salience*): αφορά τα οπτικά χαρακτηριστικά που προσελκύουν την προσοχή του θεατή, όπως το χρώμα, το φως. Τα πιο έντονα στοιχεία της εικόνας είναι οι γυναίκες διαδηλώτριες και τα πλακάτ που κρατούν. Τα πλακάτ προσελκύουν άμεσα την προσοχή του θεατή χάρη στη μεγάλη τους γραμματοσειρά και την κεντρική τους τοποθέτηση, καθιστώντας το μήνυμά τους emphatic ορατό. Στο πρώτο πλάνο διακρίνονται οι διαδηλώτριες που υψώνουν πινακίδες με το σύνθημα «Ψήφος στις γυναίκες».

Τα χρώματα που χρησιμοποίησε ο εικονογράφος τονίζουν την ενθουσιώδη ατμόσφαιρα της σκηνής – το άχρωμο φόντο βοηθά στην εστίαση στις μορφές που βρίσκονται σε πρώτο πλάνο, όπου κυριαρχεί το χρώμα. Οι διαδηλώτριες είναι λουσμένες στο φως, γεγονός που υποδηλώνει την αισιοδοξία για την έκβαση του κοινού τους αγώνα για απόκτηση δικαιώματος ψήφου. Η στάση, οι κινήσεις και εκφράσεις των γυναικών αποπνέουν ενέργεια, θάρρος, αποφασιστικότητα και συλλογική δύναμη.

Πλαισίωση (framing): σύνδεση ή διαχωρισμός των στοιχείων της εικόνας, δηλαδή το κατά πόσο οπτικά στοιχεία εμφανίζονται διασυνδεδεμένα ή απομονωμένα, κάτι που επηρεάζει την αντίληψη της συνοχής ή της διάσπασης.

Οι γυναίκες εμφανίζονται ως ομάδα, χωρίς οπτικά ή φυσικά όρια μεταξύ τους. Αυτό τονίζει την αίσθηση της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης. Η συσπείρωση γύρω από τον κοινό σκοπό αποτυπώνεται εύγλωττα στην εικόνα, όπου προβάλλεται η ομαδικότητα και η αγωνιστικότητα των συμμετεχουσών στη διαδήλωση.

Διαδηλώνουν ενωμένες διεκδικώντας το δικαίωμα της ψήφου. Τα πλακάτ λειτουργούν ως οπτική σύνδεση ανάμεσα στις γυναίκες, ενισχύουν τη συνοχή της εικόνας, καθιστώντας το μήνυμα ενιαίο και ξεκάθαρο. Η ικανοποίηση του αιτήματος αυτού θα οδηγήσει στη νομική και πολιτική τους χειραφέτηση.

Εφόσον πρόκειται για αφηγηματική εικόνα, μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ασκήσεις:

1. Ποιες είναι οι πρώτες σας εντυπώσεις από την παρατήρηση της εικόνας;
2. Να περιγράψετε την εικόνα όσο πιο αναλυτικά μπορείτε.
3. Με ποια υποενότητα συνδέεται η εικόνα;
4. Ποιο γεγονός οπτικοποιείται;
5. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον πληροφορίες που δεν περιλαμβάνονται στην ενότητα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
6. Ποια ή ποιες έννοιες του κειμένου επεξηγούνται, διασαφηνίζονται χάρις στην εικόνα και τη λεζάντα της;
7. Στο κείμενο αναφέρεται ότι οι γυναίκες, αφού απέκτησαν οικονομική ανεξαρτησία «άρχισαν να διεκδικούν τη νομική και πολιτική τους χειραφέτηση». Τι σημαίνει αυτό; Για την απάντησή σας να βασιστείτε στις πληροφορίες που δίνει η εικόνα και η λεζάντα της.
8. Ποια πρόσωπα προβάλλονται και ποιος είναι ο ρόλος τους;
9. Ποιες είναι οι σχέσεις των εικονιζομένων;
10. Να σχολιάσετε τις κινήσεις, τις εκφράσεις, την ενδυμασία των εικονιζομένων.
11. Πού εστιάζουν το βλέμμα τους τα πρόσωπα;
12. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις των εικονιζομένων; Να εστιάσετε κυρίως στα πρόσωπα που έχουν έντονες εκφράσεις.

13. Ποιο στοιχείο ξεχωρίζει περισσότερο και πώς συμβάλλει στην προβολή του κεντρικού μηνύματος της εικόνας;
14. Ποια συναισθήματα προκαλεί η εικόνα στον θεατή;
15. Πώς οργανώνονται τα στοιχεία της εικόνας; Παρατηρήστε το καδράρισμα και εξηγήστε αν δίνεται έμφαση στη συλλογικότητα ή όχι.
16. Ποιος ο ρόλος των πλακάτ;
17. Ποια είναι η λειτουργία του φόντου και των χρωμάτων;
18. Πώς προβάλλεται η ατμόσφαιρα, το κλίμα της σκηνής;
19. Να σχολιάσετε τη μαζικότητα της διαδήλωσης σε συνδυασμό με τις διεκδικήσεις των γυναικών.

Η ανάλυση των συγκεκριμένων παραδειγμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο οι κειμενικοί τύποι και η πολυτροπικότητα διαμορφώνουν την ιστορική γνώση. Το επόμενο βήμα είναι η σύνδεση αυτών των γλωσσολογικών προσεγγίσεων με τις σύγχρονες θεωρίες της ιστορικής σκέψης, προκειμένου να προκύψει ένα ολοκληρωμένο διδακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του ιστορικού κριτικού εγγραμματισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, (μτφρ. Κουρμένταλα-Νταμπαράκη, Γιώτα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου (2021).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Barton, K.C. and Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carney, R. N. & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1).
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication*, 21(3).
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- Coffin, C. and Derewianka, B. M. (2009). Multimodal Layout in School History Books: The Texturing of Historical Interpretation. In G. Forey and G. Thompson (eds). *Text Type and Texture* (pp. 191-215). Equinox Publishing.
- Coffin, C. & Johnston, B. M. (2009). Multimodal layout in school history books: the texturing of historical interpretation. In G. Forey & G. Thompson (Eds.), *Text type and texture* (pp. 191-215). London: Equinox Publishing.
- Chistie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. Continuum International Publishing Group.
- De Oliveira, L. C. (2011). *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Downey, M. & Long, K. (2016). *Teaching for Historical Literacy Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge.
- Fang, Z. & Schlepppegrell, M.J. (2008), *Reading in Secondary Content Areas: A Language Based Pedagogy*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

- Halliday, M. A. K. (2007), Some thoughts on language in the middle school years (1977). In: J. Webster (Ed.), *Language and education* (Vol. 9, pp. 49-62). London: Continuum.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Kindenberg, B. (2021). Narrative and Analytical Interplay in History Texts: Recalibrating the Historical Recount Genre, *J. of Curriculum Studies*, 54(1).
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (3rd ed.). University College London Press; University of New South Wales Press.
- Lee, P. (2011). History Education and Historical Literacy. In I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching*, (pp. 77–86). London: Routledge.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press. ISBN: 9780802092595
- Martin, J. R. (2009). Discourse Studies In: Halliday MAK, Webster J (eds) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, pp. 154-165.
- Martin, J. R. and Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms, *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515–544.

- Nokes, J. D. (2013). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York, NY: Routledge.
- Nokes, J. (2017). «Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms». In Carretero, M., Berger, S. and Grever, M. (eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, (pp.553–571). London, England: Palgrave Macmillan.
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. *TESOL Quarterly*, 36(2), 191. doi:10.2307/3588330
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. and Achugar, M. (2003). Learning Language and Learning History: A Functional Linguistics Approach, *TESOL Journal*, 12(2).
- Schleppegrell, M. J. & de Oliveira, L. C. (2006). An Integrated Language and Content Approach for History Teachers, *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4).
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In D. R. Olson N. Torrance (eds.) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 165–783). Cambridge, MA and Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Seixas, P. and Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Sewall, G. (2004). *World history textbooks: A review*. New York, NY: American Textbook Council.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy, *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Spink, J. (1990). Visual Literacy in Learning and Teaching: A Literature Perspective. *Educational Communication and Technology Journal*, 38(2), 106–115.
- Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York University Press.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Routledge.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

- Vansledright, B.A. & Afflerbach, Peter. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight us elementary students reading documents. *Understanding History: Recent Research in History Education*. 4. 1-16. 10.4324/9780203340929.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. *Stanford Digital Repository*. Stanford History Education Group.
- Yore, L., Bisanz, G. L., & Hand, B. M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689–725.

ΜΕΡΟΣ ΕΒΔΟΜΟ³³

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ

Θαλής (643-548): Απόδειξις.

Δημόκριτος (470-370): Πολυνοῖην, ου πολυμαθίην ασκείν χρή.

Σωκράτης (469-399): Βίος ανεξέταστος ου βιωτός ανθρώπω.

Confucius (551-749): Μελέτη χωρίς κριτική σκέψη είναι απώλεια χρόνου. Κριτική σκέψη (στοχασμός) χωρίς συστηματική μελέτη είναι επικίνδυνη.

Francois Domergue: Μερικοί σπουδάζουν όλη τους τη ζωή και μαθαίνουν τα πάντα, εκτός από το πώς να ΣΚΕΠΤΟΝΤΑΙ!

³³ Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν σχετική αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα» στα κείμενα.

-- «Πολλές φορές η ιστορική σκέψη ταυτίζεται με την κριτική σκέψη η οποία ανεξάρτητα από τον επιστημονικό χώρο νοείται ως συλλογιστική πορεία που αναπτύσσεται σε σχέση με τη δομή της κάθε επιστήμης.» (Levesque, 2008:34³⁴).

--«Δύσκολα θα υπήρχε ιστορία χωρίς ιστορικές πηγές. Αν η ιστορική σκέψη είναι το εργαλείο με το οποίο μελετάμε την ιστορία, οι πηγές είναι η ουσία της. Οι πηγές είναι το απτό υλικό που μας συνδέει με έναν κόσμο που δεν υπάρχει πια, παρά μόνο στο μυαλό μας. Οι πηγές είναι η γενεαλογική γραμμή της ιστορίας. Αν τις σκοτώσεις, σκοτώνεις την ίδια την ιστορία. Ωστόσο, οι πηγές αποτελούν μόνο μια υπολειμματική παρουσία του απέραντου τοπίου που αποτελεί το παρελθόν (VanSledright, 2011). Παρ' όλα αυτά, είναι τα μέσα για την ανακατασκευή ενός πλούσια πολύπλοκου οράματος διαφορετικών χρονικών περιόδων, διαφορετικών από τη δική μας". Jonatas Cavani: *Quest for the Past: Fostering Historical Thinking* σελ. 13-14

--Ο J. Nokes (2010) όρισε τον ιστορικό εγγραμματισμό ως «την ικανότητα διαπραγμάτευσης και δημιουργίας ερμηνειών και κατανοήσεων του παρελθόντος χρησιμοποιώντας έγγραφα και αντικείμενα ως αποδεικτικά στοιχεία».

Γράφουν:

Μιχαήλ Κασούτας,
Αθηνά Χαλκιαδάκη

³⁴ Μεταφραστική απόδοση Γ. Κουσερή (2015:60)

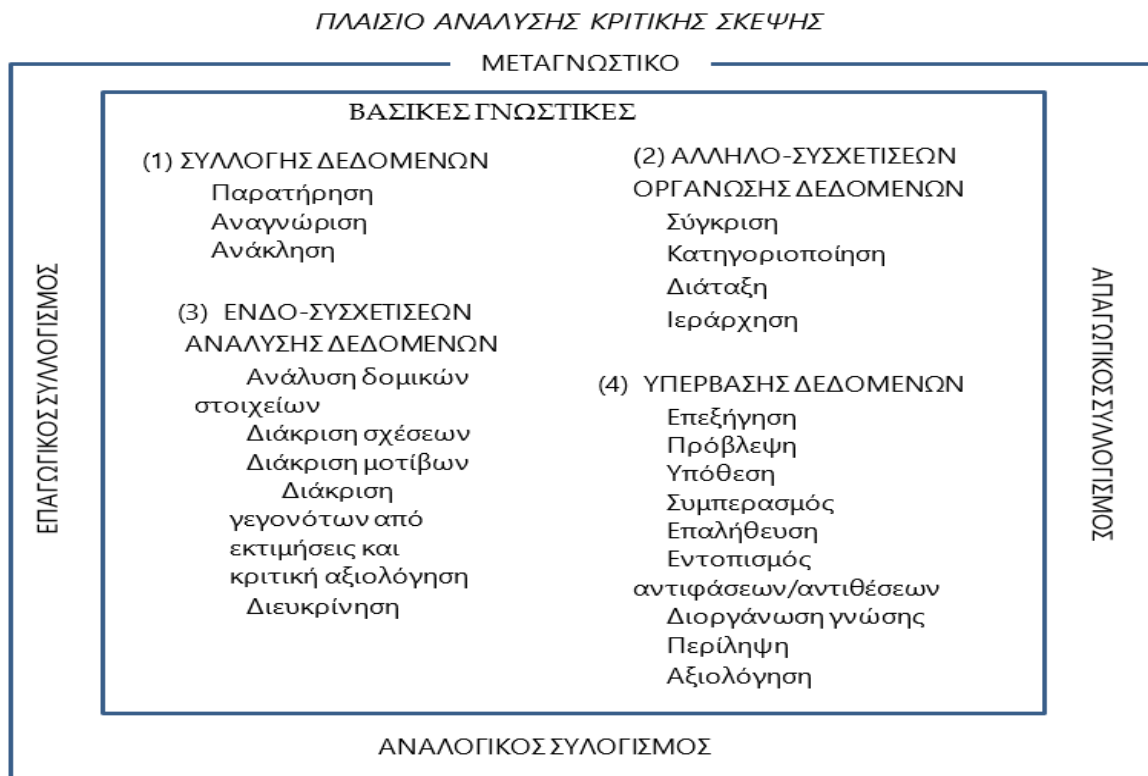
Κεφάλαιο Πρώτο

Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης και Ιστορικής Σκέψης μέσω Ιστορικών Πηγών

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Μιχαήλ Κασούτας, Αθηνά Χαλκιαδάκη

Ι. Ορισμός της Κριτικής Σκέψης και Ρόλος της στην Εκπαίδευση

Ως Κριτική Σκέψη ορίζεται κάθε νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά συλλογισμούς, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και στάσεις, για να επεξεργαστεί, με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένα από προσωπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, το πλήθος των ετερογενών πληροφοριακών στοιχείων που κατακλύζουν το άτομο και να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές. Ειδικότερα, συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν τη σύνθετη λειτουργία της κριτικής σκέψης είναι ο επαγωγικός, ο απαγωγικός και ο αναλογικός συλλογισμός και πλήθος γνωστικών δεξιοτήτων τις οποίες το ακόλουθο σχήμα οργάνωνει σε 4 κατηγορίες.



Ειδικότερα για τη σχέση της κριτικής σκέψης με την Ιστορία, κατά τους Voet και De Wever (2017), με την πάροδο των ετών, έχουν αναδυθεί διαφορετικά ερευνητικά ρεύματα σε διάφορες χώρες, το καθένα με τη δική του εστίαση στην επιστημονική σκέψη στην Ιστορία. Για παράδειγμα, οι **ευρετικές μεθόδους ιστορικής σκέψης** που χρησιμοποιούνται από αρκετούς ερευνητές επικεντρώνονται σε στρατηγικές για την ανάγνωση και ανάλυση ιστορικών πηγών ενεργοποιούν λειτουργίες κριτικής σκέψης, όπως για παράδειγμα, οι Καναδοί συγγραφείς Seixas και Morton (2012) οι οποίοι εισάγουν μια σειρά από μετα-έννοιες που υποστηρίζουν τη σκέψη για το παρελθόν (π.χ. αλλαγή και συνέχεια, αίτια και συνέπειες, ιστορικές οπτικές). Ένα άλλο παράδειγμα, αυτή τη φορά από την Ευρώπη, είναι το πλαίσιο ιστορικής συλλογιστικής των van Drie και van Boxtel (2008), το οποίο περιγράφει στοιχεία συλλογισμού με ιστορικές πληροφορίες (π.χ. επεξεργασία πηγών, σχηματισμός επιχειρημάτων).

Α. Συσχέτιση της Ιστορικής Σκέψης με την Κριτική Σκέψη³⁵

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας του Δημοτικού εστιάζει, πέρα από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, καθώς αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Να καλλιεργήσουν την **κριτική σκέψη** τους προβαίνοντας σε συσχετισμούς, αξιολογήσεις, ανάλυση αιτίων και γενικεύσεις, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και στο επίπεδο της ωριμότητας και της αντιληπτικής ικανότητας της ηλικίας τους.*» (ΦΕΚ 507B/2-2-2023, σελ. 4838).

Σχετικά λοιπόν με τη σχέση ιστορικής σκέψης με την κριτική σκέψη έχει εκτενώς ασχοληθεί η διεθνής βιβλιογραφία και ο Wineburg (1999· 2001:60, 81-84, 127) επισημαίνει πως η ιστορική σκέψη περιλαμβάνει όχι μόνο κατακτημένες γνώσεις, αλλά και την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των πηγών, τη διάκριση μεταξύ πρωτογενών (άμεσων) και δευτερογενών (έμμεσων) πηγών και τη διατύπωση **αιτιολογημένης επιχειρηματολογίας**. Οι εν λόγω διαδικασίες υλοποιούνται μέσω της κριτικής σκέψης και σε αυτή τη λογική το Πρόγραμμα

³⁵ Ευχαριστούμε θερμά τον Πανεπιστημιακό κ. Χαράλαμπο Κουργιαντάκη, ειδικό σε θέματα διδασκαλίας της Ιστορίας για τις πολύτιμες επισημάνσεις και προτάσεις του επί του παρόντος κειμένου στην αρχική του μορφή.

Σπουδών κάνει ρητή αναφορά στην **κριτική ιστορική σκέψη** (ΦΕΚ 507B/2-2-2023, σελ. 4837).

Ο Wineburg (1999· 2001), δηλαδή, συνδέει την ιστορική σκέψη με την κριτική σκέψη και ορθώς, καθώς και η **κριτική ιστορική σκέψη**, που ορθώς προβλέπουν τα σύγχρονα προγράμματα της χώρας και άλλων χωρών της Ευρώπης, ενσωματώνει συλλογισμούς και δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται στο προηγούμενο σχήμα ανάλυσης της κριτικής σκέψης. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι δεξιότητες σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, ανάλυσης, αξιολόγησης και αναστοχασμού, οι οποίες δεν είναι αυτονόητες, αλλά χρειάζονται διδασκαλία και εξάσκηση. Εξάλλου, κατά τον Wineburg, τόσο η κριτική σκέψη όσο και η ιστορική σκέψη αποτελούν «αφύσικες» διαδικασίες που απαιτούν ειδική καθοδήγηση και πρακτική, για να αναπτυχθούν, καθώς απαιτούν από τους μαθητές να αποστασιοποιηθούν από τις σύγχρονες αντιλήψεις και προκαταλήψεις και να προσεγγίσουν το παρελθόν με όρους του πλαισίου (contextualization) του τότε. Πρόκειται για μια εξαιρετικά αφύσικη και δύσκολη διαδικασία, που ξεπερνά τη συνήθη ανθρώπινη τάση να ερμηνεύει τα ιστορικά γεγονότα μέσα από το πρίσμα του παρόντος.

Η άρρηκτη λοιπόν, σύνδεση μεταξύ ιστορικής σκέψης και κριτικής σκέψης είναι εμφανής, καθώς η ιστορική σκέψη σαφώς προϋποθέτει την αξιοποίηση της κριτικής σκέψης για την ανάλυση και αξιολόγηση ιστορικών πηγών. Παράλληλα, απαιτεί και την ικανότητα διάκρισης των γεγονότων από τις ερμηνείες, την αναγνώριση προκαταλήψεων και την εκτίμηση της αξιοπιστίας των πηγών. Με άλλα λόγια, και οι δύο μορφές σκέψης καλούν τους μαθητές να αμφισβητήσουν τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις τους και να υιοθετήσουν πολυδιάστατες οπτικές, ερμηνείες, οπτικές και πιθανά σενάρια.

