

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ

**ΔΥΣΝΟΗΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΒΙΒΛΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥΣ**

Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και στις δύο βαθμίδες στηρίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο (Ξωχέλλης, 1987, Κουλουμπαρίτση & Καβούρη, 1994). Πρόσφατες έρευνες (Couloumparitsis, 1994, Φραγκουδάκη 1993) έδειξαν πως τα σχολικά βιβλία ιστορίας έχουν παραφορτωμένο και δυσνόητο περιεχόμενο, που οδηγεί τους μαθητές στη στείρα αποστήθισή του.

Για να αλλάξει αυτή η εικόνα, σημαντικό είναι:

α) να βελτιωθούν τα βιβλία

β) να μεριμνήσουμε για τη χρήση διδακτικών στρατηγικών που να αντισταθμίζουν τα μειονεκτήματα των βιβλίων.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δεύτερη λύση και εισηγείται τη διδασκαλία ιστορίας με τη χρήση του **εννοιολογικού χάρτη**. Για να στηρίξουμε θεωρητικά την επιλογή της διδακτικής πρακτικής την οποία προτείνουμε, σκόπιμο είναι να εξηγήσουμε πρώτα τι σημαίνει **κατανοώ ένα κείμενο**.

Κατανόηση Κειμένου

Κατανοώ ένα κείμενο σημαίνει πως εκτελώ μια λειτουργία σε τρία επίπεδα (παράβαλε Glynn, Britton & Tillman, 1985 και Βάμβουκα, 1994):

1. Κατ' αρχάς, αναγνωρίζω τα στοιχεία που απαρτίζουν τις λέξεις, καθώς και μεμονωμένες λέξεις και φράσεις
2. Στη συνέχεια, μπορώ να εξηγήσω με δικά μου λόγια ό,τι διάβασα

3. Τέλος, έχω την ικανότητα να επέμβω στο κείμενο. Για παράδειγμα, να αναλύσω το κείμενο συντακτικά, να εντοπίσω τις κύριες ιδέες του κειμένου, να τις αξιολογήσω, να τις οργανώσω και να τις ενσωματώσω σε όσα ήδη γνωρίζω και σχετίζονται με αυτά που διάβασα.

Η ανάγνωση ενός κειμένου δεν είναι μονοσήμαντη λειτουργία, αλλά στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των πληροφοριών που περιέχονται στο κείμενο και όσων ήδη γνωρίζει ο αναγνώστης πριν να το διαβάσει (γνωστικό κεκτημένο). Έτσι, η κατανόηση ενός κειμένου οικοδομείται σταδιακά κι εφόσον ο αναγνώστης αντιλήσει από το **γνωστικό κεκτημένο** του, δηλαδή τις γνώσεις του (Antonacci, 1991, Martorella, 1991).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας, οι γνώσεις που έχει ένα άτομο δεν είναι ξεκάρφωτες, αλλά διαπλέκονται μεταξύ τους και σχηματίζουν νοητικά σχήματα. **Νοητικό σχήμα** ονομάζουμε το νοητικό οικοδόμημα που περιλαμβάνει μια ομάδα από συναφείς πληροφορίες (Martorella, 1991). Για να κινητοποιήσει ο αναγνώστης όσα γνωρίζει, δηλαδή το κατάλληλο νοητικό σχήμα, πρέπει να διοχετεύσουμε στο νου του μηνύματα που να το διεγείρουν. Για παράδειγμα, η ημερομηνία - μήνυμα "1453" ανασύρει στο νου μια αλυσίδα από πρόσωπα και ιστορικά συμβάντα. Επομένως, διαπιστώνουμε πως το γνωστικό κεκτημένο του αναγνώστη είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την κατανόηση ενός κειμένου (Beck, McKeown & Gromoll, 1989, Antonacci, 1991).

Εφόσον η κατανόηση κειμένου είναι προϊόν αλληλεπίδρασης κειμένου και αναγνώστη, τότε σημαντική είναι και η συμβολή του *ιδίου του κειμένου* στην κατανόησή του. Καταλυτικό χαρακτηριστικό του κειμένου είναι η **αναγνωσιμότητα**. Αναγνωσιμο ονομάζουμε το κατανοητό κείμενο. Όταν το κείμενο είναι αναγνωσιμο, τότε οι ιδέες και τα γεγονότα που περιέχει έχουν λογική συνέπεια και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι προφανείς (Beck κ.ά., 1989). Το αναγνωσιμο κείμενο περιέχει μια κεντρική ιδέα γύρω από την οποία διαπλέκονται οι μερικότερες ιδέες (Anderson & Artbruster, 1985). Σε ένα κείμενο του βιβλίου ιστορίας η κεντρική ιδέα θα μπορούσε να είναι