Τις παραπάνω τοποθετήσεις του Wineburg (1999· 2001) υποστηρίζει και ο VanSledright (2004), ο οποίος τόνισε τη σημασία της κριτικής σκέψης για την αξιολόγηση του κινήτρου και της προέλευσης των πηγών, υπογράμμισε την αξιοποίησή της ως εργαλείου για την αποδόμηση μονοδιάστατων αφηγήσεων και την κατανόηση της πολυπλοκότητας του παρελθόντος. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ιστορική σκέψη βασίζεται στην ικανότητα ανάπτυξης τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, όπου η κριτική σκέψη βοηθά στην αξιοποίηση αποδεικτικών στοιχείων για τη στήριξη ισχυρισμών.

Επιπλέον, επισημαίνει και αυτός ότι η ιστορική σκέψη ενισχύει την ικανότητα να κατανοούμε τα γεγονότα **εντός του ιστορικού πλαισίου της εποχής τους**, κάτι που καθίσταται εφικτό μόνο μέσω της κριτικής σκέψης. Εππομένως, η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης συμβάλλει στην αποφυγή αναχρονισμών και στην κατανόηση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος (VanSledright, 2004). Από αυτό προκύπτει ότι η **ιστορική σκέψη** δεν αποτελεί ανεξάρτητη διαδικασία, αλλά μια μορφή κριτικής σκέψης προσαρμοσμένης στο ιστορικό πλαίσιο.

Σε αυτή τη λογική το πρόγραμμα σπουδών αναφέρει τα εξής:

*Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη **ιστορικής κριτικής σκέψης** και ιστορικής συνείδησης³⁶ από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Λόγω της μεθόδου διδασκαλίας του (διατύπωση ερωτημάτων και κριτική προσέγγιση των πηγών), συμβάλλει επίσης στη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και ανάληψης δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι. (ΦΕΚ 507B/2-2-2023: 4837).*

Σε αυτή τη λογική, και οι Havekes, van Boxtel, Corpen και Luttenberg (2017) εξετάζουν τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, για να ενισχύσουν την ιστορική σκέψη των μαθητών μέσω συζητήσεων στην τάξη. Θεωρούν ότι αυτό επιτυγχάνεται κάθε φορά που οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να αναζητούν πολλαπλές απαντήσεις και οπτικές, γεγονός που προάγει την κατανόηση της πολυπλοκότητας των ιστορικών γεγονότων. Η καθοδήγηση στη χρήση εξειδικευμένης ιστορικής γλώσσας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής ανάλυσης, όπως η κατανόηση αιτιωδών σχέσεων και η αναγνώριση αλλαγών με την πάροδο του χρόνου, αλλά και ο εντοπισμός της αλλαγής και της συνέχειας συμβάλλουν στην εμβάθυνση της σκέψης των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, η συνδυασμένη γνώση ιστορικών γεγονότων και η ικανότητα εφαρμογής ιστορικών μεθόδων προωθούν την ολοκληρωμένη κατανόηση και ερμηνεία του παρελθόντος. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι η ιστορική σκέψη συνδέεται άρρηκτα με την κριτική

³⁶ Rüsen, J. (2004:68): «Η ιστορική συνείδηση συνδέει το παρελθόν με το παρόν έτσι ώστε να παρέχει στην πραγματικότητα του παρόντος μια προοπτική μέλλοντος.» στο Μαμούρα 2011:82).

σκέψη, καθώς η ανάπτυξή της απαιτεί κριτική ανάλυση πηγών, αξιολόγηση διαφορετικών οπτικών και διαμόρφωση τεκμηριωμένων επιχειρημάτων.

Εκ των ανωτέρω προκύπτουν οι κοινωνικές προεκτάσεις που επιδιώκονται και είναι ζήτημα διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε καταστάσεις και προσεγγίσεις για τις οποίες δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς κατά τις βασικές τους σπουδές. Με αυτά ως δεδομένα αποφασίστηκε από την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. η εκπόνηση του παρόντος υποστηρικτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς, εμπλαισιώνοντάς το όμως με την αναγκαία θεωρητική επεξήγηση, η οποία θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τα προτεινόμενα από το εν λόγω υλικό στα δικά τους δεδομένα και σε αρκετές περιπτώσεις να προβαίνουν και σε βελτιώσεις ή ακόμη και διορθώσεις των διατυπωμένων προτάσεων.

Επίσης, προκύπτει ότι το μάθημα της Ιστορίας συμβάλλει, πέρα από την ανάπτυξη της ιστορικής κριτικής σκέψης, και στην ανάπτυξη **ιστορικής συνείδησης** από τους μαθητές, μέσω της μεθόδου διδασκαλίας (διατύπωση ερωτημάτων και κριτική προσέγγιση των πηγών). Οι παραπάνω παράμετροι (ιστορική κριτική σκέψη και ιστορική συνείδηση) είναι αναγκαίες για τη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και ανάληψης δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι με αίσθημα ευθύνης, δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

B. Οροι Ανάπτυξης και Μέτρησης των Δεξιοτήτων Ιστορικής Σκέψης

Όπως έχει είδη αναφερθεί στο Πέμπτο Μέρος, οι Meral, Başcı-Namli και Karakuş-Yılmaz (2022) ανέπτυξαν μια κλίμακα μέτρησης των δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης για μαθητές/-τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η κλίμακα αυτή επικεντρώνεται σε τρεις βασικές δεξιότητες:

(α) Την αντίληψη του χρόνου και της χρονολογίας (Time and Chronology Perception), όπου οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να μπορούν να επιδείξουν **κατανόηση της διαδοχής των ιστορικών γεγονότων** (π.χ. τοποθετώντας ιστορικά γεγονότα σε σωστή σειρά) και αντίληψη της αλλαγής και της συνέχειας στην ιστορική εξέλιξη.

(β) Την ιστορική έρευνα (Historical Inquiry), όπου οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να μπορούν να επιδείξουν **ικανότητες αναζήτησης, διάκρισης αιτίας και αποτελέσματος, ανάλυσης και ερμηνείας διαφόρων πηγών** για την κατανόηση του παρελθόντος, αλλά και να κάνουν αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των πηγών.

(γ) Την ιστορική ενσυναίσθηση (Historical Empathy), όπου οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αλλά και να κατανοούν, να αναγνωρίζουν και να επιδεικνύουν σεβασμό για τις διαφορετικές οπτικές και απόψεις των εμπειριών του παρελθόντος.

Η αναστοχαστική σκέψη, που είναι εξάλλου και σημαντικό στοιχείο της κριτικής σκέψης σε πολλά θεωρητικά μοντέλα – όπως π.χ. η αυτορρύθμιση (self-regulation) στο θεωρητικό πλαίσιο για την κριτική σκέψη του Facione (1990) – είναι ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην Ιστορία. Η ενθάρρυνση των μαθητών/-τριών να προβληματιστούν σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία τούς βοηθά να αναγνωρίσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και να αναπτύξουν μια διαφοροποιημένη κατανόηση της Ιστορίας. Αυτή η μεταγνωστική προσέγγιση όχι μόνο εμβαθύνει την ιστορική κατανόηση, αλλά βοηθά επίσης τους/τις μαθητές/-τριες να μεταφέρουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης σε άλλους τομείς της ζωής τους (VanSledright 2010:31-33).

II. Οι Ιστορικές Πηγές ως Αντικείμενα Μελέτης στις Σύγχρονες Προσεγγίσεις

Για την ανάπτυξη της Ιστορικής σκέψης, που αποτελεί μαθησιακή προτεραιότητα για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας (Νάκου 2000· Κουργιαντάκης 2012:83-87), αξιοποιούνται πρωτογενείς ιστορικές πηγές που αφορούν την υπό μελέτη ιστορική περίοδο. Με τον τρόπο αυτό παρακάμπτονται οι μη νοητικά επεξεργασμένες αντιλήψεις του παρελθόντος και ενεργοποιούνται διαδικασίες κατανόησης του παρελθόντος μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας των πρωτογενών πηγών (Lee 2011:136-137 στο Κουσερή 2015:60). Οι εν λόγω προσεγγίσεις ενεργοποιούν συλλογιστικές διαδικασίες και γνωστικές δεξιότητες που απαρτίζουν την κριτική σκέψη, όπως αναφέρεται παρακάτω, και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης. Για τη σχέση της κριτικής σκέψης με την ιστορική σκέψη η Fardi (2024:3)

αναφέρει τα εξής: «Συνεπώς, η έννοια της “κριτικής ιστορικής σκέψης” σε ένα πρόγραμμα σπουδών ιστορίας θα πρέπει να αναφέρεται στην ανάπτυξη γενικών γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιστορική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ιστορίας».

Με άλλα λόγια, η ιστορική σκέψη είναι στην ουσία κριτική σκέψη προσαρμοσμένη και εμπλουτισμένη με στοιχεία που απαιτεί η μελέτη ιστορικών θεμάτων, προκειμένου να διασφαλισθεί έγκυρη γνώση για το παρελθόν, απαλλαγμένη, στον βαθμό του εφικτού, από εύκολους αναχρονισμούς. Μέσα από διαδικασίες κριτικής σκέψης, όπως είναι οι επαγωγικοί και οι απαγωγικοί συλλογισμοί και οι δεξιότητες αναζήτησης στοιχείων συνέχιας και αλλαγής, σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, ανάλυσης και αξιολόγησης δεδομένων, η διδασκαλία της Ιστορίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης συγκεκριμένης εποχής σχετικά με τα πρόσωπα και τις δράσεις τους, την κοινωνία, την οργάνωσή της και τις δράσεις της, καθώς και για τις σχέσεις, τις δράσεις ατόμων και κοινωνικών ομάδων. **Η ιστορική γνώση, επομένως, συνδιαμορφώνεται τόσο από την απομνημόνευση (ημερομηνίες, πρόσωπα, γεγονότα, φαινόμενα), η οποία είναι αναγκαίος, αλλά όχι επαρκής όρος για την ιστορική γνώση, όσο και από την ενεργοποίηση της Ιστορικής σκέψης, η οποία επικεντρώνεται στην ερμηνευτική προσέγγιση της πρώτης ύλης της Ιστορίας, που είναι οι ιστορικές πηγές.**

Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή αυτός είναι ο μόνος πραγματικά αξιόπιστος τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατή η ακριβής αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων, «όπως ακριβώς έγιναν». Η ιστορική γνώση, σχετίζεται ιδιαίτερα με την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών της αιτίας, του αποτελέσματος και του **συγκυριακού πλαισίου**, αλλά και με τον εντοπισμό και την απαλλαγή από προκαταλήψεις και αναχρονισμούς.

Σε αυτή την προσπάθεια θεωρείται απαραίτητη η σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο υποβολής διερευνητικών ερωτήσεων, οι οποίες δυνητικά θα συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης όσο και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, γενικότερα. Σε αυτή την

κατεύθυνση κινούνται τόσο οι θεωρητικές επισημάνσεις όσο και το παρακάτω υποστηρικτικό υλικό, που αναπτύχθηκε για αυτόν ακριβώς τον σκοπό.

Τέλος, επισημαίνεται ότι παρά τη σημασία της χρήσης των ιστορικών πηγών για την καλλιέργεια της ιστορικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, η αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη συχνά έχει διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, δυστυχώς. Η αναποτελεσματική χρήση των πηγών αποδίδεται κατά τον Μαυροσκούφη (2005 στο Πιστόλη 2019: 38) στα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων και δη στην αφηγηματική δομή τους, στη βιβλιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας, στην εκτεταμένη ύλη και την έλλειψη διδακτικού χρόνου για τη μεθοδική διερεύνηση των ιστορικών πηγών και γενικότερα, στο εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να προστεθεί και η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών για μια διαφορετική προσέγγιση, την οποία επιδιώκει να προτείνει το υποστηρικτικό υλικό.

Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παραγκωνίζεται και το μάθημα της Ιστορίας συχνά περιορίζεται σε τυποποιημένες ασκήσεις επί των πηγών ή σε δραστηριότητες χαμηλού γνωστικού επιπέδου, οι οποίες επικεντρώνονται στην απομνημόνευση πληροφοριών. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαίο τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας να ενισχύουν συστηματικά την παιδαγωγική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν επί της αξιοποίησης των πηγών. Το παρόν υλικό αναδεικνύει και τα θεωρητικά θέματα, αλλά και προτείνει στην πράξη τρόπους μαθησιακής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ιστορικών πηγών.

Α. Πρωτογενείς και Δευτερογενείς, Γραπτές, Παραστατικές και Υλικές Πηγές

Οι ιστορικοί κατηγοριοποιούν συνήθως τις ιστορικές πηγές σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμα και σε τριτογενείς (Tosh, 2015: 109, 186). Ως **πρωτογενείς πηγές** νοούνται τα απομεινάρια της Ιστορίας (επιστολές, ντοκουμέντα, αρχεία, ημερολόγια, πίνακες, εφημερίδες, αναφορές και άλλα ίχνη) που κληροδοτήθηκαν σε μας από εκείνους που τα διέσωσαν και αποτελούν θησαυρούς για έναν Ιστορικό (Καραμανώλη, 2019 σελ. 99). Οι πρωτογενείς πηγές με την κατάλληλη επεξεργασία μπορούν να αποκαλύψουν κρυφές πτυχές και μυστικά του παρελθόντος (Καραμανώλη, 2019 σελ. 101). Οι **δευτερογενείς πηγές** απομακρύνονται περισσότερο ή λιγότερο από την

πραγματικότητα, καθώς αποτελούν έργα εκείνων που επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τις πρωτογενείς πηγές, να ανακαλύψουν επιπλέον πληροφορίες, εξηγήσεις και εκτιμήσεις για το συγκεκριμένο γεγονός που μελετάται. Σπανιότερες είναι οι **τριτογενείς πηγές**, οι οποίες έχουν ως αντικείμενο μελέτης αποκλειστικά δευτερογενείς πηγές. Τα όρια μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πηγών είναι συχνά ασαφή (Abbott, 1996: 30 στο Καραμανώλη, 2019: 99). Οι Ιστοριογράφοι χρησιμοποιούν και τα δύο είδη πηγών (Kamil et al., 2002: 38 στο Μαυροσκούφης, 2005).

Παράλληλα, υπάρχει διάκριση μεταξύ **γραπτών, παραστατικών και υλικών** πηγών (Howell & Prevenier, 2001: 22-23· Tosh, 2015: 271). Οι γραπτές πηγές περιλαμβάνουν κάθε είδους κείμενα, όπως αφηγήσεις, επίσημα κρατικά έγγραφα, ιδιωτικά έγγραφα, εφημερίδες, περιοδικά κ.ά.. Οι παραστατικές πηγές περιλαμβάνουν οπτικό υλικό, όπως εικόνες, πίνακες, φωτογραφίες, σκίτσα, χάρτες, διαγράμματα κ.ά.. Οι υλικές πηγές αφορούν κάθε είδους «αντικείμενο» (νομίσματα, σφραγίδες, όπλα, αλλά ακόμα και κτίρια και άλλα αρχαιολογικά ευρήματα) που προσφέρει πληροφόρηση για το παρελθόν.

Η αξιοποίηση των **ψηφιακών πηγών** στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ιστορικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, καθώς διευρύνει το πεδίο πρόσβασης σε ποικίλα τεκμήρια και ενισχύει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης των γεγονότων. Μέσα από τη χρήση ψηφιοποιημένων αρχειακών εγγράφων, φωτογραφιών, χαρτών και ηχητικών αρχείων, οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και τεκμηρίωσης σε περιβάλλοντα που προσομοιάζουν την εργασία του Ιστορικού (Owens, 2015· Denos & Case, 2006). Η ενσωμάτωση ψηφιακών πλατφορμών, όπως το Programming Historian ή το Digital Scriptorium, διευκολύνει τη διαδραστική μάθηση και προάγει τη συνεργατική διερεύνηση (Barton & Levstik, 2004· European History Online, 2010). Παράλληλα, η χρήση **ψηφιακών τεχνολογιών** δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν την ιστορική πηγή από απλό κείμενο σε δυναμικό εργαλείο διερεύνησης, καλλιεργώντας στους/στις μαθητές/-τριες όχι μόνο την ιστορική γνώση, αλλά και την κριτική στάση απέναντι σε κάθε τεκμήριο (Wineburg, 2001· Ρεπούση κ.ά., 2023).

Οι **ψηφιακές πηγές** αποτελούν πλέον θεμελιώδη βάση για την ιστορική έρευνα, καθώς μεγάλο μέρος των τεκμηρίων δημιουργείται ή διατηρείται σε ψηφιακή

μορφή. Η χρήση τους απαιτεί νέα μεθοδολογικά εργαλεία· οι Ιστορικοί δεν αρκεί να προσεγγίζουν τα ψηφιοποιημένα τεκμήρια ως «αντίγραφα» των αναλογικών πηγών, αλλά πρέπει να αναγνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες του ψηφιακού μέσου (μεταδεδομένα, μορφότυπα, δυναμικές βάσεις δεδομένων). Επισημαίνεται ότι **οι ψηφιακές αρχειακές πρακτικές** μετασχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η ιστορική μαρτυρία και, κατ' επέκταση, ο τρόπος γραφής της Ιστορίας. Η αξιοπιστία, η διατήρηση και η πρόσβαση στις ψηφιακές πηγές καθίστανται κρίσιμα ζητήματα για την ιστοριογραφία του μέλλοντος. Η Ιστορία δεν μπορεί πλέον να αγνοεί το ψηφιακό περιβάλλον, αλλά πρέπει να το ενσωματώσει κριτικά, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ιστορικής έρευνας (Owens, 2015).

B. Προκλήσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών κατά την Ανάλυση Ιστορικών Πηγών

Βέβαια, η αξιοποίηση των απαιτούμενων γνωστικών διαδικασιών αποτελεί πρόκληση τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και κυρίως για τους/τις μαθητές/-τριες. Σε έρευνά της στη Γ' τάξη Πρότυπου Γυμνασίου η εκπαιδευτικός Ι. Νάκο (2019) διεπίστωσε τα εξής:

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές με βιαστικό και διεκπεραιωτικό τρόπο. Αυτό δηλώνει την έλλειψη εξοικείωσης με τις διαδικασίες της επιστημονικής προσέγγισης των πηγών, που θα τους επέτρεπαν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη. Έτσι, προσέγγισαν και κατανόησαν τις ιστορικές πηγές υπό το πρίσμα των προσωπικών τους αναπαραστάσεων. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στις συνήθειες πρακτικές προσπέλασης των πηγών, που περιορίζονται στην εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών και όχι στην ανάλυσή τους. Από την άλλη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα απαραίτητα εργαλεία ούτε την πρωτοβουλία να δομήσουν διδασκαλίες προσανατολισμένες στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Ως μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση της υποστήριξης εκπαιδευτικών και μαθητών, η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. προετοίμασε σχετικό υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό. Βασικό ζητούμενο είναι ο τρόπος διατύπωσης ερωτήσεων που θα προσιδιάζουν σε εκείνες των Ιστορικών και θα καθοδηγούν τους/τις μαθητές/-τριες σε βασικές μεθοδολογικές κατευθύνσεις που αξιοποιούν οι Ιστορικοί.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε, λοιπόν, στη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων ανοιχτού τύπου, ώστε οι μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν κριτικά τις πηγές, να κάνουν υποθέσεις και να διατυπώσουν συμπεράσματα.

Αναδεικνύεται, δηλαδή, η αναγκαιότητα εμπλοκής της κριτικής σκέψης, που αποτελεί συστατικό της ιστορικής σκέψης, η οποία καθώς αξιοποιείται σε αυθεντικές διδακτικές καταστάσεις αναπτύσσεται και η ίδια, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες Δημοτικού και Γυμνασίου.

Ως προσφορότερος τρόπος στην κατεύθυνση αυτή κρίνεται η εξέταση και επεξεργασία των ιστορικών πηγών και παραθεμάτων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, καθώς και στα βιβλία της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, όπου επικεντρώνεται και η παρούσα Έκθεση. Η βιβλιογραφία συνδέει την ανάλυση ιστορικών πηγών με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης ως πρωταρχικού σκοπού του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία με τη σειρά της ως μορφή σκέψης συνδέεται άμεσα με (και προϋποθέτει) την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Επίσης, επισημαίνεται ότι οι πηγές αξιοποιούνται με βάση τον λειτουργικό ρόλο που τους αναγνωρίζεται, **αν δηλαδή συμπληρώνουν ή εμπλουτίζουν, βοηθούν στην κατανόηση, ερμηνεύουν ή αντιτίθενται στο περιεχόμενο του βασικού κειμένου της ενότητας**. Στόχος είναι η πολυπρισματική θεώρηση ενός θέματος για την καλλιέργεια της **κριτικής ιστορικής σκέψης**, που αποτελεί βασικό ζητούμενο στο μάθημα της Ιστορίας. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη εμπλεκόμενη σε αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού.