“Η αρχαία Σπάρτη”

και οι επί μέρους

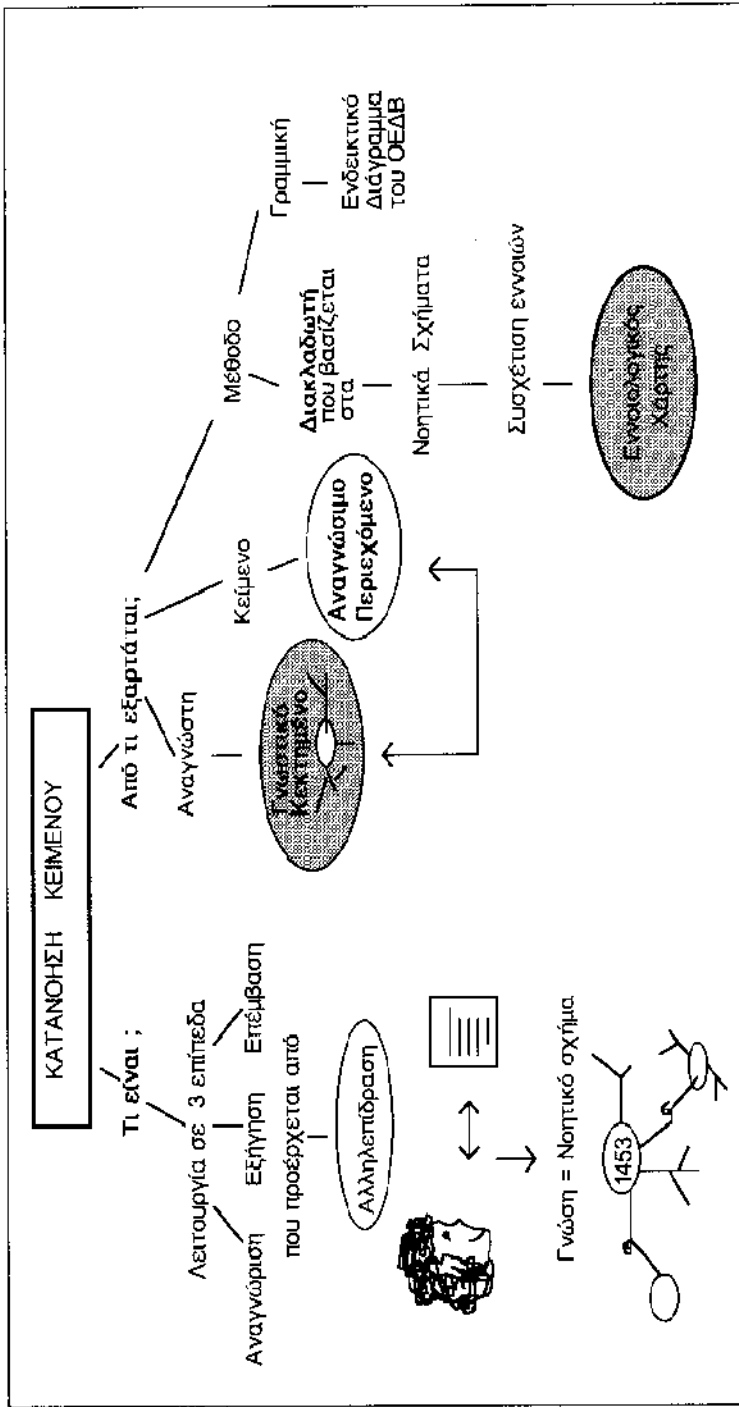
“Κοινωνικές τάξεις - Οικονομία - Διοίκηση - Καθημερινός βίος”

Πρόσφατα διαπιστώθηκε πως το βιβλίο ιστορίας της Δ΄ δημοτικού έχει πολύ χαμηλό δείκτη αναγνωσιμότητας κι επομένως θεωρείται δυσνόητο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Κουλουμπαρίτση, 1993 και Couloubaritsis, 1994).

Όταν το κείμενο είναι δυσνόητο, τότε ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η διδακτική του προσέγγιση. Για τη διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό προτείνεται ενδεικτικά αυτό που εμείς ονομάζουμε *γραμμαμική προσέγγιση* του κειμένου (βιβλίο του δασκάλου για τη διδασκαλία της ιστορίας). Η έρευνα έδειξε πως αυτή η προσέγγιση με παραλλαγές επικρατεί και στις δύο βαθμίδες (Κουλουμπαρίτση & Καβούρη, 1994 για το δημοτικό και Ξωχέλλης, 1987 για το γυμνάσιο και λύκειο).

Σύντομα, η γραμμική προσέγγιση περιλαμβάνει την ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές ή την παράδοσή του από το διδάσκοντα ο οποίος υποβάλλει στο τέλος ερωτήσεις κατανόησης πάνω στο κείμενο. Αυτή η πρακτική αποσκοπεί στο να ελέγξει κατά πόσο ο μαθητής έχει συγκρατήσει τα κύρια στοιχεία ή γεγονότα μιας ενότητας κι όχι αν μπορεί να εντοπίσει τις κύριες έννοιες ενός κειμένου και να τις συσχετίσει μεταξύ τους. Αυτή τη δυνατότητα την προσφέρει η *διακλαδωτή προσέγγιση*, γιατί οδηγεί το μαθητή να σχεδιάσει χειροπιαστά ένα νοητικό σχήμα παρόμοιο μ' αυτό που πρέπει να οικοδομήσει στο νου του προκειμένου να είναι σε θέση στο μέλλον να χρησιμοποιήσει την πληροφορία που του δόθηκε (Buzan, 1993). Βασικό εργαλείο της διακλαδωτής προσέγγισης είναι ο *εννοιολογικός χάρτης*, τον οποίο θα εξηγήσουμε στη συνέχεια.

ΕΙΚΟΝΑ 1: Ενωσιολογικός χάρτης για την παρουσίαση της έννοιας "Κατανόηση Κειμένου"



Εννοιολογικός Χάρτης

α) Ορισμός

Ο εννοιολογικός χάρτης (ΕΧ) αποτελεί μια οπτική αναπαράσταση της γνώσης, δηλαδή μια απεικόνιση του τρόπου που συγκροτούνται οι σκέψεις και συσχετίζονται οι ιδέες μέσα στο νου (Antonacci, 1991). Ρίχνοντας μια ματιά στον ΕΧ, ο αναγνώστης ενημερώνεται αμέσως για το θέμα και τις έννοιες που πραγματεύεται το κείμενο. Για παράδειγμα, ο ΕΧ στην Εικόνα 1 εκθέτει περιληπτικά αυτά για τα οποία μιλήσαμε μέχρι τώρα.

β) Τρόπος χρήσης

A. Προετοιμασία

Ο δάσκαλος διαβάζει τη σχετική ενότητα κι εντοπίζει τις κύριες ιδέες του κειμένου. Εμείς επιλέξαμε την ενότητα "Η Σπάρτη. Οργάνωση της σπαρτιατικής κοινωνίας", σελ. 57 από το βιβλίο της Δ' δημοτικού, καθώς και την αντίστοιχη ενότητα από το βιβλίο της Α' γυμνασίου "Το κράτος της Σπάρτης", σελ. 107-111. Χάριν συντομίας για την ανάλυση χρησιμοποιήσαμε την ενότητα του βιβλίου της Δ'. Οι προτάσεις, όμως, που ακολουθούν αφορούν και τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης.

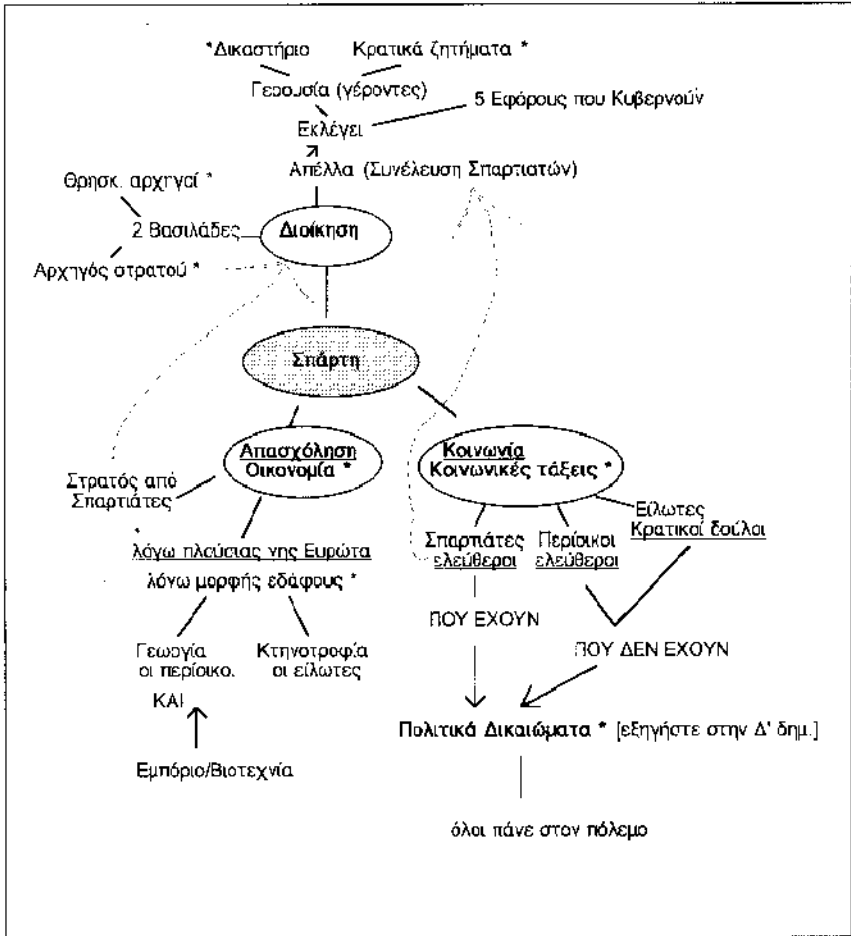
Με βάση τις κύριες ιδέες ο δάσκαλος χωρίζει το κείμενο σε παραγράφους που να έχουν νοηματική συνοχή, δηλαδή να περιέχουν έννοιες που μεταδίδουν ένα κοινό μήνυμα. Έτσι χωρίσαμε την ενότητα σε τρεις νοηματικές παραγράφους:

1. Τοποθεσία / Διαμόρφωση εδάφους (παράγραφος 1)
2. Απασχόληση και Κοινωνικές τάξεις (παρ. 2, 3, 4)
3. Διοίκηση (παρ. 5)

B. Παρουσίαση

1. Όπως υποδεικνύει το βιβλίο του δασκάλου της Δ' δημοτικού, ξεκινάμε την παρουσίαση της ενότητας με *Αφόρμηση*. Δηλαδή, ενημερώνουμε τους μαθητές για το περιεχόμενο της ενότητας και προ-

ΕΙΚΟΝΑ 2: Οργάνωση της σπαρτιατικής κοινωνίας



ΣΗΜ: Ο εννοιολογικός χάρτης αφορά την Δ' δημ., σελ. 57 και την Α' γυμν., σελ 107-111.

* Ορολογία για την Α' γυμνασίου.

σπαθούμε να ανασύρουμε στη μνήμη τους ό,τι σχετικό γνωρίζουν. Είναι απαραίτητο να εξηγήσουμε στους μαθητές τον τρόπο και το λόγο χρήσης του ΕΧ:

- Θα διαβάσουμε το κείμενο τμηματικά. Σε κάθε κομμάτι που θα διαβάσω θά υπογραμμίζω τις πιο βασικές ιδέες, γιατί έτσι θα μπορώ να θυμάμαι τις πιο σπουδαίες πληροφορίες.
- Ύστερα θα φτιάξω ένα σχήμα από τις κύριες αυτές ιδέες στο τετράδιό μου, γιατί έτσι θα μπορώ να σκεφτώ καλύτερα και να καταλάβω πιο εύκολα όσα διάβασα.

2. Ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις κύριες έννοιες κάθε νοηματικής παραγράφου κι επιμένουμε να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, π.χ.

– Οι Σπαρτιάτες διάλεξαν για τόπο εγκατάστασης την εύφορη κοιλάδα του Ευρώτα. Γιατί;

Γράφουμε τις έννοιες που εντόπισαν τα παιδιά στον πίνακα ενώνοντας τις συναφείς έννοιες μεταξύ τους σε ξεχωριστές διακλαδώσεις. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε τρεις διαφορετικές διακλαδώσεις (βλέπε Εικόνα 2). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές επισημαίνουν πρώτα τις μερικότερες έννοιες. Για παράδειγμα, στο χάρτη της Εικόνας 2 οι μαθητές βρῶσκουν πρώτα τις έννοιες "πλούσια γη του Ευρώτα", "γεωργία", "στρατός", "εμπόριο και βιοτεχνία". Δεν έχει γίνει ακόμα λόγος για την ευρύτερη έννοια "Απασχόληση / Οικονομία".

3. Όταν συμπληρωθεί ο χάρτης με τις μερικότερες έννοιες, τότε ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αναζητήσουν την ευρύτερη έννοια/επικεφαλίδα, δηλαδή τις έννοιες "Απασχόληση", "Κοινωνία" και "Διοίκηση", όπως φαίνονται στην Εικόνα 2. Στη συνέχεια τους παρακινούμε να επισημάνουν σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες της ίδιας διακλάδωσης, π.χ. οι έννοιες "Σπαρτιάτες - περίοικοι - εἰλωτες" είναι δευτερεύουσες και ανήκουν στη μεγάλη κατηγορία και ευρύτερη έννοια "Κοινωνικές τάξεις".