Επιπλέον, οι πηγές δύνανται να ενταχθούν σε ενδιάμεσες φάσεις της διδασκαλίας, με στόχο την ανάλυση και ερμηνεία επιμέρους θεμάτων, την αναζήτηση αιτίων και αποτελεσμάτων, καθώς και την αποτίμηση ζητημάτων και την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Παράλληλα, είναι χρήσιμες και κατά την ανακεφαλαίωση, συμβάλλοντας στην εμπέδωση των βασικών γνώσεων της ενότητας (Πιστόλη, 2019, σσ. 40–41).

Με άλλα λόγια, οι ιστορικές πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν σε ποικίλα στάδια της διδασκαλίας και να εξυπηρετήσουν διαφορετικούς διδακτικούς σκοπούς.

Συγκεκριμένα, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν πριν από την έναρξη της διδασκαλίας μιας ενότητας, είτε ως εισαγωγή είτε ως αφόρμηση είτε για σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/-τριών. Παράλληλα, προσφέρουν τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να υπενθυμίσει ή να ελέγξει τις τεχνικές προσέγγισης και ανάλυσής τους από τους/τις μαθητές/-τριες. Μέσω της επεξεργασίας των πηγών σε αυτό το στάδιο, μπορούν να διατυπωθούν αρχικές υποθέσεις, ερωτήματα και προβληματισμοί, ενισχύοντας έτσι το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών.

Γ. Άμεση και Συστηματική Διδασκαλία Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης στην Τάξη

Υπάρχει η άποψη ότι οι τρεις βασικοί γνωστικοί συλλογισμοί (επαγωγικός, επαγωγικός και αναλογικός) και οι ποικίλες γνωστικές δεξιότητες σκέψης θα πρέπει να διδάσκονται άμεσα (*direct approach*) ως διακριτό μάθημα, που θα εστιάζει στις διαδικασίες που εμπλέκονται και στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή κάθε δεξιότητας στην πράξη (Beyer 2008). Υπάρχει όμως και η άποψη ότι η κριτική σκέψη πρέπει να διδάσκεται έμμεσα στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων (*infusion approach*), η οποία εφαρμόζεται στο παρόν υποστηρικτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο μάθημα της Ιστορίας.

Η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι πρόκειται για πρόσφορη προσέγγιση (βλ. και Milton 1993, Savich 2008:6), όταν δηλαδή εφαρμόζεται με γνώση για τις διαστάσεις της κριτικής σκέψης και της ιστορικής σκέψης. Επιβεβαιώθηκε στις πειραματικές εφαρμογές ότι οι δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών μπορούσαν να βελτιωθούν, όταν εφαρμόζονταν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες του μαθήματος της Ιστορίας. Κάθε δραστηριότητα συνδεόταν με μία συγκεκριμένη δεξιότητα κριτικής σκέψης, η οποία αξιοποιούνταν για την επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Συνολικά, στην πρωτοπόρα προσέγγιση του Milton (1993 στο Savich 2008:6), οκτώ (8) δεξιότητες κριτικής σκέψης αποτέλεσαν τον βασικό άξονα εστίασης και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες προχώρησαν από τα κατώτερα στα ανώτερα επίπεδα της γνωστικής ταξινόμιας του Bloom. Σύμφωνα με τον Milton (1993), οι οκτώ δεξιότητες κριτικής σκέψης στο μάθημα της Ιστορίας, που διδάχθηκαν στους/στις μαθητές/-τριες είναι οι εξής:

Προσδιορισμός του πλαισίου αναφοράς: Κατανόηση της οπτικής γωνίας ή προοπτικής από την οποία εξετάζεται ένα ζήτημα.

Εντοπισμός των κρίσιμων στοιχείων ενός ζητήματος: Αναγνώριση των βασικών και ουσιωδών παραμέτρων που ενυπάρχουν σε ένα θέμα.

Διάκριση μεταξύ αποδεικτικών στοιχείων και εικασιών για τα συμπεράσματα: Διαχωρισμός των συμπερασμάτων που βασίζονται σε αποδείξεις από εκείνα που βασίζονται σε υποθέσεις ή εικασίες.

Προσδιορισμός των κύριων εννοιών: Αναγνώριση των βασικών ιδεών ή εννοιών που παρουσιάζονται.

Προσδιορισμός των υποθέσεων: Εντοπισμός των παραδοχών ή προϋποθέσεων που υποστηρίζουν ένα επιχείρημα ή συμπέρασμα.

Ανάλυση των συνεπειών και επιπτώσεων: Εξέταση των αποτελεσμάτων και των πιθανών επιπτώσεων που προκύπτουν από ένα ζήτημα ή απόφαση.

Διάκριση μεταξύ έγκυρων και εσφαλμένων συμπερασμάτων: Αξιολόγηση της εγκυρότητας των συμπερασμάτων, διαχωρίζοντας τα λογικά από τα λανθασμένα.

Σύνθεση του υλικού: Συνδυασμός των πληροφοριών και εννοιών που έχουν εξεταστεί για την ανάπτυξη μιας συνολικής κατανόησης ή νέας ιδέας.

Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι το μάθημα της Ιστορίας, εφόσον απαιτεί και προϋποθέτει την ερμηνευτική/κριτική προσέγγιση, αποτελεί ένα εξαιρετικά κατάλληλο γνωστικό πεδίο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Μέσα από τη συστηματική διδασκαλία και εφαρμογή στοχευμένων δεξιοτήτων, οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται να κατανοήσουν βαθύτερα τη σύνδεση παρόντος και παρελθόντος, να αναστοχαστούν για τις πολιτισμικές τους ρίζες, να γνωρίσουν την ιστορία της οικογένειας και της κοινότητάς τους, της πατρίδας³⁷ τους και να συμμετάσχουν ενεργά στην ερμηνεία του ιστορικού

³⁷ Ο Γιάννης Καλαϊτζίδης (31-08-2025 Alfavita) επισημαίνει τα εξής, σχετικά με την έννοια της πατρίδας και της συλλογικής ταυτότητας στα σχολικά εγχειρίδια της χώρας μας: «*Η έννοια της Πατρίδας απουσιάζει από το σχολείο. Κατ' αρχήν δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός της Πατρίδας, στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η λέξη πατρίδα εμφανίζεται ελάχιστα έως καθόλου, και παρότι γιορτάζουμε εθνικές επετείους και ψάλλουμε τον εθνικό ύμνο, σχεδιασμένα ελάχιστα και υποτονικά, η έννοια της πατρίδας δεν καλλιεργείται ουσιαστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διδάσκεται τυπικά, αφηρημένα και συχνά εξιδανικευμένα — χωρίς σύνδεση με την πραγματική ζωή, την ηθική ευθύνη ή τη συλλογική πράξη.*».

γίνεσθαι. Έτσι, ενισχύεται συνολικά το διανοητικό, ηθικό και συναισθηματικό τους δυναμικό, θεμελιώνοντας τις βάσεις για τη συγκρότηση συνειδητών, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Βεβαίως, για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, είναι σημαντικό το συνολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Προγράμματα Σπουδών, ώρες διδασκαλίας του μαθήματος, συνθήκες και προσεγγίσεις διδασκαλίας, εξειδίκευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.) να συμβάλλει ενεργά. Να προσφέρονται δηλαδή λύσεις και να μην δημιουργούνται εμπόδια, αξιοποιώντας τις ιστορικές πηγές και ενθαρρύνοντας διερευνητικές και ερμηνευτικές ερωτήσεις, αντί για τις παραδοσιακές περιγραφικές και αναπαραγωγικές (χωρίς νόημα και ενδιαφέρον) διαδικασίες. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται η μετάβαση από την πληροφόρηση στην οικοδόμηση της γνώσης, στην αναζήτηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ ιστορικών δεδομένων. Με άλλα λόγια, η Ιστορία προσεγγίζεται ως πεδίο έρευνας, δράσης και κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη ως γνωστική διαδικασία πάντα αναζητά ποικίλες, κατά περίπτωση, σχέσεις και ενεργοποιεί επαγωγικούς, απαγωγικούς και αναλογικούς συσχετισμούς, γνωστικές διαδικασίες που έχουν την εφαρμογή τους σε όλους τους επιστημονικούς τομείς, αλλά σε διαφορετικό βαθμό.

Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι και η δημιουργική σκέψη είναι σημαντικό εργαλείο για τους Ιστορικούς, εφόσον αξιοποιούν τη φαντασία τους, για να καταλάβουν το παρελθόν, έργο που ενέχει την κατανόηση πρακτικών, πλαισίων και κοσμοθεωριών που δεν είναι οικεία. Η ικανότητα αυτή σχετίζεται άμεσα με την ιστορική ενσυναίσθηση (*historical empathy*) (Ampartzaki, 2023:3). Οι δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας προκύπτουν, μεταξύ άλλων, από διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας και την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με το μάθημα, από τη σύνθεση νέων ιστορικών αφηγήσεων, την αναζήτηση συνδέσεων, τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών σε ιστορικές πτυχές, τη συσχέτιση πληροφοριών με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, καθώς και από τον δανεισμό ιδεών, εννοιών, θεωριών και μεθόδων από άλλα πλαίσια ή Επιστήμες με σκοπό την εξέταση ενός ιστορικού ζητήματος από νέα οπτική (Ampartzaki, 2023:3).

I Αναγκαιότητα Καλλιέργειας της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης στην Τάξη

A. Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης

Στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας στο Δημοτικό (ΦΕΚ 507B/2-2-2023, σελ. 4838) προβλέπεται οι μαθητές/-τριες «Να καλλιεργήσουν την **κριτική σκέψη** τους προβαίνοντας σε συσχετισμούς, αξιολογήσεις, ανάλυση αιτίων και γενικεύσεις, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και στο επίπεδο της ωριμότητας και της αντιληπτικής ικανότητας της ηλικίας τους». Για να συμβάλουν όμως οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, οφείλουν οι ίδιοι να γνωρίζουν ουσιαστικά την έννοια και την εσωτερική σύνθεση της κριτικής σκέψης (Meyers 1986:115 στο Θεοδοσιάδου 2010:58), καθώς και τις συλλογιστικές διαδικασίες και τις ποικίλες γνωστικές δεξιότητες, που ενεργοποιούνται κατά περίπτωση (βλ. σχετικό σχήμα στην έναρξη του κεφαλαίου).

Σε ό,τι αφορά στο διδακτικό του έργο, ο εκπαιδευτικός προτείνεται:

(α) Να αξιοποιεί τις ανοιχτές ερωτήσεις που προτρέπουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναλύσουν, να συνθέσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, αντί απλώς να ανακαλούν γεγονότα (Anderson & Krathwohl 2001).

(β) Να δημιουργεί ευκαιρίες για διάλογο και οργανωμένες συζητήσεις, βοηθώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώνουν επιχειρήματα, να ακούν αντίθετες απόψεις και να βελτιώνουν τη σκέψη τους (Sellars κ.ά. 2018). Οι Scott et al. (2011: 4) προσθέτουν ότι *«με αυτόν τον τρόπο η μάθηση ή η δημιουργία νοήματος θεωρείται ως μια ουσιαστικά διαλογική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη συγκέντρωση και την επεξεργασία ιδεών»*.

(γ) Να αξιοποιεί τη σωκρατική μέθοδο, ώστε οι μαθητές/-τριες να καταλήγουν μόνοι/-ες τους στις απαντήσεις (Boghossian 2012· Delic & Bećirović 2016).

(δ) Να παρουσιάζει – όποτε είναι εφικτό – αυθεντικά, σύνθετα προβλήματα ή σενάρια στους/στις μαθητές/-τριες, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους εξετάζοντας εναλλακτικές και τεκμηριώνοντας τα συμπεράσματά τους (Krajcik & Blumenfeld 2006).

(ε) Να εκπαιδεύσει τους/τις μαθητές/-τριες στην επιχειρηματολογία και την τεκμηριωμένη σκέψη με αποδεικτικά στοιχεία (Johnson & Johnson 1994).

(στ) Να υποδεικνύει τις συνήθειες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου (όπως είναι για παράδειγμα η αμφισβήτηση των παραδοχών, η ανοιχτότητα σε αναθεωρήσεις κ.λπ.) (Collins, 2005).

(ζ) Να παρέχει ανατροφοδότηση η οποία να ενισχύει τον αναστοχασμό (Bell 2010· Larmer & Mergendoller 2010). Σε κάθε περίπτωση στον αναστοχασμό πρέπει να περιλαμβάνεται και η συζήτηση των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί η ποιότητα του κάθε επιχειρήματος (Havekes et al. 2017).

Τα παραπάνω είναι απόρροια τουλάχιστον τεσσάρων κατευθυντικών αρχών, όπως τις συνοψίζουν οι Engle και Conant (2002) για την παραγωγική ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας:

α) η προβληματοποίηση,

β) η επεξήγηση σχετικά με τη μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας,

γ) η παροχή αρμοδιοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες, ώστε να δημιουργούν δικές τους ιστορικές ερμηνείες,

δ) η διασφάλιση σχετικών πηγών.

Θεωρούμε τις προτροπές των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/-τριες εξίσου σημαντικές με τις σχετικές πηγές. Οι ερωτήσεις και η ανατροφοδότηση που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός στην αλληλεπίδραση αποσκοπούν στην τόνωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών/-τριών. Είναι η κύρια πηγή για περαιτέρω σκέψη από τους/τις μαθητές/-τριες.

Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης αποδίδει καλύτερα, όταν διατυπώνονται με σαφήνεια οι σκοποί και οι στόχοι και οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους/τις μαθητές/-τριες να μεταφέρουν δεξιότητες σκέψης σε διαφορετικές καταστάσεις (Halpern 1996α:8-31 στο Θεοδοσιάδου 2010:58). Τέτοιες είναι οι γνωστικές δεξιότητες σύγκρισης, ταξινόμησης, διάταξης, ιεράρχησης, αξιολόγησης, ερμηνείας, πρόβλεψης, υπόθεσης, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, τεκμηρίωσης, διερεύνησης και επιχειρηματολογίας, αλλά και η αξιοποίηση του επαγωγικού, του απαγωγικού και του αναλογικού συλλογισμού.

Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων και συλλογισμών προϋποθέτει τη διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών, όπως την καλλιέργεια δημοκρατικού και συνεργατικού κλίματος, αμοιβαίου σεβασμού και συμμετοχικότητας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υπόψη ότι μεταξύ κριτικής σκέψης και συνεργατικής διάθεσης υπάρχει ισχυρός δεσμός, καθώς ο σεβασμός των απόψεων των άλλων αποτελεί την απαραίτητη βάση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Wellington & Wellington 1960:75-84, στο Θεοδοσιάδου 2010:61).

Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να εξασφαλίζει στους/στις μαθητές/-τριες αρκετό χρόνο, για να επεξεργάζονται τις πληροφορίες, να σκέφτονται και να συνθέτουν την απάντηση. Επίσης, να τους επιτρέπει να διατυπώνουν τις απόψεις τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, να αιτιολογούν αυτό που σκέφτονται, να αναζητούν εξηγήσεις χρησιμοποιώντας το «γιατί» και να ακούν με σεβασμό τις απόψεις των άλλων (Ennis 2000 στο Θεοδοσιάδου 2010:60).

B. Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης των Μαθητών/-τριών

Ως θεμελιώδης σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται στο Πρόγραμμα σπουδών η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης:

*Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η **ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης** και, κατ' επέκταση, η καλλιέργεια της **ιστορικής συνείδησης** των μαθητών/-τριών. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά τη γνώση σημαντικών ιστορικών γεγονότων, φαινομένων και εξελίξεων και την κατανόηση των αλλαγών που υφίστανται οι ανθρώπινες κοινωνίες με την εξέλιξη του χρόνου. (ΦΕΚ 507B/ 2-2-2023, σελ. 4838).*

Δράσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση έχουν ήδη αναφερθεί και ακολουθούν και άλλες σχετικές αναφορές, προτάσεις και εφαρμογές.

Γ. Διδακτικές Προσεγγίσεις για Παιδαγωγική Αξιοποίηση Ιστορικών Πηγών

Όπως προαναφέρθηκε, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς η ερμηνεία ιστορικών γεγονότων

απαιτεί την ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών, διαδικασίες που συγκροτούν τον πυρήνα της κριτικής σκέψης. Η ενσωμάτωση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας ενισχύει συλλογισμούς και γνωστικές δεξιότητες, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος και να εφαρμόσουν κριτική σκέψη στην ανάλυση ιστορικών δεδομένων.

Ειδικά οι πρωτογενείς πηγές, όπως επιστολές, ημερολόγια και φωτογραφίες, παρέχουν στους/στις μαθητές/-τριες άμεση πρόσβαση στα ιστορικά γεγονότα και τους επιτρέπουν, με την έμμεση στήριξη του/της εκπαιδευτικού, να εξασκηθούν στην ιστορική ερμηνεία (Lévesque 2008). Εξετάζοντας τις πηγές, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εμπλακούν σε βαθιά ανάλυση και να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα σχετικά με την σημασία και τα αποτελέσματα των ιστορικών γεγονότων μέσα από μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στην αμφισβήτηση και την καθοδηγούμενη διερεύνηση, βασικά συστατικά της κριτικής σκέψης.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να προκαλούν οι εκπαιδευτικοί τους/τις μαθητές/-τριες να εξετάσουν πολλαπλές απόψεις. Όταν οι μαθητές/-τριες εκτίθενται σε αντικρουόμενες αφηγήσεις, καλούνται να σκεφτούν κριτικά για τυχόν προκαταλήψεις, τις διαφορετικές οπτικές και το ιστορικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Seixas και Morton (2012), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Ιστορία θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/-τριες να εξερευνούν διαφορετικές οπτικές γωνίες, για να κατανοούν πώς η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο και την κοσμοθεωρία του Ιστορικού. Η κοσμοθεωρία προσφέρει πλαίσια και οπτικές προσέγγισης του ιστορικού «υλικού», αλλά υπάρχει ο κίνδυνος να γίνεται ασυναίσθητα προσπάθεια «προσαρμογής» της πραγματικότητας στις αρχές της κοσμοθεωρίας.

Η αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας δεν μπορεί να γίνεται μεμονωμένα, αλλά θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα σχέδιο ολοκληρωμένης διδασκαλίας της Ιστορίας με την αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και στην περίπτωση της εξέτασης των ιστορικών πηγών. Σε αυτό προσφέρονται προτάσεις που έχουν ήδη προαναφερθεί, μεταξύ των οποίων και του Seixas (1993), ο οποίος προτείνει το διδακτικό πλαίσιο «κοινότητα έρευνας» (community of inquiry) για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Προβαίνει, λοιπόν (α) σε μία συγκριτική εξέταση της ακαδημαϊκής κοινότητας

των Ιστορικών με την εκπαιδευτική κοινότητα στην τάξη και (β) σε ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η γνώση διαμορφώνεται και μεταδίδεται σε κάθε πλαίσιο. Συμπληρωματικά, ο Seixas προτείνει τη δημιουργία μιας κοινότητας έρευνας μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές/-τριες θα συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές διαδικασίες διερεύνησης και κριτικής σκέψης.

Η πρότασή του βασίζεται στην αντίληψη ότι οι Ιστορικοί λειτουργούν εντός μιας κοινότητας, στην οποία η γνώση παράγεται μέσω συλλογικής έρευνας, κριτικής ανάλυσης και διαλόγου μεταξύ Ιστορικών διαφορετικής επιστημολογικής σχολής και κοσμοθεωρίας, που συγκροτούν κοινότητες έρευνας. Αυτή η διαδικασία χαρακτηρίζεται από την αμφισβήτηση των υφιστάμενων αφηγήσεων και τη συνεχή αναθεώρηση της κατανόησης του παρελθόντος. Η μεταφορά της κοινότητας έρευνας από το ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολικό επίπεδο και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική εμπειρία, καθιστώντας τους/τις μαθητές/-τριες ενεργούς συμμετέχοντες/-χουσες στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης. Αυτό απαιτεί την αναθεώρηση των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων και την υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν την κριτική σκέψη και την ενεργό μάθηση. Θα αποφευχθεί έτσι το συχνό φαινόμενο του περιορισμού της διδασκαλίας της Ιστορίας στη μετάδοση καθιερωμένων γνώσεων, που μετατρέπει τους/τις μαθητές/-τριες σε παθητικούς και άκριτους αποδέκτες γνώσεων, χωρίς να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή τους σε διαδικασίες έρευνας και κριτικής σκέψης. Η μεγαλύτερη ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα της Ιστορίας θα τους επιτρέψει να μεταφέρουν πιο αποτελεσματικά αυτές τις πρακτικές στην τάξη, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκής έρευνας και σχολικής εκπαίδευσης.

Η εμπλοκή δεξιοτήτων και συλλογισμών κριτικής σκέψης κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και προάγει την κατανόηση του παρελθόντος. Μέσω της κριτικής σκέψης, οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούν και αναλύουν ιστορικά γεγονότα, διακρίνοντας τις αφορμές από τις αιτίες και κατανοώντας τις συνέπειες των αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν την ικανότητα να επεξεργάζονται διαφορετικές οπτικές και να εξετάζουν τα δεδομένα με διεισδυτική ματιά.

Τα «σχέδια δράσης» (μέθοδος project) αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, καθώς ενσωματώνουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα (διεπιστημονικότητα) και επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες να εργαστούν σε σύνθετα ερωτήματα που απαιτούν την ενσωμάτωση της ιστορικής γνώσης με σύγχρονες αναλύσεις και κριτικές προσεγγίσεις. Μέσα από αυτόν τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν μια πιο ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη αντίληψη του κόσμου και των γεγονότων που τον διαμορφώνουν.

II. Μελέτη-Επεξεργασία των Ιστορικών Πηγών³⁸

A. Αξιοποίηση των Ιστορικών Πηγών στην Επιστήμη της Ιστορίας

Η ανάγκη για κριτική ανάλυση των ιστορικών πηγών είναι προφανής για κάθε μελετητή της Ιστορίας και αποτελεί θεμέλιο για τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος. Η ενασχόληση με τις πληροφορίες από τις πρωτογενείς, κυρίως, πηγές επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν ότι η Ιστορία δεν περιορίζεται σε μια απλή αναφορά γεγονότων. Για να κατανοήσει κανείς τι συνέβη, πρέπει να εξετάσει εις βάθος τις πηγές (Denos & Case, 2006: 16 στο Καραμανώλη, 2019: 98).

Για να γίνει επαρκώς αποδεκτή από τους/τις εκπαιδευτικούς η ανάγκη καλλιέργειας της ιστορικής και κριτικής σκέψης μέσα από την εις βάθος μελέτη των πηγών, πρέπει να διευκρινιστεί η **επιστημολογική στροφή της Ιστορίας**: από τη θετικιστική αντίληψη του 19ου αιώνα, που επιδίωκε την «αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων όπως ακριβώς έγιναν» (π.χ. Ranke, 1885/1973), στη σύγχρονη θεώρηση που αναγνωρίζει την Ιστορία ως **ερμηνευτική επιστήμη**. Σήμερα, η Ιστορία δεν περιορίζεται στην ανασύνθεση του παρελθόντος, αλλά εστιάζει στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα τεκμήρια ερμηνεύονται, τα ερωτήματα τίθενται και οι αφηγήσεις συγκροτούνται (Carr, 1961· Μαυροσκούφης, 2005). Ως εκ τούτου, στο σχολικό πλαίσιο η Ιστορία πρέπει να διδάσκεται όχι απλώς ως παράθεση δεδομένων, αλλά ως **διερευνητική**

³⁸ <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/11146> Σχετικά με τη μελέτη των ιστορικών πηγών οι μαθητές/-τριες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού μπορούν να ανατρέξουν στο Φωτόδεντρο.

Διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης, τεκμηρίωσης και κριτικής αξιολόγησης πηγών.

Οι πηγές που έχουν διασωθεί αποτελούν το μοναδικό μέσο αναπαράστασης και παρατήρησης του παρελθόντος (Lee, 2005 στο Τρικκαλιώτη, 2022 σελ. 29-30). Ο Ιστορικός τις αξιοποιεί στο πλαίσιο της έρευνάς του, προκειμένου να απαντήσει στα ερωτήματα που θέτει (Αναγνώστου κ.ά., 2011 στο Καραμανώλη, 2019). Πολλές όμως από αυτές δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας εξαιτίας της κατάστασης της πηγής, τη θέση της, αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών. Ενδιαφέρον προκαλεί η διερεύνηση του τρόπου και των περιορισμών υπό τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να μετασχηματίσει την ιστορική μαρτυρία σε λειτουργικό υλικό για τη διδασκαλία. Η πρόκληση έγκειται στην εξισορρόπηση ανάμεσα στις δυνατότητες και στους περιορισμούς αυτής της διαδικασίας (Ρεπούση, 2000: 590-606 στο Καραμανώλη, 2019).

B. Εισαγωγή των Ιστορικών Πηγών στο Μάθημα της Ιστορίας

Αναφερόμενοι στον ρόλο των ιστορικών πηγών κατά τις τελευταίες δεκαετίες οι Αγγελάκος και Κουργιαντάκης (2024:6) επισημαίνουν τα εξής:

Πλέον το μάθημα της Ιστορίας οδηγείται σταδιακά προς νέες μαθησιακές αναγκαιότητες: οι ιστορικές πηγές αρχίζουν να διεισδύουν στη σχολική τάξη και να αξιοποιούνται στο μάθημα, ενώ οι μαθητές παροτρύνονται και ενεργοποιούνται, ώστε να κάνουν οι ίδιοι Ιστορία και όχι μόνο να την προσλαμβάνουν, ως παθητικοί ακροατές.

Η σημαντική αυτή διδακτική αλλαγή, που εισήγαγε η αποκαλούμενη «Νέα Ιστορία» (New History, οπ. π. σελ. 6), μεταφέρει την εστίαση από το «τι διδάσκουμε» στο «πώς διδάσκουμε» και απαντά στο ερώτημα τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά. Η αλλαγή εστίασης από το «τι» στο «πώς» της Ιστορίας και συνακόλουθα της διδασκαλίας της απαιτεί νέους ρόλους και αντίστοιχες ικανότητες τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/-τριες, ρόλους και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν. Απώτερος στόχος όλων των διαδικασιών είναι η προσέγγιση της ιστορικής αντικειμενικότητας, «με την έννοια του ελέγχου της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών και της ερμηνευτικής προσέγγισής τους» (Κουργιαντάκης 2019:478).

Εμπλεκόμενοι/-ες οι μαθητές/-τριες στα διερευνητικά μονοπάτια της μελέτης των ιστορικών πηγών έχουν διπλό όφελος: (α) κατανοούν σε βάθος τα ιστορικά γεγονότα και (β) αναπτύσσουν, μέσω των διαδικασιών αξιοποίησης των ιστορικών πηγών, με φυσικό και αποτελεσματικό τρόπο κεντρικές παραμέτρους της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη της οποίας αποτελεί οριζόντιο στόχο όλων των διδασκόμενων μαθημάτων, της Ιστορίας συμπεριλαμβανομένης. Στη διδακτική προσέγγιση μάλιστα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ιστορική σκέψη, η οποία όμως με τον τρόπο που προσεγγίζεται ορθώς αποκαλείται και «κριτική ιστορική σκέψη».

Προνομιακό πεδίο του μαθήματος της Ιστορίας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί η μελέτη των ιστορικών πηγών (Νάκου 2000:48· Κουργιαντάκης 2009· ΠΣ Ιστορίας 2022), διότι συνεπάγεται την εξισορρόπηση στη διδακτική πράξη μεταξύ της δηλωτικής γνώσης (το «τι» της μάθησης) και της διαδικαστικής γνώσης (το «πώς» της μάθησης), εξισορρόπηση η οποία κρίνεται αναγκαία και σημαντική στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Αγγελάκος και Κουργιαντάκης 2024:20).

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, το πλαίσιο των ιστορικών πηγών αποτελεί προνομιακό χώρο για την ενεργοποίηση πλειάδας γνωστικών διαδικασιών, που συνθέτουν την κριτική σκέψη και οι οποίες ενεργοποιούνται συνδυαστικά και κατά περίπτωση. Το σημαντικό είναι ότι σε αυτές τις μαθησιακές δράσεις οι γνωστικές διαδικασίες δεν ασκούνται αποπλαισιωμένες με τη μορφή ασκήσεων, αλλά στο πλαίσιο νοηματοδότησης και κατανόησης καταστάσεων με πολύπλοκες παραμέτρους, συνθήκες που υποβοηθούν την ενεργοποίηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος και της εμπλοκής των μαθητών/-τριών.

Γ. Ολοκληρωμένη Προσέγγιση «Ιστορικών Πηγών» μέσω Τριών Σταδίων

Αναλυτικότερα, η μελέτη των πηγών μπορεί να οργανωθεί σε τρία στάδια, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια:

α) Στο αρχικό στάδιο εξετάζεται η προέλευσή τους:

Αναζητούνται πληροφορίες αναφορικά με τον δημιουργό, το χωροχρονικό πλαίσιο που εντάσσεται και το είδος της πηγής. Περιγράφεται, δηλαδή, η «**ταυτότητα**» της πηγής. Συγκεκριμένα, ενδιαφέρει η μορφή και το είδος της, η

σκοπιά, οι προθέσεις, αντιλήψεις και αξίες του δημιουργού, καθώς και ο τόπος, η χρονική περίοδος που συντάσσεται ή και αναφέρεται η πηγή, με τις όποιες συνθήκες επικρατούσαν τότε. Προσδιορίζοντας οι μαθητές/-τριες τον δημιουργό μιας πηγής, αναπτύσσουν μία συζήτηση για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, σημαντικά θέματα που χαρακτηρίζουν μια ιστορική πηγή. Ακόμη και στις περιπτώσεις που το διδακτικό εγχειρίδιο δεν αναφέρει τον δημιουργό θα πρέπει να γίνεται η συζήτηση αυτή, ώστε να αναδειχθεί πώς η έλλειψη αυτών των πληροφοριών εγείρει σοβαρά ζητήματα για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της πηγής.

Είναι πολύ πιθανό το σχολικό εγχειρίδιο να μην αναφέρει πληροφορίες για τον δημιουργό, αλλά αυτές να διατίθενται σε πρόσθετο διδακτικό υλικό που προτείνεται – για παράδειγμα στο Φωτόδεντρο – ή σε διαδικτυακούς ή μη πόρους που είναι εγκεκριμένοι από το Υπουργείο Παιδείας, όπως για παράδειγμα εκθέματα μουσείων και ιστότοποι. Ο/Η εκπαιδευτικός, κατά την κρίση του/της, μπορεί να εντοπίσει το εν λόγω υλικό και να το αξιοποιήσει είτε εισάγοντάς το στην τάξη είτε, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, φροντίζοντας οι μαθητές/-τριες να έρθουν σε επαφή με αυτό στο πλαίσιο εκπαιδευτικής επίσκεψης. Έχει επίσης τη δυνατότητα να τους αναθέσει σχετική εργασία αναζήτησης πληροφοριών. Προσδιορίζοντας το χωροχρονικό πλαίσιο και την ιδιότητα του δημιουργού, οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να αναγνωρίσουν αν πρόκειται για δευτερογενή ή πρωτογενή πηγή, δηλαδή να αναγνωρίσουν το είδος της πηγής. Στο στάδιο διερεύνησης της ταυτότητας της πηγής, οι μαθητές/-τριες καλούνται ενδεικτικά να αναγνωρίσουν και τον πιθανό ρόλο της στην κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων της συγκεκριμένης ενότητας.

β) Στο δεύτερο στάδιο εξετάζεται το περιεχόμενο της πηγής

Αρχικό ερώτημα είναι πώς η πηγή σχετίζεται και συνδιαλέγεται με το κυρίως κείμενο του εγχειριδίου. Μετά την ανάγνωση, διευκρινίζονται τυχόν άγνωστοι όροι ή άγνωστες εκφράσεις ή λέξεις. Στη συνέχεια, διαπιστώνεται η σημασία και η χρησιμότητά της, ο ρόλος της –αν συμπληρώνει, επιβεβαιώνει ή έρχεται σε αντίθεση με τις πληροφορίες που παρατίθενται στο κυρίως κείμενο– και η συμβολή της στην πρόσκτηση νέων γνώσεων που σχετίζονται με την υπό μελέτη ιστορική έννοια, το υπό μελέτη ιστορικό πρόσωπο ή γεγονός, που αναλύεται στη συγκεκριμένη ενότητα. Ιδιαίτερως, εντοπίζονται θέματα που πιθανώς προτείνει ή υπονοεί ή αποσιωπά η πηγή, τα οποία στη συνέχεια

αναλύονται διεξοδικά μέσω ερωτήσεων κατανόησης και κυρίως ερωτήσεων ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Σε πολλές περιπτώσεις οι πηγές ενδείκνυνται για συγκριτική θεώρηση είτε μεταξύ τους, όταν πρόκειται για πηγές της ίδιας ενότητας, είτε με πηγές που βρίσκονται σε ήδη διδαγμένες ενότητες και αναφέρονται σε παραπλήσιο θέμα, ιστορικό γεγονός ή ιστορική έννοια.

Μετά την ανάλυση και επεξεργασία της πηγής, που αφορά στην ταυτότητα, το περιεχόμενο και τη σχέση της με το κυρίως κείμενο, οι μαθητές/-τριες αποφαινόμενοι εκ νέου για τη χρησιμότητά της, τον σκοπό και τον ρόλο που επιτελεί.

Όσον αφορά στις ερωτήσεις για την επεξεργασία της πηγής, αξίζει να αναφερθεί ότι ερωτήσεις κατανόησης εισάγονται αμέσως μετά την εξέταση της «ταυτότητας» της πηγής. Οι ερωτήσεις που αφορούν στην ταυτότητα της πηγής είναι κοινές για όλες τις πηγές. Ως εκ τούτου δεν επαναλαμβάνονται σε κάθε διδακτική πρόταση που ακολουθεί. Η απόφαση για τον σχεδιασμό και οργάνωση ερωτήσεων κατανόησης τίθεται στην κρίση του/της εκπαιδευτικού που μπορεί να συνυπολογίσει τους εξής παράγοντες:

Μέγεθος του κειμένου της πηγής.

Όσο μεγαλύτερη είναι η πηγή τόσο περισσότερα νοήματα χρειάζονται διασαφήνιση με σχετικές ερωτήσεις κατανόησης.

Δυσκολία λεξιλογίου, διατύπωσης, σύνταξης ή χρήση απαιτητικών όρων.

Η τάξη των μαθητών/-τριών.

Στις μικρότερες τάξεις απαιτείται να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση και να διατίθεται περισσότερος χρόνος για τη μελέτη των πηγών.

Η σπουδαιότητα του θέματος που πραγματεύεται η πηγή.

Η διερεύνηση ενός θέματος που αξιολογείται ως σημαντικό ενδεχομένως απαιτεί ερωτήσεις κατανόησης σε πρώτο επίπεδο ανάλυσης, ώστε να μπει η βάση για τις ερωτήσεις ανώτερων γνωστικών λειτουργιών.

Η θέση της πηγής στο ευρύτερο συγκείμενο των πηγών της διδακτικής ενότητας.

Σε πολλές περιπτώσεις το θέμα που πραγματεύεται συγκεκριμένη πηγή, που μπορεί να βρίσκεται στο τέλος της ενότητας, έχει εξαντληθεί στην ανάλυση προηγούμενων πηγών, οπότε δεν απαιτούνται ερωτήσεις κατανόησης.

Αξιίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να αναδιατάξει τα παραθέματα και να τα εξετάσει με όποια σειρά κρίνει ότι εξυπηρετείται καλύτερα ο σχεδιασμός της διδασκαλίας του/της.

Ενδεικτικά, ερωτήσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στην αρχική συζήτηση για την πηγή είναι οι παρακάτω, οι οποίες για λόγους πρακτικούς έχουν διαφοροποιηθεί ανάλογα με το αν πρόκειται για γραπτή πηγή (κείμενο) ή παραστατική πηγή (εικόνα).

Προτεινόμενες ερωτήσεις επεξεργασίας γραπτής πηγής (κειμένου)

Στοιχεία πηγής (ταυτότητα πηγής)

Ποιος την δημιούργησε;

Πότε δημιουργήθηκε;

Πού δημιουργήθηκε;

Ποια ιστορικά γεγονότα συνέβαιναν, όταν δημιουργήθηκε;

Γιατί δημιουργήθηκε; Ποιοι είναι οι επιθυμητοί αποδέκτες;

Ποια άποψη εκπροσωπεί ο δημιουργός;

Ρόλος ιστορικής πηγής

Τι είδους πηγή είναι;

Ποια η ιδιότητα του δημιουργού;

Ποιο είναι το κύριο θέμα στο οποίο αναφέρεται η πηγή;

Γιατί πιστεύετε ότι οι συγγραφείς του βιβλίου συμπεριέλαβαν το συγκεκριμένο απόσπασμα; (Πόσο χρήσιμη είναι η πηγή για τη γνώση του εξεταζόμενου θέματος; Εξετάζεται σε πρώιμη φάση και επανέρχεται ως ερώτηση στο τέλος της διαδικασίας)

Το συγκεκριμένο απόσπασμα επιβεβαιώνει / αντικρούει / εμπλουτίζει / συμπληρώνει όσα αναφέρονται στο κείμενο του μαθήματος; (Ποιος είναι ο ρόλος της πηγής σε σχέση με τις πληροφορίες που δίνει το κείμενο;)

Ποιες αξίες/πεποιθήσεις της εποχής αντανακλώνται;

Υπάρχουν ερωτήματα που αφήνει αναπάντητα η πηγή; Αν ναι, ποια;

Είναι η πηγή αυτή αξιόπιστη και έγκυρη και γιατί; Μήπως υπάρχουν κενά και περιορισμοί;

Προτεινόμενες ερωτήσεις επεξεργασίας παραστατικής πηγής (εικόνας)

Στοιχεία πηγής (ταυτότητα πηγής)

Ποιος την δημιούργησε;
Πότε δημιουργήθηκε;
Πού δημιουργήθηκε;
Ποια ιστορικά γεγονότα συνέβαιναν, όταν δημιουργήθηκε;
Γιατί δημιουργήθηκε; Ποιοι είναι οι επιθυμητοί αποδέκτες;
Ποια άποψη εκπροσωπεί ο δημιουργός;

Ρόλος ιστορικής πηγής

Τι είδους πηγή είναι;
Ποια η ιδιότητα του δημιουργού;
Ποιο είναι το κύριο θέμα στο οποίο αναφέρεται η πηγή;
Γιατί πιστεύετε ότι οι συγγραφείς του βιβλίου συμπεριέλαβαν τη συγκεκριμένη εικόνα; (Πόσο χρήσιμη είναι η πηγή για τη γνώση του εξεταζόμενου θέματος;) Η συγκεκριμένη εικόνα επιβεβαιώνει/αντικρούει/εμπλουτίζει/συμπληρώνει όσα αναφέρονται στο κείμενο του μαθήματος; (Ποιος είναι ο ρόλος της πηγής σε σχέση με τις πληροφορίες που δίνει το κείμενο;) Ποιες αξίες/πεποιθήσεις της εποχής αντανακλώνται;
Υπάρχουν ερωτήματα που αφήνει αναπάντητα η εικόνα; Αν ναι, ποια;
Είναι η πηγή αυτή αξιόπιστη και έγκυρη και γιατί; Μήπως υπάρχουν κενά και περιορισμοί;

Κατανόηση της εικόνας³⁹

Ποια είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος απεικονιζόμενη φιγούρα;
Τι έβαλε ο δημιουργός στο κέντρο/στη μέση;
Τι τοποθετείται στο άνω μισό της εικόνας και τι στο κάτω;
Τι τοποθετείται στα άκρα ή στο παρασκήνιο;
Δώστε προσοχή στον τρόπο που το μάτι σας περιπλανάται από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Αυτή η ακολουθία έχει νόημα, λέει μια ιστορία;
Δώστε προσοχή στα συναισθήματά σας, καθώς το μάτι σας περιφέρεται. Ποια αντικείμενα στις εικόνες προκαλούν την πιο ισχυρή επίδραση σε εσάς; Ποια συναισθήματα σας προκαλεί γενικότερα η εικόνα; Πιστεύετε ότι αυτά τα συναισθήματα προκλήθηκαν σκόπιμα από τον εικονογράφο/καλλιτέχνη; Γιατί; Όταν τελειώσετε, συμπληρώστε τις ακόλουθες δηλώσεις:

³⁹ Για τη θεωρία και την πράξη της ανάλυσης των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια, κατά τους Kress & Leeuwen (2010), βλ. Ευτ. Αντωνίου (2015).