Σ' αυτή τη δραστηριότητα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, γιατί έτσι οι μαθητές μαθαίνουν να οργανώνουν την προσφερόμενη πλη-

ροφορία και να ενσωματώνουν τις νέες γνώσεις στις παλιές.

4. Τέλος, με κατάλληλες ερωτήσεις βοηθάμε τους μαθητές να αναζητήσουν σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες. Για παράδειγμα, μπορεί να επισημάνουν πως ο στρατός και η διοίκηση του κράτους βρίσκεται στα χέρια της κοινωνικής ομάδας "Σπαρτιάτες πολίτες που είναι ελεύθεροι κι έχουν πολιτικά δικαιώματα" (βλέπε τα μεγάλα και αχνά βέλη στην Εικ. 2). Αυτή η δραστηριότητα συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

γ) Συμβολή του ΕΧ στη μάθηση

Ο ΕΧ βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει τη δομή ενός κειμένου κι έτσι να μπορέσει να επισημάνει τις βασικές πληροφορίες που αυτό περιέχει. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μαθαίνει πώς να διαβάζει ένα κείμενο με κριτική ματιά κι έτσι, όχι μόνο να το κατανοεί, αλλά και να καταχωρεί τα κύρια μηνύματά του στη μνήμη και να τα ανασύρει όποτε του είναι χρήσιμα (Antonacci, 1991, Salinger, 1993).

Για να είναι επιτυχημένη η χρήση του εννοιολογικού χάρτη απαραίτητο είναι ο διδάσκων:

- να προετοιμάζεται πολύ καλά
- να υπόδεικνύει με σαφήνεια τον τρόπο εργασίας και σκέψης για την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη (modelling)
- να δίνει πρωτοβουλίες στους μαθητές και να στηρίζει τη διδασκαλία του στο διάλογο

Στη σύγχρονη Διδακτική ο εννοιολογικός χάρτης θεωρείται ως εργαλείο μάθησης που συντείνει στην κατανόηση, αλλά και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Buzan, 1993, Salinger, 1993, Martorella, 1991). Στα πλαίσια του πρόσφατου προβληματισμού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για την κατανόηση των σχολικών εργασιών και για την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου στα σχολεία μας (βλέπε Ξωχέλλη κá, 1992, Βάμβουκα, 1994, Βοσνιαδου, 1994) η χρησιμότητα εργαλείων μάθησης όπως είναι ο εννοιολογικός χάρτης δεν θάπρεπε να παραβλέπεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, T.H. & Armbruster, B.B. (1985) *Studying Strategies and their Implications for Textbook Design*. Στο Duffy, T.M. & Waller, R. (eds.) *Designing Usable Texts*. Orlando: Academic Press.
- Antonacci, P.A. (1991) "Students Search for Meaning in the Text through Semanting Mapping". *Social Education* 55(3): 174-194.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (1994) *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Gromoll, E.W. (1989) "Learning from social studies texts". *Cognition & Instruction* 6: 99-158.
- Βοσνιάδου, Σ. (1994) "Μ' ένα βιβλίο πετάω". *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 77: 79-81.
- Buzan, T. (1993) *Use your Head*. London: BBC Books.
- Couloubaritsis, A. (1994) *The Systems Model to the Evaluation of state textbooks and Curriculum implementation in Greek primary school history*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Wales College of Cardiff.
- Glynn, S.M., Britton, B.K. & Tillman, M.H. (1985) *Typographic Cues in Text: Management of the Reader's Attention*. Στο Jonassen, D.H. (ed.) *The Technology of Text II*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1993) "Αναγνωσιμότητα: Η "Αχίλλειος πτέρνα" του βιβλίου ιστορίας της Δ' δημοτικού". *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 71: 48-55.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Καβούρη, Π. (1994) "Πώς υπολοιείται το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο". *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 74: 62-70.
- Martorella, P.H. (1991) *Knowledge and Concept Development in social studies*. Στο Shaver, P.J. (ed.) *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Ξωχέλλης, Π. (1987) *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π., Κελπανίδης, Μ., Τερζής, Ν., Καψάλης, Α., Χοντολίδου, Ε. & Δάρα, Β. (1992) "Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: Ερευνητικά δεδομένα". *Φιλολογος* 67: 5-29.
- Salinger, T. (1993) *Models of Literacy Instruction*. New York: Merrill.
- Φραγκουδάκη, Α. (1993) "Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαί-

δευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου". *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 71: 26-30.