1. "Το κύριο πράγμα που προσπαθεί να πει ή να δείξει ο συγγραφέας ή ο καλλιτέχνης είναι ότι ..."
2. "Δύο λιγότερο σημαντικά σημεία είναι τα εξής: ..."

γ) Στο τρίτο στάδιο υποβάλλονται ερωτήσεις υψηλού επίπεδου

Μετά από αυτήν την αρχική επεξεργασία της πηγής ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/-τριες μπορούν να δουν αν η πηγή έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και προσφέρεται με κάποιο τρόπο, για να αναπτυχθεί ένα σχέδιο εργασίας είτε ατομικό είτε ομαδικό. Ακολουθούν ενδεικτικά προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση των πηγών. Φυσικά, οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές και είναι στη διακριτική ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού να δει αν κάποιες από αυτές εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών και αξίζει να γίνουν αντικείμενο συζήτησης ή/και σχέδιο εργασίας.

Συνοπτικά, λοιπόν, η ανάλυση των πηγών ακολουθεί τρία επίπεδα:

- α) Στο **πρώτο επίπεδο** περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν την «ταυτότητα» της πηγής (μπορούν να αξιοποιηθούν αυτούσιες οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα, στις «Προτεινόμενες ερωτήσεις επεξεργασίας πηγών» – κειμένων ή εικόνων).
- β) Στο **δεύτερο επίπεδο** περιλαμβάνονται ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου της πηγής/παραθέματος, μόνο όταν πρόκειται για κείμενο.
- γ) Στο **τρίτο επίπεδο** περιλαμβάνονται ερωτήσεις ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, μερικές εκ των οποίων αντλούνται από το θεωρητικό μοντέλο των ιστορικών εννοιών των Seixas και Morton (2012). Πολλές από τις ερωτήσεις αυτού του τύπου ενεργοποιούν την κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών και προσφέρονται για δημιουργικές δραστηριότητες ενταγμένες σε «σχέδια δράσης», τα οποία υλοποιούνται σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σύγκριση με το περιορισμένο πλαίσιο της διδακτικής ώρας, που συνήθως αφιερώνεται στη διδασκαλία ενός μαθήματος.

Δ.Τήρηση Αρχών για Αποτελεσματικότερη Αξιοποίηση Ιστορικών Πηγών

Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει τους/τις μαθητές/-τριες στην κατανόηση του περιεχομένου της πηγής, ώστε να την αξιολογήσουν μέσα στο ιστορικό της πλαίσιο, να την μελετήσουν λαμβάνοντας υπόψη την οπτική και

τις αξίες του δημιουργού και να αποφανθούν για τον ρόλο που επιτελεί και τη σημασία της. Η αποτελεσματική ανάλυση των πρωτογενών πηγών προϋποθέτει την τήρηση ορισμένων βασικών αρχών:

α) διατύπωση κατάλληλων και ουσιωδών ερωτημάτων, που είναι αναγκαία, για να μετατραπεί η πηγή σε τεκμήριο,

β) διερεύνηση της σκοπιάς του δημιουργού, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο,

γ) αξιοποίηση των πηγών προκειμένου να φωτίσουν τόσο τις συνειδητές προθέσεις όσο και πτυχές του ασυνείδητου, αξίες και αντιλήψεις του δημιουργού,

δ) προσέγγιση της πηγής με γνώμονα το ιστορικό της πλαίσιο και

ε) αναζήτηση νέων πληροφοριών σχετικά με τις συνθήκες της ιστορικής εποχής (Seixas, 2006: 5 στο Καραμανώλη, 2019, σελ. 67).

Κεφάλαιο Δεύτερο

Εναλλακτικά Σχήματα Ανάλυσης των Ιστορικών Πηγών

Μιχαήλ Κασούτας, Αθηνά Χαλκιαδάκη

Τα συγκεκριμένα τέσσερα μοντέλα (VanSledright, SCIM-C, Wisconsin, Historical Thinking Project) δεν επελέγησαν τυχαία. Πρόκειται για τις πιο αναγνωρισμένες και συστηματοποιημένες προσεγγίσεις στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες (α) συνδυάζουν θεωρητική τεκμηρίωση και διδακτική εφαρμογή, κάτι που δεν ισχύει για πολλά μεμονωμένα μοντέλα και (β) καλύπτουν διαφορετικές παιδαγωγικές ανάγκες, αφού δίνουν έμφαση άλλοτε στην πηγή, άλλοτε στη διαδικασία ανάλυσης, άλλοτε στη συναισθηματική διάσταση και άλλοτε στις εννοιολογικές δεξιότητες. Έτσι, η παρουσίαση αυτών των μοντέλων δίνει μια πολυφωνική εικόνα που βοηθά εκπαιδευτικούς και μαθητές να δουν την Ιστορία όχι ως μονοδιάστατη αφήγηση, αλλά ως διαδικασία διερεύνησης. Προσφέρουν ένα συμπληρωματικό σώμα διδακτικών εργαλείων για τον εκπαιδευτικό. Κανένα δεν είναι τέλειο ή πλήρως εφαρμόσιμο σε όλες τις συνθήκες, όμως (α) προάγουν την κριτική και ιστορική σκέψη, (β) καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και πολλαπλές οπτικές, και (γ) οδηγούν σε μια πιο ουσιαστική μάθηση, μακριά από την αποστήθιση.

Ι. Οι Τέσσερις Γνωστικές Διαδικασίες της Πρότασης VanSledright

Ο VanSledright (2004) προτείνει τις εξής τέσσερις γνωστικές διαδικασίες για την εξέταση των ιστορικών πηγών: α) ταυτοποίηση του είδους και της προέλευσης της πηγής, β) προσδιορισμός του σκοπού της πηγής και ένταξή της στο ιστορικό και χωροχρονικό πλαίσιο, γ) κριτική ανάλυση της πηγής με στόχο την κατανόηση της κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής θέσης του δημιουργού της και δ) εκτίμηση της αξιοπιστίας της πηγής.

II. Η Στρατηγική SCIM-C των Hicks, Doolittle και Ewing

Οι Hicks, Doolittle και Ewing (2004) προτείνουν τη στρατηγική SCIM-C (Summarizing, Contextualizing, Inferring, Monitoring, Corroborating), η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αναλύουν και να ερμηνεύουν ιστορικές πρωτογενείς πηγές. Η στρατηγική αυτή πραγματώνεται σε πέντε διαδοχικές φάσεις:

(α) Περίληψη (Summarizing): Στη φάση αυτή γίνεται προσπάθεια να αναγνωρισθεί ο δημιουργός της πηγής, ο χρόνος και ο τόπος παραγωγής/δημιουργίας της πηγής, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και ο σκοπός τον οποίο εξυπηρετεί, ενώ γίνεται και μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι άμεσες πληροφορίες που παρέχει η πηγή. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις που προτείνεται να γίνουν στη φάση αυτή είναι (Hicks et al., 2004: 221):

Τι είδους έγγραφο είναι η πηγή;

Ποιες συγκεκριμένες πληροφορίες, λεπτομέρειες ή/και προοπτικές παρέχει η πηγή;

Ποιο είναι το θέμα ή/και ο σκοπός της πηγής;

Ποιος ήταν ο συγγραφέας ή/και το ακροατήριο της πηγής;

(β) Πλαισίωση (Contextualizing): Οι μαθητές/-τριες καλούνται να «τοποθετήσουν» στην τοπική και παγκόσμια ιστορική συγκυρία την πηγή και τον δημιουργό της πηγής λαμβάνοντας υπόψη τον χρόνο και τον τόπο δημιουργίας της. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις που προτείνεται να γίνουν στη φάση αυτή είναι (Hicks et al., 2004: 221):

Πότε και πού παρήχθη η πηγή;

Γιατί παρήχθη η πηγή;

Τι συνέβαινε στο άμεσο και ευρύτερο πλαίσιο την εποχή που παρήχθη η πηγή;

Ποιες συνοπτικές πληροφορίες μπορούν να τοποθετήσουν την πηγή στο χρόνο και στον τόπο;

(γ) Εξαγωγή Συμπερασμάτων (Inferring): Σε αυτό το σημείο γίνεται η εξαγωγή υπονοούμενων νοημάτων από την πηγή, η διατύπωση συμπερασμάτων και η κατανόηση των λόγων δημιουργίας της. Παράλληλα, διευκρινίζονται τυχόν άγνωστοι όροι, ενώ γίνεται και προσπάθεια να κατανοηθούν τυχόν προκαταλήψεις και παραλείψεις της πηγής.

Χαρακτηριστικές ερωτήσεις που προτείνεται να διατυπωθούν στη φάση αυτή είναι (Hicks et al., 2004: 221):

Τι προτείνει/υπονοεί η πηγή;

Ποιες ερμηνείες μπορούν να εξαχθούν;

Ποιες προοπτικές ή απόψεις υποδεικνύονται;

Ποια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από απουσίες ή παραλείψεις της πηγής;

(δ) Παρακολούθηση (Monitoring): Εδώ γίνεται εντοπισμός τυχόν ελλειπών στοιχείων που απαιτούνται για την απάντηση σε βασικά ερωτήματα, διευκρίνιση ασαφών σημείων και αξιολογείται η αξιοπιστία της πηγής. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις που προτείνεται να γίνουν στη φάση αυτή είναι (Hicks et al., 2004: 222):

Ποια πρόσθετα στοιχεία πέραν της πηγής είναι απαραίτητα, για να απαντηθεί το ιστορικό ερώτημα;

Ποιες ιδέες, εικόνες ή όροι χρειάζονται περαιτέρω προσδιορισμό;

Πόσο χρήσιμη ή σημαντική είναι η πηγή για τον επιδιωκόμενο σκοπό της στην απάντηση του ιστορικού ερωτήματος;

Ποια ερωτήματα από τα προηγούμενα στάδια πρέπει να επανεξεταστούν, προκειμένου να αναλυθεί ικανοποιητικά η πηγή;

(ε) Διασταύρωση (Corroborating): Σε αυτήν την τελευταία φάση γίνεται σύγκριση της πηγής με άλλες διαθέσιμες πηγές για επιβεβαίωση ή αντίκρουση των πληροφοριών, αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών και κατανόηση των παραγόντων που τις προκαλούν. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις που προτείνεται να γίνουν στη φάση αυτή είναι (Hicks et al., 2004: 222):

Ποιες ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν μεταξύ των πηγών;

Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να εξηγήσουν αυτές τις ομοιότητες και τις διαφορές;

Ποια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τις συσσωρευμένες ερμηνείες;

Ποιες πρόσθετες πληροφορίες ή πηγές είναι απαραίτητες, για να απαντηθεί πληρέστερα το καθοδηγητικό ιστορικό ερώτημα;

Η στρατηγική SCIM-C παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο που καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ιστορικής ενσυναίσθησης, βοηθώντας τους να προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές με μεγαλύτερη ακρίβεια και βάθος. Επιπλέον, η χρήση της στρατηγικής ενισχύει την ικανότητα των

μαθητών/-τριών να συνθέτουν πληροφορίες από πολλαπλές πηγές, προωθώντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων.

Στην βασική κριτική της στρατηγικής SCIM-C συγκαταλέγονται:

(α) η πολυπλοκότητα στην εφαρμογή της, καθώς ο χρόνος και οι πόροι στη συνήθη σχολική πραγματικότητα είναι περιορισμένοι, ενώ ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ καλά καταρτισμένος/-η, κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό (VanSledright, 2004),

(β) η υπερβολική έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο ίσως να μη δίνει ευκαιρίες για την καλλιέργεια άλλων πτυχών της κριτικής σκέψης, όπως η λογική ανάλυση και η αξιολόγηση των πηγών (Seixas, 2006),

(γ) η περιορισμένη ευελιξία σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκτός της ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών (Hicks, Doolittle, & Ewing, 2004),

(δ) η έλλειψη επαρκούς εμπειρικής τεκμηρίωσης (Hicks et al., 2004) και

(ε) οι προκλήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση, όποτε εμπλέκεται η κριτική σκέψη (VanSledright, 2004).

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί βάσει της φύσης των πηγών, των δυνατοτήτων των μαθητών/-τριών και του διαθέσιμου χρόνου μπορούν να κάνουν επιλογές δράσεων.

III. Το Μοντέλο Δέκα Βημάτων της Ιστορικής Εταιρείας του Wisconsin

Σχετικά με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας προτείνεται επίσης και μια συγκροτημένη προσέγγιση από την Ιστορική Εταιρεία του Ουισκόνσιν (Wisconsin Historical Society) σε δέκα (10) «βήματα» (Edmonds et al., 2005):

1. Διατύπωση πέντε ερωτήσεων (Ποιος; Τι; Πού; Πότε; Γιατί;/Πού; Πόσο⁴⁰).
2. Προσδιορισμός κεντρικών προτάσεων.
3. Προσδιορισμός των υποκείμενων παραδοχών.
4. Προσδιορισμός της οπτικής γωνίας.
5. Αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας (δέκα κοινά λάθη).

⁴⁰ Τα αναφερόμενα ως επτά ερωτήματα της ρητορικής (Timbal-Duclaux 1996).

6. Αξιολόγηση συμπερασμάτων.
7. Αξιολόγηση αποδεικτικών στοιχείων.
8. Αξιολόγηση της πληρότητας.
9. Εικασία για τις πιθανές συνέπειες.
10. Λήψη θέσης.

Επιπροσθέτως, οι συντάκτες της ανωτέρω προσέγγισης Edmonds, Hull, Janik και Ryland (2005) προτείνουν την ενσωμάτωση στοιχείων συναισθηματικής διάστασης στην κριτική επεξεργασία των ιστορικών πηγών. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, ότι η κριτική σκέψη δεν είναι μόνο γνωστική διαδικασία, αλλά περιλαμβάνει την κατανόηση των συναισθημάτων των ιστορικών υποκειμένων και των δικών μας συναισθημάτων ως ερμηνευτών.

Οι συγγραφείς φαίνεται να ενσωματώνουν τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (1993/[1983]), λαμβάνοντας υπόψη και τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ερμηνεία ιστορικών γεγονότων και πηγών. Επίσης, η προσέγγιση αυτή πιθανώς να βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence), όπως ορίστηκε από τους Salovey και Mayer (1990) και διευρύνθηκε από τον Goleman (2020/[1995]). Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων (βλ. και Κουργιαντάκης 2019).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/-τριες να προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές με ενσυναίσθηση και βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών που περιγράφονται. Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση προωθεί μια πιο ολοκληρωμένη και ουσιαστική μάθηση, όπου η λογική ανάλυση συνυπάρχει με τη συναισθηματική κατανόηση. Εξάλλου, όταν τα συναισθήματα του «Ιστορικού» δεν αναγνωρίζονται και αναφέρονται σε μία προσπάθεια αντικειμενικότητας, τότε γίνονται εμπόδιο στην κατανόηση του παρελθόντος (Wineburg, 1999: 495).

Στα θετικά στοιχεία του μοντέλου αυτού συμπεριλαμβάνονται η ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσω πρωτογενών πηγών που, όπως σημειώνει η O'Brien (2013), ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/-τριών να σκέφτονται αναλυτικά

και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες απόψεις, καθώς και η σύνδεση της τοπικής με την εθνική ιστορία.

Αυτό το τελευταίο, όμως, αποτελεί και βασικό περιορισμό, καθώς μεγάλο μέρος από το υλικό που παρουσιάζεται στο βιβλίο αφορά στην πολιτεία του Ουισκόνσιν περιορίζοντας τη χρηστικότητα του σε άλλες γεωγραφικές περιοχές ή πολιτισμικά πλαίσια.

Προκειμένου να εφαρμοστεί η προσέγγιση αυτή, απαιτείται υψηλού επιπέδου κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ειδικά στην αξιοποίηση πρωτογενών πηγών, την οποία ενδέχεται να μην έχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ενώ δεν φαίνεται να αναδεικνύεται ιδιαίτερα η πολιτισμική ποικιλομορφία και η συμπερίληψη διαφορετικών ιστορικών οπτικών.

IV Η Προσέγγιση Ιστορικής Σκέψης του Πανεπιστημίου της British Columbia

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον από διδακτικής πλευράς παρουσιάζει και η διδακτική προσέγγιση του Historical Thinking Project στο University of British Columbia (βλ. και Seixas & Morton, 2012). Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η Ιστορία στα σχολεία, μετατοπίζοντας το επίκεντρο από τη «μεταφορά γνώσεων» στη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης.

Για το σκοπό αυτό προτείνονται έξι διαστάσεις της ιστορικής σκέψης (historical thinking concepts), οι οποίες χρησιμεύουν ως «δεξιότητες» για την ανάλυση και ερμηνεία του παρελθόντος:

1. **Ιστορική Σημασία (Historical Significance):** Ανάλυση των γεγονότων, προσώπων ή φαινομένων που θεωρούνται σημαντικά και αιτιολόγηση της σημασίας τους.
2. **Πρωτογενείς Πηγές (Primary Source Evidence):** Εξέταση του τρόπου αξιοποίησης πρωτογενών τεκμηρίων για την κατανόηση ιστορικών ζητημάτων.
3. **Συνέχεια και Αλλαγή (Continuity and Change):** Διερεύνηση των στοιχείων που παραμένουν σταθερά και αυτών που μεταβάλλονται διαχρονικά.

4. **Αιτία και Συνέπεια (Cause and Consequence):** Ανίχνευση των αιτίων των ιστορικών γεγονότων και των επιπτώσεών τους.
5. **Ιστορικές Οπτικές (Historical Perspectives):** Προσπάθεια κατανόησης των πράξεων και των σκέψεων των ανθρώπων μέσα στο δικό τους ιστορικό πλαίσιο.
6. **Ηθική Διάσταση (The Ethical Dimension):** Σύνδεση του παρελθόντος με σύγχρονες αξίες, ευθύνες και ηθικές κρίσεις.

Βέβαια, το μοντέλο αυτό, αν και καινοτόμο και επιδραστικό στην εκπαιδευτική κοινότητα, έχει δεχτεί σημαντική κριτική που αφορά τόσο στις θεωρητικές του βάσεις όσο και στην πρακτική του εφαρμογή. Αναμφιβόλως, η εννοιολογική προσέγγιση του μοντέλου έχει κάποια θεωρητική αξία, μπορεί όμως να θεωρηθεί πολύ αφηρημένο και εννοιολογικά απαιτητικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Είναι γεγονός ότι η «ιστορική σημασία» και η «ηθική διάσταση» δεν είναι σαφές με ποιον τρόπο θα βρουν εφαρμογή στην καθημερινή διδακτική πράξη, ιδιαίτερα σε τάξεις με ετερογένεια (Lévesque, 2008· Seixas & Morton, 2012).

Η εστίαση στις δεξιότητες, όταν είναι συνεχής και συστηματική, μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματική γνώση με τους/τις μαθητές/-τριες να μαθαίνουν μεν «να αναλύουν πηγές» ή «να βλέπουν διαφορετικές οπτικές», αλλά τελικά να αποτυγχάνουν να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα ιστορικών αφηγήσεων ή χρονικής συνέχειας (Wineburg, 2001).

Με λίγα λόγια, υπάρχει ο κίνδυνος η ιστορική αφήγηση να χαθεί εξαιτίας της υπερβολικής έμφασης σε εργαλειακές δεξιότητες. Είναι πιθανό μάλιστα να θεωρηθεί ότι η προσέγγιση αυτή είναι απλουστευτική της πολυπλοκότητας της επιστημονικής ιστορικής έρευνας και σκέψης με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Εξάλλου, το μοντέλο αυτό αντανακλά δυτικές φιλελεύθερες αντιλήψεις περί Ιστορίας και σκέψης, που μπορεί να μην είναι συμβατές με πολιτισμικά διαφοροποιημένες ιστορικές αφηγήσεις ή παραδόσεις (van Drie & van Boxtel, 2008).

Επιπροσθέτως, απαιτείται πολύ υψηλό επίπεδο κατάρτισης από τους/τις εκπαιδευτικούς, με προηγμένη κατανόηση της ιστορικής επιστήμης και εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία έρευνας της Ιστορίας, που είναι πιθανόν να μην έχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ενώ μπορεί να

αποδειχθεί και δύσκολο να υποστηριχθούν επαγγελματικά. Φυσικά, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν οι εγγενείς δυσκολίες αξιολόγησης τόσο της κριτικής σκέψης όσο και της ιστορικής σκέψης, που συνήθως απαιτούν διαμορφωτική ή αυθεντική αξιολόγηση, μορφές αξιολόγησης που σε μεγάλη κλίμακα είναι δύσκολο να εφαρμοστούν.

Βιβλιογραφία

A. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. & Κουργιαντάκης, Χ. (2024). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ιστορίας: Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ekdoseis Asinē.
- Αντωνίου, Ε. (2015). «Ανάλυση Εικόνων Πρόσφατων Σχολικών Εγχειριδίων». Στο Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.). *Το Σχολικό Βιβλίο*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Θεοδοσιάδου, Ξ. Γ. (2010). «Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στο Μάθημα της Ιστορίας: Δυνατότητες και αδυναμίες με βάση τα διδακτικά εγχειρίδια της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου». Μεταπτυχιακή Εργασία. ΑΠΘ.
- Ι.Ε.Π.: (2022-2023). *Νέα Προγράμματα Σπουδών—Αρχική σελίδα—Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. <https://iep.edu.gr/el/neaprogrammata-spoudon-archiki-selida>
- Καραμανώλη Ε. (2019). «Ιστορικός Γραμματισμός και Σχολική Ιστορία: Διδασκαλία με Εστίαση στις Δομικές Ιστορικές Έννοιες». Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.
- Καραμανώλη Ε. (2019). «Οιονοί Χαρτογράφηση Εννοιολογικής Προσέγγισης της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο», *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5. <https://doi.org/10.12681/dial.20701>
- Κουργιαντάκης, Χ. (2009). «Ιστορική Σκέψη, Κριτική Σκέψη και Λογική Κατανόηση στη Σχολική Ιστορία». Ανακτήθηκε από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/12KenotomesDrasis/kouryiantakis/kouryiantakis.pdf>
- Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Το Παρόν και το Μέλλον του Παρελθόντος: Ζητήματα Ιστορικού Γραμματισμού στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2019). *Ασήμι στο Ορυχείο*. Αθήνα: Οσελότος.

- Κουσερή, Γ. (2015). «Ιστορική Εκπαίδευση στο Σχολείο και το Μουσείο: Έκφραση Ιστορικής Σκέψης Μαθητών 13 και 16 ετών σε Μουσειακό και Σχολικό Περιβάλλον». Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Κυριακίδη.
- Νάκο, Ι. (2019). «Ιστορική Σκέψη και Ιστορικές Πηγές: Πώς οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (9).
- Νάκου, Ειρ. (2000). «Ιστορική Γνώση και Μουσείο». *Μνήμων*, (22).
- Νάκου, Ειρ. (2000α). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πιστόλη Ε. (2019). «Η Αξιοποίηση των Ιστορικών Πηγών στη Διδασκαλία της Ιστορίας Γ'Γυμνασίου και οι Απόψεις των Μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας και τις Ιστορικές Πηγές». Μεταπτυχιακή Εργασία. ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ρεπούση, Μ., Μακαρατζής, Γ. & Μαυρομμάτη, Μ. (2023). *Η Ψηφιακή Πρόκληση για την Ιστορία και τις Ανθρωπιστικές Σπουδές*. <https://repository.kallipos.gr>
- Τρικκαλιώτη Ε. (2022) «Ανάπτυξη Ιστορικής Σκέψης και Πολυπρισματικότητα στο Μάθημα της Ιστορίας σε Μαθητές/Μαθήτριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη Χρήση Ιστορικών Πηγών και την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.» Μεταπτυχιακή Εργασία, ΠΤΔΕ ΑΠΘ.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων*, (μτφρ. Γ. Κουρμεντάλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Timbal-Duciaux, L. (1996). *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, (μτφ. Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.

Β. Βιβλιογραφία Αγγλόφωνη

- Ampartzaki, M. (2023). «Utilizing Creative and Critical Thinking to Build Knowledge and Comprehension through Inquiry-Based and Art-Based Learning: A Practical Tool for Teaching Local History in Pre-Primary and Primary Education». In *Pedagogy, Learning, and Creativity*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.112688>

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete ed.). Longman
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bell, S. (2010). «Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future», *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2). <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Beyer, B. K. (2008). «How to Teach Thinking Skills in Social Studies and History», *The Social Studies*, 99(5). <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.196-201>
- Boghossian, P. (2012). «Socratic Pedagogy: Perplexity, Humiliation, Shame and a Broken Egg», *Educational Philosophy and Theory*, 44(7). <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00773.x>
- Carr, E. H. (1961). *What is History?* London: Penguin.
- Collins, A. (2005). «Cognitive Apprenticeship». In R. K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.005>
- Denos, M. & Case, R. (2006). *Teaching about Historical Thinking*. Vancouver, BC: Critical Thinking Consortium.
- Edmonds, M., Hull, J. A., Janik, E. L. & Rylance, K. (2005). *History & Critical Thinking*. Wisconsin Historical Society. <https://wisconsinhistory.org/turningpoints/pdfs/workshophandbook.pdf>
- Engle, R. A. & Conant, F. R. (2002). «Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom», *Cognition and Instruction*, 20(4).
- European History Online (2010). «Leibniz Institute of European History». <https://www.ieg-mainz.de/eseach-projects/EGO>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Research Findings and Recommendations.
- Fardi, K. (2024). «The Modality of Historical Thinking in the Latest Greek Primary School Curriculum and the New Challenges in History Education», *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.306>

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks. <http://archive.org/details/framesofmindtheo00gard>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Havekes, H. G. F., van Boxtel, C. A. M., Coppen, P. A. J. M. & Luttenberg, J. M. (2017). «Stimulating Historical Thinking in a Classroom Discussion: The Role of the Teacher», *Historical Encounters*, 4(2).
- Hicks, D., Doolittle, P. E. & Ewing, E. T. (2004). «The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry, and Multimedia», *Social Education*, 68(3).
- Howell, M. C. & Prevenier, W. (2001). *From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods*. Cornell University Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Krajcik, J.S. & Blumenfeld, P.C. (2005). «Project-Based Learning». In R.K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- LaPoint-O'Brien, T. (2013). *Action Research: The Development of Critical Thinking Skills*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540359.pdf>
- Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2010). «Seven Essentials for Project-Based Learning», *Educational Leadership*, 68(1).
- Lee, P. (2011). «History Education and Historical Literacy». In I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching*. London: Routledge.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty - First Century*. Buffalo: University of Toronto Press.
- Meral, E., Basci-Namli, Z. & Karakus-Yilmaz, T. (2022). «Developing the Historical Thinking Skill Scale at the Secondary School Level», *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12 (2).
- Milton, H. (1993). *Improving the Critical Thinking Skills of Ninth Grade World History Students by Integrating Critical Thinking Skills and Course Content*. (ed.D) Practicum, Nova University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369722.pdf>
- Owens, T. (2015). «Digital Sources & Digital Archives: The Evidentiary Basis of Digital History». In D. J. Staley (ed.). *A Companion to Digital History*. N.Y.: Wiley-Blackwell.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3). <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Savich, C. K. (2008/2009). «Improving Critical Thinking Skills in History», *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 11(2). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1106>
- Scott, P., Mortimer, E. & Ametller, J. (2011). «Pedagogical Link-Making: A Fundamental Aspect of Teaching and Learning Scientific Conceptual Knowledge», *Studies in Science Education*, 47(1).
- Seixas, P. (1993). «The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History», *American Educational Research Journal*, 30(2). <https://doi.org/10.2307/1163237>
- Seixas, P. (2006). «Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada», *The Center for the study of Historical Consciousness, Recuperado el*, 16.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson: Canada ELHI.
- Sellers, M., Fakirmohammad, R., Bui, L., Fishetti, J., Niyozov, S., Reynolds, R., Thapliyal, N., Liu-Smith, Y.-L., & Ali, N. (2018). «Conversations on Critical Thinking: Can Critical Thinking Find its Way Forward as the Skill Set and Mindset of the Century?», *Education Sciences*, 8(4). <https://doi.org/10.3390/educsci8040205>
- Tosh, J. (2015). *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of History*. London: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2004). «What does it Mean to Think Historically... and How do you Teach it», *Social Education*, 68(3).
- VanSledright, B. A. (2010/2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. Routledge.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). «Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past», *Educational Psychology Review*, 20(2).
- Voet, M. & De Wever, B. (2017). «Preparing Pre-Service History Teachers for Organizing Inquiry-Based Learning». *Teaching and Teacher Education*, 63.
- Wineburg, S. (1999). «Historical Thinking and Other Unnatural Acts». *The Phi Delta Kappan*, 80(7).
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*.

ΜΕΡΟΣ ΟΓΔΟΟ⁴¹

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η κατανόηση της ιστορίας υπερβαίνει την κριτική ανάγνωση αφηγήσεων ή την προσέγγιση πολλαπλών οπτικών γωνιών. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να μάθουν να θέτουν ερωτήματα, εφόσον όμως τους παρέχονται τα μέσα, για να εμβαθύνουν στα ζητήματα που πραγματεύονται. Καθώς αναπτύσσουν πιο ώριμες αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης ισχυρισμών για το παρελθόν και τους μηχανισμούς με τους οποίους διαφορετικές κατηγορίες επιχειρημάτων δύνανται να τεκμηριωθούν ή να ανασκευαστούν, αποκτούν τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία, για να εξετάζουν τον ανθρώπινο κόσμο στη χρονική του διάσταση. (Lee, & Ashby, 2000:216)

Γράφουν:

Λευκοθέα Μπινιάρη

Μαρία Γκορτσά

⁴¹ Προκειμένου τα οκτώ μέρη της Έκθεσης και τα επιμέρους κεφάλαια να διατηρήσουν σχετική αυτονομία ως θεματικές ενότητες, υπάρχει σε κάποιο βαθμό «επαναληπτικότητα» στα κείμενα.

Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών τονίζεται – μεταξύ άλλων – η αναγκαιότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης ως θεμελιώδους στόχου της ιστορικής εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται: «Το μάθημα της Ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης από τους/τις μαθητές/-τριες. Λόγω της μεθόδου διδασκαλίας του (διατύπωση ερωτημάτων και κριτική προσέγγιση των πηγών), συμβάλλει επίσης στη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και ανάληψης δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι.» (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023).

Παρόμοια διατύπωση εντοπίζεται και στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου (σελ. 3) και του Λυκείου (σελ. 4)⁴²: «Γενικά η Ιστορία καθιστά δυνατή τη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης, της ταυτότητας και της κληρονομιάς λαών και κοινωνιών. Συμβάλλει στην κατανόηση του παρόντος και στην ανάληψη δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι. Λόγω της μεθόδου της (διατύπωση ερωτημάτων και κριτική προσέγγιση των πηγών), συμβάλλει στη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού και κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος.»

Επιπλέον, στη σκοποθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου (σελ. 3) διευκρινίζεται ότι: «κεντρικό σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης αποτελεί η διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών με κριτική σκέψη και ιστορική συνείδηση.» Στη σκοποθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών για το Λύκειο (Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις, σελ. 5) τονίζεται ότι: «μέσω της ιστορικής παιδείας, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν κριτική σκέψη και ενσυνείδητη στάση ζωής, ενεργό πρόσληψη του κόσμου και δημοκρατική συνείδηση.»

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ιστορική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων για το παρελθόν, αλλά στοχεύει στη συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης, ερμηνείας και αξιολόγησης ιστορικών πηγών. Η κριτική αυτή προσέγγιση απαιτεί την ανάπτυξη γνωστικών εργαλείων και μεθοδολογικών πλαισίων που επιτρέπουν στους μαθητές να αντιμετωπίζουν το παρελθόν ως αντικείμενο διερεύνησης και επιχειρηματολογίας, όχι ως αδιαμφισβήτητη αλήθεια.

⁴² Διαθέσιμα στον δικτυακό τόπο <https://www2.iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Κεφάλαιο Πρώτο

Ιστορικός Εγγραμματισμός και Κριτική Σκέψη: Εννοιολογικά Πλαίσια και Διδακτικές Προεκτάσεις

Λευκοθέα Μπινιάρη, Μαρία Γκορτσά

I. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του επιστημονικού εγγραμματισμού, ο ιστορικός εγγραμματισμός αναδεικνύεται ως εξειδικευμένη διάσταση που προϋποθέτει συγκεκριμένες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς και την κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ιστορικής επιστήμης και των μεθοδολογικών της εργαλείων. Θεωρείται ουσιαστικό εργαλείο ερμηνείας του κόσμου, καθώς στοχεύει στην πολυεπίπεδη προσέγγιση τόσο του ιστορικού αντικειμένου όσο και της ιστοριογραφικής μεθοδολογίας. Σε μια εποχή ταχείας κυκλοφορίας πληροφοριών, κατά την οποία η ιστορική γνώση συχνά υφίσταται απλουστεύσεις ή παραπληροφόρηση (Wineburg, McGrew, Breakstone & Ortega, 2016), η καλλιέργεια ιστορικού και κριτικού εγγραμματισμού συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών.

Οι μαθητές/-τριες καλούνται «να διαβάζουν ιστορικά κείμενα κριτικά, να γράφουν στοχαστικά και να συνειδητοποιούν ότι η ιστορική γνώση δεν αποτελείται από γεγονότα που απλώς πρέπει να απομνημονευτούν» (Downey & Long, 2016:13). Ο Lee (2011:57) εμπλουτίζει την έννοια ενσωματώνοντας αξιακές παραμέτρους, όπως η αντιμετώπιση των ιστορικών κειμένων ως ερμηνειών και ο σεβασμός στις πηγές. Παράλληλα, ο Nokes (2013:43) συνδέει τον ιστορικό εγγραμματισμό με τη διαδικασία κατασκευής νοήματος μέσω ποικίλων πηγών, ενώ σε μεταγενέστερη μελέτη του (Nokes, 2010:520) τον ορίζει ως την ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών και ενεργητικής συμμετοχής σε διαδικασίες ιστορικής έρευνας.

Η παιδαγωγική αυτή κατεύθυνση δεν αποσκοπεί στη διαμόρφωση ειδικών, αλλά στην καλλιέργεια στοχαστικής ιστορικής σκέψης προσαρμοσμένης στο αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών/-τριών (Husbands, 1996:26). Υπό την προϋπόθεση ισόρροπης διδακτικής προσέγγισης, οι μαθητές δύνανται να

οικειοποιούνται τα θεμελιώδη εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής σκέψης (Downey & Long, 2016:19). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί πολλά και αλληλοσυμπληρούμενα πλαίσια για την καλλιέργεια του ιστορικού εγγραμματισμού, καθώς και κατευθυντήριες γραμμές αναλυτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, χωρίς στοχευμένη εκπαίδευση, οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του ιστορικού και κριτικού εγγραμματισμού (Nokes, 2017:561–562).

Η συστηματική ενσωμάτωση της κριτικής ιστορικής σκέψης στη διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί σήμερα αναγκαιότητα και όχι απλώς παιδαγωγική επιλογή. Οι μαθητές πρέπει να ασκούνται συστηματικά στην κριτική ιστορική σκέψη: να θέτουν ερωτήματα, να αξιολογούν πηγές, να αναπτύσσουν τεκμηριωμένες ερμηνείες (VanSledright, 2014). Η ιστορική εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών και τα επιστημονικά μοντέλα ιστορικού εγγραμματισμού (Wineburg, 2001· Lee & Ashby, 2000), διευρύνεται πέρα από τη γνώση γεγονότων: στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας, αξιολόγησης, επιχειρηματολογίας και αναστοχασμού. Τα πλαίσια ιστορικών εννοιών, όπως αυτό που διαμόρφωσαν οι Seixas και Morton (2013) και θα αναλυθεί στη συνέχεια, αποτελούν εργαλεία για τη διδασκαλία και την κατανόηση της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου και επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίζουν το παρελθόν με κριτικό και μεθοδολογικά τεκμηριωμένο τρόπο (Seixas & Morton, 2013).

Πέραν του πλαισίου των Seixas και Morton, έχουν αναπτυχθεί και άλλα σημαντικά θεωρητικά μοντέλα ιστορικής σκέψης, κάποια από τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια. Ο Wineburg (2001) προσδιόρισε συγκεκριμένες ερμηνευτικές πρακτικές, όπως η αξιοποίηση του πλαισίου (contextualization), η εξέταση της προέλευσης και αξιοπιστίας των πηγών (sourcing) και η διασταύρωση πληροφοριών από πολλαπλά τεκμήρια (corroboration). Οι στρατηγικές αυτές υποστηρίζουν τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης στο σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, στο βρετανικό πλαίσιο οι Peter Lee και Denis Shemilt εισήγαγαν μέσω του ερευνητικού προγράμματος CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), το οποίο διεξήχθη στη Βρετανία κατά τη δεκαετία του 1990 τη διάκριση μεταξύ των εννοιών «πρώτης τάξης» (*substantive concepts*) οι οποίες περιγράφουν ιστορικά φαινόμενα θεσμούς και διαδικασίες (π.χ. δημοκρατία,

φεουδαρχία, Γαλλική Επανάσταση κ.λπ.) και των εννοιών «δεύτερης τάξης» (*second-order* ή *procedural concepts*) που αποτελούν τα εννοιολογικά εργαλεία με τα οποία οι ιστορικοί οργανώνουν, ερμηνεύουν και κατασκευάζουν ιστορικές αφηγήσεις. Οι τελευταίες περιλαμβάνουν έννοιες, όπως η αιτιότητα (*causation*), η αλλαγή και η συνέχεια (*change and continuity*), τα ιστορικά τεκμήρια (*evidence*), η ιστορική σημασία (*significance*) και η ιστορική ενσυναίσθηση (*historical empathy*) (Lee & Ashby, 2000:199-200).

Η σημασία αυτής της διάκρισης έγκειται στο ότι η κατάκτηση των εννοιών δεύτερης τάξης επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν όχι μόνο τι συνέβη στο παρελθόν, αλλά να μετασχηματίσουν τη σχέση τους με την ιστορική γνώση από παθητική αποδοχή σε κριτική διερεύνηση. Επιπλέον, η έρευνα του CHATA ανέδειξε ότι οι μαθητές διέρχονται από διακριτά στάδια κατανόησης αυτών των εννοιών, γεγονός που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο αναφοράς για τον σχεδιασμό διαβαθμισμένων διδακτικών παρεμβάσεων (Lee & Shemilt, 2003).

Ο Bruce VanSledright (2011), στο έργο του *The Challenge of Rethinking History Education*, ανέπτυξε ένα πλαίσιο για την κατανόηση των τύπων γνώσης που απαιτούνται για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, με ιδιαίτερη έμφαση στη στρατηγική γνώση (*strategic knowledge*). Σύμφωνα με τον VanSledright, η ιστορική μάθηση προϋποθέτει τρεις αλληλένδετες μορφές γνώσης: την ουσιαστική γνώση (*substantive knowledge*), που αφορά το περιεχόμενο της ιστορίας, τις έννοιες δεύτερης τάξης (*second-order concepts*), όπως η αιτιότητα και η αλλαγή, και τη στρατηγική γνώση, η οποία περιλαμβάνει τις ευρετικές δεξιότητες που εφαρμόζουν οι ιστορικοί κατά την ανάλυση και ερμηνεία των πηγών. Χωρίς την ανάπτυξη στρατηγικής γνώσης, οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις ιστορικές πηγές ως αδιαμφισβήτητες μαρτυρίες του παρελθόντος, αδυνατώντας να κατανοήσουν την ερμηνευτική φύση της ιστορικής γνώσης (VanSledright & Afflerbach, 2005).

Η διδακτική αξία αυτού του πλαισίου έγκειται στο ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης πηγών, μετατρέποντας τους/τις μαθητές/-τριες από παθητικούς αποδέκτες ιστορικών πληροφοριών σε ενεργούς ερευνητές. Η χρησιμότητά των προτεινόμενων εργαλείων έγκειται στο γεγονός ότι μετατοπίζουν τη διδασκαλία από την απομνημόνευση γεγονότων προς την

ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, καθιστώντας τους/τις μαθητές/-τριες ικανούς/-ές να ερμηνεύουν πηγές, να αξιολογούν επιχειρήματα και σταδιακά να κατανοούν την πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων (Lévesque, 2008).

II. Το Πλαίσιο Κριτικής Σκέψης των Seixas και Morton για το Γνωστικό Αντικείμενο της Ιστορίας

Οι Peter Seixas και Tom Morton συνέβαλαν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στην εκπαίδευση μέσω του έργου τους ***The Big Six Historical Thinking Concepts*** (2013). Προτείνουν ένα πλαίσιο έξι θεμελιωδών εννοιών ιστορικής σκέψης (historical thinking concepts). Οι έννοιες αυτές λειτουργούν ως οργανωτικές αρχές για την ανάπτυξη κριτικού και τεκμηριωμένου ιστορικού εγγραμματισμού και ευθυγραμμίζονται με σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα.

Δεν αποτελούν απλώς θεωρητικές κατηγορίες, αλλά παρέχουν ένα συστηματικό πλαίσιο για τη βαθύτερη εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι ιστορικοί προσεγγίζουν, αναλύουν και ερμηνεύουν το παρελθόν, διαμορφώνοντας μια επιστημονική μεθοδολογία που υπερβαίνει την απλή αφήγηση γεγονότων και την παθητική αποδοχή της ιστορικής αφήγησης, προσφέροντας σαφή κριτήρια για την ανάλυση, ερμηνεία και επιχειρηματολογία.

Οι έξι έννοιες ιστορικής σκέψης είναι οι ακόλουθες:

- 1 **Ιστορική σημασία (historical significance):** Πώς καθορίζεται τι είναι αξιοσημείωτο και γιατί ορισμένα γεγονότα θεωρούνται σημαντικότερα από άλλα;
- 2 **Τεκμήρια (evidence):** Πώς χρησιμοποιούνται και αξιολογούνται οι πηγές για τη συγκρότηση ιστορικών ερμηνειών;
- 3 **Συνέχεια και αλλαγή (continuity and change):** Πώς προσδιορίζεται τι αλλάζει, τι παραμένει σταθερό και με ποιο ρυθμό συντελούνται οι ιστορικές αλλαγές;
- 4 **Αιτία και αποτέλεσμα (cause and consequence):** Πώς εξηγούμε τα γεγονότα, τις συνέπειές τους και τις πολύπλοκες αλληλεξαρτήσεις μεταξύ τους;

- 5 **Ιστορική οπτική (historical perspectives):** Πώς κατανοούμε τον τρόπο σκέψης, τις αξίες και τα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος, αποφεύγοντας τον αναχρονισμό;
- 6 **Ηθική διάσταση (ethical dimension):** Πώς συνδέουμε την ιστορία με σύγχρονες αξίες, ηθικές κρίσεις και ζητήματα ιστορικής δικαιοσύνης;

Οι προαναφερθείσες έννοιες διευκολύνουν την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την αποφυγή της απλοϊκής αντίληψης της ιστορίας ως γραμμικής αλληλουχίας γεγονότων ή ως μονοδιάστατης αφήγησης. Αντιθέτως ενθαρρύνουν μια πιο κριτική και βαθιά κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και του αντίκτυπού τους στο παρόν. Η Ιστορία, μέσα από τέτοιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αναδεικνύεται όχι μόνο ως σχολικό μάθημα αλλά ως πεδίο διαμόρφωσης στάσεων, αξιών και τρόπων κατανόησης του κόσμου (Stearns, Seixas & Wineburg, 2000).

Ακολουθεί η ανάλυση των έξι εννοιών ιστορικής σκέψης των Seixas & Morton βάσει των κατευθυντηρίων αρχών που τις διέπουν (2013:10-11):

Έννοιες της Ιστορικής Σκέψης και Κατευθυντήριες Αρχές

(Seixas & Morton, 2013:10-11)

Ιστορική Σημασία

Πώς αποφασίζουμε τι είναι αξιοσημείωτο και σημαντικό να μάθουμε για το παρελθόν;

✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 1:** Γεγονότα, πρόσωπα ή εξελίξεις αποκτούν ιστορική σημασία, όταν προκαλούν ουσιώδεις μεταβολές, δηλαδή όταν έχουν βαθύτατες και εκτεταμένες συνέπειες, οι οποίες επηρεάζουν μεγάλο αριθμό ανθρώπων επί μακρό χρονικό διάστημα.

✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 2:** Γεγονότα, πρόσωπα ή εξελίξεις αποκτούν ιστορική σημασία, όταν είναι αποκαλυπτικά, δηλαδή όταν διαφωτίζουν διαχρονικά ή αναδυόμενα ζητήματα τόσο στο πεδίο της ιστορικής έρευνας όσο και στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 3:** Η ιστορική σημασία είναι κατασκευασμένη, δηλαδή, γεγονότα, πρόσωπα και εξελίξεις αποκτούν ιστορική σημασία μόνο όταν καταδεικνύεται ότι κατέχουν σημαντική θέση στο πλαίσιο μίας αφήγησης.

✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 4:** Η ιστορική σημασία μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου και διαφοροποιείται μεταξύ διαφορετικών ομάδων.

Τεκμήρια

Πώς γνωρίζουμε ό,τι γνωρίζουμε για το παρελθόν;

- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 1:** Η Ιστορία συνιστά ερμηνεία θεμελιωμένη σε συμπεράσματα που εξάγονται από πρωτογενείς πηγές. Οι πρωτογενείς πηγές δύνανται να είναι μαρτυρίες ή αφηγήσεις, αλλά επίσης ίχνη, κατάλοιπα ή αρχειακές καταγραφές.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 2:** Η διατύπωση εύστοχων ερωτημάτων σχετικά με μια πηγή μπορεί να τη μετατρέψει σε τεκμήριο.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 3:** Η ανάλυση μιας πηγής συχνά προηγείται της ανάλυσης της πηγής και περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με τον δημιουργό και τον χρόνο δημιουργίας της. Επιπλέον, αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους σκοπούς, το αξιακό πλαίσιο και την κοσμοθεωρία του συγγραφέα ή δημιουργού, είτε αυτά είναι συνειδητά είτε ασυνείδητα.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 4:** Κάθε πηγή πρέπει να αναλύεται σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής στην οποία αναφέρεται, δηλαδή τις συνθήκες και τις κοσμοθεωρίες κατά την υπό μελέτη χρονική περίοδο.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 5:** Τα συμπεράσματα που εξάγονται από μια πηγή δεν δύνανται να υφίστανται αυτοτελώς. Απαιτείται πάντοτε η διασταύρωση και επαλήθευσή τους μέσω αντιπαραβολής με άλλες πηγές, πρωτογενείς ή δευτερογενείς.

Συνέχεια και Αλλαγή

Πώς μπορούμε να κατανοήσουμε τις σύνθετες δυναμικές της ιστορικής εξέλιξης;

- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 1:** Η συνέχεια και η αλλαγή είναι αλληλένδετες έννοιες που δύνανται να συνυπάρχουν. Η χρονολογική ταξινόμηση, δηλαδή η διαδοχή των γεγονότων, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης για την ανάλυσή τους.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 2:** Η αλλαγή αποτελεί διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ποικίλους ρυθμούς και μοτίβα εξέλιξης. Σημεία καμπής (turning points) είναι οι κρίσιμες στιγμές τα κομβικά σημεία κατά τα οποία η πορεία της αλλαγής μεταβάλλεται ως προς την κατεύθυνση, την ένταση ή τον ρυθμό.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 3:** Οι έννοιες της προόδου και της παρακμής συνιστούν ευρείες αξιολογικές κρίσεις για τις μεταβολές που συντελούνται στον χρόνο. Ανάλογα με τον αντίκτυπο της αλλαγής, η πρόοδος για έναν λαό μπορεί να αποτελεί παρακμή για έναν άλλον.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 4:** Η περιοδολόγηση (periodization) συμβάλλει στη συστηματική οργάνωση της σκέψης σχετικά με τη συνέχεια και την αλλαγή. Πρόκειται για ερμηνευτική διαδικασία, μέσω της οποίας καθορίζουμε ποια γεγονότα ή εξελίξεις συγκροτούν μια διακριτή ιστορική περίοδο.

Αιτία και Αποτέλεσμα

Γιατί συμβαίνουν τα γεγονότα και ποιες είναι συνέπειές τους;

- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 1:** Η αλλαγή καθοδηγείται από πολλαπλές αιτίες και οδηγεί σε πολλαπλά αποτελέσματα. Αυτά δημιουργούν έναν σύνθετο πλέγμα αλληλένδετων βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αιτιών και αποτελεσμάτων.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 2:** Τα αίτια που οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός διαφέρουν ως προς τη βαρύτητα, καθώς κάποια διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο από άλλα.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 3:** Τα γεγονότα προκύπτουν από τη διαλεκτική σχέση δύο τύπων παραγόντων: (1) των ιστορικών δρώντων (historical actors), δηλαδή προσώπων (ατόμων ή ομάδων) που με τις ενέργειές τους προκαλούν ιστορικά γεγονότα και (2) των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών συνθηκών εντός των οποίων ενεργούν οι δρώντες.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 4:** Τα πρόσωπα και οι ομάδες που επηρεάζουν τον ρου της ιστορίας δεν είναι πάντοτε σε θέση να προβλέψουν την επίδραση των συνθηκών, των αντίθετων ενεργειών και των απρόβλεπτων αντιδράσεων. Παράγοντες αυτού του είδους συχνά οδηγούν στην πρόκληση ακούσιων συνεπειών.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 5:** Τα ιστορικά γεγονότα δεν μπορούν να θεωρηθούν αναπόφευκτα, όπως εξάλλου και τα μελλοντικά. Η τροποποίηση μιας μεμονωμένης ενέργειας ή συνθήκης θα μπορούσε να είχε οδηγήσει σε διαφορετική έκβαση.

Ιστορική Οπτική

Πώς μπορούμε να κατανοήσουμε σε βάθος τους ανθρώπους του παρελθόντος;

- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 1:** Ένα τεράστιο χάσμα δύναται να υφίσταται μεταξύ των σύγχρονων κοσμοθεριών (πεποιθήσεων, αξιών και κινήτρων) και εκείνων των προγενέστερων ιστορικών περιόδων.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 2:** Καθίσταται αναγκαία η αποφυγή του παροντισμού (presentism), δηλαδή η απόδοση/προβολή σύγχρονων ιδεών και αντιλήψεων στους δρώντες του παρελθόντος. Ωστόσο, η σχετική αναφορά σε οικουμενικές ανθρώπινες εμπειρίες δύναται να διευκολύνει την προσέγγιση και κατανόηση των βιωμάτων των ιστορικών υποκειμένων/δρώντων.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 3:** Οι οπτικές των ιστορικών δρώντων γίνονται πληρέστερα κατανοητές, όταν εξετάζονται και αναλύονται υπό το πρίσμα του ιστορικού τους πλαισίου.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 4:** Η εξέταση της οπτικής των ιστορικών δρώντων συνεπάγεται τη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα τους στο παρελθόν. Δε συνεπάγεται ταύτιση με τους εν λόγω δρώντες. Έγκυρα θεωρούνται τα συμπεράσματα που εδράζονται αποκλειστικά σε ιστορικά τεκμήρια.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 5:** Διαφορετικά ιστορικά πρόσωπα και ομάδες έχουν διαφορετικές οπτικές για τα γεγονότα στα οποία εμπλέκονται. Η συστηματική διερεύνηση αυτών των οπτικών είναι το κλειδί για την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων.

Ηθική Διάσταση

Πώς μπορεί η ιστορία να μας βοηθήσει να ζήσουμε στο παρόν;

- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 1:** Οι συγγραφείς ιστορικών αφηγήσεων διατυπώνουν, είτε ρητά είτε υπόρρητα, ηθικές κρίσεις κατά την παρουσίαση και ερμηνεία των γεγονότων.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 2:** Αιτιολογημένες ηθικές κρίσεις για πράξεις του παρελθόντος διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ενήργησαν οι συγκεκριμένοι ιστορικοί δρώντες.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 3:** Κατά την αξιολόγηση πράξεων του παρελθόντος, απαιτείται προσοχή, ώστε να αποφεύγεται η προβολή σύγχρονων αντιλήψεων περί ορθού και εσφαλμένου στο παρελθόν.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 4:** Μια δίκαιη και ισορροπημένη αποτίμηση των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας δύναται να μας ενημερώσει σχετικά με τις ευθύνες μας να θυμόμαστε και να ανταποκρινόμαστε κατάλληλα στις συνεισφορές, τις θυσίες και τις αδικίες του παρελθόντος.
- ✓ **Κατευθυντήρια Αρχή 5:** Η κατανόηση της Ιστορίας μας βοηθά να διαμορφώνουμε τεκμηριωμένες κρίσεις σχετικά με σύγχρονα ζητήματα, υπό την προϋπόθεση ωστόσο ότι αναγνωρίζουμε τους περιορισμούς οποιωνδήποτε άμεσων «διδασμάτων» από το παρελθόν.

Η συζήτηση για τον ιστορικό συλλογισμό αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη ανάπτυξης σύνθετων δεξιοτήτων που συνδυάζουν την κριτική ανάλυση πηγών με την αιτιακή ερμηνεία και τη συγκριτική κατανόηση (Wineburg, 2001). Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων δεν περιορίζεται απλώς στην απομνημόνευση γεγονότων και χρονολογιών, αλλά επεκτείνεται στην ικανότητα αξιολόγησης της αξιοπιστίας των ιστορικών μαρτυριών και στην κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές παρήχθησαν.

Επιπροσθέτως, ο ιστορικός συλλογισμός προϋποθέτει την αναγνώριση της πολυπλοκότητας των ιστορικών φαινομένων, καθώς και την αποφυγή αναχρονιστικών ερμηνειών που προβάλλουν σύγχρονες αξίες και αντιλήψεις στο παρελθόν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εν λόγω προσέγγιση παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες απαραίτητα εργαλεία για βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας και της πολύπλοκης επίδρασής της στη σύγχρονη κοινωνία, συμβάλλοντας παράλληλα στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Παραδείγματα Ερωτήσεων βάσει των Ιστορικών Εννοιών κατά Seixas και Morton (2013)

Λευκοθέα Μπινιάρη, Μαρία Γκορτσά

1^ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου

Ενότητα 8^η: Η εξέλιξη της ελληνικής επανάστασης (1821-1827)

A. Προσδιορισμός της ιστορικής σημασίας:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1-Ουσιώδεις μεταβολές:** Γιατί η άλωση της Τριπολιτσάς (23 Σεπτεμβρίου 1821) θεωρείται γεγονός-σταθμός για την ελληνική επανάσταση;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 2-Αποκαλυπτικά γεγονότα:** Τι μας αποκαλύπτει η σφαγή της Χίου (1822) για τους τρόπους κατάπνιξης της επανάστασης και τις συνακόλουθες διεθνείς αντιδράσεις;

B. Χρήση πηγών ως τεκμηρίων:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1-Ερμηνεία πρωτογενών πηγών:** Να μελετήσετε το κείμενο του Φωτάκου (*Οι απαρχές της ελληνικής επανάστασης*) και να σημειώσετε αν αποτελεί πρωτογενή πηγή και γιατί. Ποια συμπεράσματα μπορούμε να εξαγάγουμε από αυτήν σχετικά με την οργάνωση και την ετοιμότητα των Ελλήνων στην αρχή της επανάστασης;

1. Οι απαρχές της ελληνικής επανάστασης

Οι περισσότεροι από αυτούς [ενν. τους Έλληνες] στην αρχή της επανάστασης ήσαν χωρίς άρματα [...] και αι σημαίαι των περισσοτέρων ήσαν τσεμπέρες των γυναικών των. Ερωτούσαν οι απλοί Έλληνες τότε ο ένας τον άλλον διά τι εμαζώχθησαν εδώ και τι θα κάμωμεν. [...] Οι Έλληνες εις την αρχήν της επαναστάσεως αυτομάτως εσυναθροίζοντο εις τα στρατόπεδα [...]. Έπειτα όμως ο Κολοκοτρώνης επρολάμβανε και τους εσυνάθροιζε διά διαταγής αυτού, ή της κυβερνήσεως, και δεν τους άφηνε να συνέρχωνται αυτομάτως, διότι εφοβείτο την ραδιουργίαν και την λιποταξίαν και ήθελε να τους έχη όλους υπό επιτήρησιν.

Φωτάκος (Φώτιος Χρυσανθακόπουλος), Απομνημονεύματα περί της Ελληνικής Επανάστασεως, Αθήναι 1858, τόμ. Α', σ. 81.

2. **Κατευθυντήρια Αρχή 4-Ανάλυση πηγής βάσει συγκειμένου:** Για ποιους λόγους η πρωτογενής πηγή με τίτλο *Η πείνα βασανίζει τους αγωνιστές του Μεσολογγίου* επιτρέπει στον αναγνώστη να αντιληφθεί καλύτερα τις συνθήκες της εποχής και την ατμόσφαιρα του Αγώνα;

2. Η πείνα βασανίζει τους αγωνιστές του Μεσολογγίου

Αρχίσαμεν, περί τας 15 Μαρτίου, ταις πικραλήθραις, χορτάρι της θαλάσσης· το εβράζαμεν πέντε φοραίς έως ότου έβγαιεν η πικράδα, και το ετρώγαμεν με ξείδι και λάδι ωςάν σαλάτα, και με ζουμί από καβούρους ανακατωμένον και τούτο. Εδόθησαν και εις τους ποντικούς, πλην ήτον ευτυχής όστις εδύνατο να πιάση έναν. Βατράχους δεν είχαμεν, κατά δυστυχίαν. Από την έλλειψιν της θροφής αύξαναν αι ασθένειαι, πονόστομος και αρθρίτις. Εις τοιαύτην κατάστασιν ευρισκόμασθον όταν μας έφθασεν γράμμα των απεσταλμένων μας εις Ναύπλιον συσταίνον και να φάγωμεν (εν ανάγκη) ένας τον άλλον. [...] Εκείνην την ημέραν ένας Κραβαρίτης έκοψεν κρέας από το μηρί ενός φονευμένου και το έφαγεν.

Ν. Κασομούλης, Ενθυμήματα στρατιωτικά της Επανάστασεως των Ελλήνων. Από τα 1821 μέχρι των 1833, επιμ. Γ. Βλαχογιάννης, Αθήνα 1939, τόμ. Β', σ. 256.

Γ. Αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 3-Πρόοδος/παρακμή:** Με ποιους τρόπους η Συνθήκη του Λονδίνου μεταβάλλει τις ισορροπίες για την Οθωμανική Αυτοκρατορία; (Για την τεκμηρίωση της απάντησής σας μπορείτε να αξιοποιήσετε και διαδικτυακές πηγές).
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 4 -Περιοδολόγηση:** Με ποια κριτήρια χωρίζεται η επανάσταση σε «*φάση επιτυχιών*» (1821-1824) και «*φάση κάμψης*» (1825-1827);

Δ. Ανάλυση της αιτίας και του αποτελέσματος:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1-Πολλαπλές αιτίες και συνέπειες:** Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην επιτυχή έκβαση της επανάστασης στη νότια Ελλάδα;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 3 - Αλληλεπίδραση ιστορικών δρώντων και συνθηκών/περιβάλλοντος:** Με ποιον τρόπο ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης αξιοποίησε τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά κατά τη μάχη των Δερβενακίων;

Ε. Αντίληψη της ιστορικής οπτικής:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 4 - Συναγωγή συμπερασμάτων βάσει τεκμηρίων:** Διαβάζοντας την περιγραφή του Κασομούλη για την πείνα στο Μεσολόγγι, ποια συμπεράσματα μπορούμε να εξαγάγουμε για τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης των πολιορκημένων; Πώς αντιμετώπιζαν την πιθανότητα του θανάτου και γιατί επέλεξαν την έξοδο αντί της παράδοσης;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 5 – Διαφορετικοί δρώντες-διαφορετικές οπτικές:** Πώς έβλεπαν οι Μεγάλες Δυνάμεις την ελληνική επανάσταση σε σύγκριση με τους Έλληνες αγωνιστές;

ΣΤ. Κατανόηση της ηθικής διάστασης:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 2 - Ηθικές κρίσεις βάσει ιστορικού πλαισίου:** Το κείμενο αναφέρει ότι οι Οθωμανοί «κατέσφαξαν τον ελληνικό πληθυσμό» της Χίου (23.000 νεκροί, 47.000 αιχμάλωτοι) και σε άλλο σημείο ότι οι οθωμανικές αρχές απάντησαν με «σκληρά αντίποινα σε βάρος αμάχων στην Κωνσταντινούπολη, στη Σμύρνη, στη Θράκη, στην Κύπρο και αλλού». Λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, αξιολογήστε αυτές τις πράξεις;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 5 - Διδάγματα για το παρόν (δυνατότητες και περιορισμοί):** Το κείμενο περιγράφει πώς η επανάσταση κινδύνευε να καμφθεί λόγω εσωτερικών διαιρέσεων (εμφύλιος πόλεμος) και αναφέρεται ότι τελικά σώθηκε με την επέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων. Ποια διδάγματα μπορούμε να αντλήσουμε για σύγχρονα ζητήματα (π.χ. εθνική ενότητα, διεθνείς σχέσεις), αναγνωρίζοντας παράλληλα τους περιορισμούς άμεσων συγκρίσεων με το παρελθόν;

2ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου

Ενότητα 7^η: Πέρσες και Έλληνες: Δύο κόσμοι συγκρούονται

Α. Προσδιορισμός της ιστορικής σημασίας:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1- Ουσιώδεις μεταβολές** - Για ποιους λόγους η Ιωνική επανάσταση θεωρείται γεγονός μεγάλης ιστορικής σημασίας για τους Έλληνες;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 4- Μεταβολή και διαφοροποίηση:** Πώς η μάχη του Μαραθώνα αποκτά διαφορετική ιστορική σημασία για τους Αθηναίους και τους Πέρσες;

ΚΑΚΟ ΤΟ ΨΕΜΑ

Στους Πέρσες είναι απαγορευμένο να μιλούν για πράγματα που δεν επιτρέπεται να κάνουν. Ως πιο αισχρό πράγμα θεωρούν το ψεύδος, κατόπιν το να οφείλει κανείς χρήματα. Και τούτο για πολλούς λόγους προπάντων όμως, όπως λένε, για τον λόγο ότι όποιος χρωστάει χρήματα, όλο και κάποιο ψέμα λέει. Ηρόδοτος, Ιστορία Α. 138

Α. Χρήση πηγών ως τεκμηρίων:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1 –Ερμηνεία πηγών:** Ποιες πληροφορίες παρέχει η πηγή που τιτλοφορείται *Οι Ίωνες και οι Αιολείς προς τον Κύρο*; Τι αποκαλύπτει ο μύθος που διηγήθηκε ο Κύρος για τη στάση του απέναντι σε Ίωνες και Αιολείς, καθώς και για τη στάση των Ελλήνων της Μικράς Ασίας απέναντί του;

ΟΙ ΙΩΝΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΙΟΛΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΚΥΡΟ

Οι Ίωνες και οι Αιολείς μόλις κατακτήθηκε η Λυδία από τους Πέρσες, έστειλαν αντιπροσωπεία στις Σάρδεις δηλώνοντας στον Κύρο ότι ήθελαν να γίνουν υπήκοοί του με τους ίδιους όρους που ήταν πριν με τον Κροίσο. Εκείνος, αφού άκουσε τις προτάσεις τους, τους διηγήθηκε έναν μύθο: «Ένας αυλητής βλέποντας ψάρια στη θάλασσα άρχισε να παίζει τον αυλό του, γιατί νόμιζε ότι θα βγουν στην ξηρά. Έπεσε όμως έξω στους υπολογισμούς του. Πήρε τότε ένα δίχτυ και, αφού έπιασε πάρα πολλά, τα τράβηξε έξω. Κι όταν τα είδε να πηδούν, είπε σε αυτά: Σταματήστε να χορεύετε. Όταν έπαιζα προηγουμένως τον αυλό δε δηλήσατε να βγείτε έξω». Τον μύθο αυτό είπε στους Ίωνες και στους Αιολείς, γιατί προηγουμένως οι Ίωνες, όταν τους ζήτησε με απεσταλμένους να αποστατήσουν κατά του Κροίσου, δεν δέχτηκαν. Τώρα μπροστά σε τετελεσμένο γεγονός ήταν πρόθυμοι να υπακούσουν. Αυτά τα έλεγε γεμάτος οργή. Ηρόδοτος, Ιστορία, Ι. 141.

Σημ.: Μετά από αυτά οι Ίωνες άρχισαν να χτίζουν τείχη και παράλληλα έστειλαν πρέσβεις στη Σπάρτη, ζητώντας βοήθεια.

2. **Κατευθυντήρια Αρχή 4 – Συγκείμενο+ Κατευθυντήρια Αρχή 5 – Διασταύρωση:** Αναλύστε το αξιακό σύστημα των Περσών, όπως παρουσιάζεται στο απόσπασμα του Ηροδότου (Ιστορία, Α΄ 138), και

διατυπώστε τη δική σας θέση απέναντι στις αντιλήψεις τους. Ποιο πρόσθετο στοιχείο του κειμένου – πέραν όσων αναφέρονται στο παράθεμα – επιβεβαιώνει τη βαρύτητα που έδιναν οι Πέρσες στην αλήθεια;

Β. Αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1 -Συνύπαρξη συνέχειας και αλλαγής:** Εξετάστε τη θέση των Ελλήνων της Μικράς Ασίας πριν και μετά την περσική κατάκτηση. Ποια στοιχεία της ζωής τους παρουσιάζουν συνέχεια και ποια αλλαγή;
- 2. Κατευθυντήρια Αρχή 3 - Πρόοδος/παρακμή:** Η επέκταση του περσικού κράτους θα μπορούσε να θεωρηθεί πρόοδος ή παρακμή; Πώς διαφέρει η απάντηση ανάλογα με το αν εξετάζουμε την περσική ή την ελληνική οπτική;

Γ. Ανάλυση της αιτίας και του αποτελέσματος:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1 -Πολλαπλές αιτίες και συνέπειες:** Ποιοι παράγοντες (οικονομικοί, πολιτικοί, γεωγραφικοί) οδήγησαν στην Ιωνική επανάσταση και ποια ήταν τα άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της;
- 2. Κατευθυντήρια Αρχή 3- Αλληλεπίδραση ιστορικών δρώντων και συνθηκών/περιβάλλοντος:** Στη μάχη του Μαραθώνα, ποιος ήταν ο ρόλος του Μιλτιάδη (δρων) και ποιος ο ρόλος της μορφολογίας του εδάφους;

Δ. Αντίληψη της ιστορικής οπτικής:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1- Διαφορές κοσμοθεωριών:** Ποιες διαφορές εντοπίζετε ανάμεσα στις σημερινές αντιλήψεις περί εκπαίδευσης και στις αντίστοιχες της εκπαίδευσης των Περσών;
- 2. Κατευθυντήρια Αρχή 5: Διαφορετικοί δρώντες-διαφορετικές οπτικές:** Πώς θα διέφερε η περιγραφή της μάχης του Μαραθώνα αν γραφόταν από έναν Πέρση στρατιώτη αντί από τον Ηρόδοτο;

Ε. Κατανόηση της ηθικής διάστασης:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1 -Ρητές ή υπόρρητες ηθικές κρίσεις:** Με ποιον τρόπο η αφήγηση του Ηροδότου για την ανδρεία των Αθηναίων στον Μαραθώνα αποδίδει ηθική υπεροχή στους Έλληνες σε σχέση με τους Πέρσες;

2. Κατευθυντήρια Αρχή 2 - Ηθικές κρίσεις βάσει ιστορικού πλαισίου:

Να σχολιάσετε την επιλογή του Φρυνίχου να παρουσιάσει το έργο του «Μιλήτου Άλωσις», αλλά και την απόφαση των Αρχών της Αθήνας να τιμωρήσουν τον ποιητή.

3ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου

Ενότητα 31^η: Τα αίτια, η έκρηξη και τα μέτωπα του Α΄ Παγκόσμιου πολέμου

A. Προσδιορισμός της ιστορικής σημασίας:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1 - Ουσιώδεις μεταβολές:** Ποιες ήταν οι μακροπρόθεσμες συνέπειες του Α' Παγκοσμίου Πολέμου για την Ευρώπη και πώς επηρέασαν τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων;
- 2. Κατευθυντήρια Αρχή 2- Αποκαλυπτικά γεγονότα:** Τι μας αποκαλύπτει η εμπειρία του Α' Παγκοσμίου Πολέμου για τους κινδύνους του εθνικισμού;

B. Χρήση πηγών ως τεκμηρίων:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1- Ανάλυση πηγής βάσει συγκεκριμένου + Κατευθυντήρια Αρχή 4 -Ανάλυση πηγής βάσει πλαισίου:** Το παράθεμα για τον милитарισμό παρουσιάζει την εμπειρία ενός εικοσάχρονου στρατιώτη από την εκπαίδευσή του. Γιατί η επίδραση της στρατιωτικής εκπαίδευσης ήταν καταλυτική; Τι υποδηλώνει ο συγκεκριμένος τρόπος εκπαίδευσης για τα κράτη στα οποία κυριαρχεί η милитарιστική ιδεολογία και για τη νοοτροπία που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν;

3. Τα αίτια του πολέμου: ο милитарισμός

Μας εκπαίδευσαν δέκα εβδομάδες σ' ένα στρατόπεδο κι αυτό το διάστημα μας επηρέασε πιο βαθιά από τα δέκα χρόνια του σχολείου. Μάθαμε πως ένα γυαλιστερό κουμπί βαραίνει περισσότερο από τέσσερις τόμους του Σοπενάουερ [Γερμανός φιλόσοφος]. Ξαφνιασμένοι στην αρχή, ύστερα πικραμένοι και στο τέλος αδιάφοροι παραδεχτήκαμε πως, σημασία δεν έχει ο νους μα η βούρτσα των παπουτσιών, το πνεύμα μα το σύστημα, η ελευθερία μα τα γυμνάσια.
Ε.Μ. Ρεμάρκ, *Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο*, μτφρ. Σ. Βουρδουμπά.

2. Κατευθυντήρια Αρχή 4 -Ανάλυση πηγής βάσει πλαισίου:

Αξιοποιώντας τις ιστορικές σας γνώσεις και το απόσπασμα από το έργο

των S. Bernstein και P. Milza, *Ιστορία της Ευρώπης*, να απαντήσετε στα ερωτήματα: Ποιες αλλαγές συντελούνται στην Ευρώπη την περίοδο που εξετάζεται; Ενώ οι λαοί της Ευρώπης δεν επιθυμούν τον πόλεμο, πώς τελικά οδηγούμαστε σε αυτόν;

2. Τα αίτια του πολέμου: ο εθνικισμός

Ο θρίαμβος των εθνών συνεπήρε ολόκληρη την Ευρώπη με μια μεταδοτική κίνηση που κάνει ολόκληρη την ήπειρο να ενδιαφέρεται για οποιαδήποτε αλλαγή επέρχεται σε μια από τις χώρες που την απαρτίζουν. Συγχρόνως το εθνικό συναίσθημα μετατράπηκε σιγά σιγά σε ένα αλαζονικό και απόλυτο πάθος, που δεν ικανοποιείται παρά μόνο με την εξύψωση ενός κράτους σε βάρος των άλλων.

S. Bernstein & P. Milza, *Ιστορία της Ευρώπης*, μτφρ. Α.Κ. Δημητρακόπουλος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, τόμ. 2, σ. 266.

Γ. Αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 2: Η αλλαγή ως διαδικασία:** Πώς «το εθνικό συναίσθημα μετατράπηκε [...] σε αλαζονικό και απόλυτο πάθος» και πώς συνετέλεσε η εποχή στην αλλαγή αυτή;
- 2. Κατευθυντήρια Αρχή 3- Πρόοδος/παρακμή:** Για ποιες κοινωνικές ομάδες (μεγαλοαστοί, εργάτες, παιδιά, αγρότες) η βιομηχανική ανάπτυξη αντιπροσώπευε πρόοδο και για ποιες παρακμή ή υποβάθμιση της ζωής τους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Δ. Ανάλυση της αιτίας και του αποτελέσματος:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1-Πολλαπλές αιτίες και συνέπειες:** Πώς συνδέονται μεταξύ τους τα τρία αίτια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (ιμπεριαλισμός, εθνικισμός, милитаризм) και με ποιον τρόπο το ένα τροφοδοτούσε το άλλο;
- 2. Κατευθυντήρια Αρχή 4 – Απρόβλεπτες συνέπειες:** Σύμφωνα με το κείμενο του Ρεμάρκ, ποιες απρόβλεπτες συνέπειες είχε η στρατιωτική εκπαίδευση των νέων και πώς αυτές διαμόρφωσαν τη στάση τους απέναντι στον πόλεμο;

Ε. Αντίληψη της ιστορικής οπτικής:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1-Διαφορές κοσμοθεωριών:** Πώς διαφέρει η σημερινή μας αντίληψη για τον πόλεμο από εκείνη των Ευρωπαίων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπως αυτή αποτυπώνεται στα κείμενα;

2. **Κατευθυντήρια Αρχή 3-Ανάλυση βάσει ιστορικού πλαισίου:** Ποιες ιστορικές συνθήκες (οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές) οδήγησαν τους Ευρωπαίους να θεωρούν τον εθνικισμό ως «θρίαμβο» και όχι ως απειλή;

ΣΤ. Κατανόηση της ηθικής διάστασης:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1-Ρητές ή υπόρρητες ηθικές κρίσεις:** Πώς η αφήγηση του Ε.Μ. Ρεμάρκ για τον μιλιταρισμό εκφράζει έμμεση κριτική στις αξίες και προτεραιότητες της στρατιωτικής εκπαίδευσης;
2. **Διδάγματα για το παρόν (δυνατότητες και περιορισμοί):** Ποια μαθήματα μπορούμε να αντλήσουμε από τον οικονομικό ανταγωνισμό που οδήγησε στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο για τις σημερινές εμπορικές διαμάχες μεταξύ μεγάλων δυνάμεων; Ποιοι είναι οι περιορισμοί αυτής της σύγκρισης;

4ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου

Ενότητα 13^η: Κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της βιομηχανικής επανάστασης

Α. Προσδιορισμός της ιστορικής σημασίας:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1 - Ουσιώδεις μεταβολές:** Ποια είναι η ιστορική σημασία της ανάπτυξης του συνδικαλισμού ως μέσου διεκδίκησης των δικαιωμάτων των εργατών;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 3 - Η διαμόρφωση της ιστορικής σημασίας:** Πώς η παρουσίαση του μέσου όρου ζωής των εργατών της Μιλούζ (27 ετών) ως στοιχείο της αφήγησης συμβάλλει στην κατανόηση της σοβαρότητας των επιπτώσεων της Βιομηχανικής Επανάστασης;

Β: Χρήση πρωτογενών πηγών ως τεκμηρίων:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1 – Ερμηνεία πηγών:** Η φωτογραφία των μεταναστών στο κατάστρωμα του πλοίου αποτελεί πρωτογενή πηγή; Ποιες πληροφορίες μπορούμε να αντλήσουμε από αυτήν σχετικά με τις συνθήκες μετανάστευσης;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 3 – Προέλευση, δημιουργός και σκοποί πηγών:** Ο Καρλ Μαρξ και ο Φρίντριχ Ένγκελς έγραψαν το Κομμουνιστικό Μανιφέστο το 1848. Ποιοι ήταν οι συνειδητοί σκοποί τους και ποιες αξίες ή κοσμοθεωρίες διαφαίνονται από το κείμενο;

1. Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο

Οι κομμουνιστές θεωρούν ανάξιο τους να κρύβουν τις απόψεις και τις προθέσεις τους. Δηλώνουν ανοιχτά ότι οι σκοποί τους μπορούν να πραγματοποιηθούν μονάχα με τη βίαιη ανατροπή όλου του σημερινού κοινωνικού καθεστώτος. Ας τρέμουν οι κυρίαρχες τάξεις μπρος σε μια κομμουνιστική επανάσταση. Οι προλετάριοι δεν έχουν να χάσουν σ' αυτήν τίποτε άλλο, εκτός από τις αλυσίδες τους. Έχουν να κερδίσουν έναν κόσμο ολόκληρο. Προλετάριοι όλων των χωρών, ενωθείτε!

Κ. Μαρξ & Φρ. Ένγκελς, *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος* (1848), στο Κ. Μαρξ & Φρ. Ένγκελς, *Εκλεκτά έργα*, Γνώσεις, χ.χ., τόμ. 1ος, σ. 58.

Γ. Αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1 -Συνέχεια και αλλαγή:** Το κείμενο αναφέρει ότι οι αριστοκράτες-μεγαλογαιοκτήμονες παρέμεναν πανίσχυροι στην ανατολική και μεσογειακή Ευρώπη, ενώ στη δυτική Ευρώπη οι αστοί κυριαρχούσαν. Πού οφείλεται κυριαρχία των αριστοκρατών στην ανατολική και μεσογειακή Ευρώπη και η αποδυνάμωσή τους στη δυτική Ευρώπη;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 2 – Η αλλαγή ως διαδικασία με σημεία καμπής:** Γιατί η αιματηρή καταστολή της απεργίας του Σικάγο το 1886 θεωρείται σημείο καμπής;

Δ. Ανάλυση της αιτίας και του αποτελέσματος:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 1-Πολλαπλές αιτίες και συνέπειες:** Ποιες ήταν οι βραχυπρόθεσμες και ποιες οι μακροπρόθεσμες συνέπειες της μαζικής μετανάστευσης των Ευρωπαίων τον 19^ο αιώνα τόσο για την Ευρώπη όσο και για τις χώρες υποδοχής;
2. **Κατευθυντήρια Αρχή 2-Ιεράρχηση αιτιών ιστορικών γεγονότων:** Στην άνοδο της αστικής τάξης συνέβαλαν πολλοί παράγοντες: η βιομηχανοποίηση, το εμπόριο, η τραπεζική δραστηριότητα, η πολιτική επιρροή. Ποιος από αυτούς τους παράγοντες θεωρείτε ότι ήταν ο σημαντικότερος και γιατί;

Ε. Αντίληψη της ιστορικής οπτικής:

1. **Κατευθυντήρια Αρχή 4 - Προσέγγιση της οπτικής ιστορικών δρώντων:** Πώς άλλαξε ο τρόπος σκέψης των γυναικών, όταν άρχισαν να εργάζονται σε εργοστάσια και άλλες επιχειρήσεις;

2.Κατευθυντήρια Αρχή 5 - Διαφορετικοί δρώντες-διαφορετικές οπτικές: Η βιομηχανική επανάσταση βιώθηκε διαφορετικά από τους μεγαλοαστούς βιομηχάνους, τους εργάτες και τους αγρότες. Πώς θα περιέγραφε καθεμία από αυτές τις ομάδες τις αλλαγές που συντελούνταν στη ζωή της και ποια συναισθήματα θα βίωνε;

ΣΤ.Κατανόηση της ηθικής διάστασης:

- 1. Κατευθυντήρια Αρχή 1 - Ρητές ή υπόρρητες ηθικές κρίσεις:** Ποια η στάση του Hobsbawm, όπως διαφαίνεται από την περιγραφή του εργατικού κινήματος και πώς θα μπορούσε ένας άλλος ιστορικός να παρουσιάσει το ίδιο θέμα διαφορετικά;
- 2. Κατευθυντήρια Αρχή 3 - Αποφυγή επιβολής σύγχρονων ηθικών κριτηρίων:** Τοποθετώντας τον εαυτό σας στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής, πώς κρίνετε το αίτημα των χαρτιστών το 1838 για καθολική ψηφοφορία αποκλειστικά για άνδρες;

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Downey, M. & Long, K. (2016). *Teaching for Historical Literacy Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Lee, P. (2011). History Education and Historical Literacy. In I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching*, (pp. 77–86). London: Routledge.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press. ISBN: 9780802092595
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms, *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515–544.
- Nokes, J. D. (2013). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York, NY: Routledge.
- Nokes, J. (2017). «Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms». In Carretero, M., Berger, S. and Grever, M. (eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, (pp.553–571). London, England: Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. and Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York University Press.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Routledge.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.
- Vansledright, B.A. & Afflerbach, Peter. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight us elementary students reading documents. *Understanding History: Recent Research in History Education*. 4. 1-16. 10.4324/9780203340929.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. *Stanford Digital Repository*. Stanford History Education Group.

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην
Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
(Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

Α. Παπανδρέου 37, Τ.Κ. 15180, Μαρούσι,
Τηλ. 210-3442875

Website: www.adippde.gr

Email: grammateia@adippde.gr

Γενική Επιμέλεια: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

ISSN: 2653-8938

ISBN: 978-618-87540-5-8 [e-book]

© Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2